



Atatürk Eğitim Fakültesi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/te-ad>



Journal of Research In Elementary Education

KASIM - NOVEMBER

CİLT / VOLUME:1 SAYI / ISSUE:2

2021



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara University Journal of Research in Elementary Education
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi

Biannual Peer-Reviewed Academic Journal / 6 Aylık Hakemli Akademik Dergi
Year • Yıl: November • Kasım 2021 Volume • Cilt: 1 / Issue • Sayı: 2 • Online ISSN: 2791-6391

Owner * Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi: Prof. Dr. Mustafa KURT (Rektör • Rector)

Owner of the Journal * Derginin Sahibi: On behalf of Marmara University, Atatürk Education Faculty/Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Seyfi KENAN (Dean/Dekan)

Editor in Chief * Baş Editör: Prof. Dr. Mehmet İNAN, *Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Assistant Editors * Editör Yardımcıları

Dr. Bülent ÖZDEN, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Asude BALABAN DAĞAL, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. M. Oya RAMAZAN, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Oktay AYDIN, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Volkan KANBUROĞLU, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Öğr. Gör. Selvin TİRE, Ege University, Turkey / *Ege Üniversitesi, Türkiye*

Field Editors * Alan Editörleri

Okul Öncesi Eğitimi, Dr. Asude BALABAN DAĞAL, *Marmara Üniversitesi*
Sınıf Öğretmenliği, Dr. Bülent ÖZDEN, *Marmara Üniversitesi*

Advisory Board * Danışma Kurulu

Dr. Alev ÖNDER (*Bahçeşehir University, Turkey / Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Ayla OKTAY (*Maltepe University, Turkey / Maltepe Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Firdevs GÜNEŞ (*Ankara University, Turkey / Ankara Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Hayati AKYOL (*Gazi University, Turkey / Gazi Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. İrfan BAŞKURT (*İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey / İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye*)
Dr. Seyfi KENAN (*Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye*)

Editorial Board * Yayın Kurulu

Dr. Asude BİLGİN, *Uludağ Üniversitesi*
Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR, *Pamukkale Üniversitesi*
Dr. Aynur OKSAL, *Uludağ Üniversitesi*
Dr. Barış ÇAYCI, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN, *Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi*
Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa*
Dr. Dilan BAYINDIR, *Balıkesir Üniversitesi*
Dr. Emre ÜNAL, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Gülden UYANIK, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Halil İbrahim Sağlam, *Medeniyet Üniversitesi*
Dr. Hülya KARTAL, *Uludağ Üniversitesi*
Dr. Mehmet Hayri SARI, *Neşehir Üniversitesi*
Dr. Mehmet TORAN, *İstanbul Kültür Üniversitesi*
Dr. Muhammet BAŞTUĞ, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa*
Dr. M. Cihangir DOĞAN, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Murat BAŞAR, *Uşak Üniversitesi*
Dr. Mustafa BEKTAŞ, *Sakarya Üniversitesi*
Dr. Ozana URAL, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Özgül POLAT, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Rengin ZEMBAT, *Maltepe Üniversitesi*
Dr. Sabri SİDEKLİ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*
Dr. Serap ERDOĞAN, *Anadolu Üniversitesi*
Dr. Servet BAL, *Okan Üniversitesi*
Dr. Sinan KOÇYİĞİT, *Atatürk Üniversitesi*
Dr. Şahin DÜNDAR, *Trakya Üniversitesi*
Dr. Türker SEZER, *Bolu Abant İzzet Baysal*
Dr. Yeliz YAZGAN, *Uludağ Üniversitesi*
Dr. Yücel KABAPINAR, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Z. Nurdan BAYSAL, *Marmara Üniversitesi*

Scientific Board * Bilim Kurulu

Dr. Ahu TANERİ, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Aslı YILDIRIM, *Anadolu Üniversitesi*
Dr. Ayşen ARSLAN, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Banu DİKMEN ADA, *Osmangazi Üniversitesi*
Dr. Birsen GÜZEL, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Ahu TANERİ, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Aslı YILDIRIM, *Anadolu Üniversitesi*
Dr. Ayşen ARSLAN, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Banu DİKMEN ADA, *Osmangazi Üniversitesi*
Dr. Birsen GÜZEL, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Dursun AKSU, *Sakarya Üniversitesi*
Dr. Elif YILMAZ, *Karamanoglu Mehmetbey Üniversitesi*
Dr. Ercan MERTOĞLU, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Esin DİBEK, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI, *Trakya Üniversitesi*
Dr. Gönül SAKIZ, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Gülçin GÜVEN, *Marmara Üniversitesi*

Dr. Hülya BİLGİN, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Işık KAMARAJ, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Mehmet MART, *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
Dr. Necla TUZCUOĞLU, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Nurcan ŞENER, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Oya ABACI, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Özge ÜNSAL, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Özgür ŞİMŞEK, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Remzi KILIÇ, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Saime ÇAĞLAK SARI, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Serbüent PAKSUZ, *Trakya Üniversitesi*
Dr. Tosun YALÇINKAYA, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Vedat GENÇ, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Vicdan NALBUR, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Zehra KILIÇ ÖZMEN, *Medeniyet Üniversitesi*
Dr. Zeynep AYDEMİR, *Marmara Üniversitesi*

List of the Referees in This Issue

The evaluation of the research articles sent to be published in volume 1- issue 2 of the Journal of Research in Elementary Education was made by the members of the scientific committee listed as follows. We hope that our reviewers' comments and suggestions will be helpful to the authors in improving the quality of their articles. Please note that each of the following referees has reviewed at least one article.

Bu Sayının Hakem Listesi

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi (TEAD) 1. cilt, 2. sayısına yayınlanmak üzere gönderilen araştırma makalelerinin değerlendirilmesi, aşağıdaki listede bulunan bilim kurulu üyeleri tarafından yapılmıştır. Hakemlerimizin yorumları ve önerileri, makalelerin kalitesini iyileştirmede yazarlara çok yardımcı olduğuna inanıyoruz. Aşağıdaki listede bulunan hakemlerin her biri en az bir değerlendirme yapmıştır.

- Dr. Alper YORULMAZ *Muğla Sıtkı Kocman University, Turkey/ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU *Recep Tayyip Erdogan University, Turkey, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Banu DİKMEN ADA *Eskisehir Osmangazi University, Turkey/ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Davut HOTAMAN *Yıldız Technical University, Turkey/ Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Dursun AKSU *Sakarya University, Turkey/ Sakarya Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Elif KÜÇÜKOĞLU *Marmara University, Turkey/Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Esin DİBEK *Marmara University, Turkey/Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Filiz KABAPINAR *Marmara University, Turkey/Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Gülçin GÜVEN *Marmara University, Turkey/Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Hilal YILMAZ *Artvin Coruh University, Turkey/Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Işık KAMARAJ *Marmara University, Turkey/Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Mustafa BAYRAKÇI *Sakarya University, Turkey/ Sakarya Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Remzi KILIÇ *Niğde Omer Halisdemir University, Turkey/ Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Özgül POLAT *Marmara University, Turkey/Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Özgür ŞİMŞEK *Marmara University, Turkey/Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Saime ÇAĞLAK SARI *Marmara University, Turkey/Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Yönetim Yeri ve Yazışma Adresi * Address

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Atatürk Eğitim Fakültesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy - İstanbul
Tel: 0216 777 2600 Faks: 0216 777 2601
E-posta: tead@marmara.edu.tr

Marmara Üniversitesi Yayınevi * Marmara University Press

Adres: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul

Tel/Faks: +90 216 777 1400

E-posta: yayinevi@marmara.edu.tr



- Dr. Yücel KABAPINAR *Marmara University, Turkey/Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Zeynep KILIÇ *Medipol University, Turkey/ Medipol Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Zeynep TOPÇU BİLİR *Duzce University, Turkey/ Düzce Üniversitesi, Türkiye*

*Dergimizde isim listeleri alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

İçindekiler / Contents

RESEARCH ARTICLES / ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between School Culture Perceptions and Job Satisfaction of Teachers at Basic Education Level

Fatma Merve ÇELTEK, Elif YILMAZ99

Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Perspektifinden “Sınıf Anneliği” Kavramına Bakmak: ‘Olmayıp da Olan Bir Unvan’

An Examination of the Concept of “Classroom Motherhood” from the Perspective of Classroom Teachers and School Administrators: A Title That Exists or Not

Yücel KABAPINAR, Eda SAK, Esra TOPRAK112

Sınıf Öğretmenlerin Kendilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Digital Literacy Levels of Classroom Teachers in Terms of Different Variables

Hanife KESKİN, Gonca KÜÇÜK.....131

İlkokul Düzeyinde Zaman Yönetimi Ölçeği’nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Development of Time Management Scale for Primary School Level: Validity and Reliability Study

Gülcenur KESEBİR, Gönül SAKIZ.....148

Covid 19 Salgın Sürecinin Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Effects of Covid 19 Pandemic on Children

Oktay AYDIN163

Covid-19 Pandemi Sürecinde Bir Köyde Yaşayan Altı Yaş Çocukların Oyun Yaşantıları

Play Experiences of Six-Year-Old Children Living in a Village During the Covid-19 Pandemic

Aylin SOP, Şeyma DEMİRGİRAN196

İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanımlarının Öğretmen Görüşleri ile İncelenmesi

Investigation of Primary School Teachers Working in Educational Information Network (EBA) Using Teacher Opinions

Salih SARIŞIK, Sevilay SARIŞIK, Derya AKAY CELEP, Mesut GÜREL, Salih DÖNMEZ209

REVIEW ARTICLE / DERLEME MAKALE

Okul Öncesi Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Niteliğine Etki Eden Faktörler

Factors Affecting the Quality of Preschool Teacher-Child Interactions

Savaş EVCİN, Rengin ZEMBAT220

Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of the Relationship Between School Culture Perceptions and Job Satisfaction of Teachers at Basic Education Level

Fatma Merve ÇELTEK^{ID}, Elif YILMAZ^{ID}

ÖZ

Amaç: Örgütsel yaşamda iş doyumunu ve örgüt kültürü örgütlerin verimliliği ve çalışanların performansları açısından önemlidir. Bu durum eğitim örgütleri için de geçerlidir. Eğitim sistemi içerisinde önemli yerleri olan öğretmenlerin işlerinden doyum sağlamaları ve olumlu okul kültürüne sahip olmaları eğitimin kalitesi ve verimliliği için gerekli bir unsurdur. Öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmesi mesleklerinin getirdiği sorumluluklardan hoşlanmaları, çalıştıkları okula ait hissetmeleri, işlerinde kendilerini mutlu hissetmeleriyle bağlantılıdır. İşinden doyum sağlayan öğretmenlerin psikolojisi de yükselecektir. Literatür incelendiğinde güçlü okul kültürüne sahip okulların öğretmenlerin motivasyonunu artırarak işlerinden duydukları doyum düzeyini artırdığı görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla birlikte temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyum düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem yılı ve istihdam türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Yöntem ve Araçlar: Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubu Konya ili, Meram İlçesinde görev yapan 44 okul öncesi, 94 sınıf, 209 branş öğretmeni olmak üzere 347 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Okul Kültürü Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürü algıları ve alt boyutları ile iş doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları demografik bilgilerine göre incelendiğinde cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık görülmezken yaş, branş, mesleki kıdem yılı, istihdam türüne ilişkin anlamlı farklılık görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri demografik değişkenlere göre incelendiğinde ise cinsiyet değişkeninde farklılaşma görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim, öğretmen, okul kültürü algısı, iş doyum düzeyi.

ABSTRACT

Purpose: In organizational life, job satisfaction and organizational culture are important in terms of the efficiency of organizations and the performance of employees. This is also true for educational organizations. It is a necessary element for the quality and efficiency of education that teachers, who have an important place in the education system, are satisfied with their jobs and have a positive school culture. Successful fulfillment of their profession by teachers is related to the fact that they enjoy the responsibilities of their profession, feel belonging to the school they work in, and feel happy in their work. Psychological well-being of teachers who are satisfied with their job will also be improved. It is seen in the related literature that schools with a strong school culture promote the motivation of teachers and increase the level of satisfaction they feel from their jobs. In this context, the aim of the present study was to examine the relationship between the perceptions of school culture and job satisfaction of teachers at the basic education level. For this purpose, the study investigated whether the perceptions of school culture and job satisfaction levels of teachers at the basic education level vary significantly by the variables of gender, age, branch, professional seniority and employment type.

Method and Materials: The research was designed in compatible with the causal-comparative model. The study group consists of 347 teachers, 44 of whom are pre-school, 94 classrooms, and 209 branches, working in the Meram District of Konya. Personal Information Form, School Culture Scale and Job Satisfaction Scale were used as data collection tools in the research.

Results: According to the results of the research, a statistically significant relationship was found between teachers' perceptions and sub-dimensions of school culture and their job satisfaction. When teachers' perceptions of school culture were analyzed according to their demographic information, there was no significant difference in terms of gender, while a significant difference was observed in age, branch, professional seniority, and employment type. When the job satisfaction levels of the teachers were analyzed according to the demographic variables, there was a difference in the gender variable.

Keywords: Basic education, teacher, school culture perception, job satisfaction level.

* Bu araştırma Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ'ın danışmanlığında yürütülen Fatma Merve ÇELTEK'in yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

** Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ

E-posta/E-mail: elifyilmaz@kmu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 28.08.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 06.11.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 30.11.2021

GİRİŞ

Günümüzde bilimsel, toplumsal, teknolojik ve siyasi gelişmeler doğrultusunda bireylerden beklenen nitelikler değişime uğramış; buna bağlı olarak eğitim kurumlarının değişimi de zorunlu hale gelmiştir. Araştırma ve geliştirme merkeze alınarak bilginin üretilmesi için bilime, insana ve teknolojiye yatırım sağlayan eğitim ön plana çıkmıştır (Aktan ve Tunç, 1998). Bu bağlamda bilgi üretimi ve nitelikli insan gücü önemli bir yere sahiptir; okul öncesi eğitiminden başlayarak yükseköğretime kadar bireyin eğitim hayatının önemi her geçen gün artmaktadır. Çünkü eğitim kurumlarının öğrencilerin var olan yeteneklerini ortaya çıkarma ve yeni beceriler kazandırarak çağın getirdiği yeniliklere uyum sağlayan bireyler yetiştirme görevi bulunmaktadır (Şişman 2002). Özellikle de temel eğitim süreci bu konuda büyük bir yere sahiptir (Şişman, 2005).

Eğitimin verimliliği ve niteliği büyük oranda öğretmenlerin niteliği ile ilişkilendirilmektedir (Şişman, 2005). Öğretmenlerin alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmasının yanında psikolojik açıdan sağlıklı olmaları da gerekmektedir. Öğretmenlerin psikolojik sağlıklarını etkileyen unsurlardan biri iş doyumudur çünkü bir toplumun daha mutlu, sağlıklı ve yaratıcı olması çalışanların iş doyum düzeyi ile yakından ilişkilidir (Aşık, 2010). Eren (2004) çalışanların işlerinden memnun oldukları oranda çalıştıklarını belirtirken, Alıç (1996) yorgun, kırgın, mutsuz çalışanların işlerinde verimli olamayacaklarını belirtmiştir. İş doyumunu bireyin iş yeriyle ilgili beklentilerinden ve işiyle ilgili tutumlarından oluşmaktadır (Miner, 1992). İş doyumunu ile ilgili araştırmalar ilk olarak 1920'li yıllarda başlamış ve 1940'larda Hawthorne tarafından bu konuda yapılan araştırmalarla önemi benimsenmiştir. Öğretmenler için iş doyumunu; öğretmenlerin iş ortamına ve öğrencilerine karşı duygusal algıları veya öğretmenlerin mesleğinden memnun olma düzeyleri şeklinde tanımlanabilir (Vural, 2004).

Alan yazın incelendiğinde iş doyumunu ve iş doyumunu etkileyen unsurlar üzerine çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Ingersoll'un (2001) yaptığı araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arttıkça okulda kalma isteklerinin arttığı; iş doyumları düşük olunca emeklilik isteme ve okuldan ayrılma davranışlarında buldukları saptanmıştır. Özyürek (2009) tarafından yapılan araştırmada iş doyum düzeyinin yüksek olması çalışanların mutlu olmasını sağlarken, işten doyum sağlayamama durumunun ise çalışanların yabancılaşmasına ve uyum problemleri yaşamalarına, psikolojik sağlıklarının bozulmasına yol açtığı belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük olması yaşam doyumlarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Vural, 2004). Demirtaş (2010) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç ile öğretmenlerin çalıştığı kuruma bağlılıkları arttıkça iş doyumlarının da arttığı, iş doyumları arttıkça da örgütsel bağlılığın güçlendiği söylenebilir. Rhoades, Eisenberger ve Armeli (2001) tarafından yapılan çalışmada, algılanan örgütsel desteğin iş doyumunu olumlu etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak öğretmenlerin okullarından algıladıkları destek doğrultusunda işlerinden ve yöneticilerinden memnun olacakları söylenebilir.

İş doyumunu etkileyen önemli faktörlerden biri de örgütsel kültürdür. MacMillan (1999) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin iş doyumları üzerinde okul kültürünün pozitif yönde etkisi olduğu ve güçlü okul kültürüne sahip okullarda çalışan öğretmenlerin başarılı olduğu ve işlerinden daha fazla doyum sağladığı tespit edilmiştir. Önal ve Ekici (2012), okul kültürünü ortak hareket etmeyi ve bütünleşmeyi sağlayan, okul niteliğini belirlemeye yardımcı olan idealler, değerler, normlar, inançlar, gelenekler ve diğer kültürel sembollerin tümü şeklinde tanımlamışlardır. Okul kültürü öğrencinin yaşantısını etkiler ve öğrencinin kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir unsurdur; aynı zamanda okulun kişiliğini oluşturur ve diğer okullardan farklılıklarını yansıtır. Okul kültürü, ortak amaçlara yönelme konusunda kılavuzluk görevi yapar ve başarı için hangi adımların atılması gerektiğine yönelik gerekli olan normları oluşturur. Bu bağlamda güçlü okul kültürünün oluşturulması, okul başarısının sağlanması ve sürdürülebilmesi açısından temel gerekliliktir (Sergiovanni, 2001).

Okul kültürünün öğretmenler tarafından olumsuz olarak algılanması iş doyumunun düşmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin işlerinden doyum sağlayamamaları da mesleki yaşamlarında hayal kırıklığı ve özsaygılarıyla ilgili problem yaşamalarına yol açmaktadır (Hargreaves, 1994). Bu durum, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamlarına da neden olabilmektedir. Bu konudaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi ile iş doyumunu arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür (Yılmaz ve Aslan, 2018). Bunun yanında sosyal desteğin stres, bitkinlik, depresyon, düşük benlik algısı, isteksizlik gibi tükenmişlik düzeyine etki eden değişkenlerle olumsuz, iş doyumunu düzeyi ile olumlu ilişkisi olduğu görülmüştür (Çivilidağ, 2011). Başka bir deyişle, sosyal destek arttıkça öğretmenlerin iş doyumunu düzeyi artmakta, tükenmişlik azalmaktadır. Bu sonuçlar, okullarda verimliliğin, öğretmenlerin iş doyumlarının, motivasyonlarının ve bağlılıklarının artırılması için öğretmenlerin olumlu ve güçlü okul kültürü algılarına sahip olmalarının önemini göstermektedir. Güçlü örgütsel unsurların baskın olduğu örgütlerde,

örgüt üyeleri arasındaki dayanışma ve iş birliği ruhunun yüksek ölçüde olduğu, çalışanların iş doyumlarında, örgütsel bağlılık ve verimlerinde artış olduğu görülmüştür (Erdem ve İşbaşı, 2001).

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasında pozitif ilişki tespit edilen araştırmalara rastlanmıştır (Gligorović, Nikolić, Terek, Glušac ve Tasić, 2016; İşcan ve Timüroğlu, 2007; You, Kim ve Lim 2017). Kadioğlu ve Güneş (2018), okul kültürünün iş doyumuna etkisini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin okul kültürü algılarıyla iş doyum düzeyleri arasında yüksek düzeyli, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amacın yanı sıra temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyum düzeyleri cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, istihdam türü değişkenleri açısından da ele alınmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyumları ne düzeydedir?
3. Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları ile cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem yılı, istihdam türü değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyumları ile cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem yılı, istihdam türü değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere yapılan bu araştırmada genel tarama modellerinden betimsel nitelikte ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar araştırılmak istenen durumu, bulguyu olduğu gibi belirleyen araştırmalardır. İncelenen durumu veya olayı ayrıntılarıyla araştırarak ne olduğunu tanımlamaya çalışmaktadır (Karakaya, 2009). İlişki tarama modelleri, genel tarama modellerinden biri olup iki ya da daha çok sayıda değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu kapsamda temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyum düzeyleri betimsel olarak incelenmiş ve ayrıca aralarındaki ilişki değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Konya'nın Meram ilçesinde temel eğitim kademesinde görev yapan okul öncesi, ilkököl ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve TÜİK istatistik verilerine göre Meram ilçesinde 177 okul öncesi, 1427 ilkököl, 1717 ortaokul öğretmeni olmak üzere 3321 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örnekleme 'basit seçkisiz küme örnekleme' yöntemi ile oluşturulmuştur. Seçkisiz küme örnekleme, kümelerin tarafsız olarak seçildiği örnekleme yöntemidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Christensen, Johnson ve Turner (2015) evren büyüklüğü 3500 kişi için örnekleme büyüklüğü %95 güven aralığında 346 olarak hesaplamışlardır. Bu hesaplama baz alınarak 3321 evren büyüklüğü için 347 katılımcı seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, kurum türü, mesleki kıdem yılı ve istihdam türüne ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	208	59.9
	Erkek	139	40.1
Yaş	30 ve altı	75	21,6
	31-40 arası	102	29.4
	41 – 50 arası	110	31.7
	51 ve üzeri	60	17.3
Branş	Okul öncesi öğretmenliği	44	12.7
	Sınıf öğretmenliği	94	27.1
	Branş öğretmenliği	209	60.2
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	110	31.7
	11-20 yıl	104	30
	21 yıl ve üstü	133	38.3
İstihdam Türü	Kadro	275	79.3
	Sözleşmeli	42	12.1
	Ücretli	30	8.6

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 208’i (%59,9) kadın, 139’u (%40,1) erkektir. Öğretmenlerin 75’i (%21,6) 30 ve altı yaş arasında, 102’si (%29,4) 31-40 yaş arasında, 110’u (%31,7) 41-50 yaş arasında, 60’ı (%17,3) 51 yaş ve üzerindedir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin 44’ü (%12,7) okul öncesi öğretmeni, 94’ü (%27,1) sınıf öğretmeni, 209’u (%60,2) branş öğretmenidir. 110’u (%31,7) 1-10 yıl arası, 104’u (%30) 11-20 yıl arası, 133’ü (%38,3) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 275’i (%79,3) kadro 42’si (%12,1) sözleşmeli, 30’u (%8,6) ücretli olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Okul Kültürü Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu; araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, istihdam türü) belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanmış 5 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır.

Terzi (2005) tarafından geliştirilen, 29 sorudan oluşan 5’li likert tipindeki ‘Okul Kültürü Ölçeği’ bu araştırmada kullanılan ölçeklerden biridir. Ölçek; ‘Görev Kültürü’, ‘Başarı Kültürü’, ‘Destek Kültürü’ ve ‘Bürokratik Kültür’ olmak üzere dört alt boyuta sahiptir. Destek kültürünün temelinde insan ilişkileri ve güven vardır. Örgütteki bireylerin arasında etkileşim ve bağlılık ön plandadır. Başarı kültürleri başarıyla işini yapan üyeleri destekleyen örgütleri tanımlar. Bürokratik kültürlerde rasyonel ve yasal yapı ağır basar. Kişisel ilişkilerin önemli olmadığı bu kurumlarda yöneticilerin görevi kontrol ve denetimdir. Görev kültürünün ilgi odağında örgütsel amaçlar vardır. Bu kültüre sahip kurumlar iş merkezli örgütlerdir. Bu araştırmada Okul Kültürü Ölçeği’nin Cronbach Alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Okul Kültürü Ölçeği’nin alt boyutlarının Cronbach Alfa katsayısı Destek Kültürü için .91, Başarı Kültürü için .85, Bürokratik Kültür için .84, Görev için .70 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada Tezer (1991) tarafından bireylerin işlerinden sağladıkları doyum düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan 10 soruluk ‘İş Doyumu Ölçeği’ de kullanılmıştır. Sorulara verilen cevaplar doyum-doyumsuzluk yönünden 1 ile 4 arası puanlanmaktadır. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 40’tır. Yüksek puan bireyin işinden doyum sağladığının göstergesidir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Konya’nın Meram ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden pandemi nedeniyle Google Forms üzerinden hazırlanan ölçeklerle dijital ortamda toplanmıştır. Toplanan verilerin uygun bir şekilde doldurulup doldurulmadığı incelenmiştir. Toplanan verilerin analizi için istatistik paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları

ne düzeydedir?” ve ikinci alt problemi olan “Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri nedir?” sorularını analiz etmek için standart sapma ve ortalama değerlerine bakılmıştır. Araştırmanın üçüncü ve en önemli alt problemi olan “Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik analizler için ölçekler ve alt boyutları arasındaki ilişki derecesini ölçmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı, istihdam türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” ve beşinci alt problemi olan “Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyumları cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı, istihdam türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorularını analiz etmek için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ile çarpıklık ve basıklık kat sayıları incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, iki gruptan oluşan değişkenler için bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla gruptan oluşan değişkenler için One Way-ANOVA (tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek Tukey Testi yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın ilk sorusuna uygun olarak temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürlerine yönelik algılarını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Okul kültürü ölçeği ve alt boyutlarının istatistiksel değerleri

Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları	Min Ortalama	Max Ortalama	Ortalama	Ss
Destek Kültürü	1.13	5.00	3.75	.83
Başarı Kültürü	1.00	5.00	3.83	.81
Bürokratik Kültür	1.33	5.00	3.21	.76
Görev Kültürü	1.83	5.00	3.96	.66
Okul Kültürü Ölçeği	1.76	5.00	3.64	.52

Tablo 2 incelendiğinde Okul Kültürü Ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalama ve sapma puanları; Destek Kültürü alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.75, Başarı Kültürü alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.83, Bürokratik Kültür alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.21, Görev Kültürü alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.96 ve Okul Kültürü Ölçeğinden alınan toplam puanların aritmetik ortalaması 3.64’tür. Alt boyutlar için ortalama puanlar karşılaştırıldığında en yüksek ortalama puanın Görev Kültürü alt boyutuna, en düşük ortalamanın ise Bürokratik Kültür boyutunda olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda var olan okul kültürü yapılarında Görev Kültürü boyutunun öne çıktığı görülmektedir. Bu alt boyutu sırasıyla Başarı Kültürü, Destek Kültürü, Bürokratik Kültür takip etmektedir.

Destek Kültürü alt boyutuna ait en düşük puan 1.13, Başarı Kültürü alt boyutuna ait en düşük puan 1, Bürokratik Kültür alt boyutuna ait en düşük puan 1.33, Görev Kültürü alt boyutuna ait en düşük puan 1.83’tür. Okul Kültürü Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları için en yüksek puan 5’tir.

Araştırmanın ikinci sorusuna uygun olarak temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: İş Doyumu Ölçeğinin İstatistiksel Değerleri

İş Doyumu Ölçeği	Min Ortalaması	Max Ortalaması	Ortalama	Ss
İş Doyumu	1.40	4.00	3.24	.51

Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,24’tür. İş Doyumu Ölçeğinden alınan en düşük puan 1.40, en yüksek puan 4’tür.

Araştırmanın üçüncü sorusuna uygun olarak temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile

iş doyumları arasındaki ilişkiyi saptamak için yapılan korelasyon analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Okul Kültürü ve İş Doyumu Ölçeği Toplam Puanları için Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Okul Kültürü Ölçeği		İş Doyumu Ölçeği
Destek Kültürü	r	.594
	p	.000*
	n	347
Başarı Kültürü	r	.606
	p	.000*
	n	347
Bürokratik Kültür	r	-.055
	p	.307
	n	347
Görev Kültürü	r	.457
	p	.000*
	n	347
Okul Kültürü Ölçeği Toplam Puan	r	.553
	p	.000*
	n	347

Araştırmada çalışmaya katılan öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği'nin Destek Kültürü ($r=.594$), Başarı Kültürü ($r=.606$), Görev Kültürü ($r=.457$) alt boyutları ve Okul Kültürü Ölçeği toplam puan ortalamaları ($r=.553$) ile İş Doyumu Ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Buna ek olarak Okul Kültürü Ölçeği'nin Bürokratik Kültür alt boyutu ile İş Doyumu Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r=-.055$; $p>.05$).

Araştırmanın dördüncü sorusuna uygun olarak temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algılarının demografik değişkenlere yönelik anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Okul Kültürü Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	A)30 yaş ve altı n=75		B)31-40 yaş n=102		C)41-50 yaş n=110		D)51 yaş ve üzeri n=60		F	p	Fark Yönü
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Destek Kültürü	3.82	.72	3.80	.84	3.76	.91	3.56	.78	1.32	.265	
Başarı Kültürü	3.87	.70	3.85	.81	3.87	.90	3.65	.74	1.11	.343	
Bürokratik Kültür	3.45	.84	3.22	.78	3.07	.74	3.14	.61	3.91	.009*	A-C
Görev Kültürü	3.82	.07	3.94	.05	4.05	.06	4.01	.80	1.95	.121	
Okul Kültürü Toplam	3.72	.53	3.64	.46	3.63	.57	3.54	.49	1.28	.281	

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü algı düzeylerinde yaş değişkeninin Okul Kültürü Toplam puanlarında ($F=1.28$; $p=.281>.05$), Destek Kültürü alt boyutunda ($F=1.32$ $p=.265>.05$), Başarı Kültürü alt boyutunda ($F=1.11$; $p=.343>.05$) ve Görev Kültürü alt boyutunda ($F=1.95$; $p=.121>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bürokratik Kültür alt boyutunda ise yaş değişkenine göre ($F=3.91$; $p=.009<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın 41-50 yaş arası öğretmenlerle 30 yaş ve altında olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuç 30 ve altı yaş arası öğretmenlerin ($\bar{X}=3.45$) 41 ve 50 yaş arası öğretmenlere ($\bar{X}=3.07$) göre bürokratik kültürün daha fazla olduğu okul kültürü algıladıkları yönünde değerlendirilebilir.

Tablo 6: Okul Kültürü Ölçeği Puan Ortalamalarının Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	A) Okul Öncesi		B) Sınıf		C) Branş		F	p	Fark Yönü
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Destek kültürü	3.78	.83	3.69	.80	3.77	.85	.391	.677	
Başarı Kültürü	3.65	.12	3.56	.07	3.72	.05	.226	.798	
Bürokratik Kültür	3.49	.65	3.20	.78	3.15	.77	3.66	.027	A-C
Görev Kültürü	3.85	.65	3.99	.61	3.97	.68	.792	.454	
Okul Kültürü Toplam	3.73	.52	3.62	.47	3.63	.54	.757	.470	

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinde branş değişkeninin Okul Kültürü Toplam puanlarında ($F=.757$; $p=.470 > .05$), Destek Kültürü alt boyutunda ($F=.391$; $p=.667 > .05$), Başarı Kültürü alt boyutunda ($F=.226$; $p=.798 > .05$) ve Görev Kültürü alt boyutunda ($F=.792$; $p=.454 > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bürokratik Kültür alt boyutunda ise branş değişkenine göre ($F=3.66$; $p=.027 < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın okul öncesi öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında olduğu ve söz konusu farkın okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre bürokratik kültürün daha fazla hissedildiği okul kültürü algıladıkları yönünde açıklanabilir.

Tablo 7: Okul Kültürü Ölçeği Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	A) 1-10 yıl		B) 11-20 yıl		C) 21 yıl ve üzeri		F	p	Fark Yönü
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Destek kültürü	3.76	.83	3.86	.85	3.66	.81	1.67	.189	
Başarı Kültürü	3.84	.77	3.93	.84	3.74	.81	1.66	.191	
Bürokratik Kültür	3.43	.83	3.08	.72	3.12	.70	7.16	.001	A-B A-C
Görev Kültürü	3.81	.63	4.00	.63	4.06	.69	4.63	.010	C-A
Okul Kültürü Toplam	3.68	.51	3.66	.50	3.59	.54	1.05	.348	

Öğretmenlerin okul kültürü algı düzeylerinde mesleki kıdem değişkeninin Okul Kültürü Toplam puanında ($F=1.05$; $p=.348 > .05$), Destek Kültürü alt boyutunda ($F=1.67$; $p=.189 > .05$), Başarı Kültürü alt boyutunda ($F=1.66$; $p=.191 > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Bürokratik Kültür ve Görev Kültürü alt boyutlarında ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bürokratik Kültür alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre ($F=7.16$; $p=.001 < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Görev Kültürü alt boyutunda ise mesleki kıdem türü değişkenine göre ($F=4.63$; $p=.010 < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bürokratik Kültür alt boyutunda 1 ve 10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3.43$) ile 11 ve 20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.08$) arasında ve 1 ve 10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl üzeri kıdemli öğretmenler ($\bar{X}=3.12$) arasında anlamlı farklılık olduğu ve farklılığın 1 ve 10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Buna göre 1 ve 10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin Bürokratik Kültür alt boyutunu okul kültüründe daha fazla algıladıkları söylenebilir. Görev Kültürü alt boyutunda ise farklılaşma 1 ve 10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle ($\bar{X}=3.81$) 21 yıl üzeri kıdemli öğretmenler arasında ($\bar{X}=4.06$), 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin, 1 ve 10 yıl arası öğretmenlere göre Görev Kültürü alt boyutunu okul kültürü içinde daha fazla algıladıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 8: Okul Kültürü Ölçeği Puan Ortalamalarının İstihdam Türü Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	A)Kadrolu		B)Sözleşmeli		C)Ücretli		F	p	Fark Yönü
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Destek kültürü	3.75	.84	3.87	.77	3.55	.82	1.24	.290	
Başarı Kültürü	3.84	.83	3.83	.69	3.73	.77	.243	.785	
Bürokratik Kültür	3.15	.75	3.37	.80	3.53	.72	4.58	.011	C-A
Görev Kültürü	4.00	.66	3.90	.53	3.67	.76	3.81	.023	A-C
Okul Kültürü Toplam	3.63	.51	3.71	.49	3.61	.64	.243	.785	

İstihdam türü değişkeninin Okul Kültürü Toplam puanında ($F=4.91$; $p=.612>.05$), Destek Kültürü alt boyutunda ($F=1.24$; $p=.290>.05$), Başarı Kültürü alt boyutunda ($F=.243$; $p=.785>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bürokratik Kültür ve Görev Kültürü alt boyutlarında istihdam türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. İstihdam türü değişkenine göre Bürokratik Kültür alt boyutu ($F=4.58$; $p=.011<.05$) ile Görev Kültürü alt boyutunda ise ($F=3.81$; $p=.023<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Bürokratik Kültür alt boyutunda farklılaşma kadrolu öğretmenler ($\bar{X}=3.15$) ve ücretli öğretmenler ($\bar{X}=3.53$) arasında ve ücretli öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre Bürokratik Kültür alt boyutunu okul kültürü içerisinde daha fazla hissettikleri şeklinde açıklanabilir. Görev Kültürü alt boyutunda ise kadrolu öğretmenlerin, ücretli öğretmenlere göre görev kültürünün daha baskın olduğu okul kültürü algıladıkları yönünde değerlendirilebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna uygun olarak temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin demografik değişkenlere yönelik anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Kadın n=208		Erkek n=139		t	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
İş Doyumu	3.29	.48	3.17	.55	2.00	0.46

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin cinsiyet değişkeni ($t=2,00$; $p=0,46<0,05$) ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin ortalamalarının 3.29 erkek öğretmenlerin ortalamalarına 3.17 olduğu ve kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma; temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesine, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının saptanmasına yönelik olarak yürütülmüştür.

Araştırmadan elde edilen ilk sonuca göre, örneklemini oluşturan 347 öğretmenin 'okul kültürü algıları' yüksek düzeydedir. Bununla birlikte öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kurumlarında görev yönelimli bir kültürün baskın olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde araştırma sonucuyla paralel bazı çalışmalara rastlanmıştır (Koşar, 2008; Terzi, 2005). Özdemir (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin görev yönelimli okul kültürü algıladıkları tespit edilmiştir. Yılmaz (2009) ise çalışmasında ilköğretim okullarında destek kültürü boyutunun daha baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okullarda görev kültürünün baskın olmasının muhtemelen okul yöneticilerinin beklenti ve tutumlarından kaynaklandığı düşünülebilir. Hassenboehler'e (2004) göre okul yöneticileri, öğretmenlerin görevlerini yapması yönünde büyük oranda yasal otorite kullanmaktadır. Decker (1989) ise bir çalışmada yöneticilerin güç

kullanımı ile öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin ilişkili olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak okul yöneticilerinin öğretmenleri etkiledikleri, okullarda görev kültürünün baskın olduğu ve öğretmenlerin görevlerini yerine getirmeyi ön planda tuttıkları söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin 'iş doyumları' da yüksek düzeydedir. Bu sonuç alan yazındaki araştırmalar ile benzerlik göstermektedir (Cerit, 2009; Karakaya-Kadıoğlu ve Güneş, 2018). Şahin (2013) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Çetinkanat (2000) tarafından yapılan araştırmada iş doyumunu ile meslektaş ilişkileri, çalışma olanakları, yönetim tarzları ve çalışma ortamı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu ifade edilmiştir. Temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek olarak belirlenmesinde meslektaş ilişkileri, öğrencilerle daha fazla iletişim kurabilme imkânına sahip olma, çalışma saatleri, çalışma ortamı ve mesleki devamlılığın etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre; okul kültürü puanları arttıkça iş doyum puanlarının da arttığı, okul kültürü algısı yüksek olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin de yüksek olacağı öngörülmektedir. Güçlü okul kültürü ile okul, öğrenci ve öğretmen başarısı, öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumları arasında yüksek düzeyde ilişkiler bulunmaktadır (Stolp, 1994). Okul kültürünün öğretmenler tarafından olumlu algılanması, iş doyumunu artıran önemli bir unsurdur. Bu doğrultuda hem iş doyum düzeyini hem de okul başarısını artırıcı güçlü bir okul kültürünün inşa edilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu Çevik ve Köse (2017), Hosseinkhanzadeh, Hosseinkhanzadeh ve Yeganeh (2013), Karakaya-Kadıoğlu ve Güneş (2018), Özdemir (2006), Wong (2010), You, Kim ve Lim (2017) tarafından yapılan araştırmalar da desteklemektedir.

Temel eğitim kademesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları 'yaş' değişkeni açısından incelendiğinde 30 yaş ve altı öğretmenlerle 41-50 yaş arası öğretmenler arasında Bürokratik Kültür alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür, yani 30 yaş ve altı öğretmenlerin 41-50 yaş arası öğretmenlere göre bürokratik kültür boyutunu okullarda daha çok algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Işık (2017) tarafından yapılan araştırmada benzer sonuçlara rastlanmıştır. Bu durumun nedeni olarak genç öğretmenlerin daha fazla özgürlük ve esnek çalışma beklentilerine sahip olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin okul kültürü algıları 'brans' değişkenine göre incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin brans öğretmenlerine göre okullarında daha fazla bürokratik kültürü algıladıkları tespit edilmiştir. Eğitim programının okul öncesi eğitimde esnek olması, öğretimde akademik başarı kaygısının bulunmaması gibi nedenler sınıf öğretmenleri ve brans öğretmenlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin bürokratik kültür algılarını etkilediği düşünülebilir. Oğuz ve Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul kültürü algılarının brans değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını görülmüştür.

Öğretmenlerin okul kültürü algıları 'mesleki kıdem' değişkenine göre incelendiğinde ise farklılık bürokratik kültür ve görev kültürü alt boyutlarında görülmüştür. Bürokratik kültür boyutunda 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere göre bürokratik kültür alt boyutunu okul kültüründe daha fazla algıladıkları saptanmıştır. Görev kültürü boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin görev kültürü alt boyutu ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin, 1-10 yıl arası öğretmenlere göre görev kültürü alt boyutunu okul kültürü içinde daha fazla algıladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Terzi (2005) ve Öztürk (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okullarında görev kültürünü daha baskın algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Meyer ve diğerleri (1993) tarafından yapılan araştırmada yaş ve mesleki kıdem arttıkça örgüte olan bağlılığın da artmasına ve yaşın ilerlemesiyle alternatif iş imkânlarının azalmasına vurgu yapılmıştır. Bu durumda tecrübeli öğretmenlerin okullarına ve görevlerine daha çok bağlanacakları söylenebilir.

Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları 'istihdam türü' değişkenine göre incelendiğinde farklılığın bürokratik ve görev kültürü alt boyutlarında olduğu görülmüştür. Ücretli öğretmenler, kadrolu öğretmenlere göre okullarında bürokratik kültürü daha baskın algılamaktadır. Görev kültürü boyutunda ise kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlere göre görev kültürünü daha fazla algıladıkları saptanmıştır. Bu farklılaşmanın olası sebebi olarak ücretli öğretmenler ile kadrolu öğretmenlerin yönetimden farklı şekillerde etkilendiği söylenebilir. Yalçın, Özcan ve Özdemir (2021) tarafından yapılan araştırmada ücretli öğretmenlerin yönetimden kaynaklı olarak ayrımcılık yapıldığı ve ikinci planda kaldıklarını hissettikleri belirtilmiştir. Kadıoğlu-Ateş ve Vatanserver-Bayraktar'ın (2018) yürüttüğü araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile istihdam türü değişkeni arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmanın son bulgusuna göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar Clark (1997) tarafından yapılan araştırmada da bulunmuştur. Bu sonucun nedeni olarak kadın öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencileriyle etkileşiminin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Bu nedene paralel olarak Centres ve Bugental (1966) yapmış oldukları araştırmada, kadınlarda iş doyum düzeyinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu, bunun nedeni olarak da kadınların işle ilişkili sosyal faktörleri daha çok önemsediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlerin iş doyumlarını artırmak okullarda destek kültürünün gelişimini sağlayarak işbirlikçi çalışma, dayanışma, karşılıklı güven ve başarıya yönelik yüksek beklenti gibi değerlerin aktarılması sağlanmalıdır. Bu doğrultuda yönetici ve öğretmenler başta olmak üzere okul üyeleri daha fazla demokratik tutum ve davranışlarda bulunmaları yönünde eğitilmeli ve teşvik edilmelidir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri öğretmenlerin alan bilgileriyle de orantılıdır. Öğretmenlik mesleği süresince öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak hizmet içi eğitimlerin verilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aktan, C. C. ve Tunç, M. (1998). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(19), 118-134.
- Alıç, M. (1996). Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde eğitim yöneticisinin işlevleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 217, 12-16.
- Aşık, N. A. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467(6), 31-51.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Centers, R., & Bugental, D. E. (1966). Intrinsic and extrinsic job motivations among different segments of the working population. *Journal of Applied Psychology*, 50(3), 193-197.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviors of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(5), 600-623.
- Christensen, R., Burke J. ve Turner. L. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*, 2. Baskı. Ankara: Anı
- Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work. *Labour Economics*, 4(4), 341-372.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdüleme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2), 996-1014.
- Çivilidağ, A. (2011). *Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing), iş doyumunu ve algılanan sosyal destek düzeyleri*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Decker, S. R. (1989). *The relationship among principal power tactic usage, leadership style and school climate in selected Iowa elementary schools*. University of Northern Iowa, USA.
- Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 177-206.
- Erdem, F. ve İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 33-57.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta
- Gligorovic, B., Nikolic, M., Terek, E., Glusac, D., & Tasic, I. (2016). The impact of school culture on Serbian primary teachers' job satisfaction. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(2), 231-248.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell
- Hassenboehler, D. (2004). *The exercise of power by high school principals*, (Unpublished Doctoral Dissertation). University of New Orleans, USA.
- Hosseinkhanzadeh, A. A., Hosseinkhanzadeh, A., & Yeganeh, T. (2013). Investigate relationship between job satisfaction and organizational culture among teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 832-836.
- Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.

- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(3), 61-71.
- İşcan, Ö. F. ve Timuroğlu, M. K. (2007). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 119-135.
- Kadioğlu-Ateş, H. ve Vatansever-Bayraktar, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algısı ile iş doyumunu arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 127-162.
- Karakaya-Kadioğlu, S. ve Güneş, D. Z. (2018) Okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(2), 320-346.
- Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Macmillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, 78(4), 538.
- Miner, J. B. (1992). *Industrial-organizational psychology*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Oğuz, E. ve Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları (Yozgat Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 89-98.
- Önal, H. İ. ve Ekici, S. (2012). Okul kütüphanecilerinin görüşlerine göre okul kültürü değerlendirmesi. *Bilgi Dünyası*, 13(1), 138-164.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- Öztürk, U. C. (2015). Örgüt kültürü algısında cinsiyet faktörünün etkisi ve bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6(12), 62-86.
- Özyürek, A. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumunu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 8-21
- Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: the contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 825-836.
- Sergiovanni, T. (2001). *The principals: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn And Bacon.
- Stolp, S. (1994). Leadership for school culture. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2005). *Öğretmenliğe giriş*, 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Tezer, E. (1991). İş doyumunu ölçme. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2-3), 55-76.
- Vural, B. A. (2004). *Kurum kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wong, Y. H. P. (2010). Kindergarten teachers' perceived school culture and well-being: a comparison of non-profit-making and profit-making kindergartens. *Early Child Development and Care*, 180(3), 271-278.
- Yalçın, A. Y., Özcan, M. B. ve Özdemir, T. Y. (2021). Ücretli öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesi üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science Research*, 10(1), 122-136.
- Yılmaz, E. ve Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- You, S., Kim, A. Y., & Lim, S. A. (2017). Job satisfaction among secondary teachers in Korea: effects of teachers' sense of efficacy and school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 284-297.

Investigation of the Relationship Between School Culture Perceptions and Job Satisfaction of Teachers at Basic Education Level

Fatma Merve ÇELTEK , Elif YILMAZ 

Introduction and purpose

The aim of the present study was to determine the relationship between teachers' perceptions of school culture and their job satisfaction. In addition to this purpose, it was aimed to determine whether the teachers at the basic education level differ in terms of gender, age, branch, professional seniority, and employment type by determining their school culture perceptions and job satisfaction levels.

Literature Review

The efficiency and quality of education is largely proportional to the quality of teachers (Şişman, 2005). It is important for the quality of education that teachers are psychologically healthy as well as having a sufficient level of field knowledge. One of the factors affecting the psychological health of teachers is job satisfaction. One of the important factors affecting job satisfaction is organizational culture. The inability of teachers to be satisfied with their jobs leads to frustration and problems with their self-esteem in their professional lives (Hargreaves, 1994). When the literature was examined, studies were found that showed a positive relationship between teachers' perceptions of school culture and their job satisfaction (Gligorović, Nikolić, Terek, Glušac, & Tasić, 2016; İşcan & Timüroğlu, 2007; You, Kim & Lim 2017).

Methodology

The study was conducted in relational survey model as a descriptive study. The sample of the study consisted of 347 teachers and data were collected from 347 teachers working in Meram, Konya. The study group of the study consists of 44 pre-school teachers, 94 classroom teachers, 209 branch teachers, 208 women and 139 men. The study employed the School Culture Scale developed by Terzi (2005) and consisting of 29 questions and the Job Satisfaction Scale consisting of 10 questions developed by Tezer (1991). The Cronbach Alpha coefficient of the School Culture Scale is .88. The Cronbach Alpha coefficient of the Job Satisfaction Scale is .87. A personal information form with questions about teachers' demographic information was added to the scales. The School Culture Scale consists of four dimensions: duty culture, support culture, success culture, and bureaucratic culture. Mean, standard deviation, percentage and frequencies were used in the analysis of the obtained data, independent t-test and ANOVA were performed in the analysis of differences; Correlation was used to analyze the relationship.

Results, conclusion and suggestions

According to the results of the research, a statistically significant relationship was found between teachers' perceptions and sub-dimensions of school culture and their job satisfaction. According to the results of the school culture analysis, duty culture is the sub-dimension of school culture that is intensely perceived in schools. When the perceptions of the school culture of the teachers at the basic education level were examined according to the demographic information of the teachers, there was no significant difference regarding the gender variable, but there was a significant difference regarding the age, branch and employment type. When the perceptions of school culture

were examined according to the age variable, it was concluded that the teachers aged 30 and below perceived the bureaucratic culture dimension more in schools than the teachers aged 41-50. According to the branch variable, it was observed that preschool teachers perceived bureaucratic culture more in their schools than branch teachers. When the perceptions of school culture of the teachers at the basic education level were examined according to the variable of seniority, differentiation was observed in the sub-dimensions of duty and bureaucratic culture. The result is in favor of teachers with a seniority of 1-10 years. When examined by employment type, it was seen that paid teachers perceived the bureaucratic culture more dominantly in their schools than permanent teachers. In the dimension of task culture, it was determined that permanent teachers perceived task culture more than paid teachers. When the job satisfaction level was analyzed according to the demographic information of the teachers, there was a significant difference regarding the gender variable, while there was no significant difference regarding the age, branch, professional seniority and employment type. Job satisfaction levels of female teachers are higher than male teachers.

In order to increase the job satisfaction of teachers, it is recommended to reorganize and improve the physical conditions of the school, such as laboratories, technology classes, sports fields, according to the needs. In addition, it should be ensured that values such as collaborative work, solidarity, mutual trust and high expectation for success should be transferred by ensuring the development of a culture of support in schools. In this direction, school members, especially administrators and teachers, should be trained and encouraged to have more democratic attitudes and behaviors. Teachers' job satisfaction levels are also proportional to teachers' field knowledge. During the teaching profession, in-service trainings that will contribute to the development of teachers can be provided.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Çeltek, F. M. & Yılmaz, E. (2021). Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 99-111. doi: 10.29228/tead.7

Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Perspektifinden “Sınıf Anneliği” Kavramına Bakmak: ‘Olmayıp da Olan Bir Unvan’*

An Examination of the Concept of “Classroom Motherhood” from the Perspective of Classroom Teachers and School Administrators: A Title That Exists or Not

Yücel KABAPINAR** , Eda SAK , Esra TOPRAK 

ÖZ

Öğretmen, öğrenci, müdür, müdür yardımcısı, hizmetli ve memurlar bir okulun eğitim öğretim ortamına katkı sağlayan ve niteliğini artıran kişilerdir. Bundan başka öğretmenlerin kendi sınıf düzeninin sağlanması ve gereksinimlerin karşılanmasında katkı aldıkları bir diğer unvan da sınıf anneliğidir. Her ne kadar mevzuatta varlığına ve görev tanımına yer verilmemiş ve hatta böyle bir uygulamanın yasaklanmasına ilişkin resmi yazılar yazılmış olsa da sınıf anneliği varlığını devam ettirmektedir. Sınıf anneliği, sınıfa, öğretmene ve okul yönetimine önemli katkılar sağlamakla beraber önemli sorunları da gündeme getirmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin gözünden sınıf anneliğinin amaç ve işlevini gündeme getirmek, sınıf anneliğinin olası yarar ve sorunlarının neler olduğuna ve sınıf anneliğinden kaynaklı sorunların çözümü için neler yapılması gerektiğine ilişkin önerileri ve bakış açılarını ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması desenine göre biçimlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 32 sınıf öğretmeni ile 15 müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama araçlarını da öğretmen ve okul yöneticilerine uygulanan anketler ile sınıf öğretmenleri için hazırlanan mülakat formu oluşturmaktadır. Elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Çalışma, her ne kadar çok sayıda sorunu beraberinde getirirse de sınıf anneliğinin hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin pek çoğu için çok önemli ve işlevsel bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sınıf annesi, Sınıf öğretmeni, Okul yöneticisi

ABSTRACT

Teachers, students, principals, vice principals, servants and civil servants are people who contribute to the educational environment of a school and increase its quality. In addition, another title that teachers utilize in maintaining their own classroom order and meeting the needs is the institution of classroom motherhood. Although its existence and job description are not included in the legislation, and even official articles have been written to erase such a title, classroom motherhood continues to exist. Although classroom motherhood provides important contributions to teachers and school management, it also brings important problems to the agenda. In this context, the aim of this research is to bring up the purpose and function of classroom motherhood from the perspective of classroom teachers and school administrators to present suggestions and perspectives on the possible benefits and problems of classroom motherhood and what should be done. The research was carried out according to a qualitative research case study pattern. The study group of the research consists of 32 classroom teachers, 15 principals and vice principals. The data collection tools of the study are the questionnaires applied to the teachers and school administrators and the interview form prepared for the classroom teachers. Content analysis, one of the qualitative data analysis methods, was applied to the obtained data. The study reveals that although it brings many problems with it, classroom motherhood is a very important and functional structure for both teachers and school administrators.

Keywords: Primary school, Classroom mother, Classroom teacher, School administrators.

* Bu araştırmaya araştırmacılar eşit katkıda bulunmuşlardır. İsimler alfabetik olarak sıralanmıştır.

** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Yücel KABAPINAR

E-posta/E-mail: ykabapinar@marmara.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 15.10.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 13.11.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 30.11.2021

GİRİŞ

Millî Eğitim Bakanlığının mevzuatı eğitimin paydaşları boyutunda incelenecek olursa, öğretmenlerin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin, velilerin, memur ve hizmetlilerin görev tanımlarını, hak ve sorumluluklarını düzenleyen pek çok yasa ve yönetmeliğin varlığı görülecektir. Çünkü anılan bu paydaşlar, farklı boyutlarda ve kapsamda okul iklimindeki eğitime katkı sağlayan, bu eğitimi etkileyen ya da eğitimden etkilenen olarak işlev görmektedir. Söz gelimi okul müdürünün; öğretmenlere, öğrencilere, velilere, memura ve hizmetlilere karşı hak ve sorumluluklarını belirleyen yönetmelikler söz konusudur. Yine çok sayıda öğrenci ve öğretmenle birlikte sınıf da salt eğitim öğretim anlamında değil, gündelik yaşam içerisinde ortaya çıkabilecek sorunlar nedeniyle oldukça dinamik bir ortamdır. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğretmen-veli ile olan ilişkiler ve ortaya çıkan gereksinimler bağlamında öğretmen-öğrenci ve veli sacayağındaki ilişkinin de işlevsel olması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin mesleki zorluklarını tanımlamak için sık sık kullandıkları “siz evinizde bir iki çocukla uğraşmakta zorlanırken ben sınıfta 20-30 çocukla uğraşıyorum” ifadesi belli oranlarda haklılık payı da içermektedir. Tam da bu noktada, öğretmenin, özellikle ilkokullarda, eğitimle ilgili sınıfta/okulda yaşayabileceği sosyal, kültürel ve ekonomik sorunları çözmeye kolaylaştırıcı olarak gördüğü bir kişi vardır; o da “sınıf annesi”dir. Millî Eğitim Bakanlığının mevzuat ve yönetmeliklerinde varlığı resmen tanımlanmamış olsa da okul ikliminin paydaşlarından biri olarak sınıf annesi ya da sınıf anneliği kendini göstermektedir. Okul öncesi eğitimde, öğretmenle birlikte, genellikle kadrolu/ücretli bir sınıf annesi/ablası/yardımcısı olması son derece doğal iken, benzer ihtiyaçları ilkokulda veliler arasından seçilen sınıf annesi karşılanmaktadır (Karademir ve Akman, 2021).

Öğretmenin kendisinin ya da velilerin kendi aralarından seçtiği sınıf annesi, öğretmen-veli ilişkilerini düzenleyen ve bu iletişimde bir köprü görevi gören kolaylaştırıcı kişi olarak görülmelidir. Nitekim Derman ve Kahraman (2012) sınıf annesini, sınıfın düzenlenmesi, eksikliklerin giderilmesi, sınıftaki çocukların ihtiyaçlarının karşılanması konusunda öğretmene yardımcı olan, diğer velilerle iletişimi sağlayan kişi olarak görmektedir. Sınıf velilerinin bir araya gelip akıllı tahta, projeksiyon makinası, yazıcı ve toner gibi araçları satın aldıkları okulda karşılaşılabilen durumlardır. Öğretmen ve öğrenci sıralarının üzerine örtü alınması, özel günler için gerekli kıyafetlerin tedarik edilmesi gibi noktalarda öğretmen yardımı ihtiyaç duyabilmektedir. Bunlardan başka öğrencilerin sosyalleşmeleri, öğretmen-veli ilişkisinin sosyal yönden güçlendirilmesi adına yapılan organizasyonlarda da sınıf annesi ön plana çıkmaktadır. Bu arada öğretmene, öğretmenler gününde, doğum gününde ve diğer olası özel günlerde alınabilecek hediyenin gündeme getirilmesi, satın alınması ve sunulmasında da sınıf annesi önemli rol oynamaktadır.

Sınıf annesinin oynadığı ve görece olumlu olarak da nitelenebilecek katkıların yanı sıra öğretmen, veli ve okul merkezli önemli sorunların da yaratıcısı olabileceği görülmektedir. Bu sorunlara ilişkin gerek gerçekleştirilen araştırmalarda gerekse medyanın gündeme getirdiği haberlerde ilginç durumlar gözlenmektedir. Bunlardan birinde İzmir’de kaymakam imzasıyla okullara yollanan yazıda, sınıf anneliğinin mevzuatta yer almadığı ve uygulanmaması gerektiği ifade edilerek Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliğine atıf yapılmakta “veli-okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak ve okula maddi katkı sağlamak gibi boyutlarda okul aile birliği yönetim kurulunun yetkili olduğu” anımsatılmaktadır. Bu yazının yazılma gerekçesinin de sınıf annelerinin çeşitli ihtiyaçlar için velilerden aidat adı altında paralar toplamaları, ders araç-gereci temin etme noktasında faaliyetler yürütmeleri ve zaman zaman derslere müdahil olmaları olarak ifade edilmiştir (Kabasakal, 2019).

Konu ile ilgili başka bir haberde 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığının 81 ile sınıf anneliği uygulamasının yasaklanmasına ilişkin yazılar göndermesine rağmen Ankara’daki iki okulda uygulamanın devam ettiği ve bu okullardan birinde sınıf annesinin sınıftaki çocuklardan birine psikolojik şiddet uyguladığı gündeme getirilmiştir. Bu çerçevede veli şikâyetçi olmuş, çocuğunun sınıf annesinin baskısına dayanamayarak okula gitmek istememesi üzerine okul değiştirmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Üstelik bu sınıf annesinin “Sizler de onlar gibi olursanız sizleri de attırırım.” diyerek diğer velileri de tehdit ettiği haberde geçmektedir (Sınıf annesi, 2017). Gerçekten de sınıf anneliği, diğer veliler ve hatta öğretmen karşısında bir güç ve statü elde etmek anlamına da gelebilmektedir. Sınıf anneliği bu anlamda tanınmak, sözünü dinletmek ve belki de güçlü olmak gibi de algılanabilmektedir. Bu bağlamda bir araştırmada öğrencinin/çocuğun annesinden “Anne ne olur sınıf annesi ol.” dediğini dile getirdiğinden söz edilmiştir (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Olasıdır ki burada çocuk, annesi sınıf annesi olan arkadaşının ve onun annesinin ‘sınıf annesi’ olmak suretiyle elde ettiği gücü gözlemlemiş ve benzer bir gücü annesinde ve kendisinde görmek istemiş olabilir. Bir başka araştırmada da sınıf annesinin, sınıf öğretmenine psikolojik taciz (mobbing) düzeyine ulaşan olumsuz davranışlarının olduğu da ifade edilmektedir. Bu psikolojik taciz, diğer velileri de öğretmene karşı örgütleyerek gerçekleşmektedir (Türk ve Kıroğlu, 2008).

Bir başka şikâyette ise TEMA’ya bağış için sınıf annesi tarafından toplanan paranın bu bağışı gerçekleştirmediği

iddiası ile ilgilidir (Sınıf annesi, 2020). Bir başka veli de kendi blogunda kaleme aldığı yazıda yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak "Sınıf annesi, öğrenciler ve velilerle öğretmen arasında, maalesef öğretmenin ördüğü Berlin Duvarıdır." demektedir. Bu durumun oluşmasının sorumluluğunu daha çok öğretmenlerin omuzlarına yükleyen veli/yazar, "daha çok miskin öğretmenlerin angarya olarak gördüğü birçok işi havale ettiği, zamanla "kraldan çok kralcı" kesilen, kendini yer yer öğretmenden üstün gören lüzumsuz bir şey" olarak sınıf anneliği uygulamasını nitelemektedir (Ertaş, 2009). Bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin Whatsapp grupları gibi sosyal medya araçlarını doğrudan kullanmasının, bazı dezavantajları bünyesinde barındırmasına karşın okul annesinin etkinliğini görece azalttığı da anlaşılmaktadır (Bektaş ve Küçükturan, 2020; Tuncer 2021).

Bu anlamda okul ile aile/veli arasında ilişkiyi güçlendirme ve kurumsallaştırma noktasında Millî Eğitim Bakanlığının gündeme getirdiği oluşum "Okul-Aile Birliği" olarak kendini göstermektedir. Nitekim gündeme getirilen bu oluşumun amaç ve işleyişine ilişkin olarak "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği" düzenlenmiştir. Bu yönetmeliğin 5. maddesi Okul-Aile Birliğini, "Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler" (Millî Eğitim Bakanlığı, 2012, s.1) olarak tanımlamaktadır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere sınıf anneliği, mevzuatta varlığı tanınmayan ancak yaşam pratiğinde gündeme gelen bir uygulama/unvan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine aslında Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen-veli iş birliğine de önem verdiği anlaşılmaktadır. Nitekim öğrencinin nitelikli bir okul/sınıf ikliminde eğitim alması adına öğretmen-veli iletişimi son derece önemli bir etkidir. Çünkü böylesi nitelikli bir iletişim sürecinin öğrencinin hem akademik hem de davranış alanlarında katkı sağladığı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Bektaş ve Küçükturan, 2020; Cömert ve Güleç, 2004; Epstein, 2001; Fan ve Chen, 2001; Sucuoğlu vd., 2015; Şehitoğlu ve Koçyiğit, 2020).

Ulaşılan kaynakların sınırlılığı içerisinde literatür incelendiğinde, sınıf anneliği konusunu inceleyen çalışmaların görece az sayıda olduğu görülmektedir. Çalışmaların büyük bölümünün veli-okul, veli-öğretmen, okul aile birliği ya da aile katılımı gibi kavramlar etrafında şekillendiği anlaşılmaktadır (Aydoğdu ve Kılıç, 2016; Cömert ve Güleç, 2004; Şehitoğlu ve Koçyiğit, 2020; Yıldırım ve Dönmez, 2008). Bundan başka Derman ve Kahraman'ın (2012) sınıf anneliğini merkeze alan çalışmasında öğretmenlerin sınıf anneliğine bakış açıları incelenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan "Sınıf Anneliği Hakkında Öğretmen Görüşleri Anketi" ile toplanmıştır. Çalışmaya, 91 kadın, 17 erkek olmak üzere 108 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin %66'sı, sınıf anneliği uygulamasını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %79'u ise sınıf anneliğinin yararlı ve iyi bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer bir çalışmada ise, "veli liderliği" kavramı kullanılmış ve 10 veli liderinin gözünden sınıf anneliği kavramı irdelenmiştir. Elde edilen verilere uygulanan içerik analizleri sonucunda "veli liderinin özellikleri", "veli liderinin rolleri" ve "velinin eğitim sürecine katılımı" şeklinde üç temaya ulaşılmıştır (Çetin vd., 2016). Bu iki çalışmadan başka sınıf anneliğinin kurumsal bir hale dönüştürülerek okul güvenliğinde annelerin işlevsel olması noktasında bir model önerisi oluşturan bir çalışma da mevcuttur (Töremen vd., 2008). Bu çalışmanın okul anneliğini hukuksal bir çerçeveye oturtarak var olanın çok daha ötesine geçerek işlev ve amacını genişletmeye çalıştığı aşikârdır.

Sınıf anneliği, her ne kadar hukuki bir arka planı olmasa da gündelik yaşam pratiğinde oldukça sık kullanılan bir uygulamadır. Olumlu ve olumsuz boyutlarıyla sınıf anneliğinin, öğretmene, öğrencilere, diğer velilere ve okula etkisinin incelenmesi oldukça sık kullanılan bu uygulamanın sonuçlarının belirlenmesi adına önemlidir. Bu çalışmaların artması, belki de sınıf anneliğinin yardımcı öğretmen gibi resmi bir kurumsal yapıya evrilmesi noktasında model önerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin gözünden sınıf anneliğinin amaç ve işlevini gündeme getirmek, sınıf anneliğinin olası yarar ve sorunlarının neler olduğuna ve çözüm önerilerine ilişkin bakış açılarını ortaya koymaktır. Bu çerçevede araştırmanın soruları aşağıdaki gibidir:

1. Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin sınıf annesinin görevlerine, sınıf anneliği uygulamasının öğretmene/sınıfa olan katkılarına ilişkin bakış açıları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin sınıf annesi uygulamasına ilişkin bakış açıları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Resmi olarak mevzuatta bulunmasa da özellikle ilkokullarda yaygın olarak kullanılan sınıf anneliği ya da diğer adıyla sınıf veli temsilcisi uygulamasının, bu uygulamayla ilgili olası sorunların, çözüm önerilerinin, sınıf öğretmenleri ve okul idarecilerinin perspektifinden derinlemesine ortaya konması amaçlandığından araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırma, sınıf anneliğine ilişkin okulun paydaşlarından olan sınıf öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirildiğinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılarak hazırlanmış bir durum çalışmasıdır. İç içe geçmiş tek durum deseni, bir durum altında iki veya daha çok alt tabaka ve analiz birimi içeren durum çalışması desenlerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.301). Araştırmada sınıf anneliğinin değerlendirilmesi durumu için sınıf öğretmenleri ve okul idarecileri iki farklı analiz birimi olarak düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda görev yapan 32 sınıf öğretmeni ile 15 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü öğretmen ve okul yöneticileri katılım sağlamıştır. Nitel araştırmalarda, araştırma boyunca esneklik söz konusu olduğundan farklı örnekleme yöntemlerinin bir arada kullanılabilmesi olanak dahilindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.124). Bu nedenle araştırmada katılımcılar, ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmacıların görev yaptıkları ve yakın çevrelerinde bulunan okullardaki katılımcılara kolay ulaşabilmelerinden dolayı kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların devlet okulunda görev yapması ve sınıf annesi uygulaması deneyimi olması ölçüt olarak belirlendiğinden ölçüt örnekleme yöntemi de tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak anket formları ve yarı yapılandırılmış mülakat formları kullanılmıştır. Sınıf öğretmenleri için hazırlanan anket formu 7 sorudan, okul yöneticileri için hazırlanan anket formu ise 5 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular sınıf anneliği uygulamasının farklı perspektiflerden olumlu/olumsuz yönleri ile ortaya konulması amacıyla hazırlanmıştır. Anket formları 32 sınıf öğretmeni ve 15 okul yöneticisine uygulanmıştır. Derinlemesine veri elde etmek ve ankette ortaya çıkan durumları daha da netleştirmek için anket formlarını dolduran 5 gönüllü sınıf öğretmeniyle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Sınıf anneliği uygulamasına ilişkin mülakat soruları oluşturulmuş, sorular hakkında uzman görüşü alınmış, gerekli düzenlemeler yapılarak sorulara son hali verilmiştir. Mülakatlar sırasında sorulara verilen cevaplarla ilgili notlar tutulmuş ve cevaplar kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın verileri toplanmadan önce gerekli izinler alınmış, verilerin toplanma aşamasında anket ve mülakat yapılan katılımcılara araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve tüm araştırma boyunca etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur.

Verilerin Analizi

Anket formlarından toplanan verilerle bu verileri derinleştirmek ve zenginleştirmek amacıyla sınıf öğretmenleriyle yapılan mülakatların notları birleştirilerek ham veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinden elde edilen veriler araştırmacılar ve alan eğitimcisi tarafından ayrı ayrı analiz edilerek kodlar oluşturulmuş, görüş ayrılığı olan kodlamalar üzerinde düzenleme yapılmıştır. Oluşturulan kodlar benzerlikleri ve farklılıkları çerçevesinde belirli temalar altında toplanmıştır. Kod ve temalar tablolaştırılarak bulgular ortaya konulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni ve okul idarecilerinin doğrudan alıntılarına yer verilirken sınıf öğretmenleri için (Ö1, Ö2, Ö3...), okul yöneticileri için (M1, M2, M3...) kısaltmaları kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma sorularına yönelik olarak hazırlanan anket ve mülakat formlarından elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur.

1. Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin sınıf annesinin görevlerine, sınıf anneliği uygulamasının öğretmene/sınıfa olan katkılarına ilişkin bakış açıları nasıldır?

Aşağıda ankette, öğretmenlere ve okul yöneticilerine sorulan sınıf annesinin görevlerinin neler olabileceğine dair soruya verilen yanıtların analiz sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 1. Sınıf Annesinin Görevlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Sınıf Öğretmenleri (n=32)		
Tema	Görüşler	(f)
İletişim 22	Velilerle öğretmen arasında iletişimi kolaylaştırma	20
	Veliler arasında iş birliği sağlama/kolaylaştırma	2
Eğitim-Öğretim Sürecine Destek 14	Öğretmene destek/yardımcı olma	10
	Sınıf ihtiyaçlarını karşılamada yardımcı olma	4
Kişilik özellikleri 13	İletişim yönü kuvvetli/girişken	4
	Çalışkan/özverili	2
	Empati kurabilen	1
	Çocukları seven	1
	Müdahaleci olmayan	1
	Farklı fikirlere saygılı	1
	Alçakgönüllü	1
	Olgun olan	1
	Diksiyonu/hitabeti düzgün	1
Organizasyon 12	Organizasyonu sağlama (gezi/etkinlik)	7
	Para/aidat toplama gibi işleri yerine getirme	5
Toplam		61
Okul Yöneticileri (n=15)		
(f)		
Eğitim-Öğretim Sürecine Destek 14	Öğretmene destek/yardımcı olma	10
	Öğrenciye destek/yardımcı olma	2
	İdareye destek/yardımcı olma	1
	Sınıf ihtiyaçlarını karşılamada yardımcı olma	1
İletişim 8	Velilere ulaşmayı kolaylaştırma	3
	İletişimi sağlama/güçlendirme	3
	Veliler arasında iş birliği sağlama/kolaylaştırma	1
	Sorunları okul idaresine iletme	1
Organizasyon 4	Para/aidat toplama gibi işleri yerine getirme	3
	Organizasyonu sağlama (gezi/etkinlik)	1
Kişilik özellikleri 2	Çalışkan/özverili	2
Toplam		28

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerin görüşleri "İletişim, Organizasyon, Eğitim-Öğretim Sürecine Destek ve Kişilik Özellikleri" temaları çerçevesinde biçimlenmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere, sınıf annesinin temel işlevleri öğretmen-okul-veli arasında iletişimin sağlanması, okul-sınıf temelinde eğitim/öğretim organizasyonlarına katkı verilmesi ve yine eğitim öğretimle ilgili süreçte gelişen diğer konulara yardım edilmesiyle ilişkilidir ve katılımcılar bu soruyla birlikte sınıf annesinin kişilik özelliklerini de ifade etmişlerdir. Tüm bu verilerden yola çıkarak sınıf annesinin, veli-öğretmen diyalogunu kolaylaştıran, eğitim-öğretimle ilgili organizasyon ve eksikliklerin giderilmesini sağlayarak sürecin niteliğini artıran kişi olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu anlamda sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin fikirleri çok büyük oranda benzerlikler göstermektedir. Okul yöneticileri, sınıf annesinin işleyişe katkısı boyutunda "idareye destek/yardımcı olma" boyutunu da eklediği anlaşılmaktadır. Bu arada sınıf öğretmenlerinden birinin, sınıf annesinin kişilik özelliklerini ifade ederken "müdahaleci olmayan" gibi bir boyutu eklemesi de dikkati çekmektedir. Aşağıda katılımcıların bu soruya yönelik yanıtlarından bazı örnekler sunulmuştur:

Ö10

1. Size göre sınıf annesi kimdir ve görevleri nelerdir? Kişisel görüşlerinizi açıklayınız.

Sınıf annesi: Öğretmenin kalabalık sınıflarda velilerle iletişimini kolaylaştırarak, yapılacak sınıf faaliyetlerinde toplanacak parayı (alınacak eşyalar olabilir) velilerden alacak olan kişidir. Sınıf annesi görevleri dışına sıklıkla diğer velilerde kendini kısıtlar, daha üstün görmediği sürece öğretmenin işini kolaylaştırır, velilerle iletişim konusunda.

Ö13

1. Size göre sınıf annesi kimdir ve görevleri nelerdir? Kişisel görüşlerinizi açıklayınız.

Sınıf annesi: Öğretmene yardım eden, sınıftaki aiddatları toplama, velilerle ilgili problemleri çözmeye yardım eden çözemediği durumlarda sınıf öğretmenine danışarak, ortaya yolu bulan kişilerdir. Sınıf öğretmeni ve veliler arasındaki köprüdür. Sınıf annesi seçilirken iletişim yönü kuvvetli kişiler seçilmesine dikkat edilmelidir. Sınıf annesinin görevleri net bir şekilde ifade edilmelidir.

“Velilerle iletişimi kolaylaştırma”, “sınıftaki faaliyet için para toplama”, “öğretmene yardım etme”, “velilerle ilgili sorunları çözmeye, çözüme arabulucu olma” temel olarak dile getirilen boyutlardır. Bu arada her iki öğretmenin de sınıf annesinin olası olumsuz eylemlerini bu sorunun yanıtına eklemesi ilginçtir. Bu durum bu iki öğretmenin, sınıf annesinin varlığından duyduğu memnuniyete karşın sınırların iyi çizilemediği durumlarda sorun oluşturabileceğine ilişkin algılarını da göstermektedir. Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen mülakatlarda sınıf öğretmenlerine yöneltilen “Sınıf annesi seçerken hangi kriterleri göz önünde bulunduruyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Bu konuyla ilgili ÖM8;

“Öncelikle gönüllü olmasına ardından da okuma yazma bilen, ikna becerisi yüksek, kendini ifade edebilen, iletişimi ılımlı, çevresi geniş, aradaki mesafeyi koruyabilecek ve mümkünse Türkçe haricinde Kürtçe, Arapça gibi dili olan velilerimden seçmeye özen gösteriyorum.”

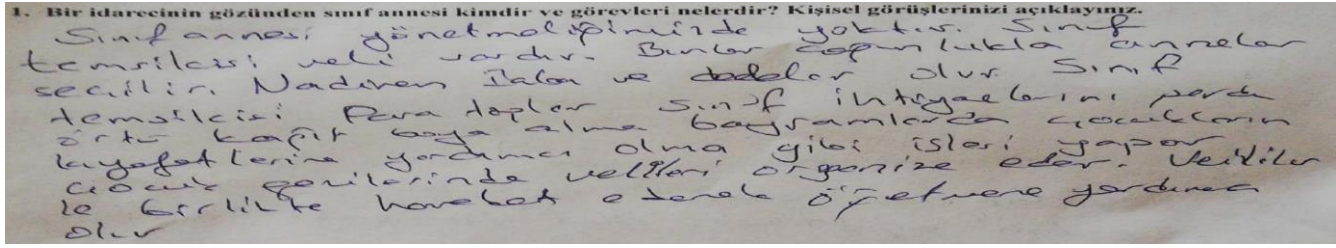
İfadesine yer vererek sınıf annesinin sosyal becerilerine ve dilden kaynaklı yaşanabilecek iletişim problemlerine çözüm olabileceğine dikkat çekmiştir. Buna benzer olarak ÖM13 de “İletişime açık, sosyal ilişkileri kuvvetli, diksiyonu düzgün” birini sınıf annesi seçtiğini belirtirken farklı olarak “İnternet bilgisi olmasına dikkat ederim” diyerek çağın gerekliliği olan teknoloji bilgisine sahip olması gerektiğini de belirtmiştir. Verilen cevaplar anket formuna verilen cevaplarla benzer nitelik göstermektedir. Aşağıda da okul yöneticilerinin aynı soruya verdikleri yanıttan kesitlere yer verilmiştir:

M9

1. Bir idarecinin gözünden sınıf annesi kimdir ve görevleri nelerdir? Kişisel görüşlerinizi açıklayınız.

Bir idareci olarak sınıf annesi kavramına ve sınıf annesine yüklenen anlamı karşırım. Sınıf veli temsilcisi olabilir. Sınıf veli temsilcisinin de veli-öğretmen etkileşimini sağladığı, özellikle 1. sınıflarda uyum sürecinde öğretmenin işini büyük oranda kolaylaştırdığı gözlenmektedir. Sınıf annelerine bu misyon yüklenmelidir.

M14



Çalışmaya katılan pek çok okul yöneticileri mevzuattan söz ederek sınıf anneliğinin olmaması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Buna karşılık M14'ün de ifade ettiği üzere, "para toplama, perde, örtü, kâğıt, boya alma gibi sınıf ihtiyaçlarını karşılama, bayramlarda öğrenci kıyafetinin düzenlenmesine katkı, çocuk gezilerinde velilerin organize edilmesine" yardım etmektedir. Aşağıda ise sınıf anneliğinin öğretmene katkısının varlığına/yokluğuna ve varsa bu katkının neler olabileceğine ilişkin sorunun analiz sonuçlarına yer verilmiştir:

Tablo 2. Sınıf Anneliğinin Öğretmene ve Sınıfa Olan Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf Öğretmenleri (n=32)		
Tema	Katkılar	(f)
Katkısı vardır 51	Öğretmenin iş yükünü hafifletir/yardımcı olur	14
	Sınıfın ihtiyaçları için yardımcı olur	10
	Velilerle sağlıklı iletişimi sağlar	7
	Sınıf içi/dışı işleri kolaylaştırır	7
	Sınıf etkinliklerinde organizasyonu sağlar	5
	Velileri ve sınıfı farklı açılardan tanır	2
	Uzlaşma sağlar	2
	Görev paylaşımı için velilere ulaşır	1
	Dil problemlerine yardımcı olur	1
	Sınıfın daha planlı olmasını sağlar	1
	Veli-öğretmen ilişkisini güçlendirir	1
Katkısı yoktur 2	Katkısı olduğunu düşünmüyorum	2
Kısmen vardır 1	Faydalı olmakla beraber genellikle olumsuz sonuçlara sebep olur	1
Toplam		54
Okul Yöneticileri (n=15)		
Katkısı vardır 12	Sınırları belirlenirse gereklidir	5
	Öğretmenin iş yükünü hafifletir/yardımcı olur	3
	Köprüdür	2
	Velilerle sağlıklı iletişimi sağlar	1
	Olmazsa olmazdır	1
Katkısı yoktur 3	Olmaması gerekir	3
Kısmen vardır 5	Sadece iletişimde yardımcı olmalıdır	2
	Sınıfla ilgili işler öğretmen tarafından çözülebilir	1
	Olmasa da olur	1
	Her sınıf düzeyinde olmamalıdır	1
Toplam		20

Yukarıdaki tablo, ilk tabloda ortaya çıkan durumu daha da detaylandırmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin çok büyük bölümü sınıf annesinin eğitim-öğretim sürecine ve veli-öğretmen-okul ilişkisine olumlu katkısından söz etmektedirler. Varsayılanların ötesinde "dil problemlerine yardımcı olma" çok farklı bir katkı olarak tabloda öne çıkmaktadır. Bunların dışında 2 görüş "katkısı yoktur" derken 1 görüş ise "kısmen vardır" diyerek genellikle olumsuz sonuçlara vurgu yapmıştır. Aşağıda ankette bu soruya verilen yanıtlardan bazılarını yer verilmiştir:

Ö1

2. Sınıf anneliğinin öğretmene ve sınıfa olan katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz? Detaylandırınız.

Özellikle kalabalık sınıflarda yapılacak görev paylaşımı (perde yıkama vs.) ya da farklı durumlarda sınıf annelerinin diğer velilere ulaşması daha kolay olabiliyor. Veliler birbirini mahalleden de iyi tanıdıkları için kimin ne yapabileceği ya da kimin durumunun olmadığı gibi konularda da öğretmene yardımcı oluyor. 40'ın üstünde sınıf mevcudunda her veliyi iyi tanımamız imkansız. Hele ki velilerin çocuğu okula pek gelmiyorsa maalesef bazı velileri çok iyi tanımıyoruz. Bu nedenle sınıf annesi aramızda köprü görevi görebiliyor.

Ö8

2. Sınıf anneliğinin öğretmene ve sınıfa olan katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz? Detaylandırınız.

Kissel görüşüm olarak kendi sınıf annemin hem arapça hem kürtçe bilmesi benim 3 yıl boyunca işlerimi çok kolaylaştırdı. Özellikle dil problemi yasa dışım veliler konusunda yardımcı oldu.

Katılımcı öğretmen Ö1, perde yıkama gibi sınıfla ilgili yapılacak işlerin görev paylaşımında, mahalledeki velileri tanınması nedeniyle doğru kişiye doğru işi vermede, velilerin ekonomik durumlarını bilmede sınıf annesinin öğretmene doğrudan katkı sağladığını ifade etmiştir. Özellikle 40 kişinin üstü sınıf mevcudunun olduğu sınıflarda ve çocuğunun okul durumuyla ilgilenmeyen velilerle iletişim kurmada sınıf annesinin gerekliliğinin daha da arttığının altı çizilmiştir. Ö8 ise, Arapça ve Kürtçe gibi dilleri bilen sınıf annelerinin, Türkçe bilmeyen velilerle iletişimde kilit rol oynadığını açıklamıştır. Bu boyut sınıf annesinin katkı sağlayabileceğinin çok da düşünülmediği bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda ise sınıf annesinin katkısının olmadığını ifade eden iki öğretmenin açıklamalarına yer verilmiştir:

Ö14

2. Sınıf anneliğinin öğretmene ve sınıfa olan katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz? Detaylandırınız.

Hiçbir katkısı yok. Tek başıma sınıfımda işlerini yürütebilirim. İhtiyacım olursa sınıfımda bir veliyi görevlendiririm. Geçici olarak işlerimi yaptırırım. Her defasında da istediğim başka bir veliyi görevlendiririm.

Hiçbir katkısı yok. Kışkırtıcılık faaliyetinde bulunuyor.

Ö18

2. Sınıf anneliğinin öğretmene ve sınıfa olan katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz? Detaylandırınız.

Az önce la yapara diğer Etker yapara bizim burada "psikolojik tatmin" aracı. Beni nefret ettirdiler, buradan le artık yaptıracağım ve seçtirmiyorum.

Metin: Hakıyla yaparsa süper katkı yapar ama bizim burada "psikolojik tatmin" aracı. Beni nefret ettirdiler, burada da artık yaptırılmıyor ve seçtirmiyorum.

Yaşanan olumsuzluklar nedeniyle ortaya çıkan her bir sorun için farklı sınıf annesi seçilmesi ya da sınıf annesi uygulamasından tamamıyla vazgeçilmesi kendini gösteren düşüncelerdendir. Özellikle Ö18'in yazdıklarından sınıf annesiyle ilgili oldukça yorucu şeyler yaşadığı hissedilmektedir. Kendisi, sınıf annesinin kışkırtıcılık yaptığını ifade etmekte, olasıdır ki velileri kendisine karşı yönlendirdiğini düşünmektedir. Okul yöneticilerinin bu soruya ilişkin bakış açılarından bazı kesitler de aşağıda sunulmuştur:

M6

3. Hem öğretmenlik hem de idarecilik deneyiminizden yola çıkarak sınıf anneliği uygulamasına ilişkin görüşlerinizi karşılaştırınız.

Olması gerekir, sınırları belirlemiş şekilde ilerlerse faydalı bir uygulama olduğunu düşünüyorum.

M14

3. Hem öğretmenlik hem de idarecilik deneyiminizden yola çıkarak sınıf anneliği uygulamasına ilişkin görüşlerinizi karşılaştırınız.

Sınıf temsilciliği okul-ailik işbirliğinde öncelikli basamaktır. Öğretmenin yükünü azaltır. Yaptığı organizasyonlarla ailelerin etkinliklere katılımını sağlar.

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin tamamına yakını da sınıf anneliğinin "hukuki olmasa da" varlığının işlevselliğinden söz etmektedirler. Çünkü sınıf anneleri varlığıyla hem öğretmenin hem de okul yöneticilerinin işini kolaylaştırır görünmektedir.

2. Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin sınıf anneliği uygulamasına yönelik bakış açıları nasıldır?

Katılımcıların sınıf annesi uygulamasına ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin ifade ettiklerinin analiz sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Anneleri ile Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri (n=32)

Tema	Sorunlar/Çözüm Önerileri	(f)
Sorunlar 55	Sınıf annesinin kendisini öğretmen yerine koyması	16
	Dedikodu (kulis oluşturma/kışkırtma/gruplaşma)	6
	Sınıf annesinin öğretmeni yönlendirmeye çalışması	4
	Sınıf annesinin fikirlerini kabul ettirmeye çalışması	3
	Sınıf annesinin kendi çocuğuna ayrıcalık tanınmasını istemesi	3
	Maddi konularda problem yaşanabilmesi	2
	Sınıf annesinin sorumluluk almak istememesi veya iş yapmaması	2
	Sınıf annesinin velileri yanlış yönlendirmesi	2
	Öğretmenin ayrımcılık yaptığını düşündürmesi	2
	Sınıf annesinin kendisini diğer velilerden üstün görmesi	2
	Her şeye karışması	2
	Veliler arasında kıskançlık yaşanması	2
	Sınıf annesinin statüsünü abartması	2
	Sınıf annesinin velilerle ilişkisinde problem olması	1
	İhtiyaç olmadığı halde okula sık gelmesi	1
	Öğretmen-veli iletişim eksikliği	1
	Öğretmenin sınıf annesinin görüşlerini daha fazla önemsemesi	1
	Sınıf annesinin kimseye danışmaması	1
	Sınıf annesinin öğretmenle iletişimde sınırı koruyamaması	1
	Sınıf annesinin yaşça öğretmenden büyük olması	1

Çözüm Önerileri
47

Sınıf annesinin görevlerinin net olarak açıklanması	12
Öğretmen-veli-sınıf annesi arasındaki sınırın korunması	9
Öğretmenin velilere ve öğrencilere eşit davranması	4
Sınıf annesi seçilmemesi	3
Olumlu kişilik özelliklerine sahip birinin sınıf annesi seçilmesi	3
Sorun yaşandığında öğretmenin devreye girmesi/uyarması	2
Sorunlara anında müdahale edilmesi	2
Rahatlıkla ulaşılabilecek sınıf annesi seçilmesi	1
Sınıf annesinin gönüllü velilerden seçilmesi	1
Sosyokültürel yapıyı tanıdıktan sonra sınıf annesi seçilmesi	1
Sorumluluğun paylaşılması	1
Birden fazla sınıf annesi seçilmesi	1
Belli bir süre sonunda sınıf annesinin değiştirilmesi	1
Sınıf annesinin iletişimde olumlu dil kullanması	1
İdarenin sorunlara müdahale etmesi	1
Öğretmenin iyi gözlemci olması	1
Velilerin kişisel sorunlarını sınıfa yansıtması	1
Organizasyonlara (öğretmenler günü) gönüllü olanların katılması	1
Okul psikolojik danışmanından destek alınması	1
Toplam	102

Yukarıdaki tablodan da anlaşılmaktadır ki, “sınıf annesinin kendisini öğretmen yerine koyması” öğretmenlerin büyük bölümünün temel sorun olarak gördüğü bir boyuttur. Bundan başka “yönlendirme, fikirlerini kabul ettirmeye çalışma, her şeye karışma, okula sık gelme” gibi diğer ifadeler de ortaya konulmaktadır ki, bazı sınıf anneleri konumunu, ilişki sınırını bilememekte ve bunun doğurduğu sorunlar kendini eğitim ortamında göstermektedir. Dedikodu, çocuğu için ayrıcalık talep etme, veliler arası sürtüşmeler, toplanan paralarla ilgili sorunlar/itirazlar/şüpheler gündeme gelen diğer sorunlardan bazılarıdır.

Çözüm önerilerine gelince, sınıf öğretmenlerine göre, ifade ettikleri ilk üç maddeden yola çıkarak, sorunun çözümünün anahtarı yine sınıf öğretmeni olarak kendileridir. “Sınıf annesinin görevlerinin net olarak açıklanması”, “öğretmen-veli-sınıf annesi arasındaki sınırın korunması”, “öğretmenin velilere ve öğrencilere eşit davranması” sınıf öğretmenin, sınıf annesi ve diğer velilerle olan ilişkilerinin kurgusu ile ilgili görünmektedir. Sorumluluk sınırının ya da bir diğer ifadeyle görev tanımının iyi saptanması, öğretmen-sınıf annesi ilişkisinin resmi boyutu aşmaması, sınıf annesi ve çocuğuna ayrıcalık tanımaması gerçekten de sınıf öğretmenin ilişki düzeyinin doğurabileceği sonuçlardır. Bunların ötesinde birden fazla sınıf annesi seçimi, belli zamanlarda sınıf annesinin değişmesi, okul psikolojik danışmanından destek alınması da diğer ilginç çözüm önerileri arasındadır. Aşağıda öğretmen yanıtlarından bazılarına yer verilmiştir:

Ö2

3. Sizce bir sınıf öğretmenin “sınıf anneliği” ile ilgili karşılaşılabileceği olası sorunlar ve çözüm önerileri neler olabilir? Açıklayınız.

Sorunlar:

Birinci olarak öğretmeni ya da veli ile iletişimi etkilemesi
İkinci olarak öğretmeni yönlendirmeye çalışması/ya da iş yapmaması
Üçüncü olarak kendi fikirlerini diğer velilere kabul ettirmeye çalışması.

Çözüm önerileri:

- Öğretmenin aradığı zaman rahatlıkla ulaşabileceği biri olmalı, internet problemi olmamalı.
- Öğretmenin fikirlerine saygı göstermeli, fazla müdahaleci biri olmamalı yani bu tür sorunlar olmalı. Aynı zamanda tembel de olmamalı, girişken olmalı.

Ö10

3. Sizce bir sınıf öğretmenin "sınıf anneliği" ile ilgili karşılaşılabileceği olası sorunlar ve çözüm önerileri neler olabilir? Açıklayınız.

Sorunlar: 1- Sınıf annesinin kendisini öğretmenin yerine koyması ve onun yerine karar alması.
2- İhtiyacı olmadığı günlerde de bahanelere okula gelmesi ve velilerle kavgalar oluşturmaları.
3- Eğitim - öğretim planına ve öğretmenin ders anlatmasına müdahale etmesi.

Cözüm önerileri: 1- İlk veli toplantısında sınıf annesinin görev ve sorumluluklarını net bir şekilde dile getirilmesi gerekiyor.

2- Öğretmenin sınıf annesiyle gerekirse ve olabildiğince bir sınırlı iletişim kurmaması gerekiyor. Onun yetkilerini net bir dille hatırlatması gerekiyor.

3- Sınıf annesinin ders işlenişini yada öğretmenin alabildiğince müdahale etmeyeceği, sadece velilerle iletişim ortamında var olduğu dedim gibi net şekilde anlatılmalıdır.

Öğretmeni ve veliyi yönlendirme çabası, öğretmenden rol çalarak karar alma ve ön plana çıkma istemi, bir 'makam mekânı' olarak gördüğü okula yerli yersiz gelmesi, öğretim programına ve ders işleme biçimine müdahale etmesi yukarıda ifade edilen sorunlardan sadece bazıları gibi görünmektedir. Çözüm de başta öğretmenin, sınıf annesi seçimine özen göstermesi ardında da ilişkileri belli bir seviyede tutması olarak ifade edilmektedir. Aşağıda da sınıf annesinin okula/öğretmene etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmektedir.

Tablo 4. Sınıf Annesinin Okula/Öğretmene Etkisine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri (n=15)

Tema	Görüşler	(f)
Olumlu 20	Öğretmenin velilerle iletişimini kolaylaştırma/sağlama	7
	Öğretmenin yükünü hafifletme, yardımcı olma	6
	Veli-öğretmen, veli-idare iletişimini tek kişi üzerinden sağlama	3
	İdareye destek/yardımcı olma	2
	Öğretmenin eğitim performansına daha fazla zaman ayırmasını sağlama	1
	İletişimde çekinen velilere aracı olması	1
	Görev kapsamının dışına çıkma	6
Olumsuz 26	Veliler arasında kıskançlık/rekabet/gerilim	5
	Sınıf annesinin kendisini öğretmen yerine koyması	4
	Sınıf annesinin kendisine ve çocuğuna ayrıcalık tanınmasını beklemesi	3
	Sınıf annesinin kendisini diğer velilerden üstün görmesi	3
	Okul-veli arasındaki iletişimine zarar verme	2
	Olumsuz yönü yok	2
	Öğretmenin veliler karşısında otoritesinin sarsılmasına sebep olma	1
Toplam		46

Sınıf annesinin okula/öğretmene etkisi "olumlu" ve "olumsuz" temaları altında incelendiğinde; okul yöneticilerinin daha çok olumsuz yönde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşlerin başında sınıf annesinin "görev kapsamı dışına çıkması" ve "veliler arasındaki kıskançlık/rekabet" yer almaktadır. Sınıf annesinin kendisini öğretmen yerine koyması, üstün görmesi, çocuğuna ayrıcalık tanınmasını beklemesi diğer olumsuz görüşler içerisinde yer almaktadır. Okul yöneticileri sınıf annesinin en önemli katkısını öğretmenin velilerle iletişimini kolaylaştırması olarak görmektedir. Bunun yanında "öğretmenin yükünü hafifletme/yardımcı olma", "velilerin öğretmenle ve idare ile iletişimini tek kişi üzerinden sağlama" gibi faydalarına da değinmişlerdir. Aşağıda sınıf annesinin etkisini olumlu ve olumsuz olarak değerlendiren iki okul yöneticisinin görüşlerine yer verilmiştir:

M1

2. Sınıf annesinin okula/öğretmene etkisine ilişkin görüşlerinizi olumlu ve olumsuz boyutlarıyla yazınız.

Olumlu:

Eğer sınıf annesini; aracına uygun şekilde kullanıyorsa öğretmenimiz, kendisine arzuya gelen işleri çok daha az kafa yorar. Burada sınıf annesinin görevli şekilde gelişmesi ve severi göstermesi çok önemlidir.

Olumsuz:

Öğretmenimiz tüm işlerini sınıf annesine yaptırmak gibi bir hataya düşerse, sınıf annesi öğretmenin yerine geçmeye kalkabilir. Haddini aşır öğretmen adına insiyatif kullanır. Bu durum öğretmenin diğer veliler önünde de saygınlığını yitirmesine sebep olur.

2. Sınıf annesinin okula/öğretmene etkisine ilişkin görüşlerinizi olumlu ve olumsuz boyutlarıyla yazınız.

Olumlu:

Eğer sınıf annesini; aracına uygun şekilde kullanıyorsa öğretmenimiz, kendisine arzuya gelen işleri çok daha az kafa yorar. Burada sınıf annesinin görevli şekilde gelişmesi ve severi göstermesi çok önemlidir.

Olumsuz:

Öğretmenimiz tüm işlerini sınıf annesine yaptırmak gibi bir hataya düşerse, sınıf annesi öğretmenin yerine geçmeye kalkabilir. Haddini aşır öğretmen adına insiyatif kullanır. Bu durum öğretmenin diğer veliler önünde de saygınlığını yitirmesine sebep olur.

M9

2. Sınıf annesinin okula/öğretmene etkisine ilişkin görüşlerinizi olumlu ve olumsuz boyutlarıyla yazınız.

Olumlu:

- 1- Sınıfa uyum problemi olan öğrencilerle ilgilenme noktasında öğretmene zaman ayırabilir.
- 2- Veli-öğretmen iletişimi ve etkileşimi konusunda öğretmene yardımcı olabilir.
- 3- Sınıf ihtiyaçlarının karşılanması bakımından, ~~para~~ veli desteklerini okula ve sınıfa aktarabilir. Öğretmeni bu yönden kurtarmış olur.

Olumsuz:

- 1- Diğer veliler arasında kıskançlık, çekememezlik gibi durumlara neden olabilir.
- 2- Sınıf anneleri, bu durumu bir ayrıcalık olarak düşünebilir. Onarı ~~diğer~~ atfedilen görevler dışında, başka işlere de katılabilir.
- 3- Durumu kendi menfaatine kullanabilir. Örneğin, öğrencisini erken alma, geç getirme vs.

M9 sınıf annesinin sınıf işleri ile ilgilenecek öğretmenin özellikle uyum problemi yaşayan öğrencilere daha çok zaman ayırabildiğini paylaşmıştır. Öğretmene sınıf içindeki desteğinin yanında velilerle iletişim konusunda da katkılarından bahseden M9, sınıf annesinin sınıf ihtiyaçlarının giderilmesinde ve öğretmen-veli etkileşimindeki etkin rolüne örnekler vermiştir. M1 ve M9, sınıf annelerinin görev tanımı dışına çıkabilme ihtimaline değinmiş ve bu durumun öğretmenin tutumuyla da ilgili olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tüm işlerini sınıf annesine yaptırmasının, sınıf annelerinin öğretmen rolüne bürünmesi için açık kapı bıraktığının altını çizmişlerdir. M9'un görüşleri doğrultusunda sınıf annesinin kendisinin yanı sıra çocuğuna da ayrıcalık tanınmasını beklediği görülmektedir ki bu durum sınıf öğretmenleri tarafından da belirtilen bir sorun olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretmenin saygınlığını yitirmesine bile sebebiyet verebileceğini söyleyen M1, sınıf annesinin veliler arasında ne derece etkili bir kişi olduğunu örneklemektedir. Aşağıda ise okul yöneticilerinin "Sınıf anneliği Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatıyla yasaklanmalıdır" görüşü hakkındaki fikirlerine ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5. "Sınıf anneliği Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatıyla yasaklanmalıdır" Görüşüne İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri (n=15)

Tema	Görüşler	(f)
Katılıyorum 7	Zaten yasaktır	3
	Velilerle olan ilişkiye zarar verir	2
	Sınıfla ilgili işlerde gönüllü veliler görev alabilir	1
	Uygulamada kalmalıdır	1
Katılmıyorum 9	Sınıf kalabalık olduğu için öğretmene yardımcıdır	2
	Öğretmenlerin isteğine bağlı bir uygulamadır	2
	Okulun ihtiyacına göre karar verilmelidir	1
	Okulun denetiminde uygulanmalıdır	1
	Okul-aile iş birliğini sağlar	1
	Kırsal kesimlerde yararlı bir uygulamadır	1
Kısmen katılıyorum 1	Olumlu tarafı daha fazladır	1
	Neden belirtilmemiş	1
Toplam		17

Yukarıdaki tabloda okul yöneticilerinin sınıf anneliğinin yasaklanma fikrine ilişkin görüşleri incelendiğinde "katılıyorum, katılmıyorum ve kısmen katılıyorum" temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Okul yöneticileri, dezavantajları olsa da daha çok sınıf anneliği uygulamasının yasaklanmaması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da uygulamanın kalabalık sınıflarda gerekli ve öğretmenin isteğine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. İlave, uygulamanın kırsal kesimlerde yararlı olduğunu ve olumlu tarafının olumsuz tarafından daha fazla olduğunu belirten okul yöneticileri de vardır. Yasaklanması fikrine olumlu yaklaşan okul yöneticilerinin görüşünün temel nedeni mevzuattır. Onlara göre sınıf anneliği uygulaması mevzuatta bulunmamakta, gelenek haline gelmiş bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Halihazırda yasak olan bir uygulamanın yasaklanması fikrinin tartışılmasını doğru bulmamaktadırlar. Ayrıca bazı okul yöneticilerinin aksine uygulamanın velilerle olan ilişkilere zarar verebileceğini ve gönüllü velilerin sınıf annesi seçilmesine gerek olmadan da sınıf işlerine yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere yer verilmiştir:

M3

4. "Sınıf anneliği Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatıyla yasaklanmalıdır" görüşü hakkındaki düşüncelerinizi açıklayınız.

Böyle bir yasağın getirilmesinin doğru olduğunu düşünmüyorum. Hele ki birçok okulda sınıf mevcudları 50 civarındayken sadece yasaklanmalıdır. Hatta ya sınıf mevcudlarını azaltmaya yönelik çalışmalar yapılmalı ya da ana sınıflarında da olduğu gibi belki sınıflarda iki öğretmen uygulaması da denemelidir.

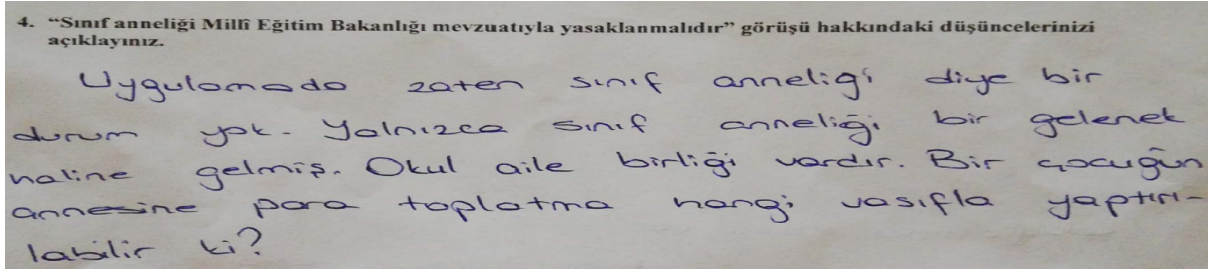
M6

4. "Sınıf anneliği Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatıyla yasaklanmalıdır" görüşü hakkındaki düşüncelerinizi açıklayınız.

Yasaklanmasına gerek olmadığını düşünüyorum. Öğretmenler istemediği durumlarda zaten bu uygulamayı yapmıyorlar.

Okul yöneticilerinden M3, günümüzde birçok okulda sınıfların oldukça kalabalık olduğunu ve bu sebeple sınıf annesi uygulamasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Hatta çözüm önerisini daha farklı bir boyuta taşıyıp sınıf mevcudları kalabalık okullarda da ana sınıflarındaki gibi iki öğretmen uygulamasının sorunlara çözüm getirebileceğini belirtmiştir. M6 da M3 gibi sınıf anneliği uygulamasının yasaklanmasının gerekli olmadığını ifade etmiştir. Bunun nedenini ise farklı şekilde gerekçelendirmiştir. M6'ya göre sınıf anneliği, halihazırda tüm öğretmenler tarafından uygulanmamakta, öğretmenlerin istek ve ihtiyaç durumuna göre var olmaktadır.

M13



Sınıf anneliği uygulaması yasaklanmalıdır görüşüne katılanlardan M13, uygulamanın resmiyette var olmadığını ifade etmiştir. Hatta daha farklı bir açıdan yaklaşıp gelenekte var olan, görevinin çoğunlukla para toplamak olduğu sınıf anneliğinin misyonunu sorgulamıştır. Bunun için sınıf anneliğine gerek olmadığını, resmiyette bu ve diğer işler için okul aile birliğinin var olduğunu belirtmiştir. Sınıf anneliğinin mevzuattaki yerine ilişkin görüşlerin detaylandırılması için sınıf öğretmenlerine de mülakatta “Sınıf anneliği, Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatıyla yasaklanmalıdır görüşü hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mülakata verdikleri cevaplar da okul yöneticilerinin ankete verdikleri cevaplarla benzerlik göstermektedir. Bunlardan ÖG11:

ÖG11 “Yasaklanmalıdır ibaresi bence sert olur. Kalabalık sınıflarda ve erkek öğretmen olunca veliler ile iletişim sorun olabiliyor. Bu sebeple gerekli durumlarda seçim yoluyla biri öğretmene yardımcı olabilir”.

ifadesine yer vererek erkek öğretmenlerin annelerle iletişimde yaşayabileceği sorunlara sınıf annesinin yardımcı olabileceğini, bu sebeple yasaklanmasını doğru bulmadığını dile getirmiştir. Aşağıda katılımcıların sınıf anneliği merkezinde yaşadıkları ilginç anılara ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Sınıf Annesi ile İlgili Anılarına İlişkin Görüşleri (n=32)

Sınıf Öğretmeni Anıları (n=32)	(f)
Öğretmene sürprizler hazırlaması	2
Ödevleri kontrol etmesi ve değerlendirmesi	1
Öğretmene yemek hazırlaması	1
Sınıf annesinin ablasının nispet yapması	1
Sınıf annesiyle tatsızlık yaşanması	1
Sınıf annesinin öğretmene müdahale etmesi	1
Öğretmenin sınıf annesi yüzünden tayin istemesi	1
Sınıf annesine görevi bırakması için baskı yapılması	1
Törende öğrencilere müdahale etmesi ve diğer velilerle tartışması	1
Belirtmemiş/Yazılmamış	22
Toplam	32
Okul Yöneticisi Anıları (n=15)	(f)
Öğretmenin resim dersinde sınıfı sınıf annesine teslim etmesi; annenin bir öğrenciyeye şiddet uygulaması ve öğretmenin soruşturma geçirmesi	1
“Sen daha kendi çocuğuna annelik yapamazken sınıfa mı annelik yapacaksın” diyerek eşinin darp etmesi	1
Velilerin sınıf annesinin maaş aldığını düşünerek iş başvurusunda bulunması	1
Velilerin yasal olmayan şekilde para topladığı için sınıf annesini dava etmesi	1
Sınıf annesinin kendi çocuğuna ayrıcalık tanınması için sınıf anneliği yapması	1
Sınıf dedesi seçilmesi ve sene sonunda ödül verilmesi	1
Belirtmemiş/Yazılmamış	10
Toplam	16

Yukarıdaki tablo oldukça geniş bir spektrum içerisinde sınıf annesi ile ilginç anılar yaşandığını ortaya koymaktadır. Sınıf annesinin ödevleri kontrol etmesi, öğretmenin sınıf annesi nedeniyle tayin istemesi, sınıf dedesi seçimi gibi ilginç olaylar karşımıza çıkmaktadır. Bazı anılar aşağıdaki gibidir:

Ö10

7. Sizin ya da bir meslektaşınızın sınıf annesi ile olan ilişkisini açıklayan ilginç bir anınız var mıdır? Varsa detaylarıyla (isim ve okul ifade etmeksizin) yazınız.

İlk öğretmenlik hayatıma 67 mevcutlu bir sınıfta başladım. En saat dersin son 5 dk. fotokopi için sınıftan ayrılıyordum. Bu sırada sınıf annesinin, çocukların ödevlerini kontrol edip defterlere referans yada daha gelecekte yazdığına farkettim. (Rol gelme :))

Ö27

Yıllar önce sınıf annemin tören sırasında çocuklara müdahale etmesi, (öğretmen varken) diğer velilerle münakaşada bulunması unutamadığım bir anımdır.

M1

5. Sizin ya da bir meslektaşınızın sınıf annesi ile olan ilişkisini açıklayan ilginç bir anınız var mıdır? Varsa detaylarıyla (isim ve okul ifade etmeksizin) yazınız.

Bir öğretmen sınıf annesine son saatlere gelen resim derslerinde öğretmenlik yaptırmıştı. Bununla kalmayan öğretmen arkadaş, öğrencileri sınıf annesiyle bırakıp sınıftan çıkmış. Sınıf yönetimi lecerisi olmayan sınıf annesi bir çocuğa şiddet uygulamış ve öğretmen arkadaş soruşturma geçirmişti.

M13

5. Sizin ya da bir meslektaşınızın sınıf annesi ile olan ilişkisini açıklayan ilginç bir anınız var mıdır? Varsa detaylarıyla (isim ve okul ifade etmeksizin) yazınız.

Okula velimiz yüzü gözü mor şekilde gelmişti. Ne olduğu sorulduğunda eşinin "sen daha bizim çocuklara annelik yapmıyorsun, sınıfa mı annelik edeceksin?" diyeret darp ettiğini öğrenmiştik.

Sınıf annesinin para toplaması üzerine başka bir veli bizden yasal olmayan şekilde para talep ediyor diyeret veliyi dava etmiş.

Sınıf annesinin öğretmen olma özlemi içerisinde öğretmen rolüne bürünmesi ve farklı biçimlerde sınıfa/öğrencilere ve hatta velilere müdahale etmesi, bir öğrenciyeye fiziksel şiddet uygulaması, eşinin sınıf annesine şiddet uygulaması, sınıf annesinin veli tarafından mahkemeye verilmesi ilginç/garip olaylardan sadece bazılarıdır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

1. Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin sınıf annesinin görevlerine, sınıf anneliği uygulamasının öğretmene/sınıfa olan katkılarına ilişkin bakış açıları nasıldır?

Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu sınıf anneliği uygulamasına ilişkin olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine göre sınıf annesinin görev tanımı daha çok velilerle öğretmen arasındaki iletişimi kolaylaştırma etrafında şekillenmektedir. Bu durum karşısında sınıf annesinin, veli-öğretmen arasında köprü görevi gördüğü söylenebilir. Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde ise sınıf annesinin görevinin daha çok öğretmene yardımcı olması göze çarpmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin de bu fikri destekleyen açıklamaları, resmîyette olmayan sınıf anneliğinin özellikle iletişim ve eğitim-öğretim sürecine destek noktasında önemli boşlukları doldurduğunu düşündürmektedir. Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri, sınıf annesinin öğretmenin iş yükünü hafiflettiğini belirterek uygulamanın öğretmene/sınıfa katkısı olduğu konusunda hemfikirdirler. Okul yöneticilerine göre burada dikkat edilmesi gereken durum, sınıf anneliği uygulamasının sınırlarının iyi çizilmesi gerektiğidir. Bu

görüşler doğrultusunda sınıf anneliği uygulamasından doğabilecek sorunların önüne geçmek için sınıf annesine görev tanımının net olarak ifade edilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Nitekim Derman ve Kahraman (2012) da gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcı öğretmenlerin %79'unun sınıf anneliğini "yararlı ve iyi bir uygulama" olarak nitelendirdiklerini ve yine %66'sının da sınıf annesi uygulamasını kullandıklarını ifade etmiştir. Bir başka çalışma ise, sınıf annesinin durumunu daha da pekiştirerek yeni bir görev olarak "okul güvenliğine" katkı sağlamalarını önermiş ve bu bağlamda bir model önerisi geliştirmişlerdir (Töremen, vd., 2008). Gerçekleştirilen çalışmalar aslında veli-öğretmen-okul ilişkisinin öğrencinin hem akademik başarılarına hem de sosyal boyutlu ilişkilerine katkı sağladığına işaret etmektedir (Bektaş ve Küçükturan, 2020; Cömert ve Güleç, 2004; Epstein, 2001; Fan ve Chen, 2001; Şehitoğlu ve Koçyiğit, 2020). Bu anlamda da nitelikli bir sınıf öğretmeni ve sınıf annesi ilişkisi görece diğer velilerin de öğretmenle ilişkilerini güçlendirmesi adına önemlidir. Var olan sınırlı literatürden farklı olarak bu araştırma, sınıf annesinin Türkçe bilmeyen ya da az bilen Kürt ve Arap asıllı vatandaşlarımızla, Suriye'den göç ederek gelmiş ailelerin velilerine dil noktasında katkı sağladığını ve bu anlamda da öğretmen-veli ilişkilerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur.

2. Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin sınıf annesi uygulamasına ilişkin bakış açıları nasıldır?

Hem sınıf öğretmenleri hem okul yöneticileri tarafından sınıf anneliği uygulamasının olumlu katkılarına dikkat çekilse de uygulamadan doğabilecek sorunların çeşitliliği araştırma bulgularında kendini göstermektedir. Veriler incelendiğinde, sınıf annesinin kendini öğretmen yerine koyması, veliler arasında dedikoduya, kıskançlığa ve rekabete sebep olması yaşanabilecek sorunlarda başı çekmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin sınıf annesi ile ilgili anılarında bir sınıf annesinin öğrencilerin ödevlerini kontrol edip "aferin" ya da "daha çok çalış" yazması sınıf annesinin misyonundan sapabileceğini göstermektedir. Bununla ilgili bir haber sitesinde Ankara'da sınıf annesinin bir öğrenciye psikolojik baskı yapması ve öğrencinin okula gitmek istememesine kadar uzanan bir olaya yer verilmiştir (Sınıf annesi, 2017). Sınıf annesinin kendisini aynı zamanda bir "güç" olarak görülmesini istemesi, çalışmamıza katılan bir sınıf öğretmenin de belirttiği gibi "psikolojik tatmin" aracı olarak bu görevi yerine getirmesi yapılan araştırmalarda da kendini göstermektedir. Nitekim bir araştırmada bir öğrencinin annesine "Anne ne olur sen de sınıf annesi ol" dediği belirtilmektedir (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Duruma veli gözüyle bakan bir anne ise, sınıf annesinin varlığını öğretmenin kendi elleriyle yarattığı sorun olarak görmekte ve bunu "Sınıf annesi; öğretmenin, öğrencileri ve velileriyle arasına ördüğü Berlin Duvarıdır." olarak ifade etmektedir (Ertaş, 2009). Bu sorunlar karşısında sınıf annesine görevlerinin net olarak açıklanması, sınıf annesi-veli-öğretmen ilişkisinin sınırlarının korunması, öğretmenin öğrencilere karşı eşit davranması ve hatta sınıf annesi seçilmemesi çözüm önerileri olarak ön plana çıkmaktadır. Medyaya yansıyan haberlerle bu verilerin de örtüştüğü görülmektedir. Nitekim İzmir'deki bir ilçenin kaymakamı imzasıyla sınıf annesi uygulamasının mevzuatta olmadığı ve okullarda sınıf annesi seçilmemesi gerektiğine ilişkin yazı gönderilmesi bu durumu destekler niteliktedir (Kabasakal, 2019). Yapılan araştırmada sınıf anneliğinden kaynaklı olası sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin veriler incelendiğinde sınıf öğretmenin tavrının bu noktada belirleyici rol oynadığı söylenebilir. Bektaş ve Küçükturan (2020) ile Tuncer (2021) öğretmenin Whatsapp gruplarını kullanmasının birçok zararı olmasına rağmen okul annesinin etkisini azalttığını ileri sürmektedir.

Medyada bir sınıf annesinin TEMA Vakfı için bağış toplayıp bu bağışı yapmadığı yönündeki iddialara ilişkin bir habere de rastlanmıştır (Sınıf annesi, 2020). Bir başka araştırmada sınıf annesinin öğretmene karşı mobbing düzeyinde davranışlar sergilediği ve diğer velileri öğretmene karşı örgütlediği ortaya koyulmuştur (Türk ve Kiroğlu, 2008). Bu araştırmada da sınıf öğretmeni ve okul yöneticileri sınıf anneliği uygulamasına ilişkin anılarında daha çok olumsuz boyutlara değinmiştir. Sınıf annesinin nispet yapması, öğretmenle tatsızlık yaşaması, öğretmenin sınıf annesi sebebiyle tayin istemesi, öğrencilere öğretmen gibi müdahale etmesi, bir öğrenciye şiddet uygulaması, kendi çocuğuna ayrıcalık tanınmasını istemesi, görevi sebebiyle eşi tarafından darp edilmesi bunlardan bazılarıdır. Ayrıca sınıf dedesi seçilmesi ve sene sonunda ödül verilmesi, velilerin sınıf annesinin maaş aldığını düşünüp iş başvurusunda bulunması da ilginç anılar olarak karşımıza çıkmaktadır.

ÖNERİLER

Bu çalışma ve literatür göstermektedir ki hem mevzuatta olmamasına hem de çok çeşitli sorunlara neden olmasına rağmen sınıf anneliği uygulamasından vazgeçilememektedir. Bu bağlamda araştırmacılar, okulun paydaşları olan öğretmenler ve okul yöneticileri için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Daha farklı kurumsal yapıların oluşturulması adına okul-öğretmen-aile üçgeninde farklı ülke deneyimleri de incelenebilir.

- Özellikle ilköğretim 1. sınıflarda öğretmene katkı sağlayacak yardımcı öğretmen kavramının da tartışılması yararlı olacaktır.
- Sınıf anneliği uygulaması okulun bir diğer paydaşı olan veli perspektifinden de araştırılabilir.
- Sınıf anneliği kavramı, işlevi, yararları ve neden olabileceği olası sorunlar araştırmacılar tarafından daha çok çalışmaya konu edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aydoğdu, F. ve Kılıç, D. (2016) Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-274.
- Bektaş, S. ve Küçükturan, A. G. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli iş birliğine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 17(2), 521-534.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 132-145.
- Çetin, M., Tatık, R. Ş., Doğan, B. ve Çayak, S. (2016). Veli liderliği bağlamında veli temsilcileri üzerine nitel bir çalışma. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 186-194.
- Derman, M. T. ve Kahraman, P. B. (2012). Sınıf ve okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf anneliği hakkındaki görüşleri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 167-184.
- Epstein, J., (2001). Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 6 (1&2), 161-168.
- Ertaş, M. (2009, Kasım). Çekilin aradan sınıf anneleri. *Milliyet Blog*. Erişim adresi: <http://blog.milliyet.com.tr/cekilin-aradan-sinif-anneleri-/Blog/?BlogNo=214394>
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Kabasakal, H. (2019, Ekim). İdareci ve öğretmenlere uyarı: "... idari işlem başlatılacak" *Ankara Gündem*. Erişim adresi: <https://ankaragundem.com.tr/egitim/idareci-ve-ogretmenlere-uyari-idari-islem-baslatilacak-h105.html>
- Karademir, A., ve Akman, B. (2021). Farklı bakış açılarıyla okul öncesi eğitimde kalite unsurları: Nitel bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 181-206.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). Millî Eğitim Bakanlığı okul-aile birliği yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=15878&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Sınıf annesi olan öğretmenlere ceza verilebilir. (2017, Mart). *Kamu Ajans*. Erişim adresi: <https://www.kamuajans.com/egitim-personeli/sinif-annesi-olan-ogretmenlere-ceza-verilebilir-h509350.html>
- Sınıf annesi topladığı bağışları zimmetine mi geçirdi? (2020, Ocak). *Kocaeli Gazetesi*. Erişim adresi: <https://www.kocaeligazetesi.com.tr/haber/3603460/sinif-annesi-topladigi-bagislari-zimmetine-mi-gecirdi>
- Sucuoğlu, H., Özkal, N., Yıldız Demirtaş, V. ve Güzeller, C. O. (2015). Çocuğa yönelik anne-baba ilgisi ölçeğinin geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 242-263.
- Şehitoğlu, M. ve Koçyiğit, M. (2020). Türkiye ve İsviçre'de okul aile birliği: Bir karşılaştırma çalışması, *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(3), 632-653.
- Töremen, F., Çankaya, İ. ve Avanoğlu, Y. (2008). Okul anneliği: Okul güvenliğine yönelik bir model önerisi. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, 56-69.
- Tuncer, N. (2021). Aileler ve öğretmenler arasındaki iletişim için güncel bir uygulama: Whatsapp grubu örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1037-1063.
- Türk, H. ve Kiroğlu, K. (2018). Ailelerin sınıf öğretmenlerine uyguladığı mobbing davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2357-2389.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008) Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23) 98-115.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

An Examination of the Concept of “Classroom Motherhood” from the Perspective of Classroom Teachers and School Administrators: A Title That Exists or Not

Yücel KABAPINAR** , Eda SAK , Esra TOPRAK 

Problem Status

Although the education process of the child starts in the family, one of the biggest factors that plays a role in the shaping of this process in his later years is school. Schools affect the educational process of children in terms of academic, social, psychological and many other aspects. These institutions, which have an important place in the child's life, contribute to increasing the quality of the education process, meeting their needs, eliminating their problems and providing a positive climate. These stakeholders are teachers, school administrators, servants, civil servants and classroom mothers, although they are not included in the legislation. According to Derman and Kahraman (2012), the classroom mother is the person who supports the teacher in organizing the classroom, eliminating the deficiencies and meeting the needs, and communicating with the parents of the students. While there is a mother/sister/assistant in pre-school education to meet the needs and support the teacher, there are usually classroom mothers in primary school (Karademir & Akman, 2021). As can be understood from these statements, it is obvious that the classroom mother is of great importance. Despite the fact that the practice of classroom motherhood fills important gaps, it is clearly seen in the news and columns that are reflected in the media that it brings with it many problems. In these news and columns; some of the serious problems we face include class mothers collecting money under the name of dues for various needs, getting involved in classes from time to time, and psychological violence against teachers, parents and children in the classroom (Kabasakal, 2019; Sınıf annesi, 2017; Sınıf annesi, 2020). For this reason, the aim of this research is to bring up the purpose and function of classroom motherhood from the perspective of classroom teachers and school administrators to present suggestions and perspectives on the possible benefits and problems of classroom motherhood and what should be done. In this context, the questions of the research are as follows:

1. What are the perspectives of classroom teachers and school administrators regarding the duties of the classroom mother and the contribution of classroom motherhood practice to the teacher/class?
2. What are the perspectives of primary school teachers and school administrators regarding the classroom motherhood practice?

Method

The research is a qualitative study and was shaped according to the case study pattern. The study group of the research consists of 32 classroom teachers and 15 school administrators working in primary schools in the 2020-2021 academic year. Participants were determined on a voluntary basis through criterion sampling and easily accessible situation sampling. The data collection tools of the study consist of questionnaires applied to teachers and school administrators and a semi-structured interview form prepared for classroom teachers. First of all, classroom teachers and school administrators filled out the questionnaire prepared by the researchers. Then, a detailed examination of the opinions was made by giving an interview form to 5 teachers who volunteered among the classroom teachers who filled out the questionnaire. Content analysis, one of the qualitative data analysis methods, was applied to the obtained data.

Conclusion and Suggestions

The results of the research revealed that although it brings many problems, classroom motherhood practice is a functional and important structure for teachers and school administrators. Classroom teachers and school administrators touched upon the support of the mother in the communication with the parents, in the process and in the organization, and the majority of the participants expressed their views on the contribution of motherhood to the classroom and the school. In the study, besides the contributions of classroom motherhood practice, the problems that may arise are also discussed. Classroom teachers stated that the most common problem they encountered was the mother's putting herself in the place of the teacher, gossiping among the parents, backstage, and trying to direct the teacher to have her own ideas accepted.

School administrators, on the other hand, stated that the class mother's being able to go beyond the scope of her duties and waiting for privileges for herself and her child, along with these problems, are the negative dimensions of the classroom motherhood practice. The majority of school administrators stated that they did not agree with the idea of banning classroom maternity practice with the legislation of the Ministry of National Education. They also stated that the classrooms were crowded and that the classroom motherhood practice was dependent on the teacher's request as the primary reason for this opinion. It was observed that classroom teachers and school administrators who shared their memories of classroom motherhood practice faced various problems and generally included negative memories. When the results of the research are examined, it can be said that school administrators and classroom teachers have similar ideas about classroom motherhood. Research on classroom motherhood is rather scanty. Actually, the necessity of this title, its function and the problems it raises are worth more research. In addition, applications in different countries about classroom motherhood should be examined and new model proposals should be developed. In the meantime, the application of assistant teachers should also be considered, especially for the first grade of primary school.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Kabapınar, Y., Sak, E., Toprak, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin perspektifinden "sınıf anneliği" kavramına bakmak: 'olmayıp da olan bir unvan. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 112-130. doi: 10.29228/tead.8

Sınıf Öğretmenlerin Kendilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Digital Literacy Levels of Classroom Teachers in Terms of Different Variables

Hanife KESKİN^{ID}, Gonca KÜÇÜK^{ID}

ÖZ

Toplumun ilerlemesi adına çağa uygun bireylerin yetişmesi, ancak eğitimle mümkündür. Dijital okuryazarlık becerisini kazanarak eğitim ortamlarında kullanmak eğitimi daha etkili ve çağdaş yapacaktır. Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık düzeylerini farklı değişkenler açısından ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyetlerinin, eğitim durumlarının, hizmet sürelerinin, mezun oldukları lise türünün, yaşlarının, bilgisayara erişim imkanlarının etkisinin olup olmadığı ortaya koyulmak istenmiştir. Dijital okuryazarlığın alt boyutları kaynak kullanabilme, uygulama kullanabilme ve destek olarak ele alınmıştır. Belirlenen bu değişkenlerin kişilerin dijital okuryazarlığına olan etkisi göz önünde bulunarak gerekli tedbirler alınabilir veya bu noktalara dikkat edilerek planlamalar yapılmalıdır. Bu amaçla çalışmada Ocak ve Karakuş (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-yeterliliği Ölçeği (ÖADOÖ)” olarak adlandırılan Cronbach-Alpha iç tutarlık sayısı 0.908 olan likert tipi ölçek kullanılmıştır. Veriler SPSS 22.0 programı ile incelenmiştir. Çalışma Şanlıurfa Eyyübiye Ahmet Hamdi Akseki İlkokulu’nda görev yapan 38 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilerek çalışmaya gönüllü katılım sağlanmıştır. Araştırma sonrasında öğretmenlerin dijital okuryazarlık öz yeterliliklerinin fazla olduğu sonucuna ulaşılarak cinsiyet ve mezun olunan lise türüne ait birer alt boyutları üzerinde anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, sınıf öğretmenleri, internet.

ABSTRACT

For the progress of the society, it is possible to raise individuals who can keep up with the age, only through education. Acquiring digital literacy skills and using them in educational environments will make education more effective and contemporary. This study was carried out to measure the digital literacy levels of classroom teachers in terms of different variables. In addition, with this research, it was aimed to reveal whether gender, education status, length of service, type of high school they graduated from, age, and computer access opportunities have an effect on the digital literacy levels of classroom teachers. The sub-dimensions of digital literacy were handled as resource use, application use and support. Considering the effect of these determined variables on the digital literacy of individuals, necessary measures can be taken or plans should be made by paying attention to these points. For this purpose, a Cronbach-Alpha likert type scale with an internal consistency of 0.908, called the “Digital Literacy Self-Efficacy Scale of Pre-service Teachers” developed by Ocak and Karakuş (2018), was used. The data were analyzed with the SPSS 22.0 program. The study was carried out with 38 classroom teachers working in Şanlıurfa Eyyübiye Ahmet Hamdi Akseki Primary School, and voluntary participation was ensured. It was concluded from the study that the digital literacy self-efficacy of the teachers was high, and there were significant differences in each sub-dimension of gender and the type of high school graduated.

Keywords: Digital literacy, classroom teachers, internet.

GİRİŞ

Ülkeler vatandaşlarına çağdaş ve mutlu bir yaşam sunabilmenin ancak çağın gerisinde kalmayarak, değişen ve gelişen bilgiye olan erişimin sürekli olmasıyla mümkün olacağını farkındadırlar. Bilim ve teknik alanlarında ilerlemek, sosyal ve ekonomik kalkınma gibi birçok alanda başarılı olmak ancak bilgiye ulaşarak ve onu kullanarak mümkün olacaktır. Çağdaş ülkeler sırasında yer almak ancak dünyada var olan bilgi birikiminin gerisinde kalmayarak mümkün olacaktır. Eğitim yoluyla toplumda bilgiye ulaşmak, bilgiyi etkin şekilde kullanmak ve bilginin yaygınlık kazanmasını sağlamak mümkündür (Önal, 2010, s. 106).

Okuma yazması olan kişiler için genellikle “okuryazar” kavramı kullanılmaktadır. Yaşam boyu sürekli olarak uygulanan okuma yazma uygulamaları okuryazarlık olarak adlandırılmaktadır. Okuryazar bireylerin gündelik yaşamda karşılaşılan olay, olgu ve

* Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Hanife KESKİN

E-posta/E-mail: hanife.keskin@deu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 26.10.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 15.11.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 30.11.2021

kavramalarla ilgili gerekli değerlendirmeleri yapmalarının yanında kendilerini geliştirmeleri bir gereklilik olarak görülür (Yılmaz, 1989, s. 49). Geleneksel yapı ile yeni yapının birlikte değerlendirilmeye çalışıldığı bu uzun sürecin üstüne düşünülmüştür. Var olan bilgiyi edinmenin yanında güncel gelişmelerin takibinin sağlanmasının da önemli bir yere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Önceden elde edilen bilgilerle yeni elde edilen bilgilerin ilişkilendirilmesi ve bunlardan yeni sonuçlar elde edilmesinde okuryazarlık kavramı önemli bir yere sahiptir. Toplumun sürekli değişerek dönüşüm içerisine girmesiyle okuryazarlık kavramı da yeni işlevler kazanmıştır (Önal, 2010, ss. 104-105). Teknolojinin günden güne hızla değişmesi, bireylerin bu doğrultuda kazanmaları gereken becerilerinin farklılık göstermesine yol açmaktadır. Böylelikle bu sonuç bireylerin teknolojiyi yakından ve sürekli olarak takip etmelerini gerekli kılmıştır (Yontar, 2019, s. 816).

Aksu Bektaş ve Alver (2020)'in "Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğrenci Tutumları ile Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmalarında Türkoğlu (2010)'nun çalışmasına dayanarak dijital teknolojilerin süreç içinde gelişerek ve yenilenerek günlük yaşamın içerisinde daha belirgin bir şekilde yer alması ile tüm dünyanın teknoloji üzerinde ortak bir kültür oluşturmasını sağladığına, dijital kültür olarak adlandırılan bu kültürün, çağın zamanla neden olduğu bir yaşam tarzı ve alışkanlıkların toplamı olarak değerlendirildiğine; günümüzde, teknolojinin hızlı ilerleyişinin dünyanın teknolojik bir hal almasında etkisinin büyük olduğuna değinilmiştir. Dijitalleşme, internetin meydana çıkışı ile her konuda yer edinmiş ve bilginin hâkim olduğu toplumda dijital kültür vazgeçilmez bir yapı oluşturmuştur.

Yontar (2019)'ın yapmış olduğu çalışmada dijital okuryazarlık kavramının tanımları, dijital kaynaklardan sağlanan bilgiye ulaşabilme, bu kaynaklardan elde edilen bilgilerle mevcut bilgileri karşılaştırarak yorumlayabilme birçok açıdan değerlendirme yapabileceği şeklinde izah edilmiştir. Bu doğrultuda dijital okuryazar birey dijital kavramlara hâkim olup bu kavramları ve dijital teknolojiyi etkili şekilde kullanan, dijital uygulamaları doğru şekilde uygulayabilen bireylerdir.

Ocak ve Karakuş (2019) dijital okuryazarlık kavramını dijital araçları ve yazılımları kullanma olarak ifade edilmesinin yanlışlığını dile getirmişlerdir. Dijital okuryazarlıkta karmaşık, bilişsel, sosyolojik ve duygusal beceriler yer almaktadır. Bu alana özgü yeterliliklere ulaşmak bireylerin dijital ortamlarda rahat çalışabilmelerini sağlayan nitelikleri kazanmakla mümkündür. Dijital okuryazarlık faaliyetleri içerisinde grafik ekranlarda yer alan yönergeleri okumak, bu ortamda birçok anlamlı materyaller meydana getirebilmek, dijital ortamda karşılaşılan bilginin kalitesini ve geçerliliğini yorumlayarak değerlendirmede bulunmak gibi faaliyetler yer almaktadır.

İnternet bilgiye ulaşmanın yanında farklı birçok amaç için de oldukça fazla kullanılmaktadır. Sosyal yaşamın içinde yer alan alışveriş yapma, boş zamanları değerlendirme, haberleri ve gündemi takip etme gibi birçok aktiviteye ulaşım internet ile gerçekleşmektedir. İnternetin bu denli yoğun kullanımı akıllara internetin güvenilirliğine dair birçok soruyu getirmektedir. Ortaya çıkan bu sorunlara bakıldığında ise sergilenen korumacı tavrın bireyler üzerinde oluşturduğu internete karşı savunmasız kalma hali oldukça dikkat çekmektedir. Korumacı tavrın bir neticesi olan savunmasız kalma hali sonucunda genç bireylerin internet ortamlarına karşı genel bir önyargı içinde olmalarına ve olumsuz değerlendirmelerin hâkim olduğu bir sürece tanık olmalarına neden olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu korumacı tavırdan uzaklaşarak internet kullanımını tüm yönleri ile ele alıp sorgulayan, olumlu ve olumsuz yönlerini dikkate alarak gerekli değerlendirmeyi yapabilen, çeşitli yorumlar getirerek bu konuda bireylerin kendi düşüncelerine sahip olmalarını sağlamaya odaklanılmalıdır. Böylelikle yaşamın merkezinde yer alan interneti doğru ve etkin kullanıp aynı zamanda internet içeriği üretimi noktasında bilgi ve beceriye sahip olmak mümkündür. Bu yaklaşım ışığında dijital okuryazarlık kavramı değerlendirilmelidir (Karabacak ve Sezgin, 2019, s. 325). Dijital okuryazarlığın en önemli kazanımlarından olan interneti güvenli bir şekilde kullanmak, doğru bilgiyi seçebilmek, internet yoluyla bilginin hızlı bir şekilde yayılarak yanıltıcı sonuçlar ortaya çıkarması gibi durumlardan etkilenmemesini sağlayacaktır. Bu yüzden dijital okuryazarlığın bu kazanımına oldukça dikkat çekilmeli, bireylerin bu kazanımları edinmeleri sağlanmalıdır. Aynı zamanda dijital okuryazarlık bu ortamda bilginin üretilmesi sürecine de katkı sağlayacaktır (Hamutoğlu, Canan Güngören, Kaya Uyanık ve Gür Erdoğan, 2017, s.411). Zamanla değişen koşullar sonrası teknolojinin hayatımızın her alanına girmesiyle dijital okuryazarlığın eğitim öğretimin her basamağında eğitime entegre edilerek sürecin sağlıklı yaşanması sağlanmalıdır. Bu sürecin sağlanması, tüm toplumlar için çağın gereği olarak, bir zorunluluk halini almıştır. Türkiye'deki dijital okuryazarlığa dünyadaki gelişmelere paralel olacak şekilde eğitim alanında da yer verilerek bu konu üzerinde durulmuştur (Karabacak ve Sezgin, 2019, ss. 325 – 328).

Karabacak ve Sezgin (2019)'in çalışmasında, Gilster (1997)'in dijital okuryazarlığı, sunumun bilgisayar aracılığıyla yapıldığında birçok kaynaktan gelen bilgileri çoklu formatlarda anlama ve kullanma becerisi şeklinde ifade ettiğine yer verilir. Böylelikle dijital okuryazarlık kavramı, basitçe yapılan ifadesinin ötesine geçerek araştırılıp elde edilen

verileri yaşamda kullanma yeteneği olarak ele alınır. Yetenek olarak değerlendirilen okuryazarlık kavramı, dijital okuryazarlık kavramı ile birlikte çok daha farklı yetkinlikleri içeren bir yapı haline gelmiştir. Bu noktada yetkinlikleri geliştirmek adına eğitim programlarına büyük ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Özellikle eğitim alanında bireylerin dijital okuryazarlık alanındaki yetkinliklerini arttıracak faaliyetler planlanarak bu süreç adına yapılacak girişimlerin tüm kademelerde gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır (Karabacak ve Sezgin, 2019, s. 328).

Budak ve Öztürk (2019)'ün yapmış oldukları çalışmada dijital okuryazarlık kavramının teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal olmak üzere üç ana boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu doğrultuda uygulama becerilerinde yetkin olmak, teknik boyutu; araştırma, değerlendirme ve araştırma süresince eleştirel düşünme konusundaki yetkinlik, bilişsel boyutu; iletişim kurarken saygılı ve uygun bir dil kullanma, kişisel güvenlik ve mahremiyeti korumak adına kişisel verileri gizli tutmak gibi davranışlar ise sosyal-duygusal boyutu oluşturmaktadır.

İnsanların teknoloji alanındaki kazanması gereken yetkinlikler, teknolojinin hızla değişmesi sonucunda günden güne farklılık göstermektedir. Bu durum teknolojinin yakından ve doğru şekillerde takibini gerekli kılmaktadır. Gelişen teknoloji ile bilgiyi elde etmek kolaylaşırken bu konuda birçok beceriye sahip olmak gerekli hale gelmiştir. Bu da eğitimin çağın şartlarına göre sık sık gözden geçirilmesini ve geliştirilmesini mecburi kılmıştır. Öğrenme öğretme ortamlarının bu doğrultuda tasarlanması gerekmektedir (Yontar, 2019, s. 816).

Ocak ve Karakuş (2019) çalışmalarında elde ettikleri bilgiler doğrultusunda geleneksel eğitim ortamının ve geleneksel materyallerinin yanında dijital okuryazarlık beceri düzeyinin artmasını sağlayacak sınıf içi uygulamaların, sınıfı ve dersi öğrenci için daha etkili ve merak uyandırıcı konuma dönüştüreceğini ifade etmişlerdir. Dijital okuryazarlığa eğitim kademelerinin tümünde yer verilmeli ve eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanımı sağlanmalıdır. Böylece sürekli gelişen dünyada rol alan bireyler dijital okuryazarlık becerisinin yararlarını ilerleyen yıllarda iş ve özel hayatlarında görerek daha başarılı olacakları yapılan çalışmada belirtilmiştir.

Çağımızda bilginin büyük bir güç olması bilgiye ulaşabilen, bilgiyi doğru şekilde kullanarak üretim odaklı bireylere olan gereksinimi arttırmıştır. Bu yolda bireyleri yetiştirmek adına eğitim sistemleri de değişiklik yapma yoluna girmişlerdir. Eğitim ortamlarının bilgiye ulaşılabilir alanlar olması, programların da gerekli özellikleri taşıması bu noktada büyük önem taşımaktadır. Öğrenciye sağlanan bu imkânlardan öğrencinin en doğru ve bilinçli şekilde faydalanması gerekmektedir. Öğretmenin bu konuda öğrenciye liderlik yapabiliyor olması ve gerekli donanıma sahip olması da önemli bir noktadır. Öğretmenin bilgiyi sunan konumunda olmaktan ziyade bilgiye ulaşma yollarını öğrencinin keşfetmesini sağlayan kişi konumunda olması gerekir. Eğitim ortamlarını teknoloji ile destekleyerek öğrencilerin bilgiye ulaşıp öğrenmeyi öğrenmeleri; yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, gibi düşünme becerileri konusunda aktif olmaları sağlanmalıdır. Teknoloji ile eğitim süreçlerini başarılı şekilde kaynaştırmak son derece önem arz etmektedir. İşin odak noktasında yer alan öğretmenlerin eğitimi ise son derece önemlidir. Öğretmenlerin gerekli becerileri edinmeleri adına hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, öğretmen adaylarının ise eğitim aldıkları ortamların bu becerileri edinmelerini sağlayacak şekilde organize edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin teknolojiyi yakından takip ederek öğrencilerin teknolojiden en verimli şekilde yararlanabilmelerini sağlayacak rehberliği yapmaları gerekmektedir (Atav, Akkoyunlu, Sağlam, 2006, ss.38-39).

Acar (2015), dijital araçların kullanımının çok küçük yaş gruplarına kadar indiğini bunun da teknolojiyi doğru kullanma konusunda birtakım sorunlara yol açtığını, öğretmen ve diğer aile üyelerinin bu noktada bilinçli olmaları ve gerekli yönlendirmeyi yaparak teknoloji ile çocukların doğru, verimli ilişkiler kurmasını sağlamaları gerektiğini ifade etmiştir. Dijital okuryazarlık kavramı bu noktada çok önemlidir. Bireylerin kişisel fayda sağlamalarının yanında toplum için bilinç geliştirmeye yönelik katkılar sağlamasına da yardımcı olmalıdır. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çağın gereklilikleri doğrultusunda kendilerini, dijital okuryazar olmanın yanında, bu alana yönelik üretici, uygulayıcı bireyler olacak şekilde geliştirmeleri gerekmektedir. Türkiye'de de dünyanın büyük bir kesiminde görüldüğü gibi özellikle çocukların, daha okul çağına gelmeden internet teknolojileriyle çok erken karşılaşmış olması, bu konuda alınması gereken tedbirler başta olmak üzere ilgili birçok konuyu gündeme getirmiştir. Gençlerin de internet ortamında geçirdikleri zaman dikkate alındığında bu konuya yönelik eğitim konusunda düzenlemelerin yapılmasının gerekli ve kaçınılmaz olduğu görülmüştür. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere ilgili diğer kurumların internet kullanımında bilinçli tutum sergileme yönündeki çalışmaları arttırmak için dijital okuryazarlık konusundaki eylemleri dikkat çekmektedir (Karabacak ve Sezgin, 2019, s. 331).

2012 yılında alana özgü yetkinliklerin kazandırılması için MEB Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)'ni başlatarak okullara ait teknolojik alt yapıyı geliştirip öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlamalarını ve teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirerek öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlamayı

hedeflemiştir. Böylelikle MEB 2018 programlarında bulunan dijital yetkinlik, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) 2015 yılında yayınlanarak vurgulanmıştır. Öğretim programları dijital yetkinlikleri barındırmaktadır. Fakat öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin durumu net olarak bilinmemektedir. Karakuş ve Ocak (2019), günümüz şartlarında eğitim verecek olan öğretmen ve öğretmen adaylarının yetişmekte olan kuşağa etkili bir eğitim sağlayabilecek düzeyde teknolojiye hâkim ve dijital okuryazar olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Dijital okuryazar olan bireylerden değişen teknolojiye karşı uyum göstermeleri beklenir. Günümüzde bireylerin bu becerilere sahip olmaları onların hayatlarında bu becerileri daha etkin kullanmalarını sağlayarak hayatlarının birçok noktasında olumlu katkılar sağlayacaktır. Hayatımızda önemli yeri olan ve zaman geçtikçe önemi daha da artacak olan teknoloji için gerekli eğitimler verilerek, ülkenin geleceği adına önemli adımlar atmak mümkündür. Eğitim alanında bu yönde yapılması gereken değişiklikler ve yenilikler iyi planlanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullarda teknoloji ile eğitimi bir araya getirmek amacıyla FATİH Projesini (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi iyileştirme) hayata geçirmesi önemli bir adım olmasına rağmen araştırmalar, projenin etkili kullanılması yönünde eksikliklerin mevcut olduğunu bizlere göstermektedir. Öğretmen, öğretmen adayları ve öğrenciler projenin başarısında önemli rollere sahiptir. Bu noktada öğretmen, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, büyük öneme sahiptir. Bu nedenle gerekli eğitim programlarının düzenlenmesi, öğretmenlerin öğrencilere teknoloji konusunda doğru örnek olarak onlara liderlik yapabilmeleri son derece önemlidir (Üstündağ, Güneş, Bahçivan, 2017, s. 21).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmada genel amaç olarak öğretmenlerin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı açılardan belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda bazı alt problemler de araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete, yaşa, hizmet sürelerine, mezun olunan liseye ve bilgisayara olan erişime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çakmak (2019)'ın "Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında Altun (2005)'dan yararlanarak ifade ettiği düşünce doğrultusunda insanların ihtiyaç duyduğu bilgiye çok kısa bir sürede ulaşabilmeleri, teknolojinin sürekli değişerek ilerlemesi ile dijital okuryazarlığın giderek önemli bir beceri olarak yer edinmiş olması, özellikle iletişim alanındaki teknolojik ilerlemelerin insan hayatında dijital ortamların daha fazla yer edinmesini sağladığı ve bunun sonucunda daha fazla kitleye daha kolay ulaşıldığı söylenebilir. İnsan hayatında bu denli önemli yer edinmiş olan dijital kaynaklar, insanların dikkatli ve bilinçli yaklaşması gereken bir yapıdır. Dijital kaynakların farklı amaçlar için kullanılması sonucunda ortaya çıkan her bilgi doğru olarak kabul edilmeyip üzerine düşünülmesi, eleştirilmesi, sorgulanması gereken unsurları oluşturur. Bu noktada bireylerin bilinçli olup doğru davranışları sergileyebilmeleri gerekmektedir. Bunun için Ulusoy (2018)'un da belirttiği gibi gerekli eğitimin bu bilince sahip öğrenciler tarafından verilmesi dijital okuryazar bireylerin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Bireylerin bu yeterliliği barındırmaları da eğitimcilerin medya okuryazarlığı konusunda gerekli yeterliliğe sahip olması ile mümkündür. Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini gösteren veriler saptanmış ve sunulmuştur. Bu çalışmanın öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerinin mevcut durumu hakkında bilgi vermesi, konu üzerinde çalışan kişi ve kuruluşların araştırmalarına fayda sağlaması ve literatüre katkıda bulunması beklenmektedir (Çakmak, 2019, s. 304).

1. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerin dijital okuryazarlık öz-yeterlilik düzeyleri nasıldır? Bazı değişkenlerin dijital okuryazarlık öz-yeterlilik düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?

1.1. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri nasıldır?
2. Cinsiyet değişkenini, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık öz-yeterliliklerinde anlamlı bir boyutta farklılığa sebep olmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerin eğitim durumları dijital okuryazarlık öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
4. Mezun olunan lise türü, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık öz yeterliliklerinde anlamlı bir boyutta farklılığa sebep olmakta mıdır?

5. Sınıf öğretmenlerin hizmet süreleri, dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerin yaşları, dijital okuryazarlık öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerin bilgisayara erişim imkânları, dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır mıdır?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Gerçekleştirilen bu araştırma, tarama modeline uygun bir şekilde yapılmıştır. Bir grubun hedeflenen özelliklerini belirlemek için yapılan çalışmalarla sonuçların elde edilmesini sağlayan araştırmalara tarama araştırması denilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, 14). Bu araştırmada Şanlıurfa Eyyübiye Ahmet Hamdi Akseki İlkokulu'nda görev yapan 38 öğretmen dijital okuryazarlık hakkında kendilerine yönelik görüşleri ortaya koymuşlardır ve ortaya koyulan bu görüşler çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa Eyyübiye Ahmet Hamdi Akseki İlkokulu'nda görev yapan 38 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük esaslı ön planda tutulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik özellikler	Frekans (N)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	22	57,9
	Erkek	16	42,1
Eğitim Durumunuz	Lisans	35	92,1
	Yüksek Lisans	3	7,9
	Doktora	0	0
Mezun Olduğunuz Lise Türü	Genel Lise	14	36,8
	Anadolu Lisesi	17	44,7
	Anadolu Öğretmen Lisesi	6	15,8
	Sosyal Bilimler Lisesi	0	0
	Fen Lisesi	0	0
	Meslek Lisesi	1	2,6
Hizmet Süresi	0-5 yıl	26	68,4
	6-10 yıl	11	28,9
	11-15 yıl	1	2,6
	20-24	5	13,2
Yaş	25-29	18	47,4
	30-34	14	36,8
	35-39	1	2,6
	Var	37	97,4
Bilgisayara Erişim İmkânı	Yok	1	2,6

3. Veri Toplama Aracı

Yapılan araştırmada gerekli verileri toplamak adına Ocak ve Karakuş (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-yeterliliği Ölçeği (ÖADOÖÖ)” olarak adlandırılan likert tipi ölçek kullanılmıştır. 5’li likert tipiyle hazırlanan ve 35 maddeden oluşan ölçekte üretim, kaynakları kullanabilme, uygulama, destek alt boyutları olmak üzere 4 alt alan bulunmaktadır. Ölçekte anne ve baba eğitim durumu yer almaktadır, fakat bu çalışma

öğretmenler üzerinde yapıldığı için anne ve baba eğitim durumunun belirtilmesi gerekli görülmeyip araştırmacı tarafından uygulanan ölçekte kullanılmamıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla hem ölçeğin bütünü için hem de alt boyutları için hesaplanan Cronbach α değerleri; 35 maddeden oluşan ölçeğin bütünü için .958 on maddeden oluşan üretim alt boyutu için .908, on maddeden oluşan kaynak kullanabilme için .883, dokuz maddeden oluşan uygulama alt boyutu için .902, beş maddeden oluşan destek alt boyutu için .888 olarak tespit edilmiştir. Bu durum hem ölçeğin bütününde hem de alt boyutlarında güvenilirliğin yüksek derecede olduğunu ifade etmektedir.

4. Verilerin Analizi

Verilerin hesaplanmasında SPSS 22 istatistik programı kullanılmıştır. Demografik özellikler frekans (N) ve yüzde (%) değerleri ile açıklanmıştır.

Veri dağılımının normal olup olmadığı Shapiro-Wilks testi ile kontrol edilmiş üretim ve uygulama kullanabilme alt boyutlarının normal dağılım gösterirken, kaynak kullanabilme ve destek alt boyutlarının normal dağılım göstermedikleri tespit edilmiştir. Ardından cinsiyet ve bilgisayara erişim imkânının üretim ve uygulama kullanabilme alt boyutları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını saptamak için T-Testi; kaynak kullanabilme ve destek alt boyutları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Eğitim durumu, mezun olunan lise türü, hizmet süresi değişkenlerinin üretim ve uygulama alt boyutları üzerinde anlamlı farklılığa neden olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi; kaynak kullanma ve destek alt boyutları için Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ şeklinde kabul edilmiştir.

5. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgular, tablolar halinde açıklanmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri nasıldır? .

Tablo 2. Ölçeğin birinci boyutu (üretim) ile ilgili yüzde, frekans ve madde ortalamaları

Boyutta yer alan maddeler		1	2	3	4	5
Dijital ortamda öğrenci düzeyine uygun değerlendirme çalışmaları hazırlayabilirim.	f	1	3	7	18	9
	%	2.6	7.9	18.4	47.4	23.7
Dijital ortamda öğrencinin konuyu pekiştirmesini sağlayacak uygulamalar hazırlayabilirim.	f	0	4	11	15	8
	%	0	10.5	28.9	39.5	21.1
Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere yönelik dijital materyal hazırlayabilirim.	f	1	5	9	16	7
	%	2.6	13.2	23.7	42.1	18.4
Dijital ortamda öğrenci ödevlerini değerlendirebilirim.	f	0	2	6	20	10
	%	0	5.3	15.8	52.6	26.3
Öğrencinin daha hızlı bilgi paylaşabilmesi için dijital kaynak kullanabilirim.	f	1	4	8	16	9
	%	2.6	10.5	21.1	42.1	23.7
Dijital kaynaklarla sınav hazırlayabilirim (örneğin kahoot gibi).	f	4	10	10	9	5
	%	10.5	26.3	26.3	23.7	13.2
Öğrenme ortamını zenginleştirmek için dijital kaynak kullanabilirim	f	0	5	9	17	7
	%	0	13.2	23.7	44.7	18.4
Ders anlatırken dijital kitapları kullanabilirim (e-kitap, z-kitap vb.)	f	3	6	6	15	8
	%	7.9	15.8	15.8	39.5	21.1
Sınıfta yaptığım bir etkinliği paylaşım sitelerine yükleyerek öğrenciyi motive edebilirim.	f	2	8	13	8	7
	%	5.3	21.1	34.2	21.1	18.4
Anlattığım dersi dijital ortamda öğrencinin daha sonra da dinleyebilmesini sağlamak için depolayabilirim	f	1	8	12	10	7
	%	2.6	21.1	31.6	26.3	18.4
Eğitim öğretim amaçlı video hazırlayabilirim	f	4	10	10	9	5
	%	10.5	26.3	26.3	23.7	13.2

Tablo 2 'ye bakıldığında sınıf öğretmenleri üretim bölümünde çoğunlukla "Sıklıkla" şeklinde, "Dijital kaynaklarla sınav hazırlayabilirim (örneğin kahoot gibi)."ifadesini ve "Eğitim öğretim amaçlı video hazırlayabilirim" ifadesini "ara

sıra” ve “nadiren” şeklinde; “Sınıfta yaptığım bir etkinliği paylaşım sitelerine yükleyerek öğrenciyi motive edebilirim” ifadesini ve “Anlattığım dersi dijital ortamda öğrencinin daha sonra da dinleyebilmesini sağlamak için depolayabilirim” ifadesini “ara sıra” şeklinde yanıtlamışlardır.

Tablo 3. Ölçeğin ikinci boyutu (kaynak kullanımı) ile ilgili yüzde, frekans ve madde ortalamaları

Boyutta yer alan maddeler		1	2	3	4	5
Akıllı tahta kullanabilirim.	f	3	3	2	8	22
	%	7.9	7.9	5.3	21.1	57.9
Eğitim öğretim uygulamalarını cep telefonuma yükleyebilirim.	f	0	2	5	7	24
	%	0	5.3	13.2	18.4	63.2
Tablet kullanabilirim.	f	0	2	4	7	25
	%	0	5.3	10.5	18.4	65.8
Dijital ortamdaki kaynaklara kolaylıkla ulaşabilirim	f	0	1	2	12	23
	%	0	2.6	5.3	31.6	60.5
Öğrenciler ya da velilerle iletişim kurabileceğim bir grup kurabilirim(örneğin whatsapp grubu).	f	0	0	0	9	29
	%	0	0	0	23.7	76.3
Eğitimi destekleyen web sitelerinden yararlanabilirim.	f	0	0	6	5	27
	%	0	0	15.8	13.2	71.1
Derste projeksiyon kullanabilirim.	f	0	4	7	6	21
	%	0	10.5	18.4	15.8	55.3
Ders sırasında öğrencinin motivasyonunu arttırmak için dijital kaynakları kullanabilirim.	f	0	1	7	8	22
	%	0	2.6	18.4	21.1	57.9
Cep telefonu vb. araçlarla çeşitli içeriklere ulaşabilirim.	f	0	0	2	7	29
	%	0	0	5.3	18.4	76.3
Ders içeriğine göre ihtiyacım olan materyali dijital ortamlarda bulabilirim.	f	0	0	1	10	27
	%	0	0	2.6	26.3	71.1

Tablo 3'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynak kullanımı bölümünde çoğunlukla “Her zaman” cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 4. Ölçeğin üçüncü boyutu (uygulama) ile ilgili yüzde, frekans ve madde ortalamaları

Boyutta yer alan maddeler		1	2	3	4	5
Jpeg /Winzip gibi sıkıştırma formatlarını kullanabilirim	f	9	5	6	9	9
	%	23.7	13.2	15.8	23.7	23.7
Belgeleri farklı formatlara çevirebilirim (örneğin wordden pdf'ye)	f	3	2	8	14	11
	%	7.9	5.3	21.1	36.8	28.9
Sosyal İmlene uygulayabilirim (Sosyal İmlenin amacı beğenilen içeriklerin sosyal ortamda saklanıp arşivlenmesidir.)	f	4	9	7	13	5
	%	10.5	23.7	18.4	34.2	13.2
Hazırladığım bir videoyu dijital ortama yükleyebilirim(TeacherTube, Videoegg, Selfcast)	f	4	9	7	11	7
	%	10.5	23.7	18.4	28.9	18.4
Derste web tabanlı interaktif oyun oynatabilirim.	f	5	3	11	11	8
	%	13.2	7.9	28.9	28.9	21.1
Ders esnasında podcast kullanabilirim.(Podcast'ler genellikle orijinal ses veya görüntü kayıtlarından oluşur; ancak bir TV ya da radyo programının, dersin, performansın veya başka bir etkinliğin kaydedilmiş yayınları da olabilir.)	f	7	8	10	8	5
	%	18.4	21.1	26.3	21.1	13.2
Eğitim amaçlı bir blog hazırlayabilirim.	f	5	9	9	14	
	%	13.2	23.7	23.7	36.8	
Dijital haritaları kullanabilirim (Google Maps, Community Walk, ZeeMaps, Wayfaring, MapBuzz)	f	6	5	7	13	
	%	15.8	13.2	18.4	34.2	
Dijital ortamda Poster/Kartpostal/Kolaj hazırlayabilirim.	f	6	7	7	12	
	%					

Tablo 4'e bakıldığında sınıf öğretmenleri uygulamayı kullanabilme bölümünde çoğunlukla "Sıklıkla" şeklinde "Jpeg /Winzip gibi sıkıştırma formatlarını kullanabilirim." ifadesini "Asla" "Sıklıkla" ve "Her zaman" şeklinde; "Ders esnasında podcast kullanabilirim.(Podcast'ler genellikle orijinal ses veya görüntü kayıtlarından oluşur; ancak bir TV ya da radyo programının, dersin, performansın veya başka bir etkinliğin kaydedilmiş yayınları da olabilir.)" ifadesini "Ara sıra" şeklinde yanıtlamışlardır.

Tablo 5. Ölçeğin dördüncü bölümüne (destek) dair yüzde, frekans ve madde ortalamaları

Boyutta yer alan maddeler		1	2	3	4	5
Öğrencilerime dijital ortamda eğitsel oyunlar oynatabilirim	f	1	4	7	6	20
	%	2.6	10.5	18.4	15.8	52.6
Öğrencilerin öğrenmeyi evde devam ettirebilmeleri için dijital kaynak kullanabilirim.	f	2	3	9	10	14
	%	5.3	7.9	23.7	26.3	36.8
Video konferans yöntemi ile tüm öğrencilere ulaşabilirim.	f	3	6	4	12	13
	%	7.9	15.8	10.5	31.6	34.2
Öğrencilerimin çalışmalarını dijital ortamda depolayabilmeleri için dijital port folyo dosyası hazırlamalarını sağlayabilirim.	f	6	6	9	9	8
	%	15.8	15.8	23.7	23.7	21.1
Öğrencileri dijital kaynakların kullanımı hakkında bilgilendirebilirim.	f	0	8	3	11	16
	%	0	21.1	7.9	28.9	42.1

Tablo 5'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin destek bölümünde bulunan tüm ifadeler "Her zaman" şeklinde; yalnızca "Öğrencilerimin çalışmalarını dijital ortamda depolayabilmeleri için dijital port folyo dosyası hazırlamalarını sağlayabilirim." ifadesini "Ara sıra" ve "Sıklıkla" şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir.

2. Cinsiyet değişkenini, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık öz-yeterliklerinde anlamlı bir boyutta farklılığa sebep olmakta mıdır?

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinde cinsiyet değişkeninin üretim ve uygulama kullanabilme bölümlerine ait T - Testi analizi çıktıları

Dijital Okuryazarlık Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Üretim	Kadın	22	3,42	,82777	36	-,938.	,354
	Erkek	16	3,65	,68313			
Uygulama Kullanabilme	Kadın	22	2,88	1,02839	36	-2,433	,020
	Erkek	16	3,65	,88375			

Tablo 6'ya bakıldığında sınıf öğretmenlerinde üretim ve uygulama kullanabilme bölümlerinde cinsiyete göre değişim olup olmadığını belirlemek için uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet değişkeni ile üretim bölümü ($t(36) = ,938; p > .05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, cinsiyet değişkeni ile uygulama kullanabilme bölümü ($t(36) 2,433; p < .05$) arasında farklılığın anlamlı boyutta olduğu tespit edilmiştir.

Dijital okuryazarlık becerisinin üretim bölümünün puanları açısından bakıldığında ise öğretmenlerin cinsiyete göre aldıkları ortalama puanlarının (X Kadın=3,4215, X Erkek=3,6591) hemen hemen aynı olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($p = .354$). Daha önce de yapılan araştırmalar doğrultusunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak gündelik hayatında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha az teknoloji ile etkileşimde oldukları yorumu yapılabilir (Çetin, 2010, s. 160). Erkek öğretmenlerinin uygulama kullanabilme alt boyutunda yer alan puan ortalamalarının (X Erkek=3,6597) kadın öğretmenlerin teknoloji yeterliliği ortalama puanlarından (X Kadın=2,8838) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlılık göstermesi, erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerisinin uygulama kullanabilme alt boyutunda kendilerini kadın öğretmenlere göre daha yeterli düzeyde gördükleri sonucuna varılmaktadır.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinde cinsiyet değişkeninin kaynak kullanabilme ve destek bölümlerine ait göre Mann-Whitney U Testi analiz sonuçları

Dijital Okuryazarlık Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kaynak Kullanabilme	Kadın	22	19,32	425,00	172,000	,904
	Erkek	16				
	Total	38	19,75	316,00		
Destek	Kadın	22	19,43	427,50	174,500	,964
	Erkek	16				
	Total	38	19,59	313,50		

Tablo 7'ye bakıldığında sınıf öğretmenlerinde kaynak kullanabilme ve destek bölümlerinde cinsiyet değişkenine göre değişim olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile kaynak kullanabilme ($U=172.00$, $p>.05$) ve destek ($U=174.50$, $p>.05$) bölümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

3. Sınıf öğretmenlerin eğitim durumları dijital okuryazarlık öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinde eğitim durumları değişkeninin üretim ve uygulama kullanabilme bölümlerine ait T – Testi analiz sonuçları

Dijital Okuryazarlık Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Üretim	lisans	35	3,48	,73924	36	-,907	,371
	yüksek lisans	3	3,90	1,19226			
Uygulama Kullanabilme	lisans	35	3,20	1,00967	36	-,020	,984
	yüksek lisans	3	3,22	1,55556			

Tablo 8'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinde üretim ve uygulama kullanabilme bölümlerinde eğitim durumuna göre değişim olup olmadığını belirlemek için uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında, eğitim durumu değişkeni ile üretim bölümü ($t(36) = ,907$; $p>.05$) ve uygulama kullanabilme bölümü ($t(36) ,020$; $p>.05$) arasında farklılığın anlamlı bir boyutta olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinde eğitim durumları değişkeninin kaynak kullanabilme ve destek bölümlerine ait Mann-Whitney U Testi analiz sonuçları

Dijital Okuryazarlık Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kaynak Kullanabilme	lisans	35	19,26	674,00	44,000	,638
	yüksek lisans	3				
	Total	38	22,33	67,00		
Destek	lisans	35	19,33	676,50	46,500	,744
	yüksek lisans	3				
	Total	38	21,50	64,50		

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinde kaynak kullanabilme ve destek bölümlerinde eğitim durumları değişkenine göre değişim olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde eğitim durumları değişkeni ile kaynak kullanabilme ($U=44,000$, $p>.05$) ve destek ($U=46,500$, $p>.05$) bölümlerinde farklılığın anlamlı bir boyutta olmadığı tespit edilmiştir.

4. Mezun olunan lise türü, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık öz yeterliliklerinde anlamlı bir boyutta farklılığa sebep olmakta mıdır?

Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin mezun olunan lise türü değişkeninin göre üretim ve uygulama kullanabilme bölümlerine ait T – Testi sonuçları

Boyutlar	Mezun olunan lise türü	N	\bar{X}	SS	sd	F	p
Üretim	Genel Lise	14	3,15	,70095	3	2,239	,101
	Anadolu Lisesi	17	3,64	,78722	34		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	6	3,87	,63158	37		
	Meslek Lisesi	1	4,36	.			
	Total	38	3,52	,76956			
Uygulama Kullanabilme	Genel Lise	14	2,7619	,89618	3	1,954	,139
	Anadolu Lisesi	17	3,3203	1,15996	34		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	6	3,8333	,58689	37		
	Meslek Lisesi	1	3,8889	.			
	Total	38	3,2105	1,03324			

Tablo 10'a bakıldığında sınıf öğretmenlerinde üretim ve uygulama kullanabilme bölümlerinde mezun olunan lise türüne göre değişim olup olmadığını belirlemek için uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçlarına bakıldığında, mezun olunan lise türü değişkeni ile üretim ($F(3,34) = 2,23; p > .05$) ve uygulama kullanabilme ($F(3,34) = 1,954; p > .05$) alt boyutları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinde mezun olunan lise türü değişkeninin kaynak kullanabilme ve destek bölümlerine ait Kuruskal Wallis H-Testi Testi analiz sonuçları

Boyutlar	Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Kaynak Kullanabilme	Genel Lise	14	14,82	3	5,049	,168
	Anadolu Lisesi	17	21,38			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	6	23,00			
	Meslek Lisesi	1	32,00			
	Total	38				
Destek	Genel Lise	14	12,11	3	10,439	,015
	Anadolu Lisesi	17	22,94			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	6	26,67			
	Meslek Lisesi	1	21,50			
	Total	38				

Tablo 11'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinde kaynak kullanabilme ve destek bölümlerinde mezun olunan lise türü göre değişim olup olmadığını belirlemek için uygulanan Kuruskal Wallis H-Testi sonuçlarına bakıldığında

mezun olunan lise türünün kaynak kullanabilme alt boyutu ($X^2(sd=3, n=38)=5,049, p>.05$) üzerinde anlamlı farklılık göstermediği; destek ($X^2(sd=3, n=38)=10,439 (p<.05)$) alt boyutu üzerinde ise anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağının meslek lisesi ile diğer liseler arasında, diğer liselerin lehine olduğu anlaşılmaktadır.

5. Sınıf öğretmenlerin hizmet süreleri dijital okuryazarlık öz-yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinde hizmet süresi değişkeninin üretim ve uygulama kullanabilme bölümlerine ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS	sd	F	p
Üretim	0-5	26	3,60	,77527	2	,506	,607
	6-10	11	3,32	,79186	35		
	11-15	1	3,63	.	37		
	Total	38	3,52	,76956			
Uygulama Kullanabilme	0-5	26	3,26	,95642	2		
	6-10	11	3,05	1,27305	35	,191	,827
	11-15	1	3,44	.	37		
	Total	38	3,21	1,03324			

Tablo 12'ye bakıldığında sınıf öğretmenlerin üretim ve uygulama kullanabilme bölümlerinde hizmet süresi değişkenine göre değişim olup olmadığını belirlemek için uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçlarına bakıldığında, hizmet süresi değişkeni ile üretim ($F(2,35) = ,506; p>.05$), uygulama kullanabilme ($F(2,35) ,191; p>.05$) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin hizmet süresi değişkeninin kaynak kullanabilme ve destek bölümlerine ait Kuruskal Wallis H-Testi Testi analiz sonuçları

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Kaynak Kullanabilme	0-5	26	21,38	2	2,817	,244
	6-10	11	14,86			
	11-15	1	21,50			
	Total	38				
Destek	0-5	26	21,29	2	2,150	,341
	6-10	11	15,64			
	11-15	1	15,50			
	Total	38				

Tablo 13'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinde kaynak kullanabilme ve destek bölümlerinde hizmet süresi değişkenine göre değişim olup olmadığını belirlemek için uygulanan Kuruskal Wallis H-Testi sonuçlarına bakıldığında eğitim durumlarının kaynak kullanabilme ($X^2(sd=2, n=38)=2,817, p>.05$) ve destek ($X^2(sd=2, n=38)=2,150, p>.05$) bölümleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

6. Sınıf öğretmenlerin yaşları dijital okuryazarlık öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkeninin üretim ve uygulama kullanabilme bölümlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SS	sd	F	p
Üretim	20-24	5	3,38	,44257	3	,144	,933
	25-29	18	3,60	,93656	34		
	30-34	14	3,46	,67605	37		
	35-39	1	3,63	.			
	Total	38	3,52	,76956			
Uygulama Kullanabilme	20-24	5	2,77	1,10275	3	,351	,789
	25-29	18	3,31	1,19260	34		
	30-34	14	3,21	,84447	37		
	35-39	1	3,44	.			
	Total	38	3,21	1,03324			

Tablo 14'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinde üretim ve uygulama kullanabilme bölümlerinde yaş değişkenine göre değişimin olup olmadığını belirlemek için uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçlarına bakıldığında, yaş değişkeni ile üretim ($F(3,34) = ,144; p > .05$) ve uygulama kullanabilme ($F(3,34) = ,789; p > .05$) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinde yaş değişkeninin kaynak kullanabilme ve destek bölümlerine ait Kuruskal Wallis H-Testi Testi analiz sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Kaynak Kullanabilme	20-24	5	17,70	3	2,515	,473
	25-29	18	22,31			
	30-34	14	16,39			
	35-39	1	21,50			
	Total	38				
Destek	20-24	5	20,20	3	2,224	,527
	25-29	18	22,00			
	30-34	14	16,32			
	35-39	1	15,50			
	Total	38				

Tablo 15'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynak kullanabilme ve destek bölümlerinde yaş değişkenine göre değişimin olup olmadığını belirlemek için uygulanan Kuruskal Wallis H-Testi sonuçlarına bakıldığında yaşın kaynak kullanabilme ($X^2(sd=3, n=38) = 2,515, p > .05$) ve destek ($X^2(sd=3, n=38) = 2,224, p > .05$) alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır

7. Sınıf öğretmenlerin bilgisayara erişim imkânlarının dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Tablo 16. Sınıf öğretmenlerinde bilgisayara erişim imkânı değişkeninin üretim ve uygulama kullanabilme bölümlerine ait T – Testi analiz sonuçları

Dijital Okuryazarlık Boyutları	Bilgisayara Erişim İmkânı	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Üretim	Var	37	3,5111	,77742	36	,505	,616
	Yok	1	3,9091	.			
Uygulama Kullanabilme	Var	37	3,2072	1,04729	36	,119	,906
	Yok	1	3,3333	.			

Tablo 16'ya bakıldığında sınıf öğretmenlerinde üretim ve uygulama kullanabilme bölümlerinde bilgisayara erişim imkânına göre değişimin olup olmadığını belirlemek için uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında, bilgisayara erişim imkânı değişkeni ile üretim alt boyutu ($t(36) = ,505; p > .05$) ve uygulama kullanabilme bölümleri ($t(36) ,119; p > .05$) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 17. Sınıf öğretmenlerinde bilgisayara erişim imkânı değişkeninin kaynak kullanabilme ve destek bölümlerine ait Mann-Whitney U Testi analiz sonuçları

Dijital Okuryazarlık Boyutları	Bilgisayara Erişim İmkânı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kaynak Kullanabilme	Var	37	19,89	736,00	4,000	,176
	Yok	1				
	Total	38	5,00	5,00		
Destek	Var	37	19,45	719,50	16,500	,855
	Yok	1				
	Total	38		21,50		

Tablo 17'ye bakıldığında sınıf öğretmenlerinde kaynak kullanabilme ve destek bölümlerinde bilgisayara erişim imkânı değişkenine göre değişimin olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında bilgisayara erişim imkânı değişkeni ile kaynak kullanabilme ($U=4,000, p > .05$) ve destek ($U=16,500, p > .05$) bölümlerinin arasında anlamlı bir farklılığın çıkmadığı görülmüştür.

SONUÇ

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık öz yeterlikleri üzerinde cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan lise türü, hizmet süresi, bilgisayara erişim imkânı gibi değişkenlerin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmek istenmiştir.

Ölçeğin her bir alt boyutu öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda incelenmiştir. Ölçeğin gerek alt boyutları gerekse bütünü incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla "sıklıkla" cevabını verdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık alanında gerekli beceriye sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Konu üzerine yapılan araştırmalarda da ifade edildiği üzere öğretmenlerin dijital okuryazar bireyler olmaları gerektiği, fakat eğitim aracı olarak kullanma noktasında eksik oldukları, bu açığın giderilmesi adına öğretmen eğitimlerinin gerekli planlamalarla şekillendirilmesi gerektiği belirtilerek bu noktalar son derece önem taşımaktadır (Ocak ve Karkuş,2019, s. 131). Usta ve Korkmaz (2010)'ın da yapmış oldukları çalışmada belirttikleri üzere, özellikle eğitim fakültelerinde teknolojiyi kullanma noktasında gerekli donanımın sağlanması eğitimin kalitesini olumlu yönde etkileyen faydalı adımlar olarak kabul edilmektedir. Bireylerin teknolojiyi doğru kullanmaları noktasında öncelikle öğretmenlerin teknoloji kullanımına karşı olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Geliştirilecek olumlu tutumların teknolojiyi kullanabilme konusunda da önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir.

İkinci alt problemde cinsiyet faktörünün dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Varılan sonuca göre sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık öz-yeterlik seviyeleri üzerinde cinsiyet faktörünün yalnızca araştırmada yer alan uygulama kullanabilme alt boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılığın oluşmasına neden olmadığı görülmektedir. Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise teknoloji yeterliliğe erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla

daha iyi durumda oldukları fakat, cinsiyet değişkenine göre bireylerin teknolojiye yönelik tutumlarında farklılığın oluşmadığı belirtilmiştir. Yontar (2019), yapmış olduğu çalışmada erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek bulmuştur ve bu durumu erkeklerin teknolojik araç gereçlere olan ilgi ve meraklarının kadınlara göre daha fazla olmasına bağlamaktadır. Diğer yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmacıların çalışmalarında Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeğini kullandıklarına rastlanmıştır. Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği kullanılarak elde edilen sonuçlarda cinsiyet bakımından bir farklılaşma olmadığı görülmüştür (Karasu ve Arıkan, 2016, s. 556).

Çalışmada üçüncü alt problem olarak sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarının dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan inceleme ile sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarının dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri konusunda farklılığın anlamlı bir boyutta olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada dördüncü alt problem olarak sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları lise türünün dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Destek alt boyutunda inceleme sonucunda anlamlı farklılık bulunup diğer sözü edilen alt boyutlarda anlamlı farklılık gözlemlenememiştir. Farkın Meslek Liseleri ve diğer liselere bakıldığında, diğer liselerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Meslek lisesi mezunu 1 öğretmen olduğu için bu anlamda bir genelleme yapmak doğru olmayacaktır.

Beşinci alt problem olarak sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerinin dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi incelendiğinde sözü edilen değişken ile alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenememiştir.

Çalışmanın altıncı alt problemi olarak sınıf öğretmenlerinin yaşlarını dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir bu noktada farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın yedinci alt probleminde ise sınıf öğretmenlerinin bilgisayara olan erişimlerinin dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece bir tanesinin bilgisayara erişiminin olmadığı belirtilerek aralarında anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

ÖNERİLER

Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçların daha kapsamlı bir şekilde incelenip çıkarımlarda bulunulması için anketin daha geniş bir kitleye uygulanması, çalışmaya fayda sağlayacaktır. Bu çalışma sadece sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir, branş öğretmenleri de araştırmaya dahil edilerek daha kapsamlı bir sonuç elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., Sağlam, N. ve Atav, E. (2004, Kasım). Öğretmen adaylarının internet kullanım sıklık ve amaçları. IV. Uluslararası Eğitim Teknoloji/eri Sempozyumu.Sakarya.
- Aksu Bektaş, Y., Alver, M. (2020). Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğrenci tutumları ile öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerinin değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3),546-572.
- Altun, A. (2005). Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Budak, Y., Öztürk, Y. (2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. Kesit Akademi Dergisi,21, 156-172.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2014) Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak,E. E. (2019). Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, (4)3, 300 – 316.
- Çetin, O. (2010). Fen ve teknoloji dersinde “çoklu ortam tasarım modeli”ne göre hazırlanmış web tabanlı öğretim içeriğinin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi ile içeriğe yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetin, O., Çalışkan, E. ve Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki İlköğretim Online, 11(2), 273-291.
- Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. İlköğretim Online, 11(2).

- Hamutoğlu, B., N., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G. Ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama çalışması. Ege Eğitim Dergisi 2017(18) 1, 408 – 429.
- Karabacak, Z., İ. ve Sezgin, A., A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. Türkiye İdare Dergisi, (488), 319-343.
- Karasu, M. ve Arıkan, D. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi ,17 (2), 549–566.
- Ocak, G., Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (2)1, 129-147.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. Bilgi Dünyası, 11(1), 101-121.
- Tınmaz, H. (2004). An assessment of preservice teachers' technology perception in relation to their subject area (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğlu, T. (2010). Dijital kültür. İstanbul: Beyaz Yayınları
- Ulusoy, A. (2018). Dijital medya okuryazarlığı, gereksinimler ve yeni uygulamalar üzerine bir inceleme. (Doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 7 (1), 1335-1349.
- Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7 (1), 1335-1349.
- Üstündağ, T., M., Güneş ve E., Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. Journal of Education and Future, 12, 19-29.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. Türk Kütüphaneciliği, 3(1), 48-53.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(4), 815-824.

Investigation of Digital Literacy Levels of Classroom Teachers in Terms of Different Variables

Hanife KESKİN , Gonca KÜÇÜK 

Raising individuals that can keep up with the times, one of the most basic conditions for the progress of a society, is only possible with education appropriate for the age. As long as education progresses in parallel with the current age, it keeps its timeliness and ensures that individuals who can keep up with the times are raised in a healthier way. Making education suitable for the current era will be possible if the educators have age-specific skills. The age we live in makes it necessary to use technology in the best way. Failure to gain the skills for the use of technology will push the society behind the times and prevent the progress of the society. Mistakes made in this direction will cause the society to encounter situations that are difficult to recover by experiencing great losses. The education that shapes the society should be evaluated well in this context and necessary innovations should be integrated into education with the progress of the age. It is of great importance to have digital literacy skills at the point of understanding and using technology. As Önal (2010) states, the concept of literacy gains different meanings with the advancement of the age and the future is shaped according to this concept of literacy. Ocak and Karakuş (2019) stated that digital literacy does not only mean using technological tools; but it also includes complex cognitive, sociological and emotional skills. In Yontar (2019)'s study, the concept of digital literacy was expressed as being able to evaluate from multiple perspectives, such as being able to access information from digital sources, as well as making necessary comments by comparing the information obtained from these sources with the existing information. Therefore, it is important to acquire and gain these skills through education. Acquiring digital literacy skills and using them in educational environments will make education more effective and ensure that education is age-appropriate. The development of a society is possible by providing individuals with age-appropriate education.

In today's conditions, technology has gained a great place in education. It should be ensured that the teachers who provide education have the necessary equipment in this direction (Yontar, 2019, p. 816). First of all, teachers need to be aware of their digital literacy levels and see the aspects that need to be improved and fill these deficiencies in the most effective way. Therefore, it is of great importance for them to know their digital literacy levels and to develop predictive tools in this direction. With the help of these tools, the current situation should be determined and required studies should be planned and carried out. It will be a guide for the planning and measurements to reveal the reasons why digital literacy levels change from person to person. Authorities are required to carry out the process by planning, and to make arrangements by receiving the necessary feedback at the end of the process. In addition to ensuring that educators have the necessary equipment, educational environments need to be improved in this context. The necessary infrastructure should be provided to the schools, educators and students should come together, the process should be ensured to pass in the most effective way, and necessary arrangements should be made by considering the feedback about the process.

This study was carried out to measure the digital literacy levels of classroom teachers in terms of different variables. In addition, it was aimed to reveal whether gender, education status, length of service, type of high school they graduated from, age, and computer access opportunities have an effect on the digital literacy levels of classroom teachers. The sub-dimensions of digital literacy were handled as resource use, application use and support. Necessary measures should be taken or plans should be made considering the effect of these variables on the digital literacy of

individuals. For this purpose, the “Digital Literacy Self-Efficacy Scale of Pre-service Teachers” developed by Ocak and Karakuş (2018), a Cronbach-Alpha likert type scale with an internal consistency of 0.908, was used in the study. The data were analyzed with the SPSS 22.0 program. The study was carried out with 38 classroom teachers working in Şanlıurfa Eyyübiye Ahmet Hamdi Akseki Primary School, and voluntary participation was ensured. After the research, it was concluded that the digital literacy self-efficacy of the teachers was high, and it was observed that there were significant differences in each sub-dimension of gender and the type of high school graduated.

Keywords: Digital literacy, classroom teachers, the Internet..

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Keskin, H. & Küçük G. (2021). Sınıf öğretmenlerinin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 131-147. doi: 10.29228/tead.9

İlkokul Düzeyinde Zaman Yönetimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Development of Time Management Scale for Primary School Level: Validity and Reliability Study

Gülçenur KESEBİR* , Gönül SAKIZ 

ÖZ

Amaç: Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin öğrenme sürecinde zaman yönetimi becerilerinin tespit edilmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem ve Araçlar: Ölçek geliştirme sürecinde sırasıyla ilgili literatürün taranması, taslak maddelerin oluşturulması, uzman görüşüne sunulması, ölçeğin uygulanması ve geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması adımları izlenmiştir. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi çalışmasının örneklemini İstanbul'da öğrenim görmekte olan 445 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur ($n_{3.sınıf} = 235$ ve $n_{4.sınıf} = 210$). İlkokul Düzeyinde Zaman Yönetimi Ölçeği'nin (İZYÖ) kapsam geçerliği ilgili literatür araştırması ve uzman görüşü yolu ile, yapı geçerliği ise açımlayıcı faktör analizi kullanılarak incelenmiştir.

Sonuçlar: Ölçeğin KMO değeri .90 olarak hesaplanmış olup Bartlett küresellik testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur. Analizler neticesinde iki faktör ve 14 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör Etkin Zaman Kullanımı (10 madde) ve ikinci faktör Erteleme (4 madde) olarak adlandırılmıştır. Faktörler toplam varyansın %46'sını açıklamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile iki faktörlü yapı test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için seçilen örneklem İstanbul'da öğrenim görmekte olan 331 ilkokul öğrencisinden oluşmuştur ($n_{3.sınıf} = 178$ ve $n_{4.sınıf} = 153$). DFA sonucunda modelin uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacı ile yapılan Cronbach alfa analizi sonucu iç güvenilirlik katsayısı .82 olarak tespit edilmiştir. Bulgular, geliştirilen ölçeğin ilkokul öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin ölçülmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Zaman Yönetimi, Ölçek Geliştirme, İlkokul Öğrencileri.

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study was to develop a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the time management skills of primary school students in the learning process.

Method and Materials: During the scale development procedure, the relevant literature was reviewed, draft items were developed, expert opinions were sought, the scale was applied and, subsequently, validity and reliability analyses were performed. The participants of the exploratory factor analysis (EFA) consisted of 445 primary school students ($n_{3rd} = 235$ and $n_{4th} = 210$) located in Istanbul. The content validity of the scale was examined through the literature review and the expert opinions. The construct validity was examined using exploratory factor analysis.

Results: The KMO value of the scale was calculated as .90 and the result of Bartlett's sphericity test was found significant. Based on the results, a latent structure was obtained consisting of two factors and 14 items explaining 46% of the total variance. The first factor was called Effective Time Usage (10 items) and the second factor was called Procrastination (4 items). A confirmatory factor analysis (CFA) was performed as well. The participants of the CFA included 331 primary school students ($n_{3rd} = 178$ and $n_{4th} = 153$) in Istanbul. The two-factor latent model had acceptable fit indices. The reliability of the scale was tested using Cronbach's alpha internal reliability coefficient and determined as .82. The findings showed that the developed scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the time management skills of primary school students.

Keywords: Time management, Scale development, Primary school students.

* Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Koçarlı Meslek Yüksekokulu

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Gülçenur KESEBİR

E-posta/E-mail: gkesebir@adu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 01.11.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 17.11.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 30.11.2021

GİRİŞ

Zaman kavramı tarih boyunca insanlar tarafından günlük yaşam içinde en sık kullanılan kavramlardan biri olmuştur. Zaman kavramı bilimsel, felsefeye dayalı veya dini bakış açılarıyla pek çok farklı şekillerde yorumlanmakta olup herkes tarafından kabul gören net bir tanımı bulunmamaktadır. Zaman, olayların geçmiş, bugün ve gelecek çizgisinde birbirini takip ettiği, kontrol edilemeyen ve sürekli ilerleyen bir süreç olarak tanımlanabilir (Smith, 1998). Zaman, insan hayatının üretken, verimli ve tatmin edici bir şekilde sürdürülmesinde son derece önemli bir yere sahip olan bir faktördür. Zamanı doğru bir şekilde değerlendirmek ve yönetmek gerekir (Akçınar, 2014).

Zamanı yönetebilmek en önemli yaşam becerilerinden birisidir. Zaman yönetimi doğrudan zamanın kontrolü anlamına gelmez ancak kişinin zaman kontrolü yapması onun yaşantısını değerli kılan önemli faktörlerden biridir (Alay, 2000). Zaman yönetimi sürecinde, içinde bulunulan zamanda neler yapılabileceği konusunda seçeneklerin planlanması söz konudur. Akademik zaman kavramı, öğrencilerin okul içi ve dışında, okul ile ilgili çalışmalarını, geleceğe yönelik akademik hedefleri doğrultusunda gerçekleştirmek istediklerini kısa ve uzun vadeli planlar kapsamında sıraladığı ve değerlendirdiği bir süreçtir (Alay, 2000).

Özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinden biri olan zaman yönetimi literatürde güçlü bulgulara sahiptir (Richardson vd., 2012). Özdüzenlemeli öğrenme, bireylerin öğrenme süreçlerini kendisi için en etkili stratejileri kullanarak yürütmesini kapsamaktadır (Zimmerman, 1989). Öğrenme sürecinde zaman yönetimini kendi bilişsel özellikleri açısından en uygun şekilde gerçekleştirmek öğrenenler açısından önemlidir. Bu önemi vurgulamak amacıyla literatürde gerçekleştirilen dört araştırmanın sonuçları dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda öğrenenlerin akademik başarıları ile zaman yönetimi becerileri arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir (Carson, 2011; ChanLin, 2012; Michinov vd., 2011; Puzifferro, 2008). Kirillov ve diğerleri (2015), sahip olduğumuz zamandan maksimum faydayı elde etmek için etkili ve planlı bir şekilde çalışmak gerektiğini belirtmiştir. Öğrenmeye ayrılan süre ve öğrenme düzeyi arasında pozitif bir ilişki mevcuttur (Topal, 2009). Diğer taraftan, asıl önemli olan, öğrenme sürecine ayrılan sürenin niceliğinden ziyade niteliği olup ne kadar etkili ve verimli kullanılabildiğidir.

Bireyler, kendilerinden ya da çevresel etkenlerden kaynaklanan durumlardan dolayı zamanlarını etkili ve verimli bir şekilde kullanabilme konusunda sıkıntılar yaşayabilmektedir. Zamanı yönetebilmeyi engelleyen ve “zaman tuzakları” olarak adlandırılan durumlardan birisi kişisel nedenlerden kaynaklanmaktadır (Tutar, 2007, s. 58). Bu kişisel nedenler; erteleme, kararsızlık, plansızlık, hedef ve önceliklerin belirsizliği, hayır diyememe ve aşırı sosyallik, olumsuz tutumlar, düzensizlik, stres ve zaman baskısı olarak ele alınabilir. Özellikle üniversite ortamının esnekliği ve özgürlüğü, zaman yönetimi becerilerini geliştirememiş öğrencilerinin birtakım zorluklar yaşamasına neden olmaktadır (Razali vd., 2018). Bireyler, zaman yönetimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için öncelikle bahsedilen bu tuzakları kontrol edebilmeli ve yönetebilmelidir. Bu sebeple, bireylerin kendilerinden kaynaklı olarak hangi tuzaklara kapıldığının ortaya çıkarılması ve bunların kendileri tarafından fark edilmesi oldukça önemlidir.

Öğrencilerin zaman yönetimi davranışlarına ve ilişkili değişkenlere yönelik uluslararası ve ulusal araştırmalar oldukça sınırlı olup, yapılan çalışmalar daha çok üniversite öğrencilerini kapsamaktadır. Adebayo (2015) üniversite öğrencilerinin zamanlarını nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla planlama, erteleme, önceliklendirme gibi değişkenleri kullanarak zaman yönetiminin öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda erteleme, önceliklendirme ve planlamanın öğrencilerin zaman yönetimine ilişkin akademik performansını etkileyen güçlü göstergeler olduğu ortaya konulmuş ve öğrencilerin akademik performans düzeylerinin yüksek olabilmesi için akademik faaliyetlerini gerçekleştirirken zamanın bilincinde olmaları gerektiği belirtilmiştir. Benzer şekilde zaman yönetimi eğitiminin öğrencilerin akademik zaman yönetimi üzerindeki etkinliğini değerlendirmek üzere Nadinloyi ve arkadaşları (2013) tarafından bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencileri ile deneysel bir çalışma yürütülmüş, deney grubuna 10 oturumda (her oturumda 90 dakika) zaman yönetimi eğitimi verilirken, kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Zaman yönetimi anketi uygulanarak öğrencilerden veri toplanmıştır. Analizler sonucunda eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin kontrol grubuna göre daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir amaçla Kaushar (2013) tarafından yapılan çalışmada ise üniversite öğrencileri ile görüşmeler, anket ve örnek olay uygulamaları gerçekleştirilmiş; sonuçta, öğrencilerin zaman planlama, zaman yönetimi ve akademik performansları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Beklendiği üzere, zamanı tüketmenin akademik başarıyı olumsuz etkilediği, zaman yönetimini etkili kullanmanın akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Zaman yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen bir başka çalışmada ise Hamzah ve arkadaşları (2014) tarama yönteminden faydalanarak üniversite öğrencilerinin akademik performansları ile zaman yönetimi becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde

bir ilişki tespit etmiş; öğrencilerin akademik performanslarını geliştirmek için etkili zaman yönetimi becerisine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Häfner ve meslektaşları (2014) bir zaman yönetimi eğitim programının algılanan zaman kontrolü ve algılanan stres üzerindeki etkilerini yükseköğretim bağlamında incelemişlerdir. Çalışmada geliştirilen bir zaman yönetimi eğitimi müdahale programı lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmacılar eğitimden sonra algılanan stresin azaldığını ve algılanan zaman kontrolünün arttığını belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada, Aydın ve Koçak (2016) tarafından üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin zaman yönetimi beceri düzeylerinin akademik erteleme davranışlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda zaman yönetimine yönelik zamanı planlama, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılara karşı koyabilme davranışlarının, akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Yuangga ve Sunarsi (2018) de gerçekleştirdikleri bir çalışmanın sonucunda erteleme alışkanlıkları ve zayıf zaman yönetiminin öğrencilerin özyeterliliği üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışma, matematik ödevinde zaman yönetimini tahmin etmek için önerilen değişkenlerin ampirik modellerini incelemektedir. Xu ve diğerleri (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin matematik ödevlerini yaparken zaman yönetimi üzerindeki önerilen değişkenlerin (Öğretmen geri bildirim, akran odaklı-yetişkin odaklı – öğrenme odaklı nedenler, motivasyonel yönelim, çevre, ev ödevi zaman yönetimi) etkisi incelenmiştir. Araştırmada Çin'deki liselerde öğrenim gören öğrencilerden anket verileri toplanarak çok düzeyli analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular, sınıf düzeyinde zaman yönetiminin ev ödevine harcanan zamanla olumlu, sınıf düzeyiyle ise olumsuz ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrenci düzeyinde ise zaman yönetimi ile motivasyonu izleme, çalışma ortamını düzenleme ve aile ev ödevi yardımı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla ev ödevi süresini yönetmek için inisiyatif alma potansiyellerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak yine lise öğrencileri ile gerçekleştirilen bir başka çalışma sonucunda da zaman yönetimi becerisine sahip öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Cyril, 2015).

Zaman yönetimine ilişkin uluslararası ve ulusal düzeyde bir takım ölçek çalışmaları mevcut olmakla birlikte bu çalışmalar daha çok yetişkinleri kapsar niteliktedir. Bond ve Feather (1988) yetişkinlere yönelik Zaman Yapısı Ölçeği'ni (Time Structure Questionnaire) geliştirerek beş boyut tanımlamıştır. Bunlar; hedef belirleme, yapılandırılmış rutin ya da planlama, mevcut yönelim, etkili organizasyon ve sürekliliktir. Faktörler, toplam varyansın %42.8'ini açıklamıştır. Benzer bir çalışma White ve diğerleri (2013) tarafından yapılmış ve yetişkinler için tek faktörlü Zaman Yönetimi Becerileri Değerlendirme Anketi (Assessment of Time Management Skills) geliştirilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi davranışlarını ve becerilerini tespit etmeye yönelik ölçme aracı geliştirme çalışmaları da mevcuttur. Örneğin, Macan ve arkadaşları (1990) lisans öğrencilerine yönelik Zaman Yönetimi Davranış Ölçeği (Time Management Behavior Scale) adlı bir ölçek geliştirmiştir. Bu çalışmada üç faktör belirlenmiştir. Faktörler toplam varyansın %72'sini açıklamıştır. Bu faktörler, hedef belirleme ve önceliklendirme, zaman yönetimi mekanizması ve organizasyon tercihidir. Hedef belirleme ve önceliklendirme boyutunda, kişinin başarmak istediği veya neye ihtiyaç duyduğu ile ilgili hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmak için gereken görevlerini önceliklendirebilmesi beklenmektedir. Zaman yönetimi mekanizması boyutunda, kişiden liste yapma, zamanlama ve planlama gibi zaman yönetimi ile ilgili davranışları gerçekleştirebilmesi beklenmektedir. Organizasyon tercihi boyutunda ise hem çalışma projelerine genel bir yaklaşım hem de organize bir çalışma ortamının korunması amaçlanmaktadır. Rao ve Azmi (2018) tarafından Macan ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilen ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modellemesi ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada orijinal ölçekte ortaya çıkan üç boyut doğrulanmıştır.

Wei-Ching Wang ve arkadaşları (2011) tarafından dört alt boyut ve 15 maddeden oluşan Serbest Zaman Yönetimi Ölçeği (Free Time Management Scale) geliştirilmiştir. Ölçeğin boyutları, amaç belirleme ve değerlendirme, boş zaman tutumu, yöntem ve programlama şeklinde adlandırılmış olup toplam varyansın %37'sini açıklamıştır. Akgül ve Karaküçük (2015), geliştirilen bu ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmıştır. Çalışma üniversite öğrencileri ile gerçekleştirmiş ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin orijinal haliyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Ulusal bir başka çalışmada ise Alay ve Koçak (2002) 35 madde ve üç faktörden oluşan Zaman Yönetimi Anketi geliştirmiştir. Anket, üniversite öğrencilerine uygulanmış ve faktörler toplam varyansın %34'ünü açıklamıştır. Bunlar; zaman planlama, zaman tutumları ve zaman kayıpları olarak adlandırılmıştır. Kibar ve diğerleri (2015) ise Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen bir anketi literatür desteği ile güncelleyerek 35 maddelik bir soru ölçeği haline getirmiş; soruları, planlama, önceliklendirme, kararlılık, iş takibi, erteleme, serbest zaman ve dosyalama şeklinde gruplandırmıştır.

Lise öğrencilerine yönelik ölçek çalışmasına da literatürde rastlanmıştır. Britton ve Tesser (1991), lise öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerine ilişkin Zaman Yönetimi Anketi (Time Management Questionnaire) isimli bir anket geliştirmiştir; ancak, bu çalışmada faktörler daha genel düzeyde tutulmuştur. Belirlenen üç faktör kısa vadeli planlama, zaman tutumları ve uzun vadeli planlama şeklinde olup, bu faktörler toplam varyansın %36'sını açıklamıştır.

Gerçekleştirilen literatür incelemesi, zaman yönetimi konusunda daha çok yönetim ve mesleki alanda çalışmalar yapıldığını, eğitim ortamlarında ve öğrencilerin öğrenme süreçleri kapsamında araştırmaların sınırlı olduğunu, öğrencilere yönelik çalışmaların ise çoğunlukla üniversite düzeyini kapsadığını göstermektedir. Belirlenen sınırlılıklar, zaman yönetimine ilişkin daha erken gelişim dönemlerinde öğrenci davranış ve becerilerinin tespiti ve sonrasında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların artırılması ihtiyacını ortaya koymaktadır. İlkokul dönemi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal pek çok temel beceriler kazandıkları ve kendilerini tanıma ve geliştirme fırsatına sahip oldukları en kritik yaşam dönemlerinden biridir. Bu dönem, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi açısından da önem arz etmektedir. Öğrencinin kendisini akademik olarak keşfetmesi, kendi öğrenme ortamının, öğrenme stiline, öğrenme süreçlerini etkileyen faktörlerin farkında olması ve aktif olarak içinde bulunduğu süreçleri yönetebilir ve yürütebilir olması hem içinde bulunduğu dönem hem de gelecek mesleki ve toplumsal yaşantısı için büyük faydalar sağlayacaktır. Tüm bu süreçler içinde öne çıkan değişkenlerden biri de zaman yönetimidir (Hill-Yelverton, 2003). İlkokul dönemi, zamanı değerlendirme bilincinin oluşmasında önemli yer tutan ve zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyan dönemlerden biridir. Öğrencinin bir okul günü, okula hazırlık, ders süreci ve kısa aralıklarla sıkıştırılmış yemek vakitlerinden oluşmaktadır (Fidan vd., 2005). Zamanın verimli bir şekilde kullanılması durumunda öğrencilerin hem öğrenme imkânları hem de öğrenme sürecinin niteliği artacaktır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin kendi öğrenme süreçlerinde zaman yönetimi beceri düzeylerinin tespit edilmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Geliştirilecek ölçeğin, kendilerini tanıma noktasında öğrencilere, öğrenciyi tanıma noktasında öğretmen ve velilere, öğrencilerin öğrenme dinamikleri üzerindeki etkilerini görebilmek adına araştırmacılara fayda sağlaması umulmaktadır. Özellikle; (1) ilkokul öğrencilerinin akademik zaman yönetimi becerilerine yönelik öğretmenlerin ve ebeveynlerin bilgi edinmesi ve aynı zamanda öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımaları sürecinde, (2) zaman yönetiminin öğrenme sürecindeki çeşitli bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişkenlerle nasıl ve ne yönde ilişkilendiğinin anlaşılmasında ve (3) zamanı yetersiz ya da verimsiz kullanan öğrencilerin tespit edilerek gerekli becerilerin geliştirilmesi ve önlemler alınması sürecinde araştırmaların gerçekleştirilmesinde katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Zaman ve zaman yönetimi kavramı öğrenciler tarafından doğru anlaşılır ve önemi kavranırsa, öğrencilerin hedeflerine ve bu doğrultuda da başarıya ulaşmaları kolaylaşacaktır (Gümüşgöl, 2013).

Okul, mesleki ya da günlük hayatta; verimli yaşamak ve hedefe ulaşmak için zaman yönetimi becerisine sahip olmak önemlidir. Çocukların erken yaştan itibaren zaman yönetiminin önemini fark etmesi, zamanı etkili ve verimli kullanmaya yönelik bir alışkanlık kazanmaya başlaması, onlara ileriki yaşlarda okul ve mesleki hayatında önemli katkılar sunacaktır. Zaman yönetimi kavramı mesleki açıdan yöneticiler için ön plana çıkan bir kavram olarak ele alınmaktadır. Ancak kişilerin gelecek yaşantısı açısından öğrencilik hayatı süresince de çok önemli bir kavram olduğu düşünülmektedir. Eğitim ve öğretim alanında, özellikle ilkokul öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini konu alan çalışma sayısı ulusal alanda yetersizdir. Tüm bunlardan dolayı bu çalışmanın, sonuçları ile birlikte, alanyazına katkı sağlayarak konunun önemini ön plana çıkarmada fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

İlkokul öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini tespit etmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi hedefleyen bu çalışmada, çalışmanın doğasına uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir durum ya da fenomen hakkında kişilerin beceri, tutum, ilgi vb. özelliklerinin belirlendiği, büyük örneklem üzerinden gerçekleşen araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada tarama araştırması türlerinden anlık tarama araştırması modeli kullanılmıştır. Anlık tarama araştırması belirli bir zaman içinde mevcut fenomenin betimlenmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmalardır (Karasar, 2002).

Evren ve Örneklem

Araştırma iki aşamalı olup, iki farklı örneklemden veri toplanmıştır. Birinci örneklem açılımcı faktör analizi

(EFA), ikinci örneklem ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirmek amacıyla kullanılmıştır. İkinci örnekleme metinde DFA kısmında değinilecektir. Araştırmada uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi durumudur (Büyüköztürk vd., 2014).

Açımlayıcı faktör analizi için kullanılan örneklem, İstanbul ilinde yer alan üç ilkokulda öğrenim gören toplam 453 öğrenciden oluşmuştur. Toplanan verilerden sekiz öğrenciye ait veriler eksik bilgi veya hatalı işaretleme nedeniyle veri analizinden çıkarılmış; toplam 445 veri analize tabi tutulmuştur. AFA için veri toplanan çalışma grubuna ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: AFA Örnekleme Demografik Bilgiler

Sınıf düzeyi	N	%
Üçüncü sınıf	235	52.8
Dördüncü sınıf	210	47.2
Toplam	445	100.0
Cinsiyet		
Kız	225	50.5
Erkek	220	49.5
Toplam	445	100.0
Yaş		
7	27	6.0
8	194	43.5
9	198	44.4
10	25	5.6
11	1	0.2
Toplam	445	100.0
Okul öncesi eğitim alma durumu		
Almış	280	62.9
Almamış	165	37.1
Toplam	445	100.0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak madde havuzu hazırlama süreci gerçekleştirilmiş ve araştırmacılar tarafından alanyazın incelemesine dayalı olarak zaman yönetimi becerilerine ilişkin temel özellikler tanımlanmıştır (Alay & Koçak, 2002; Bond & Feather, 1988; Kibar vd., 2015; Macan, vd., 1990). Bu tanımlamalar doğrultusunda İlkokul Düzeyinde Zaman Yönetimi Ölçeği (İZYÖ) çalışması için öncelikle 80 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, aynı anlama gelen ya da ilkokul öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine ve uygulamalarına uygun olmadığı düşünülen maddeler havuzdan çıkartılmıştır. Sonuç olarak, toplam 36 maddeden oluşan bir deneme formu hazırlanmıştır. Deneme formu; uygunluk, anlaşılabilirlik, görünüş ve kapsam geçerliliği açısından incelenmesi amacıyla bir eğitim yönetimi uzmanı, bir sınıf eğitimi uzmanı, bir dil uzmanı ve iki ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam altı uzmana gönderilmiştir. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda yedi madde daha ölçekten çıkarılmış ve beş maddenin de içeriği yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca uzmanların önerileri doğrultusunda ölçeğe dokuz yeni madde eklenmiştir. İlkokul öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini ölçmek için beşli Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte (1) hiçbir zaman, (2) çok az sıklıkla, (3) bazen, (4) çoğu zaman ve (5) her zaman seçenekleri sunulmuştur. Uygulama öncesinde ölçekte 38 madde yer almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçek İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınmasını takiben, İstanbul'da bulunan üç ilkokulda uygulanmıştır. Veriler birinci araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ölçeğin uygulamasına başlamadan önce öğrenciler ölçek hakkında bilgilendirilip, katılımın gönüllülük ilkesine dayandığı, ölçeği doldurmak istemeyen öğrencilerin uygulama öncesinde bunu bildirip, ayrılacakları belirtilmiştir. Uygulama, her sınıfta farklı okuma hızındaki öğrencilerin varlığı da göz önünde bulundurulduğunda ortalama 30 dakika sürmüştür.

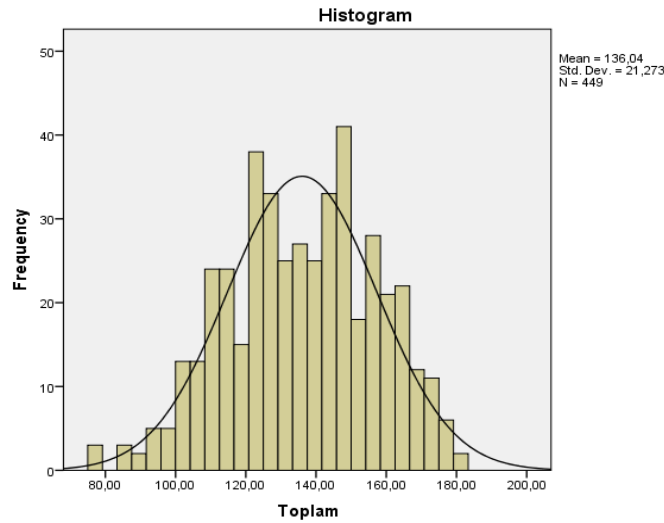
Araştırma verilerinin toplanmasını takiben faktör analizi öncesinde örneklem büyüklüğünün yeterliğini tespit etmek amacıyla Kaiser Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri .90 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için *mükemmel* düzeyde olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2012). Faktör analizi öncesinde gerçekleştirilen Bartlett küresellik testi sonucunda $\chi^2_{(105)}$ değeri 1823.21 ($p < .001$) olarak belirlenmiş olup, sonuç anlamlı bulunmuştur. Bartlett küresellik değerinin .05'in altında olduğu durumda maddeler arası ilişkilerin olduğu matrisin, ilişkilerin olmadığı birim matris ile benzer olmadığı sonucu ortaya çıkar (Can, 2017). Bu da verilerin faktör analizine uygun olduğunun bir göstergesidir. Araştırma verilerinin detaylı faktör analizi öncesinde, normallik analizleri de gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sürecinde ölçekten alınan toplam puanlar üzerinden normallik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu incelenen saplı kutu grafiğinde iki tane uç değer (outlier) bulunduğu görülmüştür. Bu iki uç değer analizin dışında tutularak tekrar normallik analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda verilerin toplam puanına ilişkin çarpıklık katsayısı $- .18$ ve basıklık katsayısı $- .55$ olarak hesaplanmıştır (Tablo 2). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin $- 1$ ile $+1$ aralığında yer alması nedeniyle ölçekten elde edilen toplam puanların normal bir dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 2: Ölçekten Elde Edilen Verilerin Normallik Değerleri

N	\bar{X}	Medyan	Mod	ss	Çarpıklık değeri	Basıklık değeri
445	136.41	137	146	21.50	-.179	-.548

Şekil 1'de görüldüğü üzere, normallik analizi sonucu ortaya çıkan normal dağılım eğrisi de ölçekten elde edilen verilerin toplam puanlarının oldukça normal bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Toplam puan üzerinden normallik analizinin dışında her bir maddeye ilişkin normallik analizi de yapılmış ve her bir maddeye ilişkin verilerin de normal bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın veri analizi sürecinde temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Temel bileşenler analizi ile değişkenler arasındaki bağımlılık yapısını yok etmek, birbiri ile ilişkisi olmayan ve az sayıda olası değişkenler ortaya çıkarmak, tahmin yapmak ve veri setini belirli yöntemler ile analiz edilebilecek biçime dönüştürmek amaçlanmaktadır (Süzülmüş, 2005).



Şekil 1: Ölçekten Elde Edilen Verilerin Normal Dağılım Eğrisi

BULGULAR

Ölçeğin faktör yapısını ve uygunluğunu tespit etmek amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Ölçeğin Faktör Yapısı

Ölçekte yer alan ve aralarında yüksek tutarlılık bulunan madde gruplarını belirlemek amacıyla faktör analizi çalışmasında temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Madde seçimi aşamasında her bir maddenin bir faktörü göstermesi amacı ile her bir faktör yük değerinin ≥ 30 olması göz önüne alınmıştır. Ayrıca maddelerin farklı faktörlerle sergiledikleri ilişki derecesi arasındaki farkın en az .1 olmasına dikkat edilmiştir. Çok faktörlü bir yapıda birden fazla yük değeri veren madde binişik madde olarak nitelendirilir ve ölçekten çıkarılmalıdır.

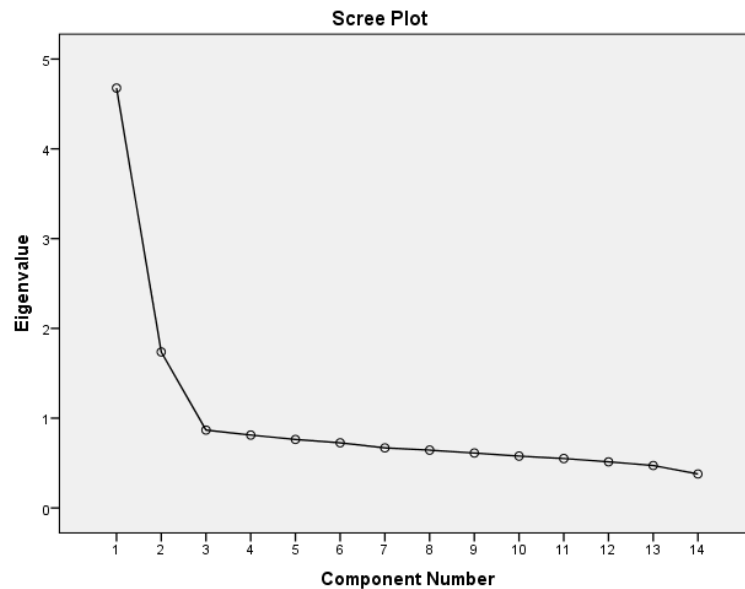
Temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %50.95'ini açıklayan çoklu faktörlü bir yapı elde edilmiş olup açıklayıcılığı yüksek iki faktöre sabitlenmiştir. Bu yapıda ortak varyansa sunduğu katkı .35'in altında olan 14 madde, iki faktörden herhangi birine yerleşemeyen altı madde ve bir binişik madde birbirini takip eder şekilde birer birer analizden çıkarılmıştır. Ortaya çıkan bir faktörün, faktör olarak kabul edilebilmesi için o faktör altında toplanıp yeterli katkıyı sağlayan en az üç madde yer alması (Akbulut, 2010) gerektiğinden dolayı, yapılan tüm işlemler sonucunda birinci faktörde 10, ikinci faktörde 4 olmak üzere iki faktörlü toplam 14 maddeden oluşan ve İlkokul Düzeyinde Zaman Yönetimi Ölçeği (İZYÖ) olarak adlandırılan bir yapı ortaya çıkmıştır.

Ölçek faktörlerinin özdeğeri, Tablo 3'te sunulduğu üzere, 4.43 ve 1.97 şeklindedir. Ölçeğin birinci ve ikinci alt boyutları sırasıyla toplam varyansın %31.68 ve %14.13'ünü açıklamakta olup ölçek toplam varyansı %45.81 olarak tespit edilmiştir. Çok boyutlu ölçeklerde açıklanan varyansın %40'ın üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (DeVellis, 2011/2017). İZYÖ'de açıklanan varyansın ölçüt değerin üzerinde olması ölçülmek istenen yapının yeterliğine işaret etmektedir.

Tablo 3: Ölçeği Oluşturan Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyanslar

Faktörler	Özdeğerler	Varyans (%)	Toplam varyans (%)
1. faktör	4.436	31.68	31.68
2. faktör	1.978	14.13	45.81

İZYÖ ölçeğinde birinci faktör Etkin Zaman Kullanımı olarak adlandırılmış olup yapısında 10, 17, 18, 20, 24, 26, 30, 32, 37 ve 38 numaralı maddeler yer almıştır. İkinci faktör Erteleme olarak adlandırılmış olup yapısında 9, 21, 27 ve 33 numaralı maddeler bulunmaktadır. Şekil 2'de ölçeğe ilişkin çizgi grafiği (scree plot) sunulmuştur.



Şekil 2: Faktör Özdeğerlerine İlişkin Çizgi Grafiği

Tablo 4'te sunulduğu üzere, İZYÖ'nün Etkin Zaman Kullanımı faktörünün 10 maddesinin faktör yükleri .625 ile .705 arasında olup her bir maddenin ortak varyansa sunduğu katkı değeri .406 ile .536 arasındadır. Erteleme

faktörünün 4 maddesinin faktör yükleri ise 0.606 ile 0.739 arasında olup her bir maddenin ortak varyansa sunduğu katkı değeri .367 ile .546 ve arasında değişiklik göstermektedir.

Tablo 4: Faktör Analizi Sonuçları ve Faktörlere İlişkin Varyans Değerleri

Faktör	Madde No	Madde	\bar{X}	ss	Faktör yükü	Ortak varyans
Birinci Faktör (Etkin Zaman Kullanımı)	18	Çalışmalarımı ne zaman yapacağımı planlarım.	3.75	1.37	.705	.536
	20	Çalışmaya başlamadan, çalışmamı kaçta başlatıp bitireceğime karar veririm.	3.27	1.47	.694	.501
	37	Çalışmamın plana uygun yürüyüp yürümediğini kontrol ederim.	3.66	1.36	.670	.464
	10	Çalışmalarımı planladığım saatte yaparım.	3.38	1.36	.670	.494
	38	Bir çalışmaya ne kadar süre vermişsem o sürede onu bitiririm.	3.65	1.36	.661	.451
	26	Çalışmalarım beklediğim gibi gerçekleşmezse planlarımı tekrar kontrol edip düzenlerim.	3.52	1.41	.652	.445
	32	Günün sonunda zamanımı nasıl kullandığımı konusunda kendimi değerlendiririm.	3.34	1.44	.649	.429
	24	Çalışmalarımı önceliklerine göre sıralarım.	3.70	1.35	.641	.432
	17	Ders çalışırken süre tutarak belirli aralıklarla kalan süremi kontrol ederim.	2.86	1.36	.625	.418
	30	Çalışmalarımı planladığım gün yaparım.	3.89	1.31	.625	.406
İkinci Faktör (Erteleme)	27	Çalışmalarımı son ana kadar bekletir, son anda yetiştirmeye çalışırım.	3.82	1.48	.739	.546
	33	Çalışmalarımı son güne bırakırım.	4.20	1.26	.677	.497
	21	Çalışmalarımı bitirmeme engel olan işlerle uğraştığım zamanlar olur (oyun, telefonla uğraşma, televizyon seyretme vb.).	3.67	1.31	.620	.427
	9	Yapmam gereken diğer çalışmalarımı bitirememiş olsam bile sevdiğim işlere daha fazla zaman ayırırım.	3.61	1.42	.606	.367

Güvenirlilik

Analizleri takiben ölçek maddeleri arasındaki iç tutarlılık güvenirlik katsayısı Cronbach alpha ile hesaplanmıştır. Tablo 5 incelendiğinde, ölçeğin güvenirlik katsayısının .82 olarak belirlendiği görülmektedir. Alt boyutlar için güvenirlik katsayıları ise; birinci faktör için .85, ikinci faktör için .60 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin hesaplanan güvenirlik katsayısı (.82) güvenirliği iyi düzeyde olan bir ölçek olarak yorumlanmaktadır (Özdamar, 2002). Dolayısıyla ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu ve ölçmek istediği zaman yönetimi yeterliği/eksikliği yansıttığı söylenebilir.

Tablo 5: Ölçeğin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Madde sayısı	Cronbach 's alpha değerleri
Birinci faktör (Etkin Zaman Kullanımı)	10	.859
İkinci faktör (Erteleme)	4	.606
İZYÖ	14	.828

Doğrulayıcı Faktör Analizi

İlkokul Düzeyinde Zaman Yönetimi Ölçeği'nin geliştirilmesinde ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz için ikinci bir örneklem kullanılarak İstanbul ilinde üç ilkokulda 331 ilkokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Yedi öğrencinin velisinin çalışmaya katılmak istememesi sebebi ile bu öğrenciler çalışma dışında bırakılmıştır. DFA için veri toplanan çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: DFA Örnekleme Demografik Bilgiler

Sınıf düzeyi	N	%
Üçüncü	178	53.8
Dördüncü	153	46.2
Toplam	331	100.0
Cinsiyet		
Kız	161	48.6
Erkek	170	51.4
Toplam	331	100.0
Yaş		
8	24	7.2
9	172	52.0
10	128	38.7
11	7	2.1
Toplam	331	100.0
Okul öncesi eğitim alma durumu		
Almış	214	64.7
Almamış	117	35.3
Toplam	331	100.0

Araştırmanın bu aşamasında, İZYÖ'nün yapısında bulunan M18, M20, M37, M10, M38, M26, M32, M24, M17 ve M30 maddelerinden oluşan Etkin Zaman Kullanımı ve M27, M33, M21 ve M9 maddelerinden oluşan Erteleme alt boyutlarını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Alt boyutlara ait ölçek maddeleri küçükten büyüğe aritmetik sıralamaya göre numaralandırılarak Tablo 7'de gösterildiği şekilde DFA çalışması için yeniden düzenlenmiştir.

Tablo 7: Maddeler ve Düzenlenmiş Numaralandırma

Faktörler	AFA madde numaraları	DFA düzenlenen madde numaraları
Etkin Zaman Kullanımı	10	1
	17	2
	18	3
	20	4
	24	5
	26	6
	30	7
	32	8
	37	9
	38	10
Erteleme	9	11
	21	12
	27	13
	33	14

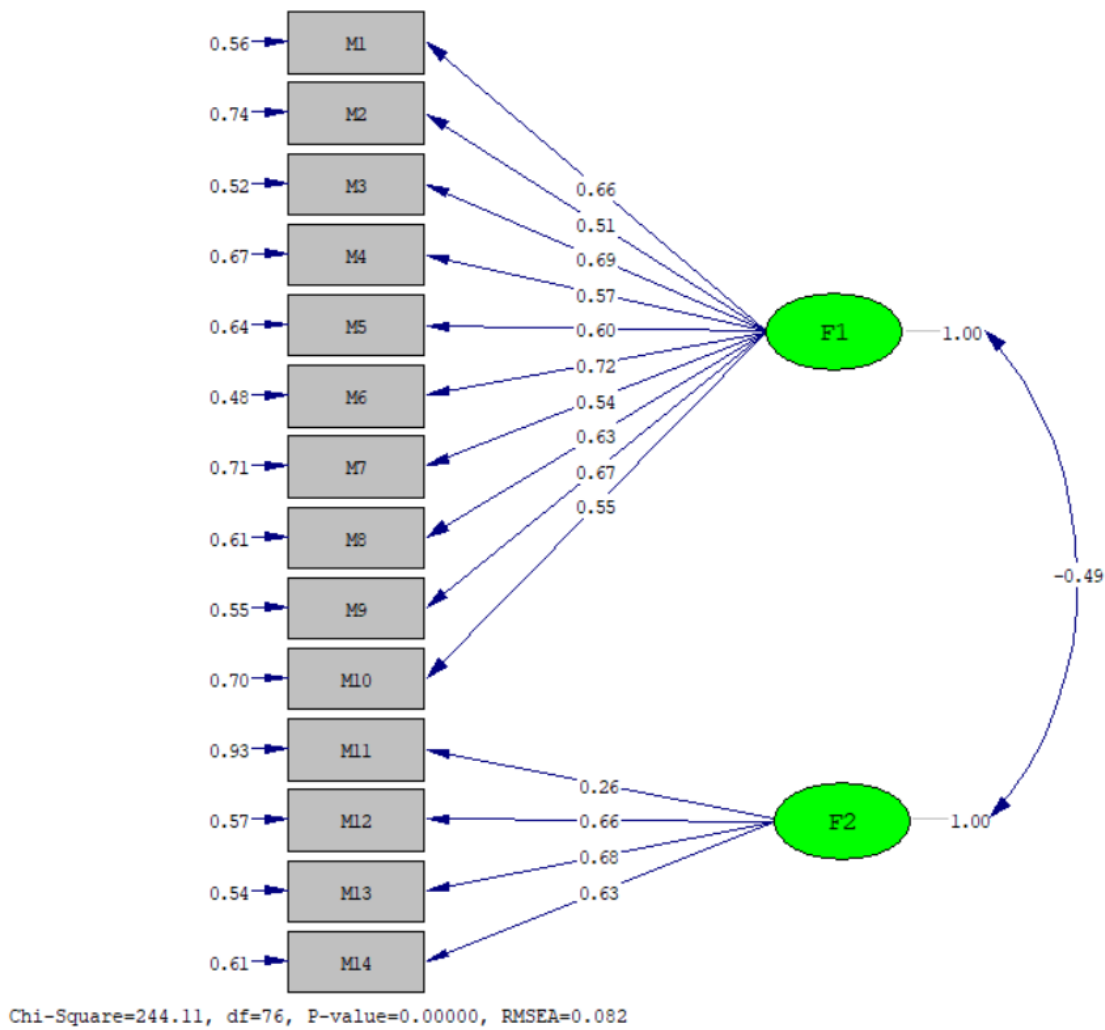
Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan istatistiksel bilgiler test edilen yapının uyum indeks değerlerini göstermektedir. Bu değerler uyum düzeyinin kabul edilebilirlik derecesini ya da reddedildiğini gösteren aralıklara sahiptir. Bu çalışmada DFA için kullanılan başlıca uyum indeksleri ve değer aralıkları Tablo 8'de verilmiştir (Akt. İlhan ve Çetin, 2014, s. 31).

Tablo 8: Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri

Uyum indeksi	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir uyum
¹ x ² /df	0 ≤ x ² /df ≤ 2	2 ≤ x ² /df ≤ 3
² GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI ≤ .95
² CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95
² NNFI(TLI)	.95 ≤ NNFI (TLI) ≤ 1.00	.90 ≤ NNFI (TLI) ≤ .95
³ RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08
³ SRMR	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .10

(¹Kline, 2011; ²Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh vd., 2006; ³Browne & Cudeck, 1993)

AFA sonucu elde edilen 2 faktör ve 14 maddeden oluşan İZYÖ için Lisrel 8.88 programından faydalanılarak DFA analizi yapılmıştır (Şekil 3). Modelde oval daireler zaman yönetimi faktörlerini, dikdörtgen şekiller ölçek maddelerini, maddelerin sol tarafında küçük oklar ile belirtilenler hata payını ve açıklanamayan varyansı ifade etmektedir. Bu çalışmada iki örtük değişken 14 gözlenen değişken yer almaktadır. Ölçeğin örtük değişkenlerden biri 10 maddeyle açıklanan Etkin Zaman Kullanımı (F1) faktörü, diğeri ise 4 maddeyle açıklanan Erteleme (F2) faktörüdür. Ölçek geçerliğini doğrulamak amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analiz gerçekleştirilmiştir. Öncelikle modelde t değerlerine bakılmış ve değerlerin 2.56 değerini aşması sebebiyle .01 düzeyinde anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçek maddeleri AFA ile belirlenen modele uygundur. Modelde t değerleri açısından sorun teşkil eden bir madde bulunmadığı için Şekil 3'te DFA sonucu elde edilen modelde madde faktör yükleri incelenmiştir. Madde faktör yüklerinin .26 ile .72 arasında değer aldığı belirlenmiştir. Bu katsayılar her bir değişken ile gizil değişken arasındaki korelasyonu belirtmektedir.



Şekil 3: İlkokul Zaman Yönetimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Model

Tablo 9'da yer alan madde faktör yüklerine bakıldığında bir madde (M11 = .26) hariç diğer maddelerin .33 ve üzeri değerde olduğu; faktör yük değerlerinin istenilen düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak M11 maddesinin AFA sonuçlarında diğer maddelerle tutarlı bir bağı bulunduğundan ve kuramsal açıdan ölçek için önem arz ettiğinden dolayı uzman görüşleri de alınarak ölçekten çıkarılmaması yönünde bir karar alınmıştır.

Tablo 9: Madde Faktör Yükleri

Madde No	Faktör	Faktör yükleri
M1	Etkin Zaman Kullanımı (F1)	.66
M2	Etkin Zaman Kullanımı (F1)	.51
M3	Etkin Zaman Kullanımı (F1)	.69
M4	Etkin Zaman Kullanımı (F1)	.57
M5	Etkin Zaman Kullanımı (F1)	.60
M6	Etkin Zaman Kullanımı (F1)	.72
M7	Etkin Zaman Kullanımı (F1)	.54
M8	Etkin Zaman Kullanımı (F1)	.63
M9	Etkin Zaman Kullanımı (F1)	.67
M10	Etkin Zaman Kullanımı (F1)	.55
M11	Erteleme (F2)	.26
M12	Erteleme (F2)	.66
M13	Erteleme (F2)	.68
M14	Erteleme (F2)	.63

Ölçeğin uyum indeksleri Tablo 8'deki ölçüt değerlerle karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, model uyumunun iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 10: İZYÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri

N	χ^2	df	χ^2/df	P	CFI	NNFI	GFI	SRMR	RMSEA
331	244.11	76	3.21	.000	.94	.93	.90	.06	.08

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilkökul öğrencilerinin öğrenme sürecinde zaman yönetimi becerilerinin belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili alanyazın incelemesi yapılarak, uzman görüşleri doğrultusunda 38 maddeden oluşan ve 5'li Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılan İlkokul Düzeyi Zaman Yönetimi Ölçeği (İZYÖ) isimli bir taslak ölçek geliştirilmiştir. Ölçek, ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 445 öğrenciye uygulanmış, veriler geçerlik-güvenirlik analizlerine tabi tutulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve iki boyutlu, 10'u olumlu ve 4'ü olumsuz olmak üzere toplam 14 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. İki boyuttan 10 maddelik birinci boyut Etkin Zaman Kullanımı, 4 maddelik ikinci boyut Erteleme olarak adlandırılmıştır. İZYÖ toplam varyansın %45.81'ini açıklamıştır.

Bu araştırmanın faktör yapısı ile benzeri araştırmalarda elde edilen yapılar karşılaştırılmıştır. Macan ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen ölçeğin analizleri sonucunda ortaya çıkarılan üç boyutun (Hedef Belirleme ve Önceliklendirme, Zaman Yönetimi Mekanığı ve Organizasyon Tercihi) tanımlanmasına bakıldığında, bu çalışmada belirtilen Etkin Zaman Kullanımı boyutunu kapsadığı görülmektedir. Bir başka çalışma da ise zamanı ertelemenin öğrencilerin akademik performansı üzerinde çok büyük bir etkisi olduğu, zaman yönetimi becerisi kazandırılırken Erteleme boyutuna önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Adebayo, 2015). Ayrıca Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen anketin uyarılma çalışmasını yapan Alay ve Koçak (2002), çalışmalarının sonucunda belirttikleri üç boyuttan ikisinin Zaman Planlama (Time Planning) ve Zaman Kayıpları (Time Wasters) boyutlarının içeriğine bakıldığında, bu çalışmanın sonucunda da ortaya konan iki boyuta benzer niteliklere sahip oldukları görülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .82 olarak tespit edilmiş olup, bu bulgu, ölçekte maddeler arası tutarlılığın yeterli düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır. İZYÖ'den alınabilecek en düşük puan 14 ve en yüksek puan 70'tir. Ölçekten yüksek puan alan öğrencilerin öğrenme sürecinde zaman yönetimi becerilerine yönelik yeterliklerinin yüksek olduğu, düşük alan öğrencilerin ise zaman yönetimi becerilerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin zaman yönetimi becerilerine ilişkin yeterlikleri açısından, ölçek maddelerine verdikleri cevaplardan yola çıkılarak, madde, faktör ya da ölçek tabanlı olarak çıkarımlarda bulunulabilir. Örneğin, her bir maddeden 1.00 – 1.80 aralığında puan alan öğrenciler için *düşük* düzeyde, 1.80 – 2.60 aralığında puan alan öğrenciler için *düşük-orta* düzeyde, 2.60 – 3.40 aralığında puan alan öğrenciler için *orta* düzeyde, 3.40 – 4.20 aralığında puan alan öğrenciler için *orta-yüksek* düzeyde, 4.20 – 5.00 aralığında puan alan öğrenciler için ise *yüksek* düzeyde zaman yönetimi becerisine sahip oldukları çıkarımında bulunulabilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA için farklı bir örneklemden toplanan 331 veri üzerinden analizler yapılmıştır. DFA sonucunda model uyum indeks değerleri incelenmiş, modele ait uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir ve iyi uyum düzeyinde olduğu ve .01 anlamlılık düzeyinde ölçek maddelerinin AFA ile belirlenen modele uygun olduğu sonucuna varılmıştır ($\chi^2/df = 3.21$, CFI = .94; NNFI = .93; GFI = .90 ve RMSEA = .08).

Geliştirilen İlkokul Düzeyi Zaman Yönetimi Ölçeği (İZYÖ) ilkökul öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerine yönelik durum tespiti çalışmalarında kullanılabilir özelliindedir. Bu yönüyle ölçeğin öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından da rahatlıkla uygulanabileceği, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitici etkinliklerin artırılması yolunda fayda sağlayabileceği ümit edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin tespit edilmesi ve sosyal, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmesi öğrenci çıktıklarına yönelik bazı mekanizmaların daha iyi anlaşılabilmesine de katkı sağlayacağı umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adebayo, F. A. (2015). Time management and students academic performance in higher institutions, Nigeria – A case study of Ekiti State. *International Research in Education*, 3(2), 1-12. <https://doi.org/10.5296/ire.v3i2.7126>
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları* (1. bs.). İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akçınar, S. (2014). *Örgütsel zaman yönetimi ve etkin zaman kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. T.C. Beykent Üniversitesi.
- Akgül, B. M., & Karaküçük, S. (2015). Free time management scale: Validity and reliability analysis. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1867-1880. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3445>
- Alay, S. (2000). *Relationship Between time management and academic achivement of selected university students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Alay, S., & Koçak, S. (2002). Zaman yönetimi anketi: Geçerlilik ve güvenilirlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 9-13.
- Aydın Sarıkaya, K., & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38. <https://doi.org/10.29065/usakead.256378>
- Bond, M. J., & Feather, N. T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 321-329. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.321>
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carson, A. D. (2011). Predicting student success from the LASSI for learning online (LLO). *Journal of Educational Computing Research*, 45(4), 399-414. <https://doi.org/10.2190/EC.45.4.b>
- ChanLin, L. J. (2012). Learning strategies in web-supported collaborative project. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(3), 319-331. <https://doi.org/10.1080/14703.297.2012.703016>
- Cyril, A. V. (2015). Time management and academic achievement of higher secondary students. *Journal on School Educational Technology*, 10(3), 38-43. <https://doi.org/10.26634/jsch.10.3.3129>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamaları*. (T. Totan, Çev.). Nobel Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2011).
- Häfner, A., Stock, A., & Oberst, V. (2015). Decreasing students' stress through time management training: An intervention study. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 81-94. <https://doi.org/10.1007/s10212.014.0229-2>
- Fidan, F., Uçkun, G., & Latif, H. (2005). Üniversite öğrencileri ne yapıyor? Zaman değerlendirme mi zaman geçirme mi? (Sakarya Üniversitesi örneği). *İktisat İşletme ve Finans Dergisi*, 20(233), 114-121. <https://10.3848/iif.2005.233ek.6036>
- Gümüşgül, O. (2013). *Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde ve Türkiye'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi anlayışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Gürbüz, M., & Aydın, A. H. (2012). Zaman kavramı ve yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-20.

- Hamzah, A. R., Lucky, E. O. I., & Joarder, M. H. R. (2014). Time management, external motivation, and students' academic performance: Evidence from a Malaysian Public University. *Asian Social Science*, 10(13), 55. <https://10.5539/ass.v10n13p55>
- Hill-Yelverton, M. (2003). *Time management of elementary, middle and high school principals* [Unpublished doctoral thesis]. The University of Texas at El Paso.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), 26-42. <https://doi.org/10.21031/epod.31126>
- Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi (11. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaushar, M. (2013). Study of impact of time management on academic performance of college students. *Journal of Business and Management*, 9(6), 59-60. <https://10.9790/487X-0965960>
- Kibar, B., Fidan, Y., & Yıldırım, C. (2015). Öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki: Karabük Üniversitesi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 2(2), 136-153. <https://doi.org/10.15295/bmij.v2i2.65>
- Kirillov, A. V., Tanatova, D. K., Vinichenko, M. V., & Makushkin, S. A. (2015). Theory and practice of time-management in education. *Asian Social Science*, 11(19), 193-204. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n19p193>
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students time management: Correlation with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>
- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56(1), 243-252. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.025>
- Nadinloyi, K. B., Hajloo, N., Garamaleki, N. S., & Sadeghi, H. (2013). The study efficacy of time management training on increase academic time management of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 134-138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.523>
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1* (4. bs.). Kaan Kitabevi.
- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *American Journal of Distance Education*, 22(2), 72-89. <https://doi.org/10.1080/089.236.40802039024>
- Rao, S., & Azmi, F. (2018). Time management behavior: Scale development and validation. *Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 20(3), 1-08. <https://10.9790/487X-200.309.0108>
- Razali, S.N.A.M., Rusiman, M.S., Gan, W.S., & Arbin, N. (2018, April). The impact of time management on students' academic achievement. In *Journal of Physics: Conference Series* (vol. 995(1), p. 012042). IOP Publishing. <https://10.1088/1742-6596/995/1/012042>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Smith, B. (1998). *It's about time: Opportunities to learn in Chicago's Elementary Schools. Improving Chicago's Schools*. Consortium on Chicago School Research.
- Süzülmüş, S. (2005). *Faktör analizi modellerinin belirlenebilirliği ve genelleştirilmiş inverslerin kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Topal, N. (2009). *Derste zaman yönetimi: İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Tutar, H. (2007). *Zaman yönetimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Wang, W. C., Kao, C. H., Huan, T. C., & Wu, C. C. (2011). Free time management contributes to better quality of life: A study of undergraduate students in Taiwan. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 561-573. <https://doi.org/10.1007/s10902.010.9217-7>
- White, S. M., Riley, A. & Flom, P. (2013) Assessment of time management skills (ATMS): A practice-based outcome questionnaire. *Occupational Therapy in Mental Health*, 29:3, 215-231, <https://10.1080/0164212X.2013.819481>
- Xu, J., Yuan, R., Xu, B., & Xu, M. (2014). Modeling students' time management in math homework. *Learning and Individual Differences*, 34, 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.011>
- Yuangga, K. D., & Sunarsi, D. (2018). The influence of procrastination and low time management on student self efficacy (at MA Soebono Mantofani). *PINISI Discretion Review*, 2(1), 85-92. <https://doi.org/10.26858/pdr.v2i1.13248>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

The Development of Time Management Scale for Primary School Level: Validity and Reliability Study

Gülçenur KESEBİR , Gönül SAKIZ 

Introduction and purpose

Being able to manage time is one of the most important life skills one can acquire. The primary school years allow the development of time management skills and the formation of the awareness of time evaluation. The acquisition of time management skills at early ages will facilitate both daily and academic lives of individuals. Therefore, measurement tools are necessary to determine the time management skills of primary school students and to guide them through acquiring effective time management skills they need to bring forth the desired outcomes. In this study, the purpose was to develop a self-reporting measurement instrument called Time Management Scale for Primary School Level (TMS-PS) to meet the given need in the field.

Literature Review

Managing time is one of the most important life skills and an important self-regulated learning strategy (Richardson et al., 2012). Having time management skills is highly important in the learning process (Kirillov et al., 2015). In several research studies in the field, a positive relationship was found between students' time management skills and their academic success (Carson, 2011; ChanLin, 2012; Michinov et al., 2011; Puzziferro, 2008; Topal, 2009). The concept of academic time management is a process in which students list and evaluate what they want to accomplish in and out of school, in line with their academic goals for the future, within the scope of short and long-term plans (Alay, 2000).

The primary school level is one of the most critical life periods in which students gain many cognitive, affective and behavioral skills, and also have the opportunity to get to know themselves to properly earn necessary skills. In this education level, being aware of the factors affecting the learning process provides great benefits. One of the notable factors is time management (Hill-Yelverton, 2003). For the formation of time management awareness and the development of necessary skills, time management should be taught and learned in primary school level (Fidan et al., 2005).

The number of studies related to time management in primary school is highly limited. Most of the studies focus on older students or adults (Adebayo, 2015; Alay & Koçak, 2002; Aydın & Koçak, 2016; Kaushar, 2013; Macan, et al., 1990). Accordingly, the measurement tools for measuring young students' time management skills is highly scant in the field. More tools are needed to determine and support students' time management skills.

Methodology

Survey model was used for this study. The draft version of TMS-PS was developed through related literature review and presented to the experts in the field of examination. The draft scale included 38 items. All items were measured using a five point Likert-type scale ranged from 1 (never) to 5 (always). A high score from the scale indicated effective time management skills while a low score indicated poor time management skills.

The participants for the exploratory factor analysis (EFA) included 445 primary school students ($n_{3rd} = 235$ and $n_{4th} = 210$) in Istanbul. The participants of the confirmatory factor analysis (CFA) included 331 primary school students

(n_{3rd} = 178 and n_{4th} = 153) in Istanbul. The duration of the scale administration was approximately 30 minutes.

Before the factor analysis, Kaiser Meyer-Olkin (KMO) test, Bartlett's sphericity test and normality analyzes were performed. The KMO value of the scale was calculated as .90 and the result of Bartlett's sphericity test was found significant. The data was normally distributed. Based on satisfactory results, further analyzes involving Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed.

Results, conclusion and suggestions

The EFA results for the draft scale revealed a structure consisting of two factors and 14 items. The first factor was named as Effective Time Usage and included 10 items. The second factor was named as Procrastination and included 4 items. The item loadings ranged from .61 to .74. The scale explained 45.81% of the total variance. The internal reliability coefficients of the first factor, the second factor and the overall scale were measured as .85, .60 and .82, respectively.

CFA results showed that the data fit the model is good and the hypothesized structure is suitable for use (χ^2/df : 3.21; CFI : .94, GFI : .90, NNFI : .93, SRMR : .06, RMSEA : .08). The CFA factor loadings for each item ranged from .51 to .72. The factor loading of one item was below .30 (.26), but because the item was in concurrence with the theoretical assumptions, it was not removed from the final version of the scale. Based on the results of EFA and CFA, it was concluded that the Time Management Scale for Primary School Level (TMS-PS) is a valid and reliable scale that can be used in the field.

The developed scale will hopefully contribute to teachers, researchers, and parents through providing information about the time management skills of primary school students. It will also be useful to examine and further comprehend how time management is related to various cognitive, affective and behavioral variables in the learning process. Finally, it will contribute to the process of identifying primary school students who use time effectively or inefficiently and helping them develop the necessary skills for managing their time.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Kesebir, G. & Sakız, G. (2021). İlkokul düzeyinde zaman yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 1-162. doi: 10.29228/tead.10

Covid 19 Salgın Sürecinin Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Effects of Covid 19 Pandemic on Children

Oktay AYDIN* 

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ebeveyn görüşlerine göre, Covid 19 salgın sürecinin çocukların günlük yaşam alışkanlıkları, duygudurumları, sosyal ilişkileri ve uzaktan eğitimle ilgili davranışları üzerindeki etkilerini incelemektir.

Araştırmaya 749'u anne, 116'sı baba olmak üzere toplam 876 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlerin 443'ünün çocuğu erkek, 433'ünün çocuğu ise kızdır. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket 4 bölüm ve 16 sorudan oluşmuştur. Birinci bölüm çocukların günlük yaşantıları, ikinci bölüm duygudurumları, üçüncü bölüm sosyal ilişkileri ve dördüncü bölüm ise uzaktan eğitimle ilgili davranışlarına yönelik sorulardan oluşmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir:

Çocukların günlük yaşam alışkanlıkları ile ilgili olarak, uyku düzenlerinde, yemek yeme düzenlerinde, kıyafet giyip çıkarma davranışlarında olumsuz yönde değişiklikler olmuş, temizlik alışkanlıklarında ise olumlu yönde değişiklikler olmuştur. Duygudurumları ile ilgili olarak, kaygı, öfke ve korku düzeylerinde artış olmuş, mutluluk (neşe) düzeyleri azalmıştır. Sosyal ilişkiler ile ilgili olarak, anne, baba ve kardeşlerle ilişkileri olumsuz yönde (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) değişmiş, öğretmenlerini ise özlemişlerdir. Uzaktan eğitime yönelik davranışları ile ilgili olarak, çocukların büyük bölümünün uzaktan eğitime katıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, çocukların büyük çoğunluğunun uzaktan eğitime yeterince alışmadığı, yarından fazlasının öğrenme kalitesinin iyi olmadığı, yaklaşık yarısının ödev yapma sorunları yaşadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, pandemi, salgın, uzaktan eğitim, online eğitim, pandemiye çocuklar, pandemiye ebeveynler.

ABSTRACT

The aim of this research, in parental opinion, is to examine the effects of the Covid 19 pandemic on children's daily life habits, moods, social relationships and behaviors related to distance education.

A total of 876 parents participated in the study, including 749 mothers and 116 fathers. Of the parents, 443 had a boy and 433 had a child. A survey developed by the researcher was used to collect data. The survey consisted of 4 sections and 16 questions. The first part consisted of questions about children's daily lives, the second part consisted of moods, the third part consisted of questions about social relations and the fourth part consisted of questions about their behavior related to distance education.

The findings from the study are as follows:

There were negative changes in children's daily habits of life, sleep patterns, eating patterns, clothing and removal behaviors, and positive changes in cleaning habits. Regarding moods, there was an increase in anxiety levels, anger levels and fear levels, and happiness (joy) levels decreased. Regarding social relations, their relationships with mother, father and siblings changed negatively (reactive, withdrawn, under-communicating, exhibiting variable behaviors, etc.) and they missed their teachers. In relation to their behavior towards distance education, it has been determined that the majority of children participate in distance education. However, it has been determined that the vast majority of children are not accustomed to distance education enough, more than half have poor learning quality, and half have problems doing homework.

Keywords: Covid-19, pandemi, distance education, online education, children in the pandemic, parents in the pandemic.

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Oktay Aydın

E-posta/E-mail: oaydin@marun.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 02.11.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 20.11.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 30.11.2021

GİRİŞ VE PROBLEM

Covid 19 salgın süreci, dünyanın son yıllarda yaşadığı en önemli sorunlarından biri olmuştur. Bütün dünya için kitlesel bir travma etkisi yaratan salgın, bir çok alanda olumsuz etkilere yol açmıştır. Sosyal ve ekonomik dünyada derin izler bırakan virüs salgını nedeniyle insanların günlük yaşamları, alışkanlıkları, davranış biçimleri ve ilişkileri beklenmedik düzeyde değişmek zorunda kalmıştır.

Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre, 24.10.2021 tarihi itibarıyla covid 19 nedeniyle bütün dünyada hasta olanların toplam sayısı 242.348.657, hayatını kaybedenlerin sayısı 4.927.723'tür. Ülkemizde ise hasta olanların sayısı 7.772.604, hayatını kaybedenlerin sayısı ise 68.472 olmuştur (WHO, 2021). Salgının bu boyutlarına bakıldığında hem dünyada hem de ülkemizde kısa, orta ve uzun vadeli sonuçlar doğurması kaçınılmaz görünmektedir. Salgın sürecinde bütün dünyada pek çok beklenmeyen değişiklik yaşanmıştır. İnsanların belirli zaman dilimlerinde evde kalmaları istenmiş, işyerleri kapatılmış, ekonomik sistem yavaşlatılmış, evden çalışma şekli gelişmiş, ulaşım kısıtlanmış, okullar uzaktan eğitim yapmaya başlamıştır.

Dünya Bankası'nın 157 ülke hakkında verileri kullanarak yaptığı değerlendirmelere göre, covid 19 nedeniyle yaşanan okul kapanışları bir milyardan fazla öğrenciyi okul dışında bırakmıştır. Bu da küresel düzeyde okullaşma düzeyinde azalma olacağı ve öğrenme faaliyetlerinin azalacağını ortaya koymaktadır. Ayrıca, ilköğretimden ortaöğretime kadar 7 milyona yakın öğrencinin, okulu bırakabileceğinden söz edilmektedir. Küresel olarak, 5 aylık bir okul kapanmasının, bugün itibarıyla 10 trilyon dolar düzeyinde öğrenme kayıplarına neden olabileceği vurgulanmaktadır (The World Bank, 2021).

Salgının bütün yaş grupları üzerinde olumsuz etkileri olduğu açıktır. Bununla birlikte salgının aileler üzerindeki ekonomik ve sosyal etkileri, uzun karantina ve sosyal izolasyon süreçleri, uzaktan eğitime erişimde yaşanan sıkıntılar ve kayıt altına alınamayan ev içi şiddet gibi durumlar çocukların da salgından etkilenen kırılgan yaş gruplarından biri olduğunu göstermektedir (Akkan, 2020). Nitekim, covid 19 salgını sonrasında 188 ülkede okullar kapatılmış, dünyadaki öğrencilerin yaklaşık %90'ı olumsuz yönde etkilenmiştir (Lee, 2020). Bu tür afetlerin, çocukların psikolojik işleyişi, duygusal uyumları, sağlığı ve gelişim çizgileri üzerinde kısa ve uzun vadeli etkilere neden olma potansiyeli de yüksektir (Schonfeld ve Demaria, 2015). Bu süreçte haber kaynaklarında doğru ya da asılsız bilgilerin paylaşımı yüksek sayılara ulaşmış; bu da çocuk, ergen ve yetişkinlerde önemli bir stres kaynağı olmuştur (Türk, 2020).

Covid 19 enfeksiyonuna yakalanan aile bireylerinde, diğer aile bireylerine bulaştırmayı önlemek amacıyla ev içi hijyenin etkinliğini ve devamlılığını sağlamak, fiziksel mesafeyi koruyabilmek, evde maske kullanmak gibi zorluklarla beraber, enfeksiyonu geçiren aile bireyinin vefatı, diğer aile bireylerinin de hastalanması, alınan önlemlerin alışılmış yaşam tarzına uymaması gibi nedenlerden dolayı pek çok ruhsal zorluk da yaşanmıştır (Çelik ve Çak, 2021). Bu süreç tüm dünyada da benzer etkilerle yaşanmıştır. Nitekim, Birleşmiş Milletler'in 13 Mayıs 2020 Raporu'na göre İtalyan ve İspanyol ebeveynlerin bir çoğu da çocuğun evde tutulma sürecinde duygusal olarak etkilendiğini gözlemlediğini belirtmiştir (UN, 2020).

Küresel ölçekte yaşanan salgın sorununun olumsuz etkileri olmakla birlikte bu riskleri azaltmak ve süreci tersine çevirmek de mümkündür. Bireylerin risk faktörlerini küçümsemeyip bilimsel tedbirlere ve evrensel genel doğrulara uygun hayat tarzı oluşturmaları halinde, bu süreçte yaşanan deneyim olumlu kazanımlara dönüşebilir (Aslan, 2020). Bunun için de sorunun bütün boyutlarıyla ele alınması, analiz edilmesi ve buna uygun çözümlerin geliştirilmesi gerekir.

Salgının temel olarak dört boyutta etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Bu boyutlar, yoksullaşma, eğitim, güvenlik, sağlık ve hayatta kalma olarak sıralanmaktadır (Politika Notu, 2020). Salgın sürecinin en etkili olduğu alanlardan biri de eğitimidir. Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de bu krizin en büyük mağdurlarından biri çocuklar olmuştur. Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yaklaşık 18 milyon çocuğun (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2021) eğitim hayatında aktif olarak bulunduğu bu süreçte, okula gidemeyen çocuklar, bilgisayar tabanlı sistemler üzerinden eğitim hayatlarını sürdürmek zorunda kalmıştır. Öyle ki, bu gelişmeler adeta eğitimin anlamını değiştirmiş; öğretmenin, velinin ve öğrencilerin rollerini farklılaştırmıştır.

Sarı ve Nayır (2020)'in pandemi döneminde eğitim sorunları ile ilgili uluslararası raporları inceleyerek yaptığı derleme çalışmasında ulaştığı sonuçlar aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

Temalar	Sorunlar-Alt Temalar	Unesco	OECD	Dünya Bankası
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Sorunlar	Öğrenmenin kesintiye uğraması	X	X	X
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Sorunlar	Uzaktan öğrenmeyi oluşturma, sürdürme ve geliştirmede zorluklar	X	X	
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Sorunlar	Okul bırakma oranlarındaki artış	X		X
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Sorunlar	Öğrenmeyi ölçmede zorluklar	X	X	
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Sorunlar	Müfredat yetersizlikleri		X	
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Sorunlar	Eğitime ulaşmada eşitsizlik			X
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Sorunlar	Öğrencilerin öğrenme kayıpları		X	X
Paydaşlardan kaynaklanan sorunlar	Öğretmenler için karışıklık ve stres	X		
Paydaşlardan kaynaklanan sorunlar	Uzaktan eğitim ve hazırlıksız yakalanan ebeveynler ve öğretmenler	X	X	
Paydaşlardan kaynaklanan sorunlar	Velilerle iletişim kuramama		X	
Sağlık Sorunları	Yetersiz beslenme	X	X	X
Sağlık Sorunları	Öğretmen, öğrenci, velilerin kendilerini kötü hissetmeleri	X	X	X
Sağlık Sorunları	Şiddete ve sömürüye daha fazla maruz kalma	X		
Sağlık Sorunları	Sosyal izolasyon	X		X
Teknolojik sorunlar	Teknolojik yetersizlikler		X	
Teknolojik sorunlar	Teknolojiye ulaşamama		X	
Teknolojik sorunlar	Öğretmenlerin teknolojik yetersizlikleri		X	
Diğer	Çocuk bakımında boşluklar	X		
Diğer	Yüksek ekonomik maliyetler	X		X
Diğer	Açık kalan okullar ve okul sistemleri üzerinde artan baskı	X		

Bu gelişmeler toplumların ve insanların yeni davranışlar geliştirmesini zorunlu kılmıştır. Öyle görünüyor ki, bu süreçten çok şey öğrenilecektir. Sürecin yarattığı sorunları iyi tanımak ve yeni çözümler üretmek gerekmektedir. Bu noktada eğitim sektörünün de sorumlulukları çoktur. Eğitim sisteminde yakın dönemde öngörülemez pek çok değişikliğin yaşanması artık kaçınılmazdır. Bu nedenle, yaşanan sorunların bir çok açıdan analiz edilmesi ve gerçekçi değerlendirmeler yapılması önemlidir.

Bu araştırma da, temel olarak salgın sürecinin eğitim sektöründeki etkilerin bir bölümünü ele almaktadır. Özellikle salgının çocuklar üzerindeki etkileri ve çocukların bu süreçte yaşadıkları bilinmelidir. Önümüzdeki yıllar bu bilgiler ışığında uzmanları eğitim sorunlarına farklı çözümler üretmeye yöneltecektir. Şüphesiz ki, insanoğlu tarihsel süreçte yaşadığı pek çok soruna çözüm ürettiği gibi bu sürece de özgün çözümler üretecektir. Bu noktada, geleceğin olası çözümlerine katkıda bulunmak için bu tür araştırmalardan elde edilecek sonuçlara ihtiyacımız bulunmaktadır.

Söz konusu ihtiyacın bir ifadesi olarak bu araştırmada, ebeveyn görüşleri doğrultusunda Covid 19 salgın sürecinin çocukların günlük yaşam alışkanlıkları, duygudurumları ve uzaktan eğitime yönelik davranışları üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın cevabını aradığı temel sorular şunlardır:

1. Ebeveyn görüşlerine göre, Covid 19 salgın sürecinin çocukların günlük yaşam alışkanlıkları üzerindeki etkileri nelerdir?
2. Ebeveyn görüşlerine göre, Covid 19 salgın sürecinin çocukların duygudurumları üzerindeki etkileri nelerdir?

3. Ebeveyn görüşlerine göre, Covid 19 salgın sürecinin çocukların sosyal ilişkileri üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Ebeveyn görüşlerine göre, Covid 19 salgın sürecinin çocukların uzaktan eğitimle ilgili davranışları üzerindeki etkileri nelerdir?

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ilkököl 1-4 ve ortaokul 5-8. sınıfa devam eden öğrencilerin velilerinden oluşan toplam 876 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubu ile ilgili ayrıntılar aşağıdaki gibidir:

Kişisel Bilgiler	Cevaplar	f	%
İkamet edilen il	İstanbul	779	88,9
	İstanbul dışı	97	11,1
	Toplam	876	100,0
Çocuğa yakınlık düzeyi	Anne	749	85,5
	Baba	116	13,2
	Cevapsız	11	1,3
	Toplam	876	100,0
Çocuğun cinsiyeti	K	433	49,4
	E	443	50,6
	Toplam	876	100,0
Çocuğun gittiği okul	Devlet okulu	166	18,9
	Özel okul	361	41,2
	Cevapsız	349	39,8
	Toplam	876	100,0
Çocuğun sınıf düzeyi	1. sınıf	139	15,9
	2. sınıf	120	13,7
	3. sınıf	157	17,9
	4. sınıf	98	11,2
	5. sınıf	124	14,2
	6. sınıf	70	8,0
	7. sınıf	84	9,6
	8. sınıf	84	9,6
Toplam	876	100,0	
Annenin eğitim durumu	İlkokul mezunu	67	7,6
	Ortaokul mezunu	55	6,3
	Lise mezunu	197	22,5
	Üniversite mezunu	441	50,3
	Lisans üstü mezunu	116	13,2
	Toplam	876	100,0
Babanın eğitim durumu	İlkokul mezunu	65	7,4
	Ortaokul mezunu	62	7,1
	Lise mezunu	207	23,6
	Üniversite mezunu	419	47,8
	Lisans üstü mezunu	123	14,0
	Toplam	876	100,0
(Çocuk dahil) kardeş sayısı	Tek çocuk	306	34,9
	2 kardeş	397	45,3
	3 kardeş	101	11,5
	4 kardeş ve daha fazla	24	2,7
	Cevapsız	48	5,5
	Toplam	876	100,0
Anne-babanın birlikte yaşama durumu	Birlikte yaşıyor	804	91,8
	Ayrı yaşıyor	72	8,2
	Toplam	876	100,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Covid 19 Salgın Etkileri Anketi" kullanılmıştır. Ankette kişisel bilgiler ve salgın sürecinin çocuğun günlük yaşam alışkanlıklarına etkilerini içeren sorular sorulmuştur. Anketin ilk formu, 3 uzmana gönderildi ve uzmanların görüşleri doğrultusunda 2 soruda düzeltme yapıldı, 3 soruda da ifade sorunu giderildi. Düzeltmelerden sonra form web sitesine yüklenmiş ve ebeveynler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Salgın sürecinin etkileri ile sorular içeren anketin bölümleri şunlardır:

1. Bölüm: Günlük Hayatla İlgili Davranış ve Alışkanlıklar
2. Bölüm: Duygudurumla İlgili Davranış ve Tepkiler
3. Bölüm: Sosyal Hayatla İlgili Davranış ve Alışkanlıklar
4. Bölüm: Uzaktan Eğitimle İlgili Davranış ve Tepkiler

Anketin her bölümünde 4 soru yer almaktadır. Buna göre, salgın ile ilgili toplam 16 soru sorulmuş ve cevaplar alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplamak amacıyla aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

- * Araştırma ile ilgili olarak üniversiteden etik izinler alındı.
- * Ölçek formu bir web sitesi üzerinden uygulamaya hazır hale getirildi. Formun başında, araştırmanın amacı, verilerin bilimsel amaçla kullanılacağı ve ad soyad gibi kişisel bilgilerin istenmediği vurgulanarak katılımcılar ile araştırmacı arasında güven ilişkisi oluşturuldu. Araştırmaya sadece gönüllü olanların katılması sağlandı. Toplanan veriler araştırma dışındaki kişilerle paylaşılmadı.
- * Yaklaşık 3 hafta içerisinde formların doldurulması sağlandı.

Formlardan elde edilen veriler üzerinde aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır:

- * Velilerin çocuklarıyla ilgili gözlemlerine ilişkin frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.
- * Velilerin gözlem ve görüşlerinin cinsiyet, okul türü ve öğretim kademesine göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla ki-kare analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci sorusu, "Ebeveynlerin görüşlerine göre, Covid 19 salgın sürecinin çocukların günlük yaşam alışkanlıkları, duygudurumları ve uzaktan eğitime yönelik davranışları üzerindeki etkileri nelerdir?" olarak ifade edilmiştir. Soruyla ilgili bulgular şöyledir:

1. Salgın sürecinin çocukların günlük yaşam alışkanlıklarına etkileri ile ilgili bulgular

Covid 19 salgın sürecinin çocukların günlük yaşam alışkanlıklarına etkileri ile ilgili ebeveynlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 1a ve 1b, "Çocuğun uyku düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?" sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 1a: "Çocuğun uyku düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?" sorusuna verilen cevaplar

	f	%
Çok olumlu yönde değişiklik oldu	10	1,1
Biraz olumlu yönde değişiklik oldu	21	2,4
Herhangi bir değişiklik olmadı	340	38,8
Biraz olumsuz yönde değişiklik oldu	374	42,7
Çok olumsuz yönde değişiklik oldu	131	15,0
Toplam	876	100,0

Tablo 1a'ya göre, çocukların uyku düzenleri salgın öncesine göre çok olumlu ve biraz olumlu yönde değişti diyen ebeveynlerin toplam oranı %3,5 iken biraz olumsuz ve çok olumsuz yönde değişti diyenlerin toplam oranı %57,7'dir. Herhangi bir değişiklik olmadığını söyleyenlerin oranı ise %38,8'dir. Genel olarak ifade edilecek olursa, çocukların uyku düzeninin salgın öncesi zamana göre daha çok olumsuz yönde değiştiği söylenebilir.

Tablo 1b: “Çocuğun uyku düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

			Çok olumlu yönde değişiklik oldu	Biraz olumlu yönde değişiklik oldu	Herhangi bir değişiklik olmad	Biraz olumsuz yönde değişiklik oldu	Çok olumsuz yönde değişiklik oldu	Toplam	χ	sd	p
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	5	9	159	193	67	433	2,192 ^a	4	,701
		%	1,2%	2,1%	36,7%	44,6%	15,5%	100,0%			
	E	n	5	12	181	181	64	443			
		%	1,1%	2,7%	40,9%	40,9%	14,4%	100,0%			
	Toplam	n	10	21	340	374	131	876			
		%	1,1%	2,4%	38,8%	42,7%	15,0%	100,0%			
Gittiği okul	Devlet okulu	n	7	14	170	227	97	515	25,044 ^a	4	,000
		%	1,4%	2,7%	33,0%	44,1%	18,8%	100,0%			
	Özel okul	n	3	7	170	147	34	361			
		%	,8%	1,9%	47,1%	40,7%	9,4%	100,0%			
	Toplam	n	10	21	340	374	131	876			
		%	1,1%	2,4%	38,8%	42,7%	15,0%	100,0%			
Kademe	İlkokul	n	8	15	207	213	71	514	5,508 ^a	4	,239
		%	1,6%	2,9%	40,3%	41,4%	13,8%	100,0%			
	Ortaokul	n	2	6	133	161	60	362			
		%	,6%	1,7%	36,7%	44,5%	16,6%	100,0%			
	Toplam	n	10	21	340	374	131	876			
		%	1,1%	2,4%	38,8%	42,7%	15,0%	100,0%			

Tablo 1b, “Çocuğun uyku düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular şunlardır:

- * “Çocuğun uyku düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir bağıntı yoktur.
- * “Çocuğun uyku düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun gittiği okul türü arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle değerlere bakıldığında, çocuğu devlet okuluna giden velilerin çoğu (biraz ve çok olumsuz değişiklik oldu diyenlerin toplamı %62,9) olumsuz değişiklik olduğunu ifade etmiştir. Çocuğu özel okula giden ebeveynlerin çoğu da (biraz ve çok olumsuz değişiklik oldu diyenlerin toplamı %50,3) olumsuz değişiklik olduğunu ifade etmiştir. Her iki okul türü açısından bakıldığında, çocuğu devlet okuluna giden velileri, özel okula giden velilere göre çok daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlgi çekici bir diğer sonuç da herhangi bir değişiklik olmadığı kanaatinde olan velilerle ilgilidir. Çocuğu özel okula giden velilerin yüzdesi (%47,1), devlet okuluna giden velilerin yüzdesine (%33,0) göre daha fazladır. Bir başka ifadeyle, özel okul velileri, çocuğun uyku düzeninde herhangi bir değişiklik olmadığı görüşünü daha fazla ifade etmiştir.
- * “Çocuğun uyku düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği öğretim kademesi/sınıfı arasında anlamlı bir bağıntı yoktur.

Tablo 2a ve 2b, “Çocuğun yemek düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 2a: “Çocuğun yemek düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?”

	f	%
Çok olumlu yönde değişiklik oldu	36	4,1
Biraz olumlu yönde değişiklik oldu	77	8,8
Herhangi bir değişiklik olmadı	409	46,7
Biraz olumsuz yönde değişiklik oldu	261	29,8
Çok olumsuz yönde değişiklik oldu	93	10,6
Toplam	876	100,0

Tablo 2a'ya göre, çocukların yemek düzenleri salgın öncesine göre çok olumlu ve biraz olumlu yönde değişti diyen ebeveynlerin toplam oranı %5,9 iken biraz olumsuz ve çok olumsuz yönde değişti diyenlerin toplam oranı %40,4'tür. Herhangi bir değişiklik olmadığını söyleyenlerin oranı ise %46,7'dir. Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların yemek düzenlerinin salgın öncesi zamana göre daha olumsuz yönde değiştiği görülmektedir.

Tablo 2b: “Çocuğun yemek düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

			Çok olumlu yönde değişiklik oldu	Biraz olumlu yönde değişiklik oldu	Herhangi bir değişiklik olmadı	Biraz olumsuz yönde değişiklik oldu	Çok olumsuz yönde değişiklik oldu	Toplam	χ	sd	p
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	20	41	198	137	37	433	5,598a	4	,231
		%	4,6%	9,5%	45,7%	31,6%	8,5%	100,0%			
	E	n	16	36	211	124	56	443			
		%	3,6%	8,1%	47,6%	28,0%	12,6%	100,0%			
	Toplam	n	36	77	409	261	93	876			
		%	4,1%	8,8%	46,7%	29,8%	10,6%	100,0%			
Gittiği okul	Devlet okulu	n	25	41	235	150	64	515	7,010a	4	,135
		%	4,9%	8,0%	45,6%	29,1%	12,4%	100,0%			
	Özel okul	n	11	36	174	111	29	361			
		%	3,0%	10,0%	48,2%	30,7%	8,0%	100,0%			
	Toplam	n	36	77	409	261	93	876			
		%	4,1%	8,8%	46,7%	29,8%	10,6%	100,0%			
Kademe	İlkokul	n	25	50	255	138	46	514	12,119a	4	,016
		%	4,9%	9,7%	49,6%	26,8%	8,9%	100,0%			
	Ortaokul	n	11	27	154	123	47	362			
		%	3,0%	7,5%	42,5%	34,0%	13,0%	100,0%			
	Toplam	n	36	77	409	261	93	876			
		%	4,1%	8,8%	46,7%	29,8%	10,6%	100,0%			

Tablo 2b, “Çocuğun yemek düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular şöyledir:

- * “Çocuğun yemek düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir bağıntı yoktur.
- * “Çocuğun yemek düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun gittiği okul arasında anlamlı bir bağıntı yoktur.
- * “Çocuğun yemek düzeni salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun öğretim kademesi arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdeler değerlere bakıldığında, çocuğu ilkökula devam eden ebeveynlerin toplam %14,6'sı biraz ya da çok olumlu yönde değişiklik olduğunu; toplam %35,7'si biraz ya da çok olumsuz yönde değişiklik olduğunu ifade etmiş; %49,6'sı ise bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Çocuğu ortaokula devam eden ebeveynlerin ise toplam %10,5'i biraz ya da çok olumlu yönde

değişiklik olduğunu; %47,0'ı ise biraz ya da çok olumsuz yönde değişiklik olduğunu ifade ederken, %42,5'i ise bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında, hem ilkokula hem de ortaokula devam eden çocukların ebeveynleri, salgın sürecinin çocukların yemek düzenini ya değiştirmediklerini ya da olumsuz yönde değiştirdiklerini daha çok ifade etmiştir. Özellikle çocukları ortaokula devam eden ebeveynlerin %13,0'ı çok olumsuz yönde değişiklik olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 3a ve 3b, "Çocuğun kıyafetlerini giyip çıkarma davranışları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?" sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 3a: Çocuğun kıyafetlerini giyip çıkarma davranışları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?

	f	%
Çok olumlu yönde değişiklik oldu	45	5,1
Biraz olumlu yönde değişiklik oldu	86	9,8
Herhangi bir değişiklik olmadı	501	57,2
Biraz olumsuz yönde değişiklik oldu	194	22,1
Çok olumsuz yönde değişiklik oldu	50	5,7
Toplam	876	100,0

Tablo 3a'ya göre, çocukların kıyafetlerini giyip çıkarma davranışları salgın öncesine göre çok olumlu ve biraz olumlu yönde değişti diyen ebeveynlerin toplam oranı %14,9 iken biraz olumsuz ve çok olumsuz yönde değişti diyenlerin toplam oranı %27,8'dir. Herhangi bir değişiklik olmadığını söyleyenlerin oranı ise %57,2'dir. Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların kıyafet giyip çıkarma davranışlarının salgın öncesi zamana göre olumsuz yönde daha çok değiştiği söylenebilir.

Tablo 3b: "Çocuğun kıyafetlerini giyip çıkarma davranışları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?" sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

			Çok olumlu yönde değişiklik oldu	Biraz olumlu yönde değişiklik oldu	Herhangi bir değişiklik olmadı	Biraz olumsuz yönde değişiklik oldu	Çok olumsuz yönde değişiklik oldu	Toplam	χ	sd	p
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	26	35	247	101	24	433	4,460a	4	,347
		%	6,0%	8,1%	57,0%	23,3%	5,5%	100,0%			
	E	n	19	51	254	93	26	443			
		%	4,3%	11,5%	57,3%	21,0%	5,9%	100,0%			
	Toplam	n	45	86	501	194	50	876			
		%	5,1%	9,8%	57,2%	22,1%	5,7%	100,0%			
Gittiği okul	Devlet okulu	n	39	50	306	89	31	515	29,098a	4	,000
		%	7,6%	9,7%	59,4%	17,3%	6,0%	100,0%			
	Özel okul	n	6	36	195	105	19	361			
		%	1,7%	10,0%	54,0%	29,1%	5,3%	100,0%			
	Toplam	n	45	86	501	194	50	876			
		%	5,1%	9,8%	57,2%	22,1%	5,7%	100,0%			
Kademe	İlkokul	n	32	59	313	90	20	514	28,614a	4	,000
		%	6,2%	11,5%	60,9%	17,5%	3,9%	100,0%			
	Ortaokul	n	13	27	188	104	30	362			
		%	3,6%	7,5%	51,9%	28,7%	8,3%	100,0%			
	Toplam	n	45	86	501	194	50	876			
		%	5,1%	9,8%	57,2%	22,1%	5,7%	100,0%			

Tablo 3b, "Çocuğun kıyafetlerini giyip çıkarma davranışları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?" sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular şöyledir:

- * “Çocuğun kıyafetlerini giyip çıkarma davranışları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir bağıntı yoktur.
- * “Çocuğun kıyafetlerini giyip çıkarma davranışları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun gittiği okul arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle bakıldığında, devlet okuluna giden çocukların ebeveynlerinin toplam %13,7’si biraz ve çok olumlu yönde değişiklik olduğu görüşündedir. Toplam %19,3’ü ise biraz ya da çok olumsuz yönde değişiklik olduğu yönünde görüş bildirmiştir. %59,4’ü ise bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Özel okula giden çocukların ebeveynlerinin ise toplam %11,7’si biraz ya da çok olumlu yönde değişiklik oldu derken, toplam %34,4’ü biraz ya da çok olumsuz yönde değişiklik oldu demiştir. Değişiklik olmadığını söyleyenlerin oranı ise %54,0’dır. Bu sonuçlara göre, genel olarak bir değişiklik olmadığı yönündeki görüş daha baskındır. Olumsuz yönde değişiklik olduğu görüşünü dile getirenler daha çok özel okula devam eden çocukların ebeveynleridir. Olumlu değişiklik olduğunu söyleyenler ise daha çok devlet okuluna devam eden çocukların ebeveynleridir.
- * “Çocuğun kıyafetlerini giyip çıkarma davranışları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği öğretim kademesi arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle bakıldığında, ilkokula giden çocukların ebeveynlerinin toplam %17,7’si biraz ve çok olumlu yönde değişiklik olduğu görüşündedir. Toplam %21,4’ü ise biraz ya da çok olumsuz yönde değişiklik olduğu yönünde görüş bildirmiştir. %60,9’u ise bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Ortaokula giden çocukların ebeveynlerinin ise toplam %11,1’i biraz ya da çok olumlu yönde değişiklik oldu derken, toplam %37,0’i biraz ya da çok olumsuz yönde değişiklik oldu demiştir. Değişiklik olmadığını söyleyenlerin oranı ise %51,9’dur. Bu sonuçlara göre, genel olarak bir değişiklik olmadığı yönündeki görüş daha baskındır. Ortaokula devam eden çocukların ebeveynleri, ilkokula devam eden çocukların ebeveynlerine göre daha fazla değişiklik olduğunu belirtmiştir. Olumlu yönde değişiklik olduğu görüşünü dile getirenler daha çok ilkokula devam eden çocukların ebeveynleri iken, olumsuz yönde değişiklik olduğu görüşünü ortaokula devam eden çocukların ebeveynleri ifade etmiştir.

Tablo 4a ve 4b, “Çocuğun temizlik alışkanlıkları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 4a: Çocuğun temizlik alışkanlıkları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?

	f	%
Çok olumlu yönde değişiklik oldu	203	23,2
Biraz olumlu yönde değişiklik oldu	292	33,3
Herhangi bir değişiklik olmadı	280	32,0
Biraz olumsuz yönde değişiklik oldu	88	10,0
Çok olumsuz yönde değişiklik oldu	13	1,5
Toplam	876	100,0

Tablo 4a’ya göre, çocukların temizlik alışkanlıkları salgın öncesine göre çok olumlu ve biraz olumlu yönde değişti diyen ebeveynlerin toplam oranı %56,5 iken biraz olumsuz ve çok olumsuz yönde değişti diyenlerin toplam oranı %11,5’tir. Herhangi bir değişiklik olmadığını söyleyenlerin oranı ise %32,0’dır. Genel olarak sonuçlara bakıldığında, çocukların temizlik alışkanlıklarının salgın öncesi zamana göre olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

Tablo 4b: “Çocuğun temizlik alışkanlıkları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

			Çok olumlu yönde değişiklik oldu	Biraz olumlu yönde değişiklik oldu	Herhangi bir değişiklik olmadı	Biraz olumsuz yönde değişiklik oldu	Çok olumsuz yönde değişiklik oldu	Toplam	χ	sd	p
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	107	135	139	46	6	433	2,413a	4	,660
		%	24,7%	31,2%	32,1%	10,6%	1,4%	100,0%			
	E	n	96	157	141	42	7	443			
		%	21,7%	35,4%	31,8%	9,5%	1,6%	100,0%			
	Toplam	n	203	292	280	88	13	876			
		%	23,2%	33,3%	32,0%	10,0%	1,5%	100,0%			
Gittiği okul	Devlet okulu	n	158	167	138	46	6	515	43,531a	4	,000
		%	30,7%	32,4%	26,8%	8,9%	1,2%	100,0%			
	Özel okul	n	45	125	142	42	7	361			
		%	12,5%	34,6%	39,3%	11,6%	1,9%	100,0%			
	Toplam	n	203	292	280	88	13	876			
		%	23,2%	33,3%	32,0%	10,0%	1,5%	100,0%			
Kademe	İlkokul	n	142	184	147	35	6	514	31,122a	4	,000
		%	27,6%	35,8%	28,6%	6,8%	1,2%	100,0%			
	Ortaokul	n	61	108	133	53	7	362			
		%	16,9%	29,8%	36,7%	14,6%	1,9%	100,0%			
	Toplam	n	203	292	280	88	13	876			
		%	23,2%	33,3%	32,0%	10,0%	1,5%	100,0%			

Tablo 4b, “Çocuğun temizlik alışkanlıkları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular şöyledir:

- * “Çocuğun temizlik alışkanlıkları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir bağıntı yoktur.
- * “Çocuğun temizlik alışkanlıkları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun gittiği okul arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle değerlere bakıldığında, devlet okuluna giden çocukların ebeveynlerinin toplam %63,1’i biraz ve çok olumlu yönde değişiklik olduğu görüşündedir. Toplam %10,1’i ise biraz ya da çok olumsuz yönde değişiklik olduğu yönünde görüş bildirmiştir. %26,8’i ise bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Özel okula giden çocukların ebeveynlerinin ise toplam %47,1’i biraz ya da çok olumlu yönde değişiklik oldu derken, toplam %13,5’i biraz ya da çok olumsuz yönde değişiklik oldu demiştir. Değişiklik olmadığını söyleyenlerin oranı ise %39,3’tür. Bu sonuçlara göre, genel olarak çocukların temizlik alışkanlıklarında olumlu yönde bir değişiklik olduğu anlaşılmaktadır. Devlet okuluna devam eden çocukların temizlik alışkanlıklarının özel okula devam eden çocukların temizlik alışkanlıklarından daha olumlu yönde bir gelişim gösterdiği söylenebilir.
- * “Çocuğun temizlik alışkanlıkları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği öğretim kademesi arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle değerlere bakıldığında, ilkokula giden çocukların ebeveynlerinin toplam %63,4’ü biraz ve çok olumlu yönde değişiklik olduğu görüşündedir. Toplam %8’i ise biraz ya da çok olumsuz yönde değişiklik olduğu yönünde görüş bildirmiştir. %29,6’sı ise bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Ortaokula giden çocukların ebeveynlerinin ise toplam %46,7’si biraz ya da çok olumlu yönde değişiklik oldu derken, toplam %16,5’i biraz ya da çok olumsuz yönde değişiklik oldu demiştir. Ebeveynlerin %36,7’si ise değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, hem ilkokul hem de ortaokula devam eden çocukların temizlik alışkanlıklarında daha çok olumlu yönde bir gelişim olduğu söylenebilir. Olumlu yöndeki değişimin, ilkokula devam eden çocuklarda daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Olumsuz yönde değişim ise daha çok ortaokula devam eden çocuklarda görülmüştür.

2. Salgın sürecinin çocukların duygudurumlarına etkileri ile ilgili bulgular

Covid 19 salgın sürecinin çocukların duygudurumlarına etkileri ile ilgili ebeveynlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 5a ve 5b, “Çocuğun kaygı düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 5a: Çocuğun kaygı düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?

	f	%
Çok arttı	145	16,6
Biraz arttı	456	52,1
Aynı kaldı	248	28,3
Biraz azaldı	18	2,1
Çok azaldı	9	1,0
Toplam	876	100,0

Tablo 5a'ya göre, çocukların kaygı düzeyleri salgın öncesine göre çok arttı ve biraz arttı diyen ebeveynlerin toplam oranı %68,7 iken biraz azaldı ve çok azaldı diyenlerin toplam oranı %3,1'dir. Aynı kaldığını söyleyenlerin oranı ise %28,3'tür. Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların kaygı düzeylerinin salgın öncesi zamana göre arttığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5b: “Çocuğun kaygı düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

			Çok arttı	Biraz arttı	Aynı kaldı	Biraz azaldı	Çok azaldı	Toplam	χ	sd	p
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	82	223	112	9	7	433	7,696a	4	,103
		%	18,9%	51,5%	25,9%	2,1%	1,6%	100,0%			
	E	n	63	233	136	9	2	443			
		%	14,2%	52,6%	30,7%	2,0%	,5%	100,0%			
	Toplam	n	145	456	248	18	9	876			
		%	16,6%	52,1%	28,3%	2,1%	1,0%	100,0%			
Gittiği okul	Devlet okulu	n	99	260	137	12	7	515	9,066a	4	,059
		%	19,2%	50,5%	26,6%	2,3%	1,4%	100,0%			
	Özel okulu	n	46	196	111	6	2	361			
		%	12,7%	54,3%	30,7%	1,7%	,6%	100,0%			
	Toplam	n	145	456	248	18	9	876			
		%	16,6%	52,1%	28,3%	2,1%	1,0%	100,0%			
Kademe	İlkokul	n	83	276	140	10	5	514	1,381a	4	,847
		%	16,1%	53,7%	27,2%	1,9%	1,0%	100,0%			
	Ortaokul	n	62	180	108	8	4	362			
		%	17,1%	49,7%	29,8%	2,2%	1,1%	100,0%			
	Toplam	n	145	456	248	18	9	876			
		%	16,6%	52,1%	28,3%	2,1%	1,0%	100,0%			

Tablo 5b, “Çocuğun kaygı düzeyleri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların kaygı düzeyleri ile cinsiyet, okul türü ve öğretim kademesi arasında anlamlı bir bağlantı yoktur.

Tablo 6a ve 6b, “Çocuğun öfke düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 6a: Çocuğun öfke düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?

	f	%
Çok arttı	139	15,9
Biraz arttı	389	44,4
Aynı kaldı	321	36,6
Biraz azaldı	15	1,7
Çok azaldı	12	1,4
Toplam	876	100,0

Tablo 6'ya göre, çocukların öfke düzeyleri salgın öncesine göre çok arttı ve biraz arttı diyen ebeveynlerin toplam oranı %60,3 iken biraz azaldı ve çok azaldı diyenlerin toplam oranı %3,1'dir. Aynı kaldığını söyleyenlerin oranı ise %36,6'dır. Elde edilen sonuç genel olarak değerlendirilirse, çocukların öfke düzeylerinin salgın öncesi zamana göre daha çok arttığı söylenebilir.

Tablo 6b: “Çocuğun öfke düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

			Çok arttı	Biraz arttı	Aynı kaldı	Biraz azaldı	Çok azaldı	Toplam	χ	sd	p
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	60	207	153	7	6	433	4,858a	4	,302
		%	13,9%	47,8%	35,3%	1,6%	1,4%	100,0%			
	E	n	79	182	168	8	6	443			
		%	17,8%	41,1%	37,9%	1,8%	1,4%	100,0%			
	Toplam	n	139	389	321	15	12	876			
		%	15,9%	44,4%	36,6%	1,7%	1,4%	100,0%			
Gittiği okul	Devlet okulu	n	86	229	179	11	10	515	6,052a	4	,195
		%	16,7%	44,5%	34,8%	2,1%	1,9%	100,0%			
	Özel okul	n	53	160	142	4	2	361			
		%	14,7%	44,3%	39,3%	1,1%	,6%	100,0%			
	Toplam	n	139	389	321	15	12	876			
		%	15,9%	44,4%	36,6%	1,7%	1,4%	100,0%			
Kademe	İlkokul	n	83	229	183	10	9	514	2,149a	4	,708
		%	16,1%	44,6%	35,6%	1,9%	1,8%	100,0%			
	Ortaokul	n	56	160	138	5	3	362			
		%	15,5%	44,2%	38,1%	1,4%	,8%	100,0%			
	Toplam	n	139	389	321	15	12	876			
		%	15,9%	44,4%	36,6%	1,7%	1,4%	100,0%			

Tablo 6b, “Çocuğun öfke düzeyleri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi arasında anlamlı bir bağıntı olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 7a ve 7b, “Çocuğun korku düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 7a: Çocuğun korku düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?

	f	%
Çok arttı	89	10,2
Biraz arttı	410	46,8
Aynı kaldı	352	40,2
Biraz azaldı	18	2,1
Çok azaldı	7	,8
Toplam	876	100,0

Tablo 7a'ya göre, çocukların korku düzeyleri salgın öncesine göre çok arttı ve biraz arttı diyen ebeveynlerin toplam oranı %57,0 iken biraz azaldı ve çok azaldı diyenlerin toplam oranı %2,9'dur. Aynı kaldığını söyleyenlerin oranı ise %40,2'dir. Genel olarak bakıldığında, çocukların korku düzeylerinin salgın öncesine göre daha çok arttığı söylenebilir.

Tablo 7b: “Çocuğun korku düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

			Çok arttı	Biraz arttı	Aynı kaldı	Biraz azaldı	Çok azaldı	Toplam	χ	sd	p
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	46	214	162	7	4	433	4,037a	4	,401
		%	10,6%	49,4%	37,4%	1,6%	,9%	100,0%			
	E	n	43	196	190	11	3	443			
		%	9,7%	44,2%	42,9%	2,5%	,7%	100,0%			
	Toplam	n	89	410	352	18	7	876			
		%	10,2%	46,8%	40,2%	2,1%	,8%	100,0%			
Gittiği okul	Devlet okulu	n	63	242	191	14	5	515	11,416a	4	,022
		%	12,2%	47,0%	37,1%	2,7%	1,0%	100,0%			
	Özel okul	n	26	168	161	4	2	361			
		%	7,2%	46,5%	44,6%	1,1%	,6%	100,0%			
	Toplam	n	89	410	352	18	7	876			
		%	10,2%	46,8%	40,2%	2,1%	,8%	100,0%			
Kademe	İlkokul	n	55	251	193	11	4	514	3,650a	4	,455
		%	10,7%	48,8%	37,5%	2,1%	,8%	100,0%			
	Ortaokul	n	34	159	159	7	3	362			
		%	9,4%	43,9%	43,9%	1,9%	,8%	100,0%			
	Toplam	n	89	410	352	18	7	876			
		%	10,2%	46,8%	40,2%	2,1%	,8%	100,0%			

Tablo 7b, “Çocuğun korku düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular şöyledir:

- * “Çocuğun korku düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir bağıntı yoktur.
- * “Çocuğun korku düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun gittiği okul arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdeler değere göre, devlet okuluna giden çocukların ebeveynlerinin toplam %59,2’si biraz ve çok arttığı görüşündedir. Yine çocuğu devlet okuluna giden ebeveynlerin toplam %3,7’si biraz ya da çok azaldığı yönünde görüş bildirmiştir. %37,1’i ise bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Özel okula giden çocukların ebeveynlerinin ise toplam %53,7’si biraz ya da çok arttığı yönünde görüş bildirirken, toplam %1,7’si biraz ya da çok azaldığı yönünde görüş bildirmiştir. Değişiklik olmadığını söyleyenlerin oranı ise %44,6’dır. Bu sonuçlara göre, hem devlet okuluna giden hem de özel okula giden çocukların korku düzeylerinin salgın öncesine göre artmış olduğu görülmekle birlikte, devlet okulu ebeveynleri, özel okul ebeveynlerine göre daha fazla korkunun arttığını söylemiştir. Yine korkunun azaldığını söyleyenler de daha çok devlet okulu ebeveynleri olmuştur.
- * “Çocuğun korku düzeylerinin salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği öğretim kademesi arasında anlamlı bir bağıntı yoktur.

Tablo 8a ve 8b, “Çocuğun mutluluk (neşe) düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 8a: Çocuğun mutluluk (neşe) düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?

	f	%
Çok arttı	18	2,1
Biraz arttı	71	8,1
Aynı kaldı	339	38,7
Biraz azaldı	361	41,2
Çok azaldı	87	9,9
Toplam	876	100,0

Tablo 8a'ya göre, çocukların mutluluk (neşe) düzeyleri salgın öncesine göre çok arttı ve biraz arttı diyen ebeveynlerin toplam oranı %10,2 iken biraz azaldı ve çok azaldı diyenlerin toplam oranı %51,1'dir. Aynı kaldığını söyleyenlerin oranı ise %38,7'dir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, çocukların mutluluk (neşe) düzeylerinin salgın öncesi zamana göre azaldığı söylenebilir.

Tablo 8b: “Çocuğun mutluluk (neşe) düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

			Çok arttı	Biraz arttı	Aynı kaldı	Biraz azaldı	Çok azaldı	Toplam	χ	sd	p
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	7	34	156	186	50	433	5,330a	4	,255
		%	1,6%	7,9%	36,0%	43,0%	11,5%	100,0%			
	E	n	11	37	183	175	37	443			
		%	2,5%	8,4%	41,3%	39,5%	8,4%	100,0%			
	Toplam	n	18	71	339	361	87	876			
		%	2,1%	8,1%	38,7%	41,2%	9,9%	100,0%			
Gittiği okul	Devlet okulu	n	12	44	181	211	67	515	16,775a	4	,002
		%	2,3%	8,5%	35,1%	41,0%	13,0%	100,0%			
	Özel okul	n	6	27	158	150	20	361			
		%	1,7%	7,5%	43,8%	41,6%	5,5%	100,0%			
	Toplam	n	18	71	339	361	87	876			
		%	2,1%	8,1%	38,7%	41,2%	9,9%	100,0%			
Kademe	İlkokul	n	11	50	214	202	37	514	17,311a	4	,002
		%	2,1%	9,7%	41,6%	39,3%	7,2%	100,0%			
	Ortaokul	n	7	21	125	159	50	362			
		%	1,9%	5,8%	34,5%	43,9%	13,8%	100,0%			
	Toplam	n	18	71	339	361	87	876			
		%	2,1%	8,1%	38,7%	41,2%	9,9%	100,0%			

Tablo 8b, “Çocuğun mutluluk (neşe) düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular şöyledir:

- * “Çocuğun mutluluk (neşe) düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir bağlantı yoktur.
- * “Çocuğun mutluluk (neşe) düzeyi salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun gittiği okul arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağlantı vardır. Yüzdeler değeri incelendiğinde, devlet okuluna giden çocukların ebeveynlerinin toplam %10,8'inin biraz ve çok arttığı yönünde görüş bildirdiği; toplam %54,0'ının biraz ve çok azaldığı yönünde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Aynı kaldı diyenlerin yüzdesi ise %35,1'dir. Çocuğu özel okula devam eden ebeveynlerin toplam %9,3'ü biraz ve çok arttığını ifade etmesine karşın, %47,1'i ise biraz ve çok azaldığını ifade etmiştir. Aynı kaldığını düşünenler ise %43,8'dir. Genel olarak değerlendirildiğinde, hem devlet okuluna hem de özel okula giden çocukların ebeveynleri, çocuklarının mutluluk (neşe) düzeylerinin salgın öncesine göre azaldığı yönünde görüş bildirmiştir. Devlet okuluna giden çocukların mutluluğu (neşe) düzeylerinin özel okula giden çocuklara göre daha fazla azaldığı söylenebilir.
- * “Çocuğun mutluluk (neşe) düzeylerinin salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği öğretim kademesi arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağlantı vardır. Yüzdeler değeri göre, ilkokula giden çocukların ebeveynlerinin toplam %11,8'i çocuklarının mutluluk (neşe) düzeylerinin biraz ve çok arttığını; toplam %46,9'u ise biraz ve çok azaldığını ifade etmiştir. %41,6'sı ise aynı kaldığını belirtmiştir. Ortaokula giden çocukların ebeveynlerinin ise toplam %7,7'si çocuklarının mutluluk (neşe) düzeylerinin biraz ve çok arttığını, toplam %57,7'si ise biraz ve çok azaldığını ifade etmiştir. Aynı kaldığını ifade ebeveynlerin yüzdesi ise %34,5'tir. Genel sonuca bakıldığında, hem ilkokula hem de ortaokula devam eden çocukların salgın öncesine göre mutluluk (neşe) düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Ortaokula giden çocukların ebeveynleri, ilkokula giden çocukların ebeveynlerine göre çocuklarının mutluluk (neşe) düzeylerinde daha çok azalma

olduğunu söylemişlerdir. Bun karşın mutluluk (neşe) düzeyleri artanlar ise daha çok ilkokula devam edenler olmuştur.

3. Salgın sürecinin çocukların sosyal ilişkilerine etkileri ile ilgili bulgular

Covid 19 salgın sürecinin çocukların sosyal ilişkilerine etkileri ile ilgili ebeveynlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 9a ve 9b, “Çocuğun annesiyle ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 9a: Çocuğun annesiyle ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?

	f	%
Herhangi bir değişiklik olmadı.	340	38,8
Daha tepkisel davranışlar sergiledi.	367	41,9
Daha içine kapanık oldu, az iletişim kurdu.	39	4,5
Değişken davranışlar sergiledi.	130	14,8
Toplam	876	100,0

Tablo 9a, çocukların annesiyle ilişkilerinin salgın öncesine göre ne yönde değiştiğini göstermektedir. Bulgulara göre, çocukların %41,9’u annesine karşı daha tepkisel davranmış; %14,8’i değişken davranışlar sergilemiştir. Daha içine kapanık olup az iletişim kuran çocuklar ise %4,5’tir. %38,8’inin davranışlarında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların çoğunun annesiyle ilişkilerinde salgın öncesine göre daha olumsuz (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) ilişkiler kurduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 9b: “Çocuğun annesiyle ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

			Herhangi bir değişiklik olmadı	Daha tepkisel davranışlar sergiledi	Daha içine kapanık oldu, az iletişim kurdu.	Değişken davranışlar sergiledi.	Toplam	χ	sd	p
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	170	181	22	60	433	1,364a	3	,714
		%	39,3%	41,8%	5,1%	13,9%	100,0%			
	E	n	170	186	17	70	443			
		%	38,4%	42,0%	3,8%	15,8%	100,0%			
	Toplam	n	340	367	39	130	876			
		%	38,8%	41,9%	4,5%	14,8%	100,0%			
Gittiği okul	Devlet okulu	n	216	197	29	73	515	11,385a	3	,010
		%	41,9%	38,3%	5,6%	14,2%	100,0%			
	Özel okul	n	124	170	10	57	361			
		%	34,3%	47,1%	2,8%	15,8%	100,0%			
	Toplam	n	340	367	39	130	876			
		%	38,8%	41,9%	4,5%	14,8%	100,0%			
Kademe	İlkokul	n	218	220	12	64	514	21,705a	3	,000
		%	42,4%	42,8%	2,3%	12,5%	100,0%			
	Ortaokul	n	122	147	27	66	362			
		%	33,7%	40,6%	7,5%	18,2%	100,0%			
	Toplam	n	340	367	39	130	876			
		%	38,8%	41,9%	4,5%	14,8%	100,0%			

Tablo 9b, “Çocuğun annesiyle ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular şöyledir:

* “Çocuğun annesiyle ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir bağıntı yoktur.

* “Çocuğun annesiyle ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun gittiği okul arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerik değerler incelendiğinde, devlet okuluna giden çocukların ebeveynlerinin toplam %41,9’u herhangi bir değişiklik olmadığını söylerken, %58,1’i olumsuz davranışların (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) arttığını söylemiştir. Özel okula giden çocukların ebeveynlerinin %34,3’ü herhangi bir değişiklik olmadığını söylerken, %64,7’si olumsuz davranışların (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) arttığını söylemiştir. Bu sonuçlara göre özel okula devam eden çocukların olumsuz davranışlarının devlet okuluna giden çocukların olumsuz davranışlarına göre daha fazla arttığı söylenebilir.

* “Çocuğun annesiyle ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun öğretim kademesi arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerik değerler incelendiğinde, ilkokula devam eden çocukların ebeveynlerinin toplam %42,4’ü herhangi bir değişiklik olmadığını söylerken, %57,6’sı olumsuz davranışların (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) arttığını söylemiştir. Ortaokula okula giden çocukların ebeveynlerinin %33,7’si herhangi bir değişiklik olmadığını söylerken, %66,3’ü olumsuz davranışların (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) arttığını söylemiştir. Bulgular, ortaokula devam eden çocukların olumsuz davranışlarındaki artışın ilkokula devam eden çocuklardan daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 10a ve 10b, “Çocuğun babasıyla ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 10a: Çocuğun babasıyla ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?

	f	%
Herhangi bir değişiklik olmadı.	420	47,9
Daha tepkisel davranışlar sergiledi.	266	30,4
Daha içine kapanık oldu, az iletişim kurdu.	51	5,8
Değişken davranışlar sergiledi.	139	15,9
Toplam	876	100,0

Tablo 10a, çocukların babasıyla ilişkilerinin salgın öncesine göre ne yönde değiştiğini göstermektedir. Bulgulara göre, çocukların %30,4’ü babasına karşı daha tepkisel davranmış; %15,9’u değişken davranışlar sergilemiştir. Daha içine kapanık olup az iletişim kuran çocukların oranı ise %5,8’dir. %47,9’unun davranışlarında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Genel olarak bakıldığında, salgın sürecinin çocukların babalarıyla olan ilişkilerini dikkati çekecek düzeyde olumsuz yönde (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) etkilediği söylenebilir.

Tablo 10b: “Çocuğun babasıyla ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

		Herhangi bir değişiklik olmadığını	Daha tepkisel davranışlar sergiledi	Daha içine kapanık oldu, az iletişim kurdu.	Değişken davranışlar sergiledi.	Toplam	χ	sd	p	
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	203	136	29	65	2,032a	3	,566	
		%	46,9%	31,4%	6,7%	15,0%				
	E	n	217	130	22	74				
		%	49,0%	29,3%	5,0%	16,7%				
	Toplam	n	420	266	51	139				876
		%	47,9%	30,4%	5,8%	15,9%				100,0%
Gittiği okul	Devlet okulu	n	269	133	35	78	15,723a	3	,001	
		%	52,2%	25,8%	6,8%	15,1%				
	Özel okul	n	151	133	16	61				361
		%	41,8%	36,8%	4,4%	16,9%				100,0%
	Toplam	n	420	266	51	139				876
		%	47,9%	30,4%	5,8%	15,9%				100,0%

Kademe	İlkokul	n	263	156	23	72	514	9,282a	3	,026
		%	51,2%	30,4%	4,5%	14,0%	100,0%			
	Ortaokul	n	157	110	28	67	362			
		%	43,4%	30,4%	7,7%	18,5%	100,0%			
	Toplam	n	420	266	51	139	876			
		%	47,9%	30,4%	5,8%	15,9%	100,0%			

Tablo 10b, “Çocuğun babasıyla ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular şöyledir:

- * “Çocuğun babasıyla ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir bağlantı yoktur.
- * “Çocuğun babasıyla ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun gittiği okul arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağlantı vardır. Yüzdelerik değerler incelendiğinde, devlet okuluna giden çocukların ebeveynlerinin toplam %52,2’si herhangi bir değişiklik olmadığını söylerken, %58,1’i olumsuz davranışların (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) arttığını söylemiştir. Özel okula giden çocukların ebeveynlerinin %34,3’ü herhangi bir değişiklik olmadığını söylerken, %64,7’si olumsuz davranışların (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) arttığını söylemiştir. Bu sonuçlara göre özel okula devam eden çocukların olumsuz davranışlarının devlet okuluna giden çocukların olumsuz davranışlarına göre daha fazla arttığı söylenebilir.
- * “Çocuğun annesiyle ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun öğretim kademesi arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağlantı vardır. Yüzdelerik değerler incelendiğinde, ilkokula devam eden çocukların ebeveynlerinin toplam %42,4’ü herhangi bir değişiklik olmadığını söylerken, %57,6’sı olumsuz davranışların (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) arttığını söylemiştir. Ortaokula okula giden çocukların ebeveynlerinin %33,7’si herhangi bir değişiklik olmadığını söylerken, %66,3’ü olumsuz davranışların (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) arttığını söylemiştir. Bulgular, ortaokula devam eden çocukların olumsuz davranışlarındaki artışın ilkokula devam eden çocuklardan daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 11a ve 11b, “Çocuğun (varsa) kardeş(ler)iyle ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 11a: Çocuğun (varsa) kardeş(ler)iyle ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?

	f	%
Herhangi bir değişiklik olmadı.	521	59,5
Daha tepkisel davranışlar sergiledi.	216	24,7
Daha içine kapanık oldu, az iletişim kurdu.	17	1,9
Değişken davranışlar sergiledi.	122	13,9
Toplam	876	100,0

Tablo 11a, çocukların kardeş(ler)iyle ilişkilerinin salgın öncesine göre ne yönde değiştiğini göstermektedir. Bulgulara göre, çocukların %24,7’si kardeş(ler)ine karşı daha tepkisel davranmış; %13,9’u değişken davranışlar sergilemiştir. Daha içine kapanık olup az iletişim kuran çocuklar ise %1,9’dur. %59,5’inin davranışlarında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Genel sonuca bakıldığında, salgın sürecinin çocukların kardeş(ler)iyle ilişkilerini dikkati çekecek düzeyde olumsuz yönde (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) etkilediği söylenebilir.

Tablo 11b: “Çocuğun (varsa) kardeş(ler)iyile ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

			Herhangi bir değişiklik olmadı	Daha tepkisel davranışlar sergiledi	Daha içine kapanık oldu, az iletişim kurdu.	Değişken davranışlar sergiledi.	Toplam	χ	sd	p
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	240	115	6	72	433	9,459a	3	,024
		%	55,4%	26,6%	1,4%	16,6%	100,0%			
	E	n	281	101	11	50	443			
		%	63,4%	22,8%	2,5%	11,3%	100,0%			
	Toplam	n	521	216	17	122	876			
		%	59,5%	24,7%	1,9%	13,9%	100,0%			
Gittiği okul	Devlet okulu	n	272	147	11	85	515	23,181a	3	,000
		%	52,8%	28,5%	2,1%	16,5%	100,0%			
	Özel okul	n	249	69	6	37	361			
		%	69,0%	19,1%	1,7%	10,2%	100,0%			
	Toplam	n	521	216	17	122	876			
		%	59,5%	24,7%	1,9%	13,9%	100,0%			
Kademe	İlkokul	n	297	136	9	72	514	2,473a	3	,480
		%	57,8%	26,5%	1,8%	14,0%	100,0%			
	Ortaokul	n	224	80	8	50	362			
		%	61,9%	22,1%	2,2%	13,8%	100,0%			
	Toplam	n	521	216	17	122	876			
		%	59,5%	24,7%	1,9%	13,9%	100,0%			

Tablo 11b, “Çocuğun (varsa) kardeş(ler)iyile ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular şöyledir:

- * “Çocuğun kardeş(ler)iyile ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle bakıldığında, kız çocuğu olan ebeveynlerin %55,4’ü herhangi bir değişiklik olmadığını söylemiş; %44,6’sı ise olumsuz davranışların (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) arttığını söylemiştir. Erkek çocuğu olan ebeveynlerin ise %63,4’ü herhangi bir değişiklik olmadığını söylerken, %36,4’ü ise olumsuz davranışların (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) arttığını söylemiştir. Sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, kız çocukların olumsuz davranışları erkeklerden daha çok artmış görünmektedir.
- * “Çocuğun kardeş(ler)iyile ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun gittiği okul arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle değerlendirildiğinde, devlet okuluna giden çocukların ebeveynleri toplam %52,8’i herhangi bir değişiklik olmadığı görüşündedir. Ebeveynlerin toplam %47,2’si ise olumsuz yönde (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) değişiklikler yaşadıkları görüşündedirler. Özel okula giden çocukların ebeveynlerinin %69,0’ı herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Yine özel okula giden çocukların ebeveynlerinin toplam %31,0’ı ise olumsuz değişimler (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlara göre devlet okuluna devam eden çocukların olumsuz davranışlarının özel okula giden çocukların olumsuz davranışlarına göre daha fazla arttığı söylenebilir.
- * “Çocuğun kardeş(ler)iyile ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun öğretim kademesi arasında anlamlı bir bağıntı yoktur.

Tablo 12a ve 12b, “Çocuğun öğretmeniyle ilgili algıları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 12a: Çocuğun öğretmeniyle ilgili algıları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?

	f	%
Herhangi bir değişiklik olmadı	301	34,4
Özlediğini/görmek istediğini ifade etti	486	55,5
İlgilenmedi	89	10,2
Toplam	876	100,0

Tablo 12a, çocukların öğretmeniyle ilgili algılarının salgın öncesine göre ne yönde değiştiğini göstermektedir. Ebeveynlerin cevaplarına göre, çocukların %55,5'i öğretmen(ler)ini özlediğini/görmek istediğini ifade ederken, %10,2'si öğretmenlerine karşı ilgisiz kalmış, %34,4'ünde ise öğretmenlerine karşı duygularında herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların yarısından fazlasının öğretmenlerini özledikleri görülmektedir.

Tablo 12b: “Çocuğun öğretmeniyle ilgili algıları salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

		Herhangi bir değişiklik olmadı	Özlediğini/görmek istediğini ifade etti	İlgilenmedi	Toplam	χ	sd	p	
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	145	254	34	433	6,240a	2	,044
		%	33,5%	58,7%	7,9%	100,0%			
	E	n	156	232	55	443			
		%	35,2%	52,4%	12,4%	100,0%			
	Toplam	n	301	486	89	876			
		%	34,4%	55,5%	10,2%	100,0%			
Gittiği okul	Devlet okulu	n	179	280	56	515	,962a	2	,618
		%	34,8%	54,4%	10,9%	100,0%			
	Özel okul	n	122	206	33	361			
		%	33,8%	57,1%	9,1%	100,0%			
	Toplam	n	301	486	89	876			
		%	34,4%	55,5%	10,2%	100,0%			
Kademe	İlkokul	n	165	316	33	514	27,038a	2	,000
		%	32,1%	61,5%	6,4%	100,0%			
	Ortaokul	n	136	170	56	362			
		%	37,6%	47,0%	15,5%	100,0%			
	Toplam	n	301	486	89	876			
		%	34,4%	55,5%	10,2%	100,0%			

Tablo 12b, “Çocuğun öğretmenleriyle ilgili algıları ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular şöyledir:

- * “Çocuğun öğretmenleriyle ilgili algıları ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle bakıldığında, kız çocuğu olan ebeveynlerin %33,5'i herhangi bir değişiklik olmadığını, %58,7'si özlediğini; %7,9'u ise ilgilenmediğini ifade etmiştir. Erkek çocuğu olan ebeveynlerin ise %35,2'si herhangi bir değişiklik olmadığını, %52,4'ü özlediğini, %12,4'ü ise ilgilenmediğini ifade etmiştir. Sonuçlar genel olarak ele alındığında, kız çocukların öğretmenlerini erkek çocuklara göre biraz daha fazla özlediği söylenebilir.
- * “Çocuğun öğretmenleriyle ilgili algıları ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun gittiği okul arasında anlamlı bir bağıntı bulunamamıştır.
- * “Çocuğun öğretmenleriyle ilgili algıları ilişkileri salgın öncesi zamana göre ne yönde değişti?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği öğretim kademesi arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı bulunmuştur. Yüzdelerle değerlendirildiğinde, ebeveyn görüşlerine göre, ilkokula devam eden çocukların %32,1'inde herhangi bir değişiklik olmamış, %61,5'i özlemiş, %6,4'ü ise ilgisiz kalmıştır. Yine ebeveyn görüşlerine göre,

ortaokula devam eden çocukların %37,6'sında herhangi bir değişiklik olmamış, %47,0'ı özlemiş; %15,5'i ise ilgisiz kalmıştır. Sonuçlara genel olarak bakıldığında, ilkokula devam eden çocukların ortaokula devam eden çocuklara göre öğretmenlerini daha çok özledikleri anlaşılmaktadır.

4. Salgın sürecinde çocukların uzaktan eğitim ile ilgili davranışları üzerindeki etkileri ile ilgili bulgular

Covid 19 salgın sürecinde çocukların uzaktan eğitime alışma durumları ile ilgili ebeveynlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 13a ve 13b, "Çocuğun uzaktan eğitime alışma düzeyi ne oldu?" sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 13a: Çocuğun uzaktan eğitime alışma düzeyi ne oldu?

	f	%
Çok kolay alıştı, herhangi bir sorun yaşamadı	229	26,1
Alıştı ama nadiren de olsa müdahale etmemiz/yönlendirmemiz gerekti	222	25,3
Alıştı ama bazen müdahale etmemiz/yönlendirmemiz gerekti	197	22,5
Alıştı ama sık sık müdahale etmemiz/yönlendirmemiz gerekti	156	17,8
Pek alışmadı	72	8,2
Toplam	876	100,0

Tablo 13a, salgın sürecinde çocukların uzaktan eğitime alışma düzeyi ile ilgili sonuçları göstermektedir. Ebeveynlerin cevaplarına göre, çocukların %26,1'i uzaktan eğitime çok kolay alışmış ve herhangi bir sorun yaşamamıştır. Alışmış olsa da nadiren, bazen ve sık sık müdahale edilmesi/yönlendirilmesi gereken çocukların toplam oranı %65,6 olmuştur. Pek alışmayan çocukların oranı ise %8,2'dir. Sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, çocukların %74,9'unun az ya da çok uzaktan eğitime yeterince alışamadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 13b: "Çocuğun uzaktan eğitime alışma düzeyi ne oldu?" sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

			Çok kolay alıştı, herhangi bir sorun yaşamadı	Alıştı ama nadiren de olsa müdahale etmemiz/ yönlendirmemiz gerekti	Alıştı ama bazen müdahale etmemiz/ yönlendirmemiz gerekti	Alıştı ama sık sık müdahale etmemiz/ yönlendirmemiz gerekti	Pek alışmadı	Toplam	χ	sd	p
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	128	117	81	75	32	433	11,057a	4	,026
		%	29,6%	27,0%	18,7%	17,3%	7,4%	100,0%			
	E	n	101	105	116	81	40	443			
		%	22,8%	23,7%	26,2%	18,3%	9,0%	100,0%			
Toplam	n	229	222	197	156	72	876				
	%	26,1%	25,3%	22,5%	17,8%	8,2%	100,0%				
Gittiği okul	Devlet okulu	n	135	138	98	93	51	515	12,049a	4	,017
		%	26,2%	26,8%	19,0%	18,1%	9,9%	100,0%			
	Özel okul	n	94	84	99	63	21	361			
		%	26,0%	23,3%	27,4%	17,5%	5,8%	100,0%			
Toplam	n	229	222	197	156	72	876				
	%	26,1%	25,3%	22,5%	17,8%	8,2%	100,0%				
Kademe	İlkokul	n	133	144	114	94	29	514	13,806a	4	,008
		%	25,9%	28,0%	22,2%	18,3%	5,6%	100,0%			
	Ortaokul	n	96	78	83	62	43	362			
		%	26,5%	21,5%	22,9%	17,1%	11,9%	100,0%			
Toplam	n	229	222	197	156	72	876				
	%	26,1%	25,3%	22,5%	17,8%	8,2%	100,0%				

Tablo 13b, “Çocuğun uzaktan eğitime alışma düzeyi ne oldu?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar şöyledir:

- * “Çocuğun uzaktan eğitime alışma düzeyi ne oldu?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdeler değerlere bakıldığında, ebeveynlerin görüşlerine göre, kız çocuklarının %29,6’sı çok kolay alıştı ve herhangi bir sorun yaşamadı. Kızların %70,4’ü ise az ya da çok uzaktan eğitime yeterince alışamadıkları söylenebilir. Yine ebeveyn görüşlerine göre, erkek çocukların %22,8’i uzaktan eğitime alışmış görünürken; %77,2’sinin az ya da çok alışma sorunu yaşadıkları söylenebilir. Yüzdeler değerler genel olarak ele alındığında, erkek çocuklarının uzaktan eğitime alışma konusunda kız çocuklarına göre daha fazla zorlandıkları söylenebilir.
- * “Çocuğun uzaktan eğitime alışma düzeyi ne oldu?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği okulun türü arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdeler değerlere bakıldığında, ebeveynlerin görüşlerine göre, devlet okuluna devam eden çocukların %26,2’si uzaktan eğitime kolay alışmış görünmektedir. Yine devlet okuluna giden çocukların %73,8’inin az ya da çok alışma sorunları yaşadığı anlaşılmaktadır. Özel okula gidenler açısından durum değerlendirildiğinde, %26,0’ının uzaktan eğitime alışma sorunu yaşamadığı söylenebilir. Buna karşın %74,0’ü ise az ya da çok alışma sorunu yaşamış görünmektedir. Devlet okulu ve özel okula devam etme açısından genel sonuca bakıldığında en dikkati çeken sonucun, neredeyse hiç alışmamış olanlarla ilgili olduğu söylenebilir. Devlet okuluna giden çocukların özel okula giden çocuklara göre uzaktan eğitime alışma sorununu daha fazla yaşadıkları söylenebilir.
- * “Çocuğun uzaktan eğitime alışma düzeyi ne oldu?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği öğretim kademesi arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdeler değerlere bakıldığında, ilkokula devam eden çocukların ebeveynleri, %25,9 herhangi bir alışma sorunu yaşamadıklarını söylemiştir. Buna karşın %74,1’i ise az ya da çok alışma sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Ortaokula devam eden çocukların ebeveynleri ise, %26,5 ile alışma sorunu yaşanmadığını söylerken, %73,5’i az ya da çok alışma sorunu yaşadıklarını ifade etmiştir. Her iki grup karşılaştırıldığında, ortaokula devam eden çocukların ebeveynlerinin “pek alışmadı” seçeneğini daha çok işaretledikleri görülmektedir.

Tablo 14a ve 14b, “Çocuğun uzaktan eğitime katılma düzeyi nasıldı?” sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 14a: Çocuğun uzaktan eğitime katılma düzeyi nasıldı?

	f	%
Hiç aksatmadan düzenli olarak katıldı	582	66,4
Çoğunlukla katıldı	211	24,1
Bazen katıldı, bazen katılmadı	65	7,4
Nadiren katıldı	9	1,0
Neredeyse hiç katılmadı	9	1,0
Toplam	876	100,0

Tablo 14a, salgın sürecinde çocukların uzaktan eğitime katılma düzeyi ile ilgili sonuçları göstermektedir. Ebeveynlerin cevaplarına göre, çocukların %66,4’ü uzaktan eğitime hiç aksatmadan düzenli olarak katılmıştır. Çoğunlukla katılanların oranı %24,1 olmuştur. Bazen ve nadiren katılanların oranı ise toplam %8,4’tür. Neredeyse hiç katılmayanların oranı da %1,0 olarak belirlenmiştir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların %90,5’inin hiç aksatmadan ya da çoğunlukla uzaktan eğitime katıldıkları anlaşılmaktadır. %9,5’inin ise katılımla ilgili bazı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu katılım düzeyinde ebeveynlerin çocukları ile ilgili yönlendirmelerinin ve takiplerinin etkisi olduğu düşünülebilir.

Tablo 14b: “Çocuğun uzaktan eğitime katılma düzeyi nasıldı?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

			Hiç aksatmadan düzenli olarak katıldı	Çoğunlukla katıldı	Bazen katıldı, bazen katılmadı	Nadiren katıldı	Neredeyse hiç katılmadı	Toplam	□	sd	p
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	298	91	36	5	3	433	6,074a	4	,194
		%	68,8%	21,0%	8,3%	1,2%	,7%	100,0%			
	E	n	284	120	29	4	6	443			
		%	64,1%	27,1%	6,5%	,9%	1,4%	100,0%			
	Toplam	n	582	211	65	9	9	876			
		%	66,4%	24,1%	7,4%	1,0%	1,0%	100,0%			
Gittiği okul	Devlet okulu	n	318	137	43	8	9	515	18,550a	4	,001
		%	61,7%	26,6%	8,3%	1,6%	1,7%	100,0%			
	Özel okul	n	264	74	22	1	0	361			
		%	73,1%	20,5%	6,1%	,3%	0,0%	100,0%			
	Toplam	n	582	211	65	9	9	876			
		%	66,4%	24,1%	7,4%	1,0%	1,0%	100,0%			
Kademe	İlkokul	n	368	108	31	4	3	514	16,231a	4	,003
		%	71,6%	21,0%	6,0%	,8%	,6%	100,0%			
	Ortaokul	n	214	103	34	5	6	362			
		%	59,1%	28,5%	9,4%	1,4%	1,7%	100,0%			
	Toplam	n	582	211	65	9	9	876			
		%	66,4%	24,1%	7,4%	1,0%	1,0%	100,0%			

Tablo 14b, “Çocuğun uzaktan eğitime katılma düzeyi nasıldı?” sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular şöyledir:

- * “Çocuğun uzaktan eğitime katılma düzeyi nasıl oldu?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir bağıntı yoktur.
- * “Çocuğun uzaktan eğitime alışma düzeyi nasıldı?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği okulun türü arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle değerlere bakıldığında, ebeveynlerin görüşlerine göre, devlet okuluna devam eden çocukların %88,3’ü uzaktan eğitime ya hiç aksatmadan ya da çoğunlukla katılmış görünmektedir. Buna karşın %11,7’si ise bir düzen sağlayamamış görünmektedir. Özel okula giden çocukların ise %93,6’sının ya hiç aksatmadan ya da çoğu zaman katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Düzenli katılım sağlayamayan çocukların oranı ise %6,4 olarak belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde devlet okuluna giden çocukların katılımlarında biraz daha sorun yaşanmış görünmektedir.
- * “Çocuğun uzaktan eğitime alışma düzeyi nasıldı?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği öğretim kademesi arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle değerlere bakıldığında, ebeveynlerin görüşlerine göre, ilkokula devam eden çocukların %92,6’sı uzaktan eğitime ya hiç aksatmadan ya da çoğunlukla katılmıştır. Çocukların %7,3’ü ise bir düzen sağlayamamıştır. Ortaokula giden çocukların ise %87,6’sının ya hiç aksatmadan ya da çoğu zaman katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Düzenli katılım sağlayamayan çocukların oranı ise %12,4 olarak belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde uzaktan eğitime katılım açısından ortaokula devam eden çocukların daha fazla sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 15a ve 15b, “Çocuğun uzaktan eğitimle öğrenme kalitesi nasıldı?” sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 15a: Çocuğun uzaktan eğitimle öğrenme kalitesi nasıldı?

	f	%
Çok iyiydi, hiç bir öğrenme sorunu yaşamadı	123	14,0
Oldukça iyiydi, belirgin bir öğrenme sorunu yaşamadı	285	32,5

Biraz iyiydi, arada sırada öğrenme sorunu yaşadı	318	36,3
İyi değildi, sık sık öğrenme sorunu yaşadı	115	13,1
Hiç iyi değildi, sürekli öğrenme sorunu yaşadı	35	4,0
Toplam	876	100,0

Tablo 15a, salgın sürecinde çocukların uzaktan eğitimle öğrenme kalitesi hakkındaki sonuçları göstermektedir. Ebeveynlerin cevaplarına göre, çocukların toplam %46,5'i ya hiçbir öğrenme sorunu yaşamadı ya da oldukça iyi öğrenmeler gerçekleştirdi. Buna karşın "biraz iyi olup arada sırada öğrenme sorunu yaşayan" çocukların toplam oranı %50,3'tür. Hiç iyi olmayan ve öğrenme sorunu yaşayanların oranı ise %4,0 olarak belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında, çocukların %46,5'i öğrenme kalitesi açısından ya çok iyiydi ya da oldukça iyiydi. Buna karşın %53,5'i az ya da çok öğrenme sorunu yaşadı. Bu oran oldukça yüksek görünmektedir.

Tablo 15b: "Çocuğun uzaktan eğitimle öğrenme kalitesi nasıldı?" sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

			Çok iyiydi, hiç bir öğrenme sorunu yaşamadı	Oldukça iyiydi, belirgin bir öğrenme sorunu yaşamadı	Biraz iyiydi, arada sırada öğrenme sorunu yaşadı	İyi değildi, sık sık öğrenme sorunu yaşadı	Hiç iyi değildi, sürekli öğrenme sorunu yaşadı	Toplam	χ	sd	p
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	65	143	156	54	15	433	1,542a	4	,819
		%	15,0%	33,0%	36,0%	12,5%	3,5%	100,0%			
	E	n	58	142	162	61	20	443			
		%	13,1%	32,1%	36,6%	13,8%	4,5%	100,0%			
	Toplam	n	123	285	318	115	35	876			
		%	14,0%	32,5%	36,3%	13,1%	4,0%	100,0%			
Gittiği okul	Devlet okulu	n	82	149	188	70	26	515	11,823a	4	,019
		%	15,9%	28,9%	36,5%	13,6%	5,0%	100,0%			
	Özel okul	n	41	136	130	45	9	361			
		%	11,4%	37,7%	36,0%	12,5%	2,5%	100,0%			
	Toplam	n	123	285	318	115	35	876			
		%	14,0%	32,5%	36,3%	13,1%	4,0%	100,0%			
Kademe	İlkokul	n	92	188	180	42	12	514	51,856a	4	,000
		%	17,9%	36,6%	35,0%	8,2%	2,3%	100,0%			
	Ortaokul	n	31	97	138	73	23	362			
		%	8,6%	26,8%	38,1%	20,2%	6,4%	100,0%			
	Toplam	n	123	285	318	115	35	876			
		%	14,0%	32,5%	36,3%	13,1%	4,0%	100,0%			

Tablo 15b, "Çocuğun uzaktan eğitimle öğrenme kalitesi nasıldı?" sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular şöyledir:

- * "Çocuğun uzaktan eğitimle öğrenme kalitesi nasıldı?" sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir bağıntı yoktur.
- * "Çocuğun uzaktan eğitimle öğrenme kalitesi nasıldı?" sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği okulun türü arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle değerlere bakıldığında, ebeveynlerin görüşlerine göre, devlet okuluna devam eden çocukların %44,8'inin öğrenme kalitesi ya çok iyiydi ya da oldukça iyiydi. Buna karşın %55,2'si ise öğrenme açısından az ya da çok sorun yaşamıştır. Özel okula gidenler açısından ise durum şöyledir: Çocukların %49,1'i öğrenme açısından bir sorun yaşamamış görünmektedir. %50,9'u ise az ya da çok sorun yaşamış görünmektedir. Her iki okul türüne devam eden çocukların öğrenme kalitesine bakıldığında, hiç sorun yaşamayan uçta olanlar ile sürekli sorun yaşayan uçta olan çocukların daha çok devlet okuluna devam eden çocuklar olduğu anlaşılmaktadır.
- * "Çocuğun uzaktan eğitimle öğrenme kalitesi nasıldı?" sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği

öğretim kademesi arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle değerlere bakıldığında, ebeveynlerin görüşlerine göre, ilkokula devam eden çocukların %54,5'inin genel olarak öğrenme sorunu yaşamadığı görülmektedir. Buna karşın, %45,5'i ise az ya da çok öğrenme sorunu yaşamıştır. Ortaokula devam eden çocukların ise %35,4'ünün öğrenme kalitesinde bir sorun olmamıştır. Öğrenme kalitesinde az ya da çok sorun yaşayanların oranı ise %64,6 olarak belirlenmiştir. Uzaktan eğitimin öğrenme kalitesine en olumsuz etkisi ortaokul çocuklarına yönelik olmuştur.

Tablo 16a ve 16b, "Çocuğun uzaktan eğitimle verilen ödevleri yapma alışkanlığı nasıldı?" sorusuna verilen cevaplar ile ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 16a: Çocuğun uzaktan eğitimle verilen ödevleri yapma alışkanlığı nasıldı?

	f	%
Çok iyiydi, düzenli olarak yaptı	282	32,2
İyiydi, genellikle düzenli olarak yaptı	391	44,6
Kısmen iyiydi, nadiren yaptı	135	15,4
İyi değildi, nadiren yaptı	42	4,8
Hiç iyi değildi, neredeyse hiç yapmadı	26	3,0
Toplam	876	100,0

Tablo 16a, salgın sürecinde çocukların uzaktan eğitimle verilen ödevleri yapma alışkanlığı ile ilgili sonuçları göstermektedir. Ebeveynlerin cevaplarına göre, çocukların toplam %56,8'i ödevlerini yapma konusunda çok iyiydi ve düzenli olarak yaptı ya da iyiydi ve genellikle düzenli olarak yaptı. Ödevlerini kısmen iyi olup nadiren yapan ve iyi olmayan nadiren yapan çocukların oranı ise toplam %20,2 olmuştur. Ödevlerini neredeyse hiç yapmayan çocukların oranı ise %3,0'dır. Sonuçlar genel olarak ele alındığında, çocukların %56,8'inin ödev yapma alışkanlığında bir sorun olmamış görünmektedir. %43,2'sinin ise az ya da çok sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu da dikkati çekici bir orandır.

Tablo 16b: "Çocuğun uzaktan eğitimle verilen ödevleri yapma alışkanlığı nasıldı?" sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyeti, gittiği okul türü ve öğretim kademesi ile ilişkisi

		n	Çok iyiydi, düzenli olarak yaptı	İyiydi, genellikle düzenli olarak yaptı	Kısmen iyiydi, nadiren yaptı	İyi değildi, nadiren yaptı	Hiç iyi değildi, neredeyse hiç yapmadı	Toplam	χ	sd	p
			%	%	%	%	%				
Çocuğun cinsiyeti nedir?	K	n	148	194	68	14	9	433	7,741a	4	,102
		%	34,2%	44,8%	15,7%	3,2%	2,1%	100,0%			
	E	n	134	197	67	28	17	443			
		%	30,2%	44,5%	15,1%	6,3%	3,8%	100,0%			
Toplam	n	282	391	135	42	26	876				
	%	32,2%	44,6%	15,4%	4,8%	3,0%	100,0%				
Gittiği okul	Devlet okulu	n	148	210	99	34	24	515	41,155a	4	,000
		%	28,7%	40,8%	19,2%	6,6%	4,7%	100,0%			
	Özel okul	n	134	181	36	8	2	361			
		%	37,1%	50,1%	10,0%	2,2%	,6%	100,0%			
Toplam	n	282	391	135	42	26	876				
	%	32,2%	44,6%	15,4%	4,8%	3,0%	100,0%				
Kademe	İlkokul	n	173	246	68	17	10	514	17,688a	4	,001
		%	33,7%	47,9%	13,2%	3,3%	1,9%	100,0%			
	Ortaokul	n	109	145	67	25	16	362			
		%	30,1%	40,1%	18,5%	6,9%	4,4%	100,0%			
Toplam	n	282	391	135	42	26	876				
	%	32,2%	44,6%	15,4%	4,8%	3,0%	100,0%				

Tablo 16b, "Çocuğun uzaktan eğitimle verilen ödevleri yapma alışkanlığı nasıldı?" sorusuna verilen cevapların çocuğun cinsiyetine, gittiği okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktadır. Elde

edilen bulgular şöyledir:

- * “Çocuğun uzaktan eğitimle verilen ödevleri yapma alışkanlığı nasıldı?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir bağıntı yoktur.
- * “Çocuğun uzaktan eğitimle verilen ödevleri yapma alışkanlığı nasıldı?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği okulun türü arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle değerlere bakıldığında, ebeveynlerin görüşlerine göre, devlet okuluna devam eden çocukların %69,5’inin ödev yapma alışkanlığı iyi görünmektedir. Ancak, çocukların %30,5’inin ödev yapma alışkanlığında az ya da çok sorunlar olduğu söylenebilir. Özel okula devam eden çocukların ise %87,2’sinin ödev yapma alışkanlığında sorun olmadığı görülmektedir. Buna karşın %12,8’inin az ya da çok sorun yaşadığı söylenebilir. Genel olarak bakıldığında, devlet okuluna devam eden çocukların belirgin düzeyde ödev alışkanlıkları özel okula devam eden çocuklardan daha olumsuzdur.
- * “Çocuğun uzaktan eğitimle verilen ödevleri yapma alışkanlığı nasıldı?” sorusuna verilen cevaplar ile çocuğun devam ettiği öğretim kademesi arasında .01 düzeyinde anlamlı bir bağıntı vardır. Yüzdelerle değerlere bakıldığında, ebeveynlerin görüşlerine göre, ilkokula devam eden çocukların %81,6’sının genel olarak ödev yapma alışkanlıklarının yeterli olduğu söylenebilir. Buna karşın, %8,4’ü ise az ya da çok ödev yapma sorunu yaşamış görünmektedir. Ortaokula devam eden çocukların ise %70,2’sinin ödev yapma alışkanlıkları yeterlidir. Bununla birlikte, %29,8’i ise az ya da çok sorunlar yaşamaktadır. İlkokul ve ortaokula devam eden çocuklar genel olarak karşılaştırıldığında, ortaokul çocuklarının daha fazla sorun yaşadığı söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma, covid 19 salgın sürecinin çocukların günlük yaşam alışkanlıkları, duygudurumları ve uzaktan eğitime yönelik davranışları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu kapsamda dört temel alt boyutta konu ele alınmıştır:

1. Salgın sürecinin çocukların günlük yaşam alışkanlıklarına etkileri
2. Salgın sürecinin çocukların duygudurumlarına etkileri
3. Salgın sürecinin çocukların sosyal ilişkilerine etkileri
4. Salgın sürecinin çocukların uzaktan eğitimi sürecine etkileri

Salgın sürecinin çocuklar üzerindeki etkileri ayrıca çocukların cinsiyetleri, devam ettikleri okul türü ve öğretim kademelerine göre de karşılaştırılmıştır.

1. Salgın sürecinin çocukların günlük yaşam alışkanlıklarına etkileri ile ilgili sonuçlar

- * Çocukların uyku düzeni genel olarak salgın öncesine göre daha çok olumsuz yönde değişikliğe uğramıştır. Devlet okuluna giden çocukların uyku düzenlerinde özel okula giden çocuklara göre daha olumsuz yönde değişiklik olmuştur.
- * Çocukların yemek düzenleri salgın öncesi zamana göre daha olumsuz yönde değişmiştir. Ortaokula devam eden çocukların yemek düzenleri, ilkokula devam eden çocuklara göre daha olumsuz yönde değişmiştir.
- * Çocukların kıyafet giyip çıkarma davranışları salgın öncesi zamana göre dikkati çekici düzeyde olumsuz yönde değişmiştir. Olumsuz yönde değişiklik daha çok özel okula giden çocuklarda olurken olumlu yönde değişiklik ise daha çok devlet okuluna giden çocuklarda olmuştur. Öğretim kademeleri açısından, olumsuz değişikliğin daha çok ortaokula devam eden çocuklarda, olumlu değişikliğin ise ilkokula devam eden çocuklarda olduğu anlaşılmaktadır.
- * Çocukların temizlik alışkanlıkları salgın öncesine göre belirgin düzeyde olumlu yönde değişmiştir. Devlet okuluna giden çocukların temizlik alışkanlıkları özel okula giden çocuklara göre daha fazla olumlu yönde değişmiştir. Öğretim kademeleri açısından yapılan karşılaştırmaya göre, ilkokula devam eden çocukların temizlik alışkanlıklarında ortaokula devam eden çocuklara göre daha belirgin düzeyde olumlu değişiklikler olmuştur. Olumsuz değişiklikler ise daha çok ortaokula devam eden çocuklarda olmuştur.

Salgın sürecinin etkileri ile ilgili İnsan Hakları Derneği 1-18 yaş çocuklarına yönelik 366 katılımcı ile bir araştırma yapmıştır. Uyku ile ilgili soruya cevap veren katılımcı sayısı 241'dir. 241 kişiden 132 (%55)'sinin uykusu artmış, 58'inin azalmış, 51'inde ise bir değişiklik olmamıştır. Uykusu artanların çoğu da kız çocuklarıdır (İnsan Hakları Derneği, 2021). SGDD Göç Akademisi Türkiye genelinde 49 ilde 1133 sığınmacı ebeveynin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, her 100 çocuktan 55'inin yemek ve iştah, 49'unun ise uyku sorunları yaşadığı tespit edilmiştir (SGDD, 2021).

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, covid 19 salgın sürecinin, çocukların temizlik alışkanlığı dışındaki günlük yaşam alışkanlıklarını daha çok olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Covid 19 virüsünün bulaşıcı olması nedeniyle temizlik davranışı kritik öneme sahiptir. Bütün dünyada bütün devletler ve sağlık örgütleri temizliğe yaptığı vurgu nedeniyle toplumsal hassasiyeti artırmışlar; bu da doğal olarak çocukların davranışlarına da yansımıştır. Ancak, bunun dışındaki yemek düzeni, uyku düzeni ve kıyafet giyip çıkarma davranışları az ya da çok bozulmuş görünmektedir. Çocuklar için günlük rutin önemlidir. Salgının bu rutini bozması nedeniyle çocukların yemek yeme, uyuma ve kıyafetlerini giyip çıkarma hassasiyetleri azalmış olabilir. Ebeveynlerin bu konularda yapmış olabilecekleri yönlendirmelerin etkisinin de yeterli olmadığı söylenebilir.

2. Salgın sürecinin çocukların duygudurumlarına etkileri ile ilgili sonuçlar

- * Çocukların kaygı düzeyleri salgın öncesi zamana göre belirgin düzeyde artmıştır.
- * Çocukların öfke düzeyleri salgın öncesi zamana göre belirgin düzeyde artmıştır.
- * Çocukların korku düzeyleri salgın öncesi zamana göre belirgin düzeyde artmıştır. Devlet okuluna giden çocukların korku düzeyleri özel okula giden çocuklardan daha fazla artmıştır.
- * Çocukların mutluluk (neşe) düzeyleri salgın öncesi zamana göre belirgin düzeyde azalmıştır. Devlet okuluna giden çocukların mutluluk düzeyleri özel okula giden çocuklara göre daha fazla azalmıştır. Ortaokula giden çocukların mutluluk düzeyleri de ilkokula giden çocukların mutluluk düzeylerine göre daha çok azalmış görünmektedir.

İnsan Hakları Derneği'nin araştırmasında çocukların kaygı düzeylerinde değişiklik olup olmadığına dair ebeveynlere sorulan soruya 214 katılımcı evet (%59), değişiklik oldu; 147 katılımcı hayır (%40), değişiklik olmadı şeklinde cevap vermiştir. 5 katılımcı bu soruyu cevaplamamıştır (İnsan Hakları Derneği, 2021). TOÇEV'in desteklediği ve 101 ilkokul ve ortaokul öğrencisi ile yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre, salgın süreciyle birlikte ilkokul ve ortaokula devam eden çocukların %55,1'inin gelecek kaygısı yaşadığı, %46,9'unun ise salgın sonrası hayata karışma ile ilgili kaygı yaşayacağı belirtilmektedir (TOÇEV, 2021). SGDD Göç Akademisi'nin yaptığı çalışmada çocukların duygudurumları ile ilgili elde edilen sonuçlara göre her 100 çocuktan 40'ı salgın süresince kaygı, üzüntü, korku, öfke, keyifsizlik duygularından en az birini sıklıkla yaşamıştır. Yine her 100 çocuktan 57'si öfke yaşamış; itme, vurma, ısırma, inatlaşma ve kavga etme gibi davranışlar sergilemiştir (SGDD, 2021). ABD'de Nisan 2020'de 405 ebeveyn salgın ile ilgili anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin üçte birinden fazlası (%34,7), çocuklarının davranışlarının salgından bu yana üzgün ve depresif olma yönünde değiştiğini söylemiştir (Shawna, Kaitlin, Olivia, Kasey, 2021). 5823 katılımcı ile yapılan bir çalışmada, salgın süreci ile ilgili özellikle ergenlerin duygusal sorunlarında büyük artışlar olduğu ortaya konmuştur (Schmidt, Barblan, Lory and Landolt, 2021). Çin'de Şubat 2020 boyunca çevrimiçi anket kullanılarak yapılan çalışmada çocuklardan (n=1360) ve ebeveynlerinden (n=1360) veri toplanmıştır. Sonuçlar, çocuklarda %1,84'ünün orta derecede anksiyete yaşadığını, %2,22'sinin depresyon yaşadığını ve %3,16'sının TSSB tanı kriterlerini karşıladığını ortaya koymaktadır (Yue, Zang, Le, An, 2020). İtalya ve İspanya'da çocuklarla ilgili yapılan bir çalışmada, evde kalma sürecinde çocukların %31'i yalnızlık hissi, %38'i sinirlilik, %39'u huzursuzluk, %77'si dikkatte odaklanamama sorunları yaşadığı tespit edilmiştir (UN, 2020). Almanya'da 26 Mayıs ve 10 Haziran tarihleri arasında 7-17 yaş arası çocukları ve ergenleri olan 1586 aile ile çevrimiçi anket gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, çocukların ve ergenlerin üçte ikisinin, salgın nedeniyle yüksek oranda stres yükü altında olduğu tespit edilmiştir. Salgın öncesine kıyasla önemli ölçüde daha fazla zihinsel sağlık sorunu ve daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik durumu düşük, göç geçmişi olan ve yaşam alanı kısıtlı olan çocuklar önemli ölçüde daha fazla etkilenmiştir (Ravens-Sieberer and others, 2021). Avrupa'da 7 ülkede araştırma yapılmıştır. Birleşik Krallık (n=508), İsveç (n=1436), İspanya (n=1491), Belçika (n=508), Hollanda (n=324), Almanya (n=1662) ve İtalya (n=794)'dan toplam 6720 ebeveynin katılımıyla yapılan çalışmada, evde eğitimin düşük kalitede olduğu, hem çocuklar hem de ebeveynler üzerinde olumsuz etkiler yaşandığı bulunmuştur. Aile içinde stres, endişe, sosyal

izolasyon ve çatışma seviyelerinin arttığını belirlenmiştir. Az sayıda ebeveyninde de, alkol ve uyuşturucu kullanımının arttığı tespit edilmiştir (Thorell and oth., 2020). Hindistan'da salgın süresince karantinaya alınan 121 çocuk, ergen ve bunların ebeveynleri ile görüşmeler yapıldı. Sonuçlar, karantinaya alınmayan 131 çocuk ve ergenin sonuçlarıyla karşılaştırıldı. Elde edilen bulgulara göre, karantinaya alınan çocuk ve ergenler, alınmayanlara göre çok daha büyük psikolojik sıkıntılar yaşadılar. Karantina altındaki çocukların en sık yaşadıkları duygular endişe (%68,59), çaresizlik (%66,11) ve korku (%61,98) oldu (Saurabh and Ranjan, 2020).

Araştırmalardan elde edilen bulgular, salgın sürecinin çocukların kaygı düzeylerini genel olarak artırdığını göstermektedir. Bu sonuç beklenen bir durum olarak görülebilir. Öyle görünüyor ki, covid 19 salgın süreci aile ortamlarını etkilemiş; bu da kaçınılmaz olarak çocuklara yansımıştır. Bu kaygının önemli olacağı, kaygıya bağlı sorunların da salgın sonrasında artabileceği söylenebilir.

3. Salgın sürecinin çocukların sosyal ilişkilerine etkileri ile ilgili sonuçlar

- * Çocukların çoğu annesiyle ilişkilerinde salgın öncesine göre daha olumsuz (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) ilişkiler kurmuştur. Özel okula giden çocuklar, devlet okuluna giden çocuklara göre daha olumsuz iletişim kurmuştur. Ayrıca, ortaokula devam eden çocuklar ilkokula devam eden çocuklara göre daha olumsuz iletişim kurmuştur.
- * Çocukların dikkate değer bir bölümü, babalarıyla ilişkilerinde salgın öncesine göre daha olumsuz (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) ilişkiler kurmuştur. Olumsuz iletişim kuran çocukların çoğu özel okula devam eden çocuklardır. Yine, ortaokula devam eden çocuklar da ilkokula devam eden çocuklara göre daha olumsuz iletişim kurmuştur.
- * Çocukların dikkate değer bir bölümü salgın öncesine göre kardeş(ler)iyile daha olumsuz ilişkiler (tepkisel, içine kapanık, az iletişim kurma, değişken davranışlar sergileme vb.) kurmuştur. Olumsuz ilişki kuranların çoğu kız çocuğudur. Ayrıca, devlet okuluna gidenler özel okula gidenlere göre daha fazla olumsuz ilişki kurmuşlardır.
- * Çocukların yarısından fazlası öğretmenlerini özlemiş görünmektedir. Özleyenlerin çoğu kız öğrencilerdir. Öğretim kademesi açısından bakıldığında, ilkokula devam eden öğrencilerin ortaokul öğrencilerine göre daha çok özlediği anlaşılmaktadır.

İnsan Hakları Derneği (2021)'nin 243 kişi üzerinde yaptığı araştırmada 62 katılımcı okulunu ve okula gitmeyi özlediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, 2019-2020 öğretim yılında Muş ilinde 14 anne ile yapılan görüşmede, 12 veli çocuklarının öğretmenini çok özlediğini ifade etmiştir (Demir-Öztürk, Kuru, Demir-Yıldız, 2020). SGDD Göç Akademisi'nin 2021'de yayınladığı araştırmanın diğer sonuçları, her 100 çocuktan 30'unun ailesi ve akranlarıyla iletişim kurmakta zorlandığını göstermiştir. Ayrıca bu çocukların 90'ının bu süreçte sorunlarla ilgili herhangi bir doktor, psikolog, öğretmen vb. uzman desteği almadığı belirlenmiştir (SGDD, 2021).

Salgın süreciyle birlikte yaşanan eve kapanmalar, aile içi ilişkileri etkilemiş görünmektedir. Dikkate değer düzeyde çocuklar anne-babalarıyla, arkadaşlarıyla ilişki ve iletişim sorunları yaşamıştır. Salgından sonraki süreçte ilişkilerde yaşanan bu sorunların çözümünün zaman alacağı söylenebilir.

4. Salgın sürecinin çocukların uzaktan eğitimle ilgili davranışları üzerindeki etkileri ile ilgili sonuçlar

- * Çocukların neredeyse dörtte üçünün az ya da çok uzaktan eğitime yeterince alışmadığı anlaşılmaktadır. Alt gruplar karşılaştırıldığında, erkek çocukların kız çocuklarına göre, devlet okuluna giden çocukların özel okula giden çocuklara göre, ortaokula devam eden çocukların da ilkokula devam eden çocuklara göre daha fazla alışma sorunu yaşadıkları görülmektedir.
- * Çocukların oldukça büyük bölümü, uzaktan eğitime aksatmadan katılmıştır. Her on çocuktan birinin uzaktan eğitime katılma ile ilgili az ya da çok sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Sorun yaşayan çocuklarla ilgili alt gruplar karşılaştırıldığında, devlet okuluna gidenler özel okula gidenlere göre, ortaokula gidenler ilkokula gidenlere göre daha fazla sorun yaşamış görünmektedir.
- * Çocukların yarısından biraz fazlasının öğrenme kalitesinin iyi olmadığı gözlemlenmiştir. Alt grup karşılaştırılmalarına bakıldığında, seçeneklerden en uç değer olan ve sorunu sürekli yaşayanlar daha çok devlet okuluna gidenler olmuştur. Yine, ortaokula devam eden çocuklar ilkokul çocuklarına göre daha fazla öğrenme

sorunu yaşamış görünmektedir.

- * Çocukların yarıya yakını uzaktan eğitim sürecinde ödev yapma ile ilgili sorunlar yaşamıştır. Alt grup karşılaştırmalarına göre, ödev yapma sorununu devlet okuluna giden çocuklar daha yoğun yaşamıştır. Ayrıca, ortaokula devam eden çocukların ilkokula devam eden çocuklara göre ödev sorunlarını daha çok yaşadığı anlaşılmaktadır.

İnsan Hakları Derneği'nin 243 kişi üzerinde yaptığı araştırmada katılımcıların 16'sı online eğitimi çok yararlı, 71'i yararlı, 108'i az yararlı, 37'si yararsız bulurken 11'i zararlı bulmuşlardır (İnsan Hakları Derneği, 2021). TOÇEV'in desteklediği ve 101 ilkokul ve ortaokul öğrencisi ile yapılan araştırmada, öğrencilerin %47,5'i online derslere odaklanmakta zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin %57,1'i ise uzaktan eğitim/iş sürecinin ne zaman biteceğini bilmemelerinin eğitim hayatlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir (TOÇEV, 2021). Orhan ve diğerleri (2021)'nin yaptığı araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin %61,1'i okulda yapılan yüz yüze derslerde, ekrandan yapılan çevrimiçi derslere göre daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Çevrimiçi derslere düzenli olarak devam eden öğrencilerin öğrenme algıları ile düzenli girmeyenlerin öğrenme algıları arasında anlamlı farklar görülmüştür. Covid-19 döneminde dersleri çevrimiçi olarak düzenli takip eden öğrencilerin %47,8'i çevrimiçi ortamda öğrendiğini belirtirken, bu oran derslere bazen girip bazen girmeyen öğrencilerde %2,2'ye düşmektedir. Öğrencilerin öğrenme algıları üzerinde zevk ve sıkılma duygularının oldukça yüksek, kaygı duygusunun orta düzeyde etkili olduğu, yalnızlık duygusunun etkisinin ise çok sınırlı olduğu görülmüştür. 2019-2020 öğretim yılında Muş ilinde 14 anne ile yapılan görüşmeden elde edilen diğer bir sonuç da, çocuklarının uzaktan eğitimi sevmediği yönündedir (Demir-Öztürk, Kuru, Demir-Yıldız, 2020).

Farklı araştırmalarda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde çocukların uzaktan eğitimle ilgili duygu ve düşüncelerinin dikkate değer düzeyde olumsuz olduğu söylenebilir. Buna karşın yaşanan tecrübeler uzaktan eğitimin artık eğitimin bir parçası haline geleceğini göstermektedir. Bugünkü haliyle uzaktan eğitimin çocuklar için yeterince çekici olmadığı gerçeğinden hareketle uygulamanın daha da geliştirilmesi gerektiği açıktır.

Covid 19 salgın sürecinin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için aşağıdaki öneriler yol gösterici olabilir:

- * Çocukların salgın sonrasına uyum sağlaması için okullarda ailelere yönelik destekleyici eğitimlerin düzenlenmesi düşünülmelidir.
- * Okullarda rehberlik birimleri tarafından müdahale programları geliştirilerek çocukların okula uyum sağlama, kaygı ile başa çıkma, öfke kontrolü, çatışma çözme gibi sorunlarının çözümüne katkı sağlanmalıdır.
- * Sivil toplum kuruluşları tarafından salgın sürecinin olumsuz etkilerinin giderilmesine yönelik destekleyici programlar geliştirilmeli ve çeşitli kurumlarla iş birliği yaparak uygulanması sağlanmalıdır.
- * Uzaktan eğitim sürecinin, örgün eğitimin bir parçası olacağı ve hibrit eğitimin süreklilik kazanacağı gerçeğini dikkate alarak sürece yayılmış şekilde online eğitim platformlarının geliştirilmesine devam edilmelidir. Bu teknolojilerin geliştirilmesinde etkili öğretim modelleri ve yöntemlerinden yararlanılmalıdır.
- * Okullarda olası ekran sorunlarının çözümüne yönelik önleyici ve geliştirici etkinlikler düzenlenmeli, sosyal faaliyetler organize edilmeli, oyunlaştırılmış ortamlarda paylaşımlara fırsat verilmelidir.
- * Salgın sürecinden olumlu etkilenen gruplar ile olumsuz etkilenen grupların özelliklerinin karşılaştırılmasına yönelik ayrıntılı araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akkan, B. (2020). "Kovid-19'un Çocuklar Üzerinde Etkisi ve Çocuk Odaklı Sosyal Politikalar", *TESEV Değerlendirme Notları: 2020/6*.
- Aslan, R. (2020). Tarihten Günümüze Epidemiler, Pandemiler ve Covid-19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(65, 35-41.
- Çelik, Ş. ve Çak, E. (2021). "Covid 19 Sürecinin Aile Üzerindeki Etkisi", Arrival Date: 18.02.2021, Published Date: 25.03.2021, 2021, Vol: 6, Issue: 11, pp: 43-49, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.46648/gnj.185>
- Demir Öztürk, E., Kuru, G., Demir-Yıldız, C. (2021). Covid 19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocuklarının pandemi algısı, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD) Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE)* ISSN:2148-9963, Asead Cilt 7, Sayı 5, Yıl 2020, ss.204-220

- Garfield, R., Chidambaram, P. (2020). "Children's Health and Well Being During the Coronavirus Pandemic", Published: Sep 24, 2020, <https://www.kff.org/coronavirus-covid-19/issue-brief>, Erişim Tarihi: 25.10.2021.
- İnsan Hakları Derneği (2021). Pandemi Döneminde Çocukların Durumu Araştırması (Ed. Meltem Akboğa), https://www.ihd.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/20210104_PandemideCocuklar.pdf, Erişim Tarihi: 22.10.2021
- Lee J. (2020). Mental health effects of school closures during, *Covid 19 Lancet Child Adoles Health*, April 14, 2020, doi: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020/21*, Ankara: Resmi İstatistik Programı Yayını.
- Orhan, F., Yılmaz, M. B., Bayrak, İ. ve Zeren, Ş. G. (2021). "COVID-19 Sürecinde Uzaktan Öğretme Süreci İle İlgili İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Algıları ve Duygularına Yönelik Bir Analiz", *Covid 19 ve Toplum: Salgının Sosyal, Beşeri ve Ekonomik Etkileri. Bulgular, Sonuçlar ve Öneriler*. T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve Tübitak, <https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/20689>, Erişim Tarihi: 25.10.2021
- Politika Notu (2020). Politika Notu: Covid-19 Salgınının Çocuklar Üzerindeki Etkisi, 15 Nisan 2020.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. and Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany, *European Child & Adolescent Psychiatry*.
- Sarı, T., Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Schmidt, S. J., Barblan, L. P., Lory, I. and Landolt, M. A. (2021). Age-related effects of the COVID-19 pandemic on mental health of children and adolescents, *European Journal of Psychotraumatology*. 12:1, 1901407, DOI: 10.1080/20008.198.2021.1901407, <https://doi.org/10.1080/20008.198.2021.1901407>; Erişim Tarihi: 27.10.2021.
- Schonfeld, D. J. and Demaria, T. (2015). Providing psychosocial support to children and families in the aftermath of disasters and crises. *Pediatrics*, 136 (4), 1120-1130.
- SGDD Göç Akademisi (2021). *Covid 19 Pandemisinin Türkiye'deki Uluslararası ve Geçici Koruma Altındaki Çocuklar Üzerinde Etkileri (Nisan 2021)*. <https://sgdd.org.tr>, Erişim Tarihi: 25.10.2021
- Saurabh, K. and Ranjan, S. (July 2020). Compliance and psychological impact of quarantine in children and adolescents due to covid-19 pandemic, *The Indian Journal of Pediatrics*. 87(7): 532-536, <https://doi.org/10.1007/s12098.020.03347-3> The India, Erişim Tarihi: 18.11.2021.
- Shawna J. L., Kaitlin, P. W., Olivia, D. C., Kasey, M. D. (2021). "Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic", *Children and Youth Services Review*. Volume: 122, March 2021, 105585, <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105585>
- The World Bank (2021). "Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates (English)", <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/329.961.592483383689>, Erişim Tarihi: 25.10.2021.
- TOÇEV. *TOÇEV Covid-19 Etki Raporu*, tocev.org.tr, Erişim Tarihi: 25.10.2021.
- Thorell, L. B., Skoglund, C. B., de la Peña, A. G., Baeyens, D., Fuermaier, A., Groom, M., Christiansen, H. (2020, September 25). Psychosocial effects of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. <https://doi.org/10.31234/osf.io/68pfx>, Erişim Tarihi: 18.11.2021.
- Türk, E. (2020). COVID-19 'un Çocuklar, Ergenler ve Yetişkinler Üzerindeki Psikolojik Etkileri Hakkında Derleme Çalışması, ResearchGate, COVID-19'un Çocuklar, Ergenler ve Yetişkinler Üzerindeki Psikolojik Etkileri Hakkında Derleme Çalışması, <https://www.researchgate.net/publication/347262728>; Erişim Tarihi: 25.10.2021.
- United Nations (2020). Policy Brief: COVID-19 and the Need for Action on Mental Health: 13 Mayıs 2020, <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05>, Erişim Tarihi: 27.10.2021.
- WHO World Health Organization. WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. <https://covid19.who.int/table>. Erişim Tarihi: 24.10.2021.
- Yue, J., Zang, X., Le, Y., An, Y. (2020). Anxiety, depression and PTSD among children and their parent during 2019 novel coronavirus disease (Covid 19) outbreak in China, *Current Psychology*. Published:14 November 2020, <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12144.020.01191-4>, Erişim Tarihi: 27.10.2021.

Effects of Covid 19 Pandemic on Children

Okday AYDIN 

Introduction and purpose

The Covid 19 pandemic has brought about many problems all over the world including Turkey. Children have been among the biggest victims of the crisis. In this period when approximately 18 million children (MoNE Department of Strategic Development, 2021) were actively enrolled in education at kindergarten, primary, secondary and high school levels, children who were not able to go to school had to conduct their educational processes over computer based systems. These processes have made such an effect that they almost changed the meaning of education, differentiating the roles of teachers, parents and students.

Some of the problems faced in homes and educational settings upon the entrance of the Covid 19 virus in our lives are as follows:

- * Learning-teaching processes have been transferred to digital platforms and teaching processes have become more challenging.
- * Methods and techniques of measurement-assessment concerning students' gains have been hindered.
- * Students' problems with class participation, doing homework and studying tasks have increased.
- * Teachers' teaching skills remained insufficient to fulfil their duties.
- * Parents have had to take more part in the processes concerning their children, which increased their workload.

It is necessary to know the effects of the pandemic especially on children and the experiences of children during this period. In the upcoming years, experts will be offering different solutions to educational problems in the light of this information. Based on this fact, the present study aimed to determine the effects of the Covid-19 pandemic on children's daily habits, moods and behaviours towards distance education.

Literature review

The coronavirus pandemic first broke out in Wuhan, the capital of China's Hubei province, on December 1, 2019 and spread in Europe, North America and Asian Pacific over time through transmission from person to person. Upon the increased rate of spread of the virus in January 2020, the World Health Organization declared the novel coronavirus a global pandemic on 11 March 2020 (Wikipedi, 2021).

The Covid 19 pandemic has been among the most critical problems faced by the world in recent years. Creating a massive trauma effect all around the world, the pandemic has caused negative outcomes in many fields. Because of the pandemic leaving deep scars in the social and economic world, people's daily lives, habits, behaviour patterns and relationships have changed at an unexpected level. One of the fields most severely affected by the pandemic has been education.

According to the World Bank's evaluations made using the data on 157 countries, school closures due to Covid-19

have left over one billion students outside the school. This reveals the fact that schooling and learning will fall at a global level. Moreover, it is suspected that nearly 7 million students from primary education to secondary education may quit school only because of the income shock caused by the pandemic. It is highlighted that a school shutdown of 5 months could generate learning losses of 10 trillion dollars globally (The World Bank, 2021).

The pandemic has obviously had negative effects on all groups. However, such factors as the economic and social effects of the pandemic on families, long periods of quarantine and social isolation, problems faced in access to distance education and unreported domestic violence show that children are among the vulnerable age groups affected by the pandemic (Akkan, 2020). As a matter of fact, schools have been closed in 188 countries because of the Covid-19 pandemic and 90% of the world's students have been affected negatively (Lee, 2020). Such disasters are much likely to have short and long-term effects on children's psychological functioning, emotional adaptation, health and developmental lines (Schonfeld and Demaria, 2015). In this period, the amount of true and unfounded information shared has increased in news sources, which has caused significant stress among children, adolescents and adults (Türk, 2020).

Methodology

The study group consisted of 876 parents of students attending 1st-4th grades in primary school and 5th-8th grades in secondary school. 749 of the parents are mothers, 116 are fathers; 443 of them have sons and 433 have daughters.

The data were collected using the questionnaire form developed by the researcher. The questionnaire consists of 4 sections and 16 questions. The questions are about children's daily lives in the first section, their moods in the second section, social relationships in the third section and their behaviours towards distance education in the fourth section.

Results, conclusion and suggestions

Results concerning children's daily live habits during the pandemic

- * Children's sleep patterns have changed rather negatively compared with the times before the pandemic. Sleep patterns of students attending state schools have been more adversely changed compared with their peers attending private schools.
- * Children's eating patterns have changed negatively compared with the pre-pandemic period. Eating patterns of children attending secondary school have changed more negatively than those of children attending primary school.
- * Children's behaviours of getting dressed and undressed have changed at a remarkably negative level compared with the pre-pandemic period. Negative changes are more commonly observed among children enrolled in private schools while positive changes are observed more commonly among children attending state schools. In terms of educational levels, it is seen that negative changes have occurred among secondary school students whereas positive changes have been seen among children attending primary school.
- * Children's cleaning habits have obviously changed in a positive direction compared with the pre-pandemic period. Cleaning habits of children attending state schools have changed more positively than those of children attending private schools. Compared in terms of educational levels, positive changes have occurred in the cleaning habits of primary school students more apparently compared with children attending secondary school. Negative changes, on the other hand, have been observed more among secondary school students.

Results concerning the effects of the pandemic on children's moods

- * Children's anxiety levels increased considerably compared with the pre-pandemic period.
- * Children's levels of anger have increased considerably compared with the pre-pandemic period.
- * Children's levels of fears have increased considerably compared with the pre-pandemic period. Levels of fears of children attending state schools have increased more than those of children attending private schools.
- * Children's happiness (joy) levels have decreased considerably compared with the pre-pandemic period. Happiness levels of children attending state schools have decreased more than those of children attending private schools. Happiness levels of secondary school students seem to have decreased more than those of children attending primary school.

Results concerning the effects of the pandemic on children's social relationships

- * Most of the children have built more negative relationships with their mothers (reactive, introverted, less communication, displaying changeable behaviours etc.) compared with the pre-pandemic period. Children going to private schools had more negative communication compared with children attending state schools. In addition, secondary school students developed more negative communication than children going to primary school.
- * A remarkable number of children have built more negative relationships with their fathers (reactive, introverted, less communication, displaying changeable behaviours etc.) compared with the pre-pandemic period. Most of the children building negative communication are those who attend private schools. Additionally, children attending secondary school had more negative communication compared with primary school students.
- * A remarkable number of children have built more negative relationships with their sibling(s) (reactive, introverted, less communication, displaying changeable behaviours etc.) compared with the pre-pandemic period. Most of the children building negative communication are girls. Moreover, children going to state schools built more negative communication than those going to private schools.
- * More than half the students seem to have missed their teachers. Most of the children who missed their teachers are girls. In terms of educational level, it is understood that children attending primary school missed their teachers more than secondary school students did.

Results concerning the effects of the pandemic on children's behaviours towards distance education

- * It is concluded that almost three-fourths of children were more or less unable to sufficiently adapt to distance education. When the sub-groups are compared, it is seen that adaptation problems are more common among boys than girls, among children attending state schools than those going to private schools and among secondary school students than primary school students.
- * A considerably high number of children attended distance education regularly. It is seen that one out of ten children had problems in attending distance education. When the sub-groups are compared in terms of children having problems, it is seen that more problems have been faced by children going to state schools than those going to private schools and by secondary school students than primary school students.
- * It was found that more than half the children had poor learning quality. In the sub-group comparisons, children who had extreme values over the options and experienced the problem constantly were rather those who attended state schools. Also, students attending secondary school seem to have experienced more learning problems than primary school students.
- * Nearly half the children had problems in doing homework in the distance education process. According to the comparisons of the sub-groups, children attending state schools had more trouble in doing homework. In addition, it is seen that secondary school students had more problems with homework compared with children attending primary school.

The following recommendations could be guiding to eliminate the negative effects of the Covid 19 pandemic:

- * Supportive training should be considered and planned for families at schools to make children adapt to the post-pandemic periods.
- * Through the development of intervention programs by guidance units at schools, support should be given to the solution of children's such problems as school adaptation, dealing with anxiety, anger control and conflict resolution.
- * Supportive programs should be developed for the solution of the problem by non-governmental organizations and they should be put into practice through cooperation with various institutions.
- * Considering the fact that distance education will become a part of formal education and hybrid education will gain continuity, development of online education platforms should be continued by extending over time. The development of such technologies should benefit from the information on effective teaching models and methods.

- * Preventive and promoting activities should be organized, social events should be held and sharing should be allowed in dramatized settings to solve possible problems among peers at schools.
- * Detailed studies should be conducted to compare the characteristics of the groups that are positively and negatively affected by the pandemic.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Aydın, O. (2021). Covid 19 salgın sürecinin çocuklar üzerindeki etkileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 163-195. doi: 10.29228/tead.11

Covid-19 Pandemi Sürecinde Bir Köyde Yaşayan Altı Yaş Çocukların Oyun Yaşantıları*

Play Experiences of Six-Year-Old Children Living in a Village During the Covid-19 Pandemic

Aylin SOP** , Şeyma DEMİRGİRAN 

ÖZ

Amaç: Covid-19 pandemi süreci ile birlikte alınan önlemler doğrultusundaki kısıtlamalar çocukların hayatlarına yeni bir gerçeklik getirmiştir. Bu durum çocukların okul dışı ortamlarda oyun oynamalarına neden olmuş, oyun ortamları ve oyun arkadaşları farklılaştırıp daha az aktiviteye dayalı zamanlar geçirmelerine neden olmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının en önemli uğraşı oyun davranışları da bu doğrultuda değişiklikler göstermiştir. Mevcut çalışma ile birlikte bir köyde yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının Covid-19 Pandemi sürecinde değişen oyun yaşantıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem ve Araçlar: Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji tasarımından yararlanılmıştır. Çalışma grubu, Van ilinde MEB'a bağlı bir köy okuluna devam eden 6 yaşındaki 10 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri uzman görüşü alınarak hazırlanan iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiş, kod ve kategoriler oluşturularak yorumlanmıştır.

Sonuçlar: Okul öncesi dönem çocukları pandemi sürecinde harekete dayalı oyunları tercih ettiklerini ve dışarı alanda, arkadaş ortamında her zaman oyun oynadıklarını ifade etmişler, ifadelerini çizdikleri resimler ile desteklemişlerdir. Pandemi sürecinin çocuklarının oyun algılarını olumsuz etkilemediği, kaygıya sebep olmadığı onların her zaman severek oyun oynamaya devam ettiklerini ancak arkadaş ortamlarına ve okula özlem duyduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları tartışılarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: COVID-19 pandemisi, Oyun, Okul öncesi dönem

ABSTRACT

Purpose: The restrictions imposed in line with the measures taken with the Covid-19 pandemic have brought a new reality to the lives of children. Children have started to play outside the school, differentiate their play environments and playmates and spend less activity-based time. Correspondingly, play behaviors which are preschool children's most important engagement have also changed. With the current study, it was attempted to determine pre-school children's experiences of the play during the Covid-19 pandemic.

Method and Materials: The current study employed the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group is comprised of 10 children aged 6 years attending a village school affiliated to the Ministry of National Education in the city of Van. The data of the study were collected by using a semi-structured interview form consisting of two parts and prepared by seeking expert opinion. The collected data were analyzed through the content analysis technique and then interpreted by creating codes and categories.

Results: The pre-school children stated that they preferred active plays during the pandemic and that they always played games outside with their friends and they supported their statements with the pictures they drew. The results showed that the pandemic process did not negatively affect children's perceptions of play and did not cause anxiety, that children always continued to play games but that they missed their friends and school. In light of the results of the study, some suggestions were made.

Keywords: COVID-19 pandemic, Play, Preschool period.

* Mevcut çalışma 7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde (IECEC-UOEk 2021) sözlü bildiri olarak kabul edilmiştir.

** Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Aylin SOP

E-posta/E-mail: adursun@mehmetakif.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 09.11.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 22.11.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 30.11.2021

GİRİŞ

COVID-19 Pandemisi ile birlikte tüm Dünyada olduğu gibi ülkemizde de salgının yayılımının önlenmesi amacıyla bazı kısıtlamalar uygulanmış bu bağlamda sokağa çıkma kısıtlamaları, okulların kapanması ve sosyal etkileşimini minimum düzeye indirmeye yönelik uygulamalar yapılmıştır. Bu durum insan sağlığı başta olmak üzere eğitim, ekonomi, psikoloji ve sosyal hayatı derinlemesine etkilemiştir. En çok etkilenen gruplardan biri de çocuklardır. Okulların kapanması ile birlikte çocukların sosyal ortamları kısıtlanmış, örgün eğitime zorunlu olarak ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçilmiştir (Can, 2020). Okulların kapanması ve sokağa çıkma kısıtlamaları çocukların hayatlarında yeni başlangıçlara sebep olmuştur. Okuldan ve arkadaş ortamlarından yoksun kalan çocukların oyun oynama süreçleri de değişiklik göstermiştir. Küçük çocukların oyuna katılma konusunda doğal bir eğilimi vardır, ancak oyuna bakış açısı aynı zamanda sosyal ve fiziksel ortamlara da bağlıdır. Oyun alanlarında oynanan oyunlar çocukların yaratıcılığını ve bağımsızlığını sağlamakta sosyalleşmesini geliştirmekte, çocukların ilgisine göre fazla enerjilerini boşaltmalarını sağlamaktadır. Oyun alanları çocukların fiziksel, sosyal ve bilişsel olarak desteklendiği yaratıcılıklarını kullandığı alanlar olmasından dolayı önemlidir (Ünal, 2009).

Oyun, çocuğun var olduğu her yerde olan evrensel bir kavramdır. Oyunun türü, ismi, kullanılan araç gereçler kültürden kültüre değişiklik gösterse de oyun çocuğun olduğu her yerde her zaman var olacaktır (Koçyigit, Tuğluk, ve Kök, 2007). Oyun hakkında eski zamanlardan beri oldukça fazla tanımlar yapılmış görüşler sunulmuştur. Piaget'e göre oyun, bir uyumdur. Gross'a göre oyun bir pratiktir. Montessori'ye göre oyun, çocuğun işidir. Lazarus'a göre oyun, kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan, mutluluk getiren bir aktivitedir. Montaigne'e göre (1533-1592) oyun çocukların en gerçek uğraşdır. Tanımların tamamındaki ortak nokta oyunun çocuk hayatındaki yerinin çok önemli olduğudur (Burgaz Uskan ve Bozkuş, 2019). Oyunda küçük çocuklar keşfetmek, denemek ve deneyimlerini başkalarıyla paylaşmak için içsel olarak motive olurlar ve tüm duyularını, sosyal ve bilişsel kapasitelerini kullanırlar (Singer vd., 2013). Çocukların tüm gelişim alanına sağlamış olduğu katkı ile birlikte ruhsal doyumunu sağladığı, eğlenceli bir etkinlik olan oyun kişilik gelişimine katkı sağlayarak kişinin kendisini iade etmesinin en kolay yoludur. Bilgi ve becerinin, kavram ve cisimlerin, kuralların öğretildiği eğitimin bir parçasıdır (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006). Okul öncesi dönemde oyunlarda arkadaşlarla geçirilen zamandaki artış ile birlikte sosyal davranış ve akran ilişkileri, problem çözme becerisi ve işbirliği yeteneği gibi sosyal becerilerin geliştirdiği görülmektedir. Oyun becerilerinin gelişmesi sosyal beceriler için belirleyici temel unsur olarak görülmektedir (Gülay, 2009).

Çocuk oyunları üzerine yapılan çalışmalarda Güven (2018) oyunun eğlendiren bir etkinlik olarak tanımlandığını, oyun oynamanın çocukta mutluluk, eğlence sevinç ve heyecan hali yarattığını ifade etmiştir. Pilten ve Pilten (2013) çocukların, her hangi bir aktivitenin oyun olup olmadığına karar vermede kullandıkları temel ölçütün eğlence olduğu ve oyun ve oyuncak tercihleri cinsiyete ilişkin kalıp yargılarla ve yaşla birlikte şekillenmekte olduğu sonucunu bulmuştur. Erbay ve Saltalı (2012) çocukların okul dışı zamanlarının çoğunu oyun oynayarak ve televizyon izleyerek geçirdikleri, oyunlarını en çok arkadaşlarıyla ve anne-babalarıyla oynadıkları, ev içerisinde en çok kendi odaları ve salonda oyun oynadıkları bulmuş, annelerin çocuklarla oyun oynama konusunda ise en çok yorgunluk konusunda sıkıntı yaşadığı sonucu elde etmiştir. Tuğrul vd.(2014) arkadaşlarla oynanan, fiziksel aktiviteye dayalı dış mekân oyunlarından, teknolojik ürünlerle iç mekânlarda oynanan oyunlara doğru değişim yaşandığı tespit edilmişlerdir. Yapılan araştırmalar çocukların oyun algılarına ilişkin önemli kanıtlar ortaya koysa da Covid-19 Pandemi sürecinde özel olarak çocukların oyuna kavramına ilişkin algılarını inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın Pandemi gibi olağan dışı durumların çocukların değişen oyun kavramı üzerine etkilerini belirlemeye yönelik olması okul öncesi alanında alan yazına katkı sağlayacağı için önemli görülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışma ile Covid-19 Pandemi sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının oyun yaşantıları incelenmiştir. Araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

Covid-19 Pandemi sürecinde;

1. Çocukların en sevdiği oyunlar ve en çok oynadığı oyunlar nelerdir?
2. Çocukların oyun oynarken hissettikleri duyguları nasıldır?
3. Çocukların oyun süreçlerine (zaman, mekan ve kişi) ilişkin algıları nasıldır?
4. Çocukların okulda ve evde oynadığı oyunları farklılaşmakta mıdır?
5. Çocukların öğrendiği yeni oyunlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada bir köyde yaşayan çocukların Covid – 19 Pandemi sürecinde okulların kapanması ve sokağa çıkma kısıtlamaları nedeniyle oyun yaşantıları değiştiği düşünüldüğünden nitel araştırma yöntemlerinden Fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda veriler görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi yöntemlerle bireylerin yaşadığı gerçek ortamda doğrudan elde edilerek derinlemesine betimlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014). Fenomenoloji, çeşitli hallerde günlük hayatta sıklıkla karşımıza çıkabilen farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Birkaç kişinin bir fenomen ya da bir kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamada kullanılan bir çalışma türüdür (Creswell, 2013).

Katılımcılar

Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van ili Gürpınar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir köy okulunun anasınıfındaki 10 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan okul öncesi çocuklarının kişisel bilgilerine göre dağılım Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Kardeş Sayısı	Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi
Çocuk 1	Kız	6	4	1 yıl
Çocuk 2	Erkek	6	2	1 yıl
Çocuk 3	Erkek	6	3	1 yıl
Çocuk 4	Kız	7	4	1 yıl
Çocuk 5	Kız	6	2	1 yıl
Çocuk 6	Erkek	6	3	2 yıl
Çocuk 7	Kız	6	2	1 yıl
Çocuk 8	Kız	6	3	2 yıl
Çocuk 9	Erkek	6	1	1 yıl
Çocuk 10	Erkek	6	3	1 yıl

Tablo 1 ‘de görüldüğü üzere 5’i kız; 5’i erkek olmak üzere 10 çocuk araştırmaya katılmıştır. Çocuklardan 9’u 6 yaşında; 1’i 7 yaşındadır. Çocukların kardeş sayısında bakıldığında 1’i 1 kardeş; 3’ü 2 kardeş; 4’ü 3 kardeş; 2’si 4 kardeş oldukları belirlenmiştir. Çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri 1-2 yıl aralığında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve resim çizdirme tekniği uygulanmıştır. Araştırma verilerini elde etmek için yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan görüşme sorularına Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2: Görüşme Soruları

Oyun Algılarına ilişkin görüşme soruları	Resim Sonrası Görüşme Soruları
1.En çok hangi oyunları oynamayı seversin?	1.Bu resimdeki oyunu bana anlatır mısın? Nasıl oynanıyor?
2.En sevdiğin oyun hangisi?	2. Resmindeki oyunu en çok kimlerle oynuyorsun?
3.Bana nasıl oynadığını anlatır mısın?	3. Resmindeki oyun nerede oynanıyor?
4.Oyun oynarken kendini nasıl hissediyorsun?	
5.En çok ne zaman oyun oynamayı seversin?	
6.Genelde nerede oyun oynuyorsun? Başka nerelerde oyun oynamak isterdin?	
7.Oyun arkadaşların kim? Kimlerle oyun oynamayı seviyorsun?	
8.Okulda oynadığın oyunlar nasıl, evde oynadığın oyunlar nasıl? Birbirinden farklı mı?	
9.Okulların kapanmasıyla öğrendiğin yeni oyunlar nelerdir?	
10.Bana en sevdiğin oyunu çizer misin?	

Ayrıca bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formuna çocuğun cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim alma süresi gibi bilgiler kaydedilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formundan elde edilen veriler, çocukların çizmiş olduğu resimler ve resimler ile ilgili yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014). Bu araştırmaya katılan 10 çocuğun Covid-19 Pandemi sürecinde değişen oyun yaşantılarını belirlemek amacıyla ilk görüşmede en sevdiği oyun, nerede oynadığı ne zaman oynadığı gibi oyunlarına etki eden faktörler ile ilgili sorular sorulmuştur. Ebeveynlerinden bilgilendirilmiş onam formu ile izinler alınarak ebeveynleri eşliğinde çocuklarla canlı görüşmeler sağlanarak iletişime geçilmiştir. İlk görüşme yapıldıktan sonra çocuklardan en sevdiği oyunun resmini çizmeleri istenmiştir. Yapılan resimler ışığında okul öncesi dönem çocuklarının oyun kavramına ilişkin algıları tekrar yapılan görüşmeler ile belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler Nisan 2021’de toplanmıştır. Araştırmanın her alt problemi için belirlenen temalar altında kodlar oluşturulmuş ve araştırmaya katılan çocuklar Çocuk 1 (Ç1), Çocuk 2 (Ç2), Çocuk 3 (Ç3) vb. şekilde isimlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan yorumların ve çalışma bulgularının inandırıcılığını sağlamak amacıyla çocukların ifadelerinden birebir alıntıya yer verilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamak önemli ölçütlerden biridir. Bu araştırmada da inandırıcılığı sağlamak için bazı hususlara dikkat edilmiştir. Soru maddelerinin geçerliliği iki uzman görüşüne göre belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından görüntü kaydı alınarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin dökümü eksiksiz bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Dosyadaki cevaplar analiz edilerek kod ve kategoriler ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş, konuyla ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda oluşturulmuştur. Ayrıca çocuklardan elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli bir başka öğretim üyesi tarafından da kod kategori oluşturmada görüş alınmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini arttırmak amacıyla bulgular değiştirilmeden alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırmada iki farklı görüşme formu kullanılmıştır. Bir nitel veriyi başka bir nitel veri ile desteklenerek daha güvenilir sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca oyun algısına yönelik birincil veri kaynağı olan görüşme kayıtlarından elde edilen bulgular ikincil nitel veri kaynakları olan konu ile ilgili resim çizdirme ve resim sonrası yapılan görüşmelerinden elde edilen bulgularla desteklenmiştir. Böylece araştırmada veri çeşitlenmesine gidilerek daha güçlü yorumlamalar yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde analizler sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Çocuklara ‘en çok hangi oyunları oynuyorsun?’ ve ‘en sevdiğin oyunu bana çizebilir misin?’ soruları sorulmuş, toplanan görüşler kategoriler halinde sunulmuştur. Çocukların en çok oynadığı oyunlara Tablo 3’te ve resim örneğine Şekil 1’de yer verilmiştir.

Tablo 3: Çocukların En Çok Oynadığı Oyunlar

Kategoriler	Kodlar	n
Harekete dayalı oyunlar	Saklambaç oyunu	5
	Yakalama/parkur oyunu	4
	Top oynama, Körebe, tren oyunu	1,1,1
Araçlı oyunlar	Bisiklet sürme	2
	Kılıç oyunu, minder, oyuncak, salıncak	1,1,1,
Sembolik oyunlar	Bebeklerle oyun	3
	Evcilik oyunu	2

Birlikte oyunlar	Kardeş ile oyun	3
	Arkadaş ile oyun	1
Yapı inşa oyunları	İnşaat-çamur oyunu, su oyunları	1,1
Müzikli oyunlar	Heykel oyunu, kutu kutu pense	1,1
Hayvanlarla vakit geçirme	Kuş	1
Dijital oyunlar	Telefon-internet oyunları	1
Zekâ oyunları	Satranç oyunu	1
Toplam		34

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan 10 çocuğa en çok hangi oyunları oynadıkları sorulmuş elde edilen 34 cevap 9 kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların cevaplarına bakıldığında; hareketli oyunlar (n=12); araçlı oyunlar (n=6); sembolik oyunlar (n=5) en çok görüş bildirilen kategorilerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte çocukların ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“Saklambaç başka yakalamacılık, kılıççılık oynuyorum, resim yapıyorum, bebeklerimle oynuyorum, dışarda Sümeyye arkadaşım ile oynuyorum, başka minderle oynuyorum.” (Ç1)

“Telefon oynuyoruz, saklambaç, yakalamaca, gratbill ev oyunları telefonda izliyoruz internette” (Ç6)

“Heykel her gün arkadaşlarımla şarkı açıp burada oynuyoruz.” (Ç7)

Çocuklara “En sevdiğin oyun hangisi?” sorusu sorulmuş, toplanan görüşler analiz edilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilere ilişkin bilgiler söylenme sıklığına göre Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Çocukların En Çok Sevdiği Oyunlar

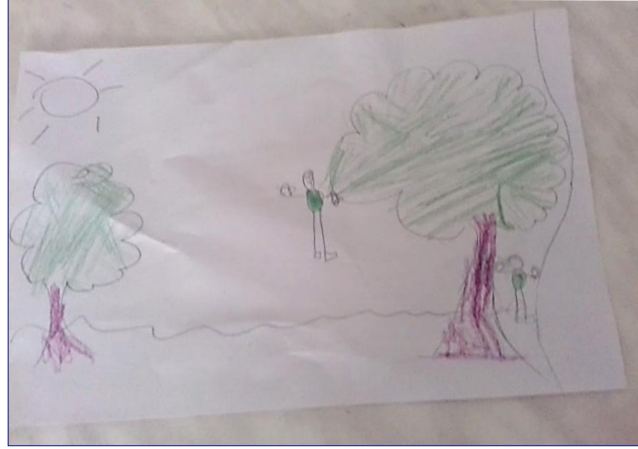
Kategoriler	Kodlar	n
Hareketli oyunlar	Saklambaç oyunu	3
	Yakalamaca oyunu	2
	Koşu yarışı, Körebe oyunu, top oynama	1,1,1
Araçlı oyunlar	Bisiklet sürme	2
Hayvanlarla vakit geçirme	Kuş, kuzu	1,1
Müzik oyunları	Heykel oyunu	1
Sembolik oyunlar	Bebek oyunları	1
Toplam		14

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan 10 çocuğa en çok sevdiği oyun sorulmuş 5 kategoride altında toplam 14 cevap alınmıştır. en çok sevilen oyunlar söylenme sıklığına göre sırası ile hareketli oyunlar (n=8); araçlı oyunlar (n=2); hayvanlarla vakit geçirme (n=2); müzik oyunları(n=1); sembolik oyunlar (n=1) olduğu görülmektedir. bu bulguyu destekler nitelikte bir çocuğun ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“Saklambaç, körebe, ebelemece, koşu yarışı.” (Ç2)

“Bebek makyajı oyunu seviyorum.”(Ç8)

Çocuklara en sevdiğin oyunu “Bana nasıl oynanıyor çizerek anlatır mısın?” sorusu sorulmuş ve çocukların resim çizmeleri istenmiştir. Çocukların çizimlerinden elde edilen veriler kategoriler halinde sunulmuştur. Çocuklar hareketli oyunlar (n=4); hayvanlarla vakit geçirme (n=2); araçlı oyunlar (n=1); dijital oyunlar (n=1); müzikli oyunlar (n=1); yapı inşa oyunları (n=1) çizmişlerdir. Ç1 hareketli oyun kategorisinden en çok saklambaç oyununu sevdiğini ““Bir tane ağaç iki tane ağaç çizdim iki tanede erkek çocuk çizdim. Bir tanesini ağacın oraya sakladım bir tanesi gitti onu buldu oyun bitti. Bir kişi sayıyo ondan sonrada çocuk arıyo arıyo ondan sonrada bir tane çocuk saklanmıştı onu ebeledi.” olarak ifade etmiş ve Şekil 1’deki şekilde resmetmiştir:



Şekil 1. Saklambaç oyunu

Hayvanlarla vakit geçirmeyi sevdiği söyleyen iki çocuğun ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“elime konuyor onunla oynuyorum böyle yere bırakıyoruz koşuyor sonra boynuma konuyor sonrada eline geliyor her yerime geliyor.”(Ç4)

“Bizim boncuk da çok tatlı biliyor musun? Benim gibi çok bebek onunla oyun oynuyoruz acıktığında ben hep ot veriyorum. Ne zaman acıktığında ot veriyorum. Tabi ki hapşurunca ben yani o hapşurduğunda anlıyorum, çünkü ben hayvanların dilinden anlıyorum çünkü. Annem dedi ki boncuğun hislerini anlıyorum. Acıktığında böyle ağzımı mutsuz ediyor. Keçi gibi möö der. Onun koyun gibi möö demesi gerekiyordu nasıl dedi ben de şaşırdım.” (Ç5)

Yapı inşa oyunları temasını destekler nitelikte bir çocuğun ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“Abimle beraber yuvarlak yapıyoruz suyu döküyoruz çimentoyla beraber ondan sonra karıştırıyoruz sonra evi yapıyoruz.”(Ç10)

Dijital oyunlar temasını destekler nitelikte bir çocuğun ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“Bir tane bebek var bebek geliyor mesela makyaj istiyor makyaj yapıyorsun, elbise istiyor elbise giydiriyorsun, partiye gidiyor, müzik filan söylüyor eve geliyor yüzü siliyor böyle. Tablette ve telefonda. Bizde vardı bu oyunlarda ablam sildi.”(Ç8)

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Çocuklara ‘Oyun oynarken kendini nasıl hissediyorsun?’ diye sorusu sorulmuştur. Alınan 12 cevap 4 kategori altında toplanmıştır. Kategorilere ilişkin bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5: Çocukların Oyun Sırasındaki Duyularına Yönelik Temalar

Kategoriler	n
Mutlu	10
Heyecanlı	2
Yorgun, Mutsuz	1,1
Toplam	14

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaya katılan 10 çocuktan oyun oynarken kendisini nasıl hissettiğine yönelik 14 cevap alınmıştır. Çocuklar oyun esnasında genellikle mutlu ($n=10$) ve heyecanlı ($n=2$) olduklarını; iki çocuk ise kendimi mutsuz ve yorgun hissettiğini ifade etmiştir. Mutsuz temasında yer alan bir çocuğun ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“Mutsuz çünkü barbienin kafası kırıldı böyle açılıyor. Birde boncuk ailesinin yanına gitti mutsuz hissediyorum kesilseydi ben ağlardım.”(Ç5)

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Çocukların oyun süreçlerine ilişkin olarak üç ayrı soru sorulmuştur. Oyunu ne zaman, nerede ve kimlerle oynadığına ilişkin cevaplar analizler edilerek tablo halinde sunulmuştur. Ayrıca çocuklardan oyun arkadaşlarıyla nerede oynadıklarına dair resim çizmeleri istenmiş ve resimler şekil 2 ve şekil 3'te gösterilmiştir. Kategoriler ilişkin bilgiler sırayla Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6: Çocukların Oyun zamanı, oyun mekanı ve oyun oynadığı kişiler

Zaman		Mekan		Kişi	
Kategoriler	n	Kategoriler	n	Kategoriler	n
Her zaman	4	Dışarıda, Yolda	4,2	Arkadaş ile oynama	8
Akşamüzeri	3	Evde, Odada	5,3	Akraba ile oynama	4
Arkadaşlarım çağırınca	2	Bahçede	3	Yalnız oynama	1
Canım sıkılınca, Sabah, pazartesi	1,1,1	Okul, park, ilçe, ahır	1,1,1,1		
		Koridor, mutfak, salon	1,1,1		
Toplam	12	Toplam	24	Toplam	13

Çalışma grubundaki 10 çocuğa en çok ne zaman oyun oynamayı seversin sorusu sorulmuş ve toplamda 12 görüş alınmıştır. Oyun oynamayı her zaman sevdiğini söyleyen Ç10 "öğretmenim her zaman oyunu çok seviyorum" şeklinde ifade etmiştir. Çocuklardan oyun oynadıkları yere ilişkin olarak dışarıda (n=13) ve evde (n=11) oyun oynadıkları görülmektedir. Çocukların cevaplara ilişkin örnekler şu şekildedir:

"Dışarıda, evde, bahçede. Başka hiçbir yerde oynamak istemezdim. Çünkü başka hiçbir yer yok ki."(Ç2)

"Benim annemgilin önünde yani bizim evin önünde bahçede. Yolda oynuyorum bahçede oynuyorum. Parkta oynuyorum."(Ç3)

"tabiki salonda ve odada oynuyorum."(Ç5)

Ahırda oyun oynamayı sevdiğini söyleyen Ç5 "koyunların yattığı bi yer var ya orada." Olarak ifade etmiş ve resmine (Şekil 2) aşağıda yer verilmiştir:



Şekil 2: Koyunu ile vakit geçirme

Çocuklara kimlerle oyun oynadığı sorulduğunda toplamda 13 cevap verildiği ve genellikle arkadaşları ile oynadıkları (n=8) görülmektedir. Arkadaş temasını destekler nitelikte bir çocuğun ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

"Süheyp ve Hüseyin onlar benim arkadaşlarım."(Ç6)

Akraba temasını destekler nitelikte iki çocuğun ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

"Benim bi tane küçük kardeşim var iki tane kuzenim var ay ya da üç taneydi. Onlar bazen eve geliyor. Bi tanede zuzu var çok küçük bir yaş. Onlarla benim kuzenimdir onlarla ve kardeşimle evde çok oynuyorum."(Ç4)

Arkadaş ile oynama kategorisini destekler nitelikte bir çocuğun ifadesine ve resmine (Şekil 3) aşağıda yer verilmiştir:



Şekil 3: Körebe ve saklambaç oyunu

‘yedi kişilik, burada yedi kişilik arkadaşım yok o yüzden beş kişilik oynuyoruz. Okuluma geldiğimde yedi kişilik oynayacağım arkadaşlarımla. Körebeyi annem ve Hümeysra ile oynuyorum. Annemin işi ne zaman yoksa o zaman oynuyoruz.’(Ç2).

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Çocuklara ‘Okulda oynadığın oyunlar nasıl, evde oynadığın oyunlar nasıl, bir birinden farklı mı?’ sorusu sorulmuş ve kategoriler ilişkin bilgilere Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7: Çocukların evde ve okulda oynadıkları oyunların farkı

Kategori	Kodlar	n
Oyunların farklı olmasının kaynağı	Oyuncak kaynaklı	7
	Arkadaş kaynaklı	2
	Öğretmen kaynaklı	1
Toplam		10

Çocuklar kısıtlamalar sebebiyle okula gidemediklerinden dolayı okulda ve evde oynadığı oyunların farklı olup olmadığı sorulmuş ve çocuklar farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuklar bu farklılığın sebebini oyuncak kaynaklı (n=7), arkadaş kaynaklı (n=2) ve öğretmen kaynaklı (n=2) olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen kaynaklı farklı olduğunu açıklayan Ç8: “Farklı. Okulda bazı şeyler yasak. Okulda oynadığımız öğretmen koşmaya izin vermiyor, yerde oturmaya da izin vermiyor, saklambaç da izin vermiyor. Okulda Corona virüsünden dolayı bizim okulda oyuncığımız vardı ama şimdi artık yok. Sadece etkinlik yapıyoruz sonra böyle biz arada koşuyoruz böyle biri hırsız falan oluyor biz yakalamaya çalışıyoruz oyunun adı hırsız polis.” Arkadaştan kaynaklı farklı olduğunu açıklayan bir çocuğun ifadesi Ç7 ise “Okulda evcilik oyunu oynuyorduk arkadaşlarla çocukculuk hamurculuk oyunu oynuyorduk bide heykel oynuyorduk bide tren yolu oynuyorduk bide şey survivor oynuyorduk. Evde oynadığım oyunlar saklambaç yakalamaca körebe bide kutu kutu pense.” Olarak ifade etmiştir. Oyuncaktan kaynaklı farklı olduğunu açıklayan bir çocuğun ifadesi ise şu şekildedir:

“Okulda oynadığım oyunlar çok güzeldi. Hani bi ara ben Kadirle oynuyorduk, öyle komikti. Siz bize şarkı açıyordunuz öyle bi oyundu okulda araba vardı. Evde arabalarımı polis yapıyorum bazı arabalarımı da hırsız yapıyorum onlar kaçıyor. Başka itfaiye var itfaiyemle oynuyorum. Birbirinden farklı burada ki itfaiye ile okulda farklı. Okulda arabalar aynı olsa oyunlar aynı olur.” (Ç2)

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Çocuklara “okulların kapanmasıyla birlikte öğrendiğin yeni oyunlar oldu mu?” sorusu sorulmuş ve toplanan görüşler analiz edilerek kategoriler altında toplanmıştır. Kategorilere ilişkin bilgilere Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8: Çocukların Öğrendiği Yeni Oyunlara İlişkin Temalar

Kategoriler	Kodlar	n
Hareketli oyunlar	Kovalamaca oyunu	2
	Sandalye kapmaca, ebe oyunu, mendil oyunu, kutu oyunu	1,1,1,1
	Dijital oyunlar	1,1

Araçlı oyunlar	Bisiklet sürme	1
Yapı inşa oyunları	Çamur oyunu	1
Yeni oyun öğrenmedim		4
Toplam		14

Tablo 8'de çocukların verdiği cevaplar 4 kategori altında toplanmıştır. Çocuklar okulların kapalı olduğu süreçte hareketli oyunlar, dijital oyunlar, araçlı oyunlar, yapı-inşa oyunlarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Hareketli oyunlar temasına yönelik bir çocuğun ifadesi:

“Evet, yüksek ebe, kovalamaca, bisiklet sürme.” (Ç3)

Dijital oyun temasına yönelik bir çocuğun ifadesi:

“Canım sıkılıyor tablet, bilgisayar, telefon onlar hep var onlarda oyun oynuyorum, bilgisayarda boyama tek var.” (Ç1)

“Zümra diye bi arkadaşım vardı o bana sandalye kapmaca ve mendil mandal öğretti. Bide telefondaki oyunları biraz öğrendim ama yeni gelen oyunları ablam öğretiyor.”(Ç8)

Dijital oyunlar kategorisi altında Ç8 “evde oynuyorum, bilgisayarda da oynuyorum telefonda da.” şeklindeki ifadesini şu şekilde (Şekil 4) resmetmiştir:



Şekil 4: Bilgisayarda bebek oyunu

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında köyde yaşayan altı yaş çocukların Covid-19 Pandemi sürecinde oyun yaşantıları incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde çocukların en çok oynadığı ve en sevdiği oyunların genellikle harekete dayalı ve araçlı oyunlardan saklambaç, yakalama, ebe oyunları ve bisiklet sürmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca iki çocuğun kuş ve kuzu ile vakit geçirmekten keyif aldığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulardan farklı olarak Sapsağlam (2018), yapmış olduğu araştırmada 4-5 yaş arasında ki çocukların evcilik, araba, saklambaç gibi geleneksel oyunlardan çok dijital ortamda oynanan bilgisayar oyunlarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Mevcut araştırma çocukların pandemi sürecinden kaynaklı olarak okula devam edememeleri, bu nedenle enerjilerini atmak için harekete dayalı ve araçlı oyunları tercih ettikleri aynı zamanda okullarda yüz yüze eğitime ara verildiği için arkadaş ortamlarının kısıtlanması çocukları daha çok evde bakımını üstlendikleri hayvanları ile vakit geçirmeye yönlendirdiği düşünülmektedir. Çocukların en çok sevdiği oyun çizimlerinde çocukların daha çok arkadaşları ile birlikte kalabalık bir ortamda oynanan oyunlara yer verdikleri ve evcil hayvanları ile arkadaşlık kurdukları görülmüştür. Çocuklar oyunlarını açıklarken sosyal becerilere ve arkadaşlık kavramlarına daha çok vurgu yapmaktadırlar. Benzer şekilde Durualp ve Aral (2010) oyunun çocukların sosyal gelişimlerinde ve arkadaşlık ilişkilerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı olarak Mart ve Kesicioğlu (2020) pandemi sürecinde çocukların ev içerisinde aileleri ile daha çok oyun oynadıklarını kısıtlamaların ev içerisinde birlikte oyun zamanının arttığını göstermektedir. Çalışma bulgularındaki farklılığın sebebinin mevcut çalışmada çocukların bahçe alanlarının fazla olduğu köylerde yaşamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Çocuklar Covid – 19 Pandemi kısıtlamalarında oyun oynarken kendilerini genellikle oyun esnasında iyi, mutlu, heyecanlı ve eğlenceli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ramazan ve Öveç (2017) çalışmasında çocukların mutlu olmayı oyun oynamak ile bağdaştırdığını, üzüldüklerinde ise oyun oynamayı tercih ettiklerini bulmuşlardır. Çocukların oyun ile mutlu olma duygusunu bağdaştırdığını; oyun oynamanın çocuklarda eğlence, sevinç ve mutluluk gibi pozitif duygular uyandırdığını (Güven, 2018) ve bireyde olumlu etki yarattığı söylemek mümkündür. Pandemi sürecinde sokağa çıkma yasaklarından dolayı oyunları kısıtlanan çocukların oyun sırasındaki duygusal durumlarının genel olarak değişmediği tüm dünyayı etki altına alan Covid-19 salgın süreci gibi negatif bir süreçte bile çocuklar için oyunun bir iyi oluş hali olduğu söylenebilir.

Çocukların oyun süreçlerinde zaman, mekan ve birlikte oyun kurdukları kişilere yönelik sonuçlara bakıldığında çocukların oyun oynamayı her zaman tercih ettikleri görülmüştür. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök'ün (2007) de belirttiği üzere oyun, okul öncesi dönem çocuklarının fırsat buldukları her zaman yalnız veya arkadaşları ile eğlenmek veya öğrenmek için başvurdukları bir etkinliktir. O nedenle pandemi gibi sosyal hayatın ve eğitimin kısıtlandığı olağanüstü bir dönemde bile köyde yaşayan çocukların oyunlarının kısıtlanmadığı sabah, akşam, her zaman oyun oynayabildikleri görülmüştür. Çocukların oyun oynadıkları mekanlar incelendiğinde genellikle yol, bahçe, park gibi dışarı oyun alanlarına daha çok görüş bildirdikleri ayrıca ev, oda, koridor gibi ev içinde de oyun alanlarını tercih ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı'nın (2012) çalışmasında çocukların ev içinde daha çok kendi odalarında, salon ve oturma odasında dışarıda ise çocuk parkları ve bahçelerde oynadıkları sonucunu elde etmişlerdir. Bununla birlikte Cordovil vd. (2021) öğretmenlerin Covid – 19 Pandemi sürecinde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan kısıtlamalar sonucunda okula döndüklerinde çocukların materyal paylaşımının sınırlandırıldığını öğretmenlerin dışarı oyunlarının sürelerinin arttırdıklarında çocukların daha aktif ve mutlu olduklarını gözlemlediklerini ifade etmiştir. Farklı dışarı oyun alanları çocukların gelişimleri açısından pozitif çıktılar sağladığı (Okur-Berberoğlu, 2021) ve sınıf dışı oyunların zengin öğrenme ortamlarının eğitim süreçleri kısıtlanan çocuklara yarar sağladığı düşünülmektedir.

Çocukların okulların kapanması ile birlikte en çok kimlerle oyun oynamayı sevdikleri sorulduğunda daha çok arkadaşları ile oyun oynamayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların çizdikleri resimlerde de genellikle arkadaşlarını ya da evcil hayvanlarını resmettiği görülmüştür. Benzer şekilde Kesicioğlu, Hacıbrahimoğlu ve Aktaş (2019) çocukların oyun algılarını incelediği çalışmalarında çocukların en çok arkadaşlarını, anne-baba ve kardeşlerini resmettiklerini gözlemlemişlerdir. Okul öncesi dönem, çocuklarının arkadaşlık kurma ve arkadaşlığı sürdürme becerilerinin başladığı ve sosyal becerilerinin hızla geliştiğini bir dönemdir (Arda, 2011). Çocukların oyunlarına en çok yansıtıkları kişilerin arkadaş olması çocukların birlikte olmaktan en çok hoşlandıkları kişileri resimlerine yansıtıkları göz önünde bulundurulduğunda pandemi döneminde çocukların arkadaş ortamlarına özlem duyduğu söylenebilir.

Evde oynadığı oyunlar ile okulda oynadığı oyunların değişiklik gösterip göstermediği incelendiğinde ise çocukların çoğunluğu evde ve okulda oynanan oyunların öğretmen, arkadaş ve oyuncak kaynaklı olarak birbirinden farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukların Pandemi döneminde okulların kapanması ile kısıtlı sayıda arkadaş ile oynadığı, sınıf ortamındaki çeşitli oyuncakların evde olmaması ve öğretmenlerinin oyunlarına şekil verdiği için evde ve okulda oynanan oyunların farklı olduğu cevabı alındığı düşünülmektedir. Cordovil vd. (2021) yapmış olduğu çalışmada ebeveynler, pandemi sürecinde yaşanan kısıtlamalarda çocukların pandemi öncesi sürece kıyasla daha kalitesiz öğrenme ortamlarına maruz kaldığı ve genellikle günlük aktivelerde bulduklarını söylemişlerdir.

Çocukların okulların kapanması ile öğrendiği yeni oyunlara bakılırsa çoğunlukla hareketli oyun ve dijital oyunlar öğrendiği ve bir kısmının ise yeni oyun öğrenmediği görülmektedir. Çocukların Covid-19 pandemi sürecinde ev içinde geçirdiği vaktin artması teknolojik aletlerin daha çok kullanılmasına sebep olduğu dijital ortamda oynanan yeni oyunların öğrenildiği, yine bu süreçte yeni oyun öğrenmediğini söyleyen çocukların ise okul ortamından uzaklaştığı için yeni oyun öğrenemediği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları köyde yaşayan çocukların Covid-19 Pandemi sürecinin oyun yaşantılarının olumsuz etkilemediği, kaygıya sebep olmadığı onların her zaman severek oyun oynamaya devam ettiğini ancak resimlerinde arkadaş özlemi duyduklarını göstermektedir. Araştırma sonuçlarının çalışma grubundaki çocukların köyde yaşaması, bahçe gibi oyun alanlarının olması, evcil ve çiftlik hayvanlarına sahip olmaları, dışarı oyunlarında şehirlerde yaşayan çocuklara göre kısıtlamalara maruz kalmamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda pandemi sürecinde çocukların enerjilerini atabileceği hareketli oyunlar sergileyebileceği açık alanların tercih edilmesi önemlidir. Hali hazırda okulların açılması ile birlikte öğretmenlerden yalnızlaşan çocukların etkileşimlerini arttırmak adına daha çok açık hava etkinliklerin yer vermesi önerilmektedir. Ayrıca çocuklar arkadaşları

ile oynamayı çok sevdiklerini ve çizimlerine de arkadaşlarını yansıttığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bireysel etkinliklerden yerine sosyalleşebilecekleri, çocukların birbiri ile daha çok iletişime geçebilecekleri etkinlikler tercih etmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte mevcut çalışmada çocuklar ebeveynleri ile oyun oynamadıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin çocukları dijital oyunlara yönlendirmek yerine çocukları ile oyun oynayacak ortamlar yaratarak ebeveyn-çocuk etkileşimini arttıracak planlamalar yapabilirler. Bundan sonraki çalışmalarda Pandemi sonrası çocukların oyun süreçlerine ilişkin yaşantılarını gözlemleyen çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Arda, T. B. (2011). *Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Burgaz Uskan, S. & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123-131.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Can, E.(2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri (3. Baskıdan Çeviri) (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cordovil, R., Ribeiro, L., Moreira, M., Pombo, A., Rodrigues, L. P., Luz, C., ... & Lopes, F. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on preschool children and preschools in Portugal. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 492-499.
- Durualp, E. & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Erbay, F., & Saltalı, N. D. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının okul hazırlanışlarının yordayıcısı olarak sosyal bağımsızlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4138-4155. DOI: 10.26466/opus.681864.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Güven, S. (2018). Çocukların Oyun Tercihleri Üzerine Bir Çalışma. *Journal of Turkish Studies*, 13(27), 795-813.
- Kesicioğlu, O. S., Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, B. & Aktaş, B. (2019). An examination of preschool aged children's perceptions of play. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 11(18), 451-472. DOI: 10.26466/opus.540840.
- Kızıltaş, E., Halmatov, S., & Ertör, E. (6). 6 yaş çocukların kendileri için uygun gördükleri hayvan metaforlarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 399-414.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Mehmet, K. Ö. K. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Mart, M., & Kesicioğlu, OS (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Ailelerin Evde Oyun Oynamaya İlişkin Görüşleri. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 15 (4).
- Okur – Berberoğlu, E. (2021). Yapılandırılmamış Açık Hava Oyunlarının Bir Çocuk Üzerindeki Bazı Etkileri: Yeni Zelanda'dan Bir Vaka Çalışması. *Uluslararası Elektronik Çevre Eğitimi Dergisi*, 11 (1), 58-78.
- Özer, A., Gürkan, A. C., & Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57.
- Pilten, P. ve Pilten, G. (2013). Okulla ilgili oyunlarla ilgili algılarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 15-31.
- Ramazan, O. ve Öveç, Ö. (2017). 66-72 aylık çocukların sevgi, mutluluk, korku, üzüntü duygularını tanımlama durumlarının ve resmederken kullandıkları renklerin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 265-289.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014) The teacher's role in supporting young children's level of play engagement, *Early Child Development and Care*, 184:8, 1233-1249, DOI: 10.1080/03004.430.2013.862530
- Tuğrul, B., Metin-Aslan, Ö., Ertürk, H. G., & Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-110.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Play Experiences of Six-Year-Old Children Living in a Village During the Covid-19 Pandemic

Aylin SOP , Şeyma DEMİRGİRAN 

Introduction and purpose

The restrictions imposed in line with the measures taken with the Covid-19 pandemic have brought a new reality to the lives of children. Children, who got deprived of education at school, the opportunity to play outdoors and spend time with their friends, were suddenly confined to their homes and faced with a homeschooling program. As a result, play behaviors which are preschool children's most important engagement have also changed. Correspondingly, children have started to play outside the school, differentiate their play environments and playmates and spend less activity-based time. With the current study, it was attempted to determine pre-school children experiences of the play during the Covid-19 pandemic.

Literature Review

Preschool education occurs in an environment where the child learns by discovering, takes an active role and his/her creativity is fostered. In this period, the child learns through play, gets to know herself/himself and his/her environment through play, expresses his/her thoughts with play, in short, play is everything for the child and is one of the most important parts of pre-school education. Although the type of play, the name of it and the tools used for it vary from culture to culture, the play will exist wherever the child is. It is seen that social skills such as social behavior and peer relations, problem solving skills and cooperation skills improve with the increase in the time spent with friends in play in the pre-school period. The development of play skills is seen as the main determining factor in the development of social skills. Although the existing research has revealed important insights about children's play experiences, no study has been found that specifically examines children's perceptions of the concept of play during the Covid-19 pandemic. For this reason, the fact that this study aims to determine the effects of an extraordinary situation such as the pandemic on the changing concept of play is considered important as it will contribute to the literature established in the field of pre-school education.

Methodology

Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the study to examine the preschool children's play experiences during the Covid-19 pandemic. The data of the study were collected from 10 children in the kindergarten of a village school affiliated to the Ministry of National Education in the Gurpinar district of the city of Van in the 2020-2021 school year. In the study, a semi-structured interview form created by the researcher by taking expert opinion was used as the data collection tool. The data collected with the semi-structured interview form were also supported by the data obtained from the drawings of the children. The data obtained from the interview form, the pictures drawn by the children and the data obtained as a result of the interviews about the pictures were analyzed with the content analysis technique.

Results, conclusion and suggestions

When the results of the study were examined, it was seen that the most frequently played and favorite plays of the children were hide-and-seek, tag and cycling, which generally require being active and tools. It can be thought that since children had to stay at home for a long time due to the pandemic, they preferred active games requiring tools so that they could dispose their energy. In addition, the restriction of their contact with their friends as schools were closed forced them to spend their time more with pets at their homes and family members.

In the drawings of the children in which they depicted the plays they like the most, they usually included games played with friends in crowded settings and their friendships with pets. The children put more emphasis on social skills and the concept of friendship while explaining their plays. It can be said that play is a state of well-being for children, even in a negative process such as the Covid-19 pandemic, which has affected the whole world and that despite lockdowns imposed because of the pandemic, the children's emotional state did not change much in general.

The results of the study show that Children's play experiences of play the Covid-19 pandemic did not change much and that they always continued to play with pleasure. It is thought that the results obtained in the current study were affected by the fact that the children participating in the study were living in a village, they had playgrounds such as gardens, had domestic and farm animals and were not exposed to restrictions in outdoor games compared to children living in cities. In light of the results of the current study, it can be said that open areas should be provided for children to play outside so that they can dispose their energy and can be active. With the opening of schools, it is suggested that teachers should include more outdoor activities for children whose movements were restricted during the pandemic. In addition, given that children love to play with their friends and depicted their friends in their drawings, teachers should prefer activities in which children can interact with each other rather than individual activities. However, in the current study, the children stated that they did not play games with their parents. Instead of directing children to digital games, parents can make plans to increase parent-child interaction by creating environments where they can play games with their children. In the studies to be conducted in the future, the changes in children's perceptions of play after the end of the pandemic can be investigated.

Bu makaleye atf yapmak için / To cite this article:

Sop, A. & Demirgiran, Ş. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde bir köyde yaşayan altı yaş çocukların oyun yaşantıları. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 196-208. doi: 10.29228/tead.12

İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanımlarının Öğretmen Görüşleri ile İncelenmesi

Investigation of Primary School Teachers Working in Educational Information Network (EBA) Using Teacher Opinions

Salih SARIŞIK^{ID}, Sevilay SARIŞIK^{ID}, Derya AKAY CELEP^{ID}, Mesut GÜREL^{ID}, Salih DÖNMEZ^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilkokullarda öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağını (EBA) kullanımının eğitim sürecine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; öğretmenlerin, eğitim bilişim ağını en fazla kullandığı dersler, uzaktan eğitim sürecinde derslerini yaparken eğitim bilişim ağı platformunu ne sıklıkla ve ne amaçla kullandıkları, ilkokullarda uygulanan uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilişim ağı kullanımının öğrencilere ne tür fayda sağladığı, eğitim bilişim ağı kullanımında ne tür problemler ile karşılaştıkları, ilkokullarda kullanılan eğitim bilişim ağını geliştirmeye yönelik düşünceleri, eğitim bilişim ağı platformunda sevdikleri ve sevmedikleri yönlerin neler olduğu sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem ve Araçlar: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ili Sapanca ilçesi MEB ilkokullarda görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında alan uzmanlarından faydalanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar: Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmenlerin EBA'yı genellikle tüm derslerinde kullandığı, hafta içi uzaktan eğitim kapsamında canlı dersler için kullanmayı tercih ettiği, farklı kaynak desteği sağladığı için EBA sisteminin faydalı olduğu, EBA sisteminin kullanımında genellikle bağlantı sorunlarının yaşandığı ve bu sorunun giderilmesi için alt yapının iyileştirilmesi gerektiği, sistem içerisinde bulunan içeriğin ilkökul için yetersiz olduğu ve zenginleştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin sistem ile ilgili sevdikleri özelliğin en çok öğrenciye ulaşmak ve çalışma göndermek olduğu, sevmedikleri özelliğin ise içerik kısmının ihtiyacı karşılamadığı şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Uzaktan Eğitim, Eğitim Bilişim Ağı.

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this research is to examine the effect of teachers' use of the Educational Information Network (EBA) on the education process in primary schools, according to the opinions of primary school teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the Sapanca district of Sakarya province. In accordance with this purpose; the study looks into the courses in which the teachers use the educational information network the most, how often and for what purpose they use the educational information network platform while conducting their lessons in the distance education process, what kind of benefits the use of the educational information network provides to the students in the distance education process applied in primary schools, what kind of problems they encounter in the use of the educational information network, their opinions on developing the educational information network used in primary schools, and the aspects they liked and disliked in the educational information network platform.

Method and Materials: Phenomenology design, a qualitative research method, was used in the research. The study group of the research consists of 30 primary school teachers working in the MEB primary schools in the Sapanca district of Sakarya province. Semi-structured interview forms developed by the researcher were used in the collection of research data. The data obtained were analyzed by descriptive analysis method.

Results: According to the findings obtained from the research; teachers generally use EBA in all their lessons, prefer to use it for live lessons within the scope of distance education during the week, EBA system is useful because it provides different resource support, connection problems are often encountered in the use of the EBA system and the infrastructure needs to be improved to eliminate this problem. It was concluded that the content was found insufficient for primary school and should be enriched, that the most favorite feature of the system for teachers was to reach students and send tasks, and the feature they did not like was that the content did not meet the need.

Keywords: Primary school, Distance Learning, Education Information Network.

* Milli Eğitim Bakanlığı, Müdür Yardımcısı

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Salih SARIŞIK

E-posta/E-mail: slh040@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 23.09.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 22.11.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 30.11.2021

GİRİŞ

Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ile birlikte dünya genelinde gözle görünür bir şekilde dönüşüm süreçleri yaşandığını bilinmektedir. Yaşanan bu süreçten en fazla etkilenen alanlar arasında hiç şüphesiz eğitim sistemi gelmektedir. Teknolojideki gelişmelerin insanlara sunduğu olanaklar ile okul ortamında kullanılan teknolojik materyaller giderek gelişmiş ve bu ortamlarda kullanılmıştır (Alabay, 2015). Bu gelişmeler Türkiye'de de etkisini göstermiştir. Teknolojinin sardığı dünyada yetişen çocuklar ve bu çocuklar ile teknolojiyle örülmüş bir sistem kurulmak hedeflenmiştir. Bu hedef Türkiye'de çeşitli projelerin geliştirilmesini yol açmıştır.

Türkiye'de oluşturulan projelerden son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesinin çok kapsamlı bir proje olduğu görülmektedir. Fatih Projesi okullara teknolojiyi getirerek eğitime entegre etmek için sisteme dahil edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [FATİH], 2018). Başlatılan bu hareketle okullara etkileşimli tahtalar entegre edilmiş ve öğrencilere akıllı tabletler dağıtılmıştır. Yapılan bu çalışmalar ile öğrencilerin teknolojiyi daha fazla kullanmalarının, öğrenmelerinde daha etkili olması düşünülmüştür.

Okullara taşınan e-öğrenme biçimiyle birlikte etkileşimli tahtaların donanım ve yazılımsal alt yapısı da Fatih projesi kapsamında hazırlanmaktadır. Bu kapsamda hazırlanan yazılımsal içeriklerden biri de çevrimiçi dijital eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağıdır (EBA). Eğitim Bilişim Ağı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından yürütülmektedir ve ücretsiz olarak sunulmaktadır. Eğitim fırsatlarına herkesin eşit bir şekilde ulaşmasını sağlamak istenmektedir. Başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere tüm eğitim camiası için tasarlanan EBA, farklı materyal kullanımı desteklemek, eğitimdeki gelişmeleri takip ederek sürekli kendini güncellemek, öğrencilerin seviyelerine uygun içerikler sunmak, öğrenci farklılıklarını ön planda tutmak, zengin ders içerikleri sunmak, öğrencileri grup çalışmasına teşvik ederek iş birliğine yönlendirmek, ezbercilikten uzaklaşarak uygulamalı eğitim sistemine geçiş yapmak amacıyla hazırlanmıştır (EBA, 2019). Böylece eğitimin her birimine giren teknolojiyi kullanarak, özellikle yeni neslin akılcı, yorumlayan, bilgiyi kullanıp üretebilen bireyler olarak yetişmesi hedeflenmektedir (Yılmaz, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın çok fazla önem verdiği FATİH projesi günümüze kadar etkili bir şekilde kullanılsa da içerisinde bulunan Covid-19 salgın süreci ile Türk eğitim sistemine giren ve oldukça etkili olan uzaktan eğitim uygulamasında Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın önemi daha da öne çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde konu ile alakalı farklı çalışmalara (Elçiçek, 2019; Demir, Özdiç ve Ünal, 2018; Özgümüş, 2018; Kana ve Aydın, 2017; Kalemkuş, 2016; Kurtdede Fidan, Erbasan ve Kolsuz, 2016; Alabay, 2015; Tutar, 2015; Güvendi, 2014; Özkan ve Deniz, 2014, Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar, 2013; Ekici ve Yılmaz, 2013) rastlanılmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Dünya genelinde hızla gelişen teknoloji her alanda olduğu eğitim alanında da etkisini göstermektedir. Öğretmenlerde diğer meslek gruplarında olduğu gibi mesleğe başladıktan sonraki dönemlerde teknolojinin etkisinde kendilerini sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik becerileri, teknolojiyi eğitimin içinde sürekli kullanması ve takip etmesi söylenebilir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) e-öğrenme ortamını ne seviyede bildiklerini, sistemi kullanma aralıklarını ve bu sisteme olan tutumları bu çalışmayı önemli hale getirmektedir. Bu çalışma dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi döneminde ilkökul öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımının eğitim sürecine etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç ışığında çalışmada ilkökul öğretmenlerinin EBA'yı ne derecede bildiklerini, sistemi kullanma aralıklarını ve bu sisteme olan tutumlarını farklı görüşlerle değerlendirip tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu önemiyle çalışmanın ilkökul kademesinde eğitime ve eğitim bilişim ağı alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarının eğitim bilişim ağı (EBA)'nın ilkökul kademesinde eğitim dönemindeki faaliyetlerin ve çalışmaların verimliliğine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Eğitim bilişim ağı sistemini etkin bir şekilde kullanan öğretmenlerin bu öğrenme ortamı hakkındaki görüşleri, kullanabilme dereceleri, bu ortamın mevcut hali, yararlılığı ve devamının sağlanabilmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilkokullarda öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağını (EBA) kullanımının eğitim sürecine etkisini incelemektir.

Problem Cümlesi

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin EBA kullanımının eğitim öğretim sürecine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin, eğitim bilişim ağını en fazla kullandığı ders hangisidir?
2. Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde derslerini yaparken eğitim bilişim ağı platformunu ne sıklıkla ve ne amaçla kullanıyor?
3. İlkokullarda uygulanan uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilişim ağı kullanımının öğrencilere sağladığı faydalar nelerdir?
4. Öğretmenlerin, eğitim bilişim ağı kullanımında karşılaştığı problemler nelerdir?
5. Öğretmenlerin, ilkokullarda kullanılan eğitim bilişim ağını geliştirmeye yönelik düşünceleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin, eğitim bilişim ağı platformunda sevdikleri ve sevmedikleri yönleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama ve analizleri hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırma modeli

Araştırmada, ilkokullarda öğretmenlerin eğitim bilişim ağını (EBA) kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanma” durumu ifade edilmektedir. Olgu bilim deseni ile yapılan araştırmalarda veriler toplanırken araştırmanın temelindeki olguyu yaşayan ve bu yaşanan olguyu dışa yansıtabilen kişiler belirlenmeli ve toplanan veriler analiz edilirken yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik olmalıdır şeklinde belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma grubu

Araştırmada, çalışma grubu Sakarya ili Sapanca ilçesinde görev yapan 30 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında farklı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşarak çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellikler		n	f
Cinsiyet	Kadın	30	20
	Erkek		10
Mesleki deneyim	1-10 yıl	30	3
	11-20 yıl		13
	21 yıl ve üzeri		14
Öğrenim durumu	Lisans	30	27
	Yüksek lisans		3
Yaş	20-30 yaş arası	30	2
	30-40 yaş arası		10
	40 ve üzeri		18
Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	30	4
	2. Sınıf		9
	3. Sınıf		12
	4. Sınıf		5

Tablo 1 incelendiğinde katılımcılardan (n=30) 20'si kadın ve 10'u erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Ayrıca katılımcıların 18'nin 41 ve üzeri yaş arasında yoğunlaştığı görülmüştür. Katılımcıların öğrenim durumlarına bakıldığında 27 katılımcının lisans mezunu olduğu ve 3'ünün yüksek lisans eğitimlerini tamamladığı görülmektedir. Katılımcıların 12'sinin 3. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlık aşamasında literatür incelenerek ilgili alt problemleri en iyi şekilde ifade edecek 6 adet açık uçlu soru araştırmacı tarafından hazırlanarak görüşme formuna yazılmıştır. Açık uçlu araştırma soruları “araştırmacıya incelemek istediği olguya esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma olanağı sağlar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunu incelemek üzere 2 ayrı uzman görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler, okullarda öğretmenlerin uygun olduğu zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme sırasında öğretmenler kendilerine sorulan 6 sorunun tamamına cevap vermiş ve fikirlerini söylemişlerdir.

Verilerin analizi

Araştırma sonucunda görüşmelerde ulaşılan verilerin analizinde, içerik analizi ile betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Frekans (f) değerleri hesaplanarak tabloda belirtilmiştir. Betimsel analizde veriler kategorize edilirken daha önce belirlenen çerçeveye uygun olmasına dikkat edilmektedir. Çerçevenin oluşmasında görüşme soruları kullanılabilir. İçerik analizi sonucunda ulaşılan veriler ise kodlanarak kategorileri/temaları oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Örneğin araştırmada eğitim bilişim ağının en fazla kullanıldığı derse ilişkin görüşleri belirlenirken ifade edilen görüşler, tüm dersler, Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik olarak kodlanmış, bu kodlardan hareketle “eğitim bilişim ağının en fazla kullanıldığı dersler” teması oluşturulmuş ve elde edilen veriler bu tema çerçevesinde tablo halinde gösterilmiştir. Doğrudan alıntı yapılan öğretmenler Ö1,Ö2.....Ö30 şeklinde belirtilmiştir.

BULGULAR

Eğitim bilişim ağının (EBA) en fazla kullanıldığı derse ilişkin öğretmen görüşleri tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Eğitim Bilişim Ağının (EBA) En Fazla Kullanıldığı Derse İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	f	%
Eğitim bilişim ağının en fazla kullanıldığı dersler	Tüm dersler	30	13	43.4
	Türkçe	30	9	30.0
	Hayat bilgisi	30	4	13.3
	Matematik	30	4	13.3

Tablo 2 incelendiğinde eğitim bilişim ağının (EBA) en fazla kullanıldığı derse ilişkin öğretmen görüşleri en çok % 43.4 oranında tüm dersler şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırayla, % 30.0 oranında Türkçe, % 13.3 oranında hayat bilgisi ve matematik yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₁: “Hepsinde kullanıyorum. Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve oyun derslerinde”

Ö₃: “Genellikle Türkçe dersinde kullanıyorum.”

Ö₁₇: “Hayat Bilgisi dersinde kullanıyorum.”

Ö₂₅: “Matematik dersinde kullanmayı tercih ediyorum.”

Uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilişim ağının (EBA) hangi amaçla ve ne sıklıkla kullanıldığına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Bilişim Ağının (EBA) Hangi Amaçla ve Ne Sıklıkla Kullanıldığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	f	%
EBA'nın hangi sıklıkla kullanıldığı	Hafta içi (5 gün)	30	19	63.4
	Her gün (7 gün)	30	11	36.6
EBA'nın hangi amaçla kullanıldığı	Canlı ders için	30	20	66.6
	Ödev için	30	10	33.4

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilişim ağının (EBA) hangi amaçla ve ne sıklıkla kullanıldığına ilişkin öğretmen görüşleri en çok % 63.4 oranında hafta içi ve % 66.6 oranında canlı ders için şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler, % 36.6 oranında her gün ve % 33.4 oranında ödev için şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₁₈: “Hafta içi her gün canlı derslerimde kullanıyorum Hafta içi ve hafta sonları eba üzerinden çalışmalar göndererek öğrencileri ödevlendiriyorum.”

Ö₄: “Günlük kullanıyorum. Ödev vermek, ödevleri incelemek için”

Ö₂₃: “Her gün temel derslerdeki konu anlatımları, canlı dersler için kullanıyorum.”

İlkokullarda uygulanan uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilişim ağı kullanımının öğrencilere sağladığı faydalara ilişkin öğretmen görüşleri tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: İlkokullarda Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanımının Öğrencilere Sağladığı Faydalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	f	%
Evet, fayda sağlıyor.	Zengin içerikle kaynak desteği sağlıyor	30	14	46.6
	Motive ediyor ve eğlendiriyor	30	12	40.0
Hayır, fayda sağlamıyor	Yeterli içeriğe sahip değil	30	4	13.4

Tablo 4 incelendiğinde ilkokullarda uygulanan uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilişim ağı kullanımının öğrencilere sağladığı faydalara ilişkin öğretmen görüşleri en çok % 86.6 oranında fayda sağlıyor ve bu faydalar % 46.6 oranında zengin içerikle kaynak desteği ve % 40.0 oranında motive ediyor ve eğlendiriyor şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler ise, % 13.4 oranında yeterli içeriğe sahip olmadığı için fayda sağlamıyor şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₉: “EBA kullanımının öğrencilere fayda sağladığını düşünüyorum. Yüz yüze yapılan eğitim ile karşılaştırıldığında daha fazla görsel ve işitsel kaynak içermesi ve istenilen kaynağa anında ulaşım sağlaması öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır.”

Ö₂₇: “Fayda sağladığını düşünüyorum. Çünkü ben ders anlattıktan sonra çocuklara videoları ve testleri yaptırıyorum. Bu durum onları hem eğlendiriyor hem de motive ediyor diye düşünüyorum.”

Ö₆: “Hayır, ilkokul öğrencilerine yönelik zengin içeriğin olmayışından dolayı çok fayda sağladığını düşünmüyorum.”

Uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilişim ağının (EBA) kullanımında karşılaşılan sorunlar ve sorunlara ilişkin öneriler ile ilgili öğretmen görüşleri tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Bilişim Ağının (EBA) Kullanımında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara İlişkin Öneriler ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	f	%
EBA kullanımında karşılaşılan sorunlar	Bağlantı ve alt yapı sorunu	30	23	76.6
	İçeriğin yetersiz olması	30	5	16.6
	Velilerin ilgisizliği ve ekonomik durumu	30	2	6.8

EBA kullanımında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Bağlantı ve alt yapı sorununun giderilmesi	30	16	53.3
	İçeriğin zenginleştirilmesi	30	5	16.6
	Veliler bilinçlendirilmeli ve maddi destek verilmeli	30	5	16.6
	Ders saati tanımlaması düzeltilmeli	30	4	13.5

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımında karşılaşılan sorunlar ve sorunlara ilişkin öneriler ile ilgili öğretmen görüşleri en çok % 76.6 oranında bağlantı ve alt yapı sorunu, öneri olarak % 53.3 oranında bağlantı ve alt yapı sorununun giderilmesi şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer sorunlar görüşleri sırayla, % 16.6 içeriğin yetersiz olması ve % 6.8 oranında velilerin ilgisizliği ve ekonomik sorunlar şeklindedir. Diğer öneri görüşleri sırasıyla, % 16.6 oranında içerik zenginleştirilmeli ve veliler bilinçlendirilmeli ve maddi destek verilmeli, % 13.5 oranında ders saati tanımlaması düzenlenmesi görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₁₆: “Oldukça yavaş, kesintiler çok fazla oluyor. Alt yapı yetersizliği ve bağlantı sorunu giderilmelidir.”

Ö₁₅: “İlkokul içeriğinin yetersiz olduğunu düşünüyorum Test, ödev, konu anlatımı ve video gibi etkinlikler artırılmalıdır.”

Ö₈: “Veliler eğitilmiş olmalı ve ekonomik durumu gerekli ekipmanlar için yeterli olmalı. Ayrıca veliler uzaktan eğitim konusunda bilinçli olmalı, veli eğitimine önem verilmelidir.”

Ö₂: “Sisteme aşırı yüklenme olduğunda sitenin bunu kaldıramamasından dolayı derslere zamanında başlayamıyorum. Ayrıca ders saati dilimleri serbest olmalı.”

Uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin tam katılım sağlayamama durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Uzaktan Eğitim Sürecine Öğrencilerin Tam Katılım Sağlayamama Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	f	%
Uzaktan eğitime tam katılım sağlayamama durumları	İnternet ve bağlantı problemi yaşamaları	30	17	56.6
	Ailelerin ilgisizliği	30	8	26.6
	Ekonomik nedenler	30	5	16.6

Tablo 6 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecine tam katılım sağlayamama durumlarına yönelik öğretmen görüşleri en çok % 56.6 oranında internet ve bağlantı problemi şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırayla, % 26.6 oranında aile ilgisizliği ve % 16.6 oranında ekonomik nedenler yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₁: “Uzaktan eğitimlere katılmayan öğrencilerin en büyük problemi internet ve bağlantı problemidir. Bu problem sadece bizim öğrencilerimizin değil Türkiye genelinde büyük bir sorundur diye düşünüyorum.”

Ö₁₈: “Bazı ailelerin bu konuda ilgisiz davrandığını düşünüyorum.”

Ö₂₁: “Öğrencilerin bir kısmının okula giden kardeşinin olması, bilgisayar, tablet, telefon vs. teknolojik aletlerin temin edilememesi gibi sorunlar aile ekonomisinden kaynaklandığını düşünüyorum.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim ile ilgili ifade ettikleri öneriler tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmenlerin Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Önerileri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	f	%
Uzaktan eğitime yönelik öğretmen önerileri	Alt yapıya ilişkin öneriler	30	15	50.0
	Planlamaya ilişkin öneriler	30	8	26.6
	İçeriğe ilişkin öneriler	30	5	16.6
	Uygulamaya ilişkin öneriler	30	2	6.6

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri en çok % 50.0 oranında altyapıya ilişkin öneriler şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer öneriler sırayla, % 26.6 planlamaya ilişkin öneriler, %

16.6 oranında içeriğe ilişkin öneriler ve % 6.6 oranında uygulamaya ilişkin öneriler yer almaktadır. Öğretmenlerin önerilerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Ö₂: “Uygulanan uzaktan eğitimlerin daha faydalı ve kalıcı olması için altyapı ve bağlantı sorunlarının giderilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö₅: “Uzaktan eğitim kapsamında yapılan canlı derslerin, sabah saatleri dışında öğlen saatlerinde yapılması ve ders süresinin kısaltılması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö₇: “TRT EBA tv kapsam olarak genişletilebilir. Ayrıca Türkiye genelinde aynı kaynakların kullanılması lazım bence.”

Ö₁₉: “Canlı dersleri okullarımıza gidip sınıf ortamında yapmalıyız. Böylelikle hem öğrenci derse daha aktif katılır, hem öğretmen dersine daha iyi hazırlanır.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim bilişim ağının (EBA) en fazla kullanıldığı derse ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yönelik sonuçlar.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, EBA'nın bütün derslerde kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kurtde, Fidan, Erbasan ve Kolsuz (2016) tarafından gerçekleştirilen sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'ndan (eba) yararlanmaya ilişkin görüşleri ile ilgili bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin EBA' yı sıklıkla kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sıklıkla kullanılmalarına rağmen sınıf öğretmenleri EBA' nın kullanışlı ve faydalı bir platform olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle covid-19 pandemi sürecinde sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim esnasında eğitim bilişim ağını tercih etmişlerdir. Bu durum çalışmayı destekler yöndedir.

Uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilişim ağının (EBA) hangi amaçla ve ne sıklıkla kullanıldığına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yönelik sonuçlar.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, EBA'nın hafta içi her gün uzaktan eğitim amacıyla canlı ders uygulanmasını kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Covid-19 pandemisinden kaynaklanan derslerin uzaktan eğitim şeklinde yapılmasının çeşitli sonuçları olmuştur. Uygulanan uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığı öğretmenler tarafından belirtilse de tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi sürecinde en etkili yöntemin uzaktan eğitim yoluyla yapıldığı görüşü bilinmektedir. Sindiani ve ark. (2020) de yapmış oldukları araştırmalarında covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin en verimli ve tercih edilen bir sistem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden uzaktan eğitim amaçlı yapılan canlı dersleri yeterli bulmadıklarını belirtmişler ancak öğrencilerin derslerden uzak kalmamaları, okul ortamından ayrı kalmamaları ve bu süreci tatil gibi değerlendirmemeleri amacıyla hafta içi belirli saatlerde kullanmışlardır.

İlkokullarda uygulanan uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilişim ağı kullanımının öğrencilere sağladığı faydalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yönelik sonuçlar.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, EBA'nın sağladığı zengin içerikler sayesinde öğrencilere farklı kaynak imkânı sunduğu ve bu yönüyle faydalı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar (2013) sınıf öğretmenlerinin FATİH projesine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmalarında, Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) faydaları konusunda sınıf öğretmenlerin, görsel kaynaklar ile öğrenmeyi desteklediği ve bilgiye erişmenin daha hızlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altuntaş Yüksel (2021) Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi ile ilgili yaptığı çalışmasında, uzaktan eğitim sürecinin zaman ve mekândan tasarruf sağladığını, hareketliliği azaltarak salgından korunmayı kolaylaştırdığı şeklinde yararlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilişim ağının (EBA) kullanımında karşılaşılan sorunlar ve sorunlara ilişkin öneriler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yönelik sonuçlar.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, EBA' nın kullanımı sırasında en çok bağlantı ve alt yapı sorunu yaşandığı ve soruna çözüm önerisi olarak yaşanan bağlantı ve alt yapı probleminin giderilmesi gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır. Kana ve Aydın (2017) tarafından ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin EBA hakkındaki görüşlerini incelemek amacı ile yapılan araştırmada, öğretmenlerin EBA sistemine erişim sağlarken karşılaştıkları en büyük sıkıntının bağlantıdan kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır. Türker ve Güven (2016) lise öğretmenlerinin

eğitim bilişim ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri hakkındaki yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin ve öğrencilerin internet bağlantısından kaynaklanan sorunlar nedeni ile EBA sistemini verimli bir şekilde kullanamadıklarını ve sisteme istedikleri zamanlarda erişim sağlayamadıklarını sonucuna ulaşımlardır. Kalemkuş (2016) ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin eğitim bilişim ağı (EBA)'ya ilişkin görüşlerini incelemek amacı ile yapmış olduğu çalışmasında, teknik anlamda altyapı sorunlarının çözümü noktasında konunun uzmanı elemanlar kullanılarak hızlı müdahale ve iyileştirmelerle sistemin kullanım oranının artacağını ve yaşanan sorunların giderileceği belirtmiştir. Bu sonuçlar çalışmayı desteklemektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine tam katılım sağlayamama durumları ile ilgili sonuçlar.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine tam katılım sağlayamama durumu olarak en çok internet ve bağlantı problemleri yaşandığı ve ailelerin bu konuda ilgisiz davrandığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Demir ve Özdaş (2020) covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarında, uygulanan uzak eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin genellikle altyapı, eğitime katılım ve EBA sistemi ile ilgili sorunların görüldüğü sonucuna ulaşımlardır. Canpolat ve Yıldırım (2021) ortaokul öğretmenlerinin covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerini incelediği çalışmalarında, internete erişimi olmayan öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarından faydalanamadığı sonucuna ulaşımlardır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin covid – 19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin önerileri.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri covid-19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri ile ilgili alt yapıya ilişkin, planlamaya ilişkin, sunulan içeriğe ilişkin ve EBA uygulamasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Uzaktan eğitim ile yapılan ders içi ve ders dışı etkinliklere ve canlı derslere ilkokul öğrencilerin ve öğretmenlerin teknik bağlantı sorunlarının ve internet ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir.
- İlkokul kademesinde öğrencileri olan velilere uzaktan eğitim süreci ve eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımı ile ilgili eğitimler verilebilir.
- Uzaktan eğitim yolu ile yapılan canlı derslere öğrenci katılımının daha yüksek oranlarda olması için öğrencileri teşvik edici puanlama, rozet ya da puanlama gibi ödüllendirmeler yapılabilir.

Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Bu çalışmada sadece görüşme formu ile toplanan veriler incelenmiştir. İlerde yapılacak çalışmalarda görüşme formunun yanında anket uygulaması ve gözlem gibi teknikler kullanılarak daha kapsamlı çalışmalarla alan yazına katkıda bulunulabilir.
- Bu araştırma sadece ilkokul öğretmenleri ile yapılmıştır. Ortaokul ve lise gibi farklı öğretim kademelerinde de görev yapan diğer branş öğretmenleri ile de pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili benzer çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımı ile ilgili çalışmamızda çalışma grubumuzu sadece ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Benzer çalışmalarda ilkokul idarecileri ve velileri çalışma grubuna eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin eba (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin

incelenmesi. *Ulakbilge*, 57 (2021 Şubat): s. 291–303.

- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 74-109.
- Çiftçi, S., Taşkaya, S.M. ve Alemdar, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fatih projesine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(1), s. 227-240.
- Demir, D., Özdiç, F., ve Ünal, E. (2018). Eğitim bilişim ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi (Siirt İli Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 2148-7510.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 273-292.
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA), (2019). <https://www.eba.gov.tr/haber/156.811.2949> adresinden 05.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). Fatih projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 27(2), s. 317-339.
- Elçiçek, A. (2019). *Eğitim bilişim ağı (EBA) web sitesinin öğretmenler tarafından kullanım sıklığının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mardin İli Kızıltepe İlçesi Örneği.
- Güvendi, G. M. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kalemkuş, F. (2016). *Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin eğitim bilişim ağı (EBA)’ya ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kana, F. ve Aydın, V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkında görüşleri. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research (Jshsr)*, Vol:4, Issue:13, 1494-1504.
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı’ndan (eba) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626-637.
- Milli Eğitim Bakanlığı Fatih, (2018). Fatih Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> adresinden 1 Aralık 2018 tarihinde erişildi.
- Özgümüş, Ö. (2018). *Bursa ilinde öğrenci-veli-öğretmenlerin eğitim bilişim ağının (EBA) kullanım sıklığının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa
- Özkan, A. ve Deniz, D. (2014). Orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin fatih projesine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), s. 161-175.
- Sindiani, A.M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsalem, L., Alwani, M., Rawashdeh, H., Fares, A., Alalawne, T. ve Tawalbeh, L. İ. (2020). Distance education during the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186– 194.
- Tutar, M. (2015). *Eğitim bilişim ağı (Eba) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Türker, A. ve Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5/1, 244-254.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 1(2007) 155-167.

Investigation of Primary School Teachers Working in Educational Information Network (EBA) Using Teacher Opinions

Salih SARIŞIK , Sevilay SARIŞIK , Derya AKAY CELEP , Mesut GÜREL , Salih DÖNMEZ 

Introduction and purpose

It is considered that with the rapid developments in technology, there are noticeable transformation processes taking place throughout the world. The education system is undoubtedly one of the most affected areas by this process. These transformations have also had an impact on Turkey. It has been aimed to establish a technology-based system for children growing up with technology. This goal has led to the development of various projects in Turkey.

The Fatih project is the most comprehensive of the projects created in Turkey in recent years. Upon this project, it was aimed to bring technology to all schools by providing equality in education (Ministry of Education Fatih [FATİH], 2018). As part of this project, the use of interactive whiteboards in schools has begun and smart tablets have been distributed to students. It was thought that e-learning would be integrated into education quickly and easily with these applied methods.

The opinions of teachers using the educational information network system effectively about this learning environment and the degree of their ability to use this system are very important in terms of ensuring the current state, usefulness and continuation of this environment. From this point of view, the purpose of the study is to examine the effect of the use of the Educational Information Network (EBA) of teachers in primary schools on the educational process, according to the opinions of classroom teachers who work in school primary schools affiliated to the Ministry of Education in Sapanca district of Sakarya province.

Methodology

Phenomenology design was used in the study. The phenomenology pattern aims at “focusing on the phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding”.

In the study, the working group consists of 30 classroom teachers working in the Sapanca district of Sakarya province. The study aimed to provide diversity by reaching out to classroom teachers working in different schools in the creation of a working group.

The interview form was used as a data collection tool in the study. At the preparatory stage of the interview questions, six open-ended questions that would best express the related sub-problems by examining the literature were prepared by the researcher. Open-ended research questions “provide the researcher with the opportunity to address the phenomenon he wants to study with a flexible and open-ended approach” (Yıldırım and Şimşek, 2008).

The data obtained from the interviews were analyzed by descriptive and content analysis methods. With the descriptive analysis method, the data are summarized and interpreted according to the previously identified themes.

Results, conclusion and suggestions

According to the opinions of the classroom teachers participating in the study, the result was that the EBA was used in all courses at most. The opinions of the classroom teachers participating in the study also showed that EBA

was used during live lessons for distance learning every weekday. According to the opinions of the classroom teachers who participated in the study, it was seen that the EBA offers students the opportunity to reach different resources thanks to the rich content it provides and is useful in this aspect. According to the opinions of the classroom teachers participating in the study, it was stated as a solution proposal that connection and infrastructure problems frequently experienced during the use of EBA should be fixed. It was also determined that problems with the Internet and connection were the most common when students fully participated in the distance learning process, and families acted indifferently in this regard. The classroom teachers participating in the study made suggestions regarding the infrastructure related to distance learning activities implemented in the covid-19 process, planning, the content presented, and EBA implementation.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Sarışık, S., Sarışık, S., Celep Akay, D., Gürel, M., Dönmez, S. E. (2021). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımlarının öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 1-11. doi: 10.29228/tead.13

Okul Öncesi Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Niteliğine Etki Eden Faktörler

Factors Affecting The Quality Of Preschool Teacher-Child Interactions

Savaş EVCİN* , Rengin ZEMBAT 

ÖZ

Bu makalenin amacı okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi ile ilişkili faktörler üzerine yapılmış çalışmaları derleyerek alana Türkçe bir kaynak kazandırmaktır. Okul öncesi dönem gelişimsel ilerleme hızının en yüksek olduğu periyot olarak kabul edilir. Bu dönemde çocuğun yakın çevresinde bulunan yetişkinlerin gelişim üzerinde önemli etkileri vardır. Çoğu zaman bu yetişkin figürü ebeveynlerdir. Ancak her iki ebeveynin de çalıştığı aile sayısındaki artışa paralel olarak, küçük çocuklar zamanlarının önemli bir kısmını okul öncesi kurumlarda ve ebeveyn olmayan yetişkinler (okul öncesi öğretmenler) ile etkileşimde bulunarak geçirmektedirler. Araştırmalar okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin, çocukların gelişimi üzerinde önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesi ile ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla çok sayıda çalışma yapılmış ancak birbirleri ile uyumlu olmayan, farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesine etki eden faktörleri belirlemeyi sağlayacak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen-Çocuk Etkileşimi, Okul Öncesi Öğretmen, Okul öncesi, Gelişim.

ABSTRACT

The aim of this article is to compile studies on preschool teacher-child interactions and to provide a Turkish resource for the field. Preschool period is considered to be a period with the highest rate of developmental progress. In this period, the adults in the child's close environment have significant impacts on development. Most of the time, this adult figure is the parents. However, parallel to the increase in the number of families with two employed parents, young children spend a considerable portion of their time in preschool institutions and interacting with non-parent adults (preschool teachers). Research shows that preschool teacher-child interactions have significant impacts on children's development. For this reason, many studies have been conducted to determine the factors associated with the quality of teacher-child interaction, yielding different results that are not consistent with each other. This shows the need for further studies to determine the factors affecting the quality of teacher-child interaction.

Keywords: Teacher-Child Interaction, Preschool Teacher, Preschool, Relationship.

GİRİŞ

Okul öncesi dönemdeki çocuk-yetişkin etkileşimleri, çocuğun gelişiminin merkezi bir unsurudur (Pianta, 1997; Sabol ve Pianta, 2012). Çocukların yetişkinlerle ilişkilerini inceleyen çalışmalar da çocuk-yetişkin etkileşimleri ile küçük çocukların davranışları ve gelişimleri arasında güçlü bağlar olduğunu göstermektedir (Ansari, Pianta, Whittaker, Vitiello ve Ruzek, 2020; Castle vd., 2016; Commodari, 2013; Hu B., Wang, Song, ve LoCasale-Crouch, 2020; Thomason ve La Paro, 2009). Aile ve okul çevresi bu etkileşimlerin ve gelişimin gerçekleştiği temel ortamlardır (Ivanova, Berechikidze, Gazizova, Gorozhanina ve İsmailova, 2020). Çocukların eğitim aldığı, diğer çocuklar ve yetişkinler ile etkileşimde bulunma ve kendi davranışlarını düzenleme becerilerini kazandığı okul öncesi ortamlar (Ivanova vd., 2020), aile çevresinden sonra, erken çocuklukta öğrenme ve gelişim için en önemli bağlam olarak kabul edilmektedir (Suchodoletz, Fäschea, Gunzenhauser ve Hamre, 2014; Zano, 2018).

Her iki ebeveynin çalıştığı aile modelinin hem batıda hem de Asya topluluklarında giderek yaygın hale gelmesi ile küçük çocukların ev dışı ortamlarda bakım oranı da artmıştır (Liu, Zhang, Zhao ve Chan, 2020; Zano, 2018). Artık pek çok küçük çocuk, günlük zamanının önemli bir bölümünü ebeveyn olmayan kişiler ile geçirmektedir (Paulus, Ohmann ve Popow, 2016; de Schipper,

* Maltepe Üniversitesi Gelişim Psikolojisi Doktora Programı

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Savaş EVCİN

E-posta/E-mail: evcinsavas@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received: 01.11.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 25.11.2021

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 30.11.2021

Riksen-Walraven ve Geurts 2006). Öyle ki günde yaklaşık 14 saat uyanık olduğu bildirilen okul öncesi çocukların (Keefe-Cooperman ve Brady-Amoon 2014), bu sürenin ortalama yarısını (7 saatini) okul öncesi eğitim kurumlarında, geçirdikleri bildirilmektedir (Koles, O'Connor ve Collins 2013). Buna bağlı olarak okul öncesi dönemdeki çocukların, ebeveyn olmayan bir yetişkin ile deneyimledikleri etkileşim miktarı da giderek artmaktadır (de Schipper vd., 2006; Thomason ve La Paro, 2009). Çocuklar, bu etkileşimler aracılığı ile gelişimleri üzerinde etkide bulunan, kasıtlı veya kasıtsız, iyi ve/veya kötü pek çok tutuma maruz kalmaktadırlar (Pianta ve Hamre, 2009) ve bu etkileşimler, çocuğun temel özellikleri üzerinde güçlü ve kalıcı şekilde etkide bulunmaktadır (Thomason ve La Paro, 2009).

Okul öncesi öğretmenler, okul öncesi sınıf sisteminin çocuk üzerinde etkisi en yüksek olan unsur olarak kabul edilmektedir (Lippard, La Paro, Rouse, ve Crosby, 2018; Suchodoletz vd., 2014; Yang ve Hu, 2019). Öğretmen öğrenci etkileşimlerini ele alan teoriler ve bu teorileri test eden çeşitli araştırmalar da (Baker, Grant ve Morlock 2008; Driscoll ve Pianta, 2010; Hutchings, Martin-Forbes, Daley, ve Williams, 2013; Sutherland vd., 2018;) okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların gelişimi üzerinde önemli düzeyde etkide bulduklarını göstermektedir. Özellikle Bağlanma kuramı, ekolojik sistemler teorisi ve sosyo-kültürel gelişim kuramı öğretmenlerin, çocukların psikolojik yapılanmasına, kritik düzeyde etkide bulunduğunu savunmaktadır (Bergin ve Bergin, 2009; Fani ve Ghaemi, 2011; Qutaiba, 2010; Sabol ve Pianta, 2012; Schuengel, 2012; Verschueren ve Koomen, 2012).

BAĞLANMA KURAMI

Öğretmen-çocuk ilişkisini ele alan çalışmalar çoğunlukla eğitim ve psikoloji disiplinleri çerçevesinde yürütülmüş ve bu çalışmalar büyük oranda bağlanma kuramını temel almışlardır (Sabol ve Pianta, 2012). Bağlanma, çocuk ile bakıcıları (ebeveynleri veya çocuğa bakan/ilgilenen diğer kişiler) arasındaki duygusal bağ olarak tanımlanmaktadır (Dozier, Stovall, Albus, ve Bates, 2001). Bolwby, çocukların, kendilerine bakım veren kişilerle erken dönemde kurdukları bağlanma ilişkilerinin, çocuğun kendisi ve başkaları hakkındaki inançlarını şekillendirerek, gelecekteki kişiler arası ilişkilerinin niteliğine önemli ölçüde etki ettiğini belirtmektedir (Lynch ve Cicchetti, 1997). Buna göre hayatın ilk yıllarında şekillenen ve kişinin diğer insanlarla etkileşim biçimine yön veren bağlanma biçimi, nispeten kararlılık göstererek ileri yaşlardaki kişiler arası ilişkilerin niteliğini de tayin edebilmektedir (Kesebir, Özdoğan-Kavzoğlu, ve Üstündağ, 2011).

Bütün çocuklar, bir yetişkin ile bağlanma ilişkisi kurar. Ancak bağlanma tarzı, yetişkin-çocuk ilişkisinin niteliğine göre farklılaşabilmektedir (Commodari, 2013). Ainsworth ve Bell, bir dizi araştırmadan sonra küçük çocukların yetişkinlere üç farklı tarzda bağlandıklarını öne sürmüşlerdir; Güvenli, Kaygılı-Kaçınmacı, Kaygılı-Kararsız. Yakın zamanlarda bu kategorilere "Düzensiz-Dağınık" bağlanma stili de eklenmiştir (Ahmad ve Sahak, 2009). Güvenli bağlanma sağlıklı bir ruhsal gelişme ile ilişkilendirilirken güvensiz bağlanma stilleri çeşitli ruhsal problemler ile ilişkilendirilmektedir (Tüzün ve Sayar, 2006). Bağlanma stili, çocuğun bakım veren kişi ile ilişkisinin kalitesini yansıttığı ve ayrıca çocuğun daha sonraki kişilerarası işlevleriyle ilişkili olduğu için araştırmacılar tarafından özellikle önemli kabul edilir (Dozier vd., 2001).

Uzun yıllar boyunca bağlanma konusunu ele alan araştırmacılar çoğunlukla ev ortamındaki ebeveyn çocuk ilişkisini inceleyen çalışmalar yürütmüşlerdir. Ancak dikkatler son yirmi yılda okuldaki yetişkin-çocuk ilişkilerine yönelmiş durumdadır (Verschueren ve Koomen, 2012). Bazı araştırmacılara göre küçük yaştaki çocuklar öğretmenleri ile bağlanma veya bağlanmaya benzer ilişkiler kurarlar (Koles vd., 2013). Çocuk eğer öğretmeni ile güvenli bir bağlanma ilişkisi kurarsa sınıf ortamında kendini güvende hisseder ve bu güvende olma duygusu ile içinde bulunduğu çevreyi keşfetmeye yönelir. Bu da çocuğun daha iyi gelişimini teşvik eder (Howes ve Ritchie, 1998). Ayrıca bağlanma, çocuğun sosyalleşme sürecinin temelini oluşturur (Bergin ve Bergin, 2009). Öğretmenleri ile olumlu ilişkisi olan çocuklar akranlarına, olumlu etkileşim ve olumlu tepkiler beklentisi ile yönelirler (Mitchell-Copeland, Denham, ve DeMulder, 1997) ve akranları ile daha iyi ilişki kurarlar (Coplan, Bullock, Archbell, ve Sandra, 2014). Ancak bütün çocukların öğretmenleri ile bağlanma ilişkisi kurduğunu söylemek güçtür. Öğretmen-çocuk ilişkisi, bağlanma ilişkisinin özelliklerinin bir kısmına sahiptir ve bağlanma ilişkisinin işlevlerinin yalnızca bir kısmını yerine getirir (Bergin ve Bergin, 2009).

EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMI

Öğretmen-çocuk ilişkisini konu edinen çalışmalara kılavuzluk eden bir diğer yaklaşım ise ekolojik sistemler modelidir. Bu model, gelişimin bireylerin kişisel özellikleri, içinde buldukları bağlamlar ve bu bağlamlarda yer alan

süreçler arasındaki karşılıklı ilişkilerden beslendiğini öne sürmektedir (Castle vd., 2016). Ekolojik sistemler teorisi olarak da bilinen gelişimsel sistemler teorisi, çocukların farklı etki düzeylerine sahip, yakın ve uzak çevrelerinde yer alan sistemlerden oluşan bir yapı içerisinde geliştiğini savunur. (Sabol ve Pianta, 2012). Çocuğun içinde geliştiği bağlamın en iç katmanı olan Mikro sistemde aile, kardeşler, akranlar, okul, öğretmenler, komşular vb yakın çevredeki kişiler yer alır (Cross ve Hong, 2012; Nasiopoulou, Williams, Sheridan, ve Hansen, 2019). Bu model mikro sistemin bir üyesi olarak öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocukların gelişimini benzersiz bir şekilde etkilediğini öne sürmektedir (Lippard, vd., 2018). Bronfenbrenner ve Morris (1998) okul öncesi sınıf bağlamında çocuğun gelişimi üzerinde etkisi en büyük olan faktörün öğretmen-çocuk etkileşimi olduğunu belirtmektedir (Hu vd., 2020).

SOSYO-KÜLTÜREL GELİŞİM KURAMI

Yetişkin ile çocuk etkileşimlerinin, çocuğun gelişimi üzerindeki kritik etkisine vurgu yapan bir diğer kuramcı da Rus psikolog Lev Vygotsky'dir. Ona göre çocuğun gelişimi, yetişkin ile çocuk arasında gerçekleşen benzersiz bir iş birliği ve sosyal etkileşimlerin sonucu olarak gerçekleşir (Veer, 1986). Çocuklar yetişkinler ile yaşadıkları etkileşimler vasıtası ile içinde buldukları kültürün önemli kabul ettiği bilgi ve becerileri kazanır. Bu aktarımları yapan yetişkinlerden olan öğretmenler, çocuklara toplumsal ve zihinsel birtakım beceriler kazandırarak onların gelişimleri üzerinde etkili olurlar (Öncü, 1999). Çocuklar, ihtiyaçlarına cevap olan yetişkinler ile kurdukları güçlü duygusal bağlar ve etkileşimler sayesinde birtakım beceriler edinirler. Bu ilişkide “çırak” konumunda olan çocuk, içinde geliştiği kültürün fikirlerini içselleştirir (Öncü, 1999; Ünveren Kapanzade, 2019; Veer, 1986). Edindiği bu bilgiler çocuğun gelişimine ve gelecekteki davranışlarına etkide bulunur (Mecacci 2021; Veer 1986).

ÖĞRETMEN ÇOCUK İLİŞKİSİNİN ÇOCUĞA ETKİLERİ

Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi, okul öncesi çocukların özellikle sosyal-duygusal, bilişsel ve davranışsal özelliklerine hem eş zamanlı hem de uzun vadeli olarak etkide bulunur (Driscoll, Wang, Mashburn, ve Pianta, 2011; Hu vd., 2020; Rojas ve Abenavoli, 2021; Roorda, Koomen, Spilt, ve Oort, 2011; Whitaker, Dearth-Wesley, ve Gooze, 2015). Öyle ki öğretmenlerin niteliklerinin, öğrenci çıktılarındaki varyansın % 30'una kadar katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Hanushek ve Rivkin, 2006; Hattie, 2003).

Öğretmen çocuk ilişkisinin çocuk üzerindeki etkisi bu ilişkinin niteliğine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenleri ile olumlu etkileşim içerisinde olan çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimlerinin daha iyi olduğu bildirilmektedir. Buna göre öğrencileri ile destekleyici ve yakın (sıcak, duyarlı ve açık) ilişkiler kuran öğretmenler çocuklar için öngörülebilir ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturarak, çocukların sosyal olarak uyumlu ve bağımsız öğrenen bireyler olmalarına katkı sunar (Varghese, Vernon-Feagans, ve Bratsch-Hines, 2019). Öğretmen ile olumlu etkileşime sahip olmak, çocuğun duygusal/davranışsal problemlerinin daha az, sosyal becerilerinin ise daha gelişkin olmasını teşvik etmektedir (Bulotsky-Shearer vd., 2020; Colwell ve Lindsey, 2003; Pianta ve Stuhlman, 2004).

Buna karşın öğretmenleri ile olumsuz etkileşim kalıplarına çocukların daha zayıf dil gelişimine (White, 2013; Zhang ve Sun, 2011) ve daha düşük akademik yeterliliğe (Coplan ve Prakash, 2003; Varghese vd., 2019), daha yüksek düzeyde dışa yönelim ve içe yönelim sorunlarına (Bulotsky-Shearer, vd., 2020; Sabol ve Pianta, 2012, Wu, Hu, Fan, Zhang, ve Zhang, 2018) sahip oldukları ve daha fazla sosyal uyum sorunu yaşadıkları belirlenmiştir (Kirkhaug vd, 2016; Pianta, Steinberg, ve Rollins, 1995).

ÖĞRETMEN-ÇOCUK ETKİLEŞİMLERİNİN NİTELİĞİ İLE İLİŞKİLİ FAKTÖRLER

Çocuk üzerinde bu denli önemli bir etki gücüne sahip olan öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğini belirleyen şey nedir? Öğretmen çocuk ilişkisini etkileyen çok sayıda faktör vardır (Sette, Zava, Baumgartner, Laghi, ve Coplan, 2021). Bununla beraber öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşimlerin kalitesinin üç potansiyel faktörden etkilenebileceği ifade edilmektedir. Bunlar; *öğrenme ortamı*, *çocuk ve öğretmen ile ilgili özellikler* olarak sıralanmaktadır (Chung, Marvin, ve Churchill, 2005; Koles vd., 2013).

Ortam İle İlgili Unsurlar

Öğretmen-çocuk etkileşimine etki eden faktörlerden, öğrenme ortamı ile ilgili olanlar sınıftaki öğrenci sayısı,

sınıfın materyal ve donanım özellikleri, sınıfın büyüklüğü vb şeklinde sıralanabilir. Yeterli ve uygun materyallere sahip ve daha az sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflardaki öğretmen-çocuk etkileşim kalitesinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Chung vd., 2005). Bununla birlikte sınıf ortamı ile ilgili tüm olumsuzluklara ve çevresel dezavantajlara rağmen öğretmen çocuk ilişkisinin güçlü olduğunu gösteren çalışmaların (Howes, 1997; Mill & Romano-White, 1999) varlığı, sınıf ortamı ile ilgili faktörlerin öğrenci-çocuk ilişkisinin yalnızca bir kısmını açıkladığına işaret etmektedir (Chung vd., 2005).

Bronfenbrenner ve Moris gibi kuramcılar, çocukla öğretmen arasındaki ilişkinin niteliğinin, büyük oranda çocuğa ve öğretmene ait özelliklerin karşılıklı etkileşimine göre şekillendiğini savunur (Sette vd., 2021). Araştırmalar da öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesinin büyük oranda çocuk ve öğretmenin özellikleri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Pianta ve Howes, 2005).

Çocukla İlgili Özellikler

Çok sayıda çalışma, çocukla ilgili özelliklerin öğretmen-çocuk ilişkisine etkide bulunabildiğini göstermektedir (Chung vd., 2005; Coplan ve Prakash, 2003; Sette vd., 2021). Çocuğun mizacı, yaşı cinsiyeti, öfke tepkileri, öz kontrol becerileri, çatışma vb özellikleri öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesine etki eden, çocukla ilgili faktörler arasındadır (Koles vd., 2013). Örneğin utangaç çocukların öğretmenleri ile yakın ilişki kurma konusunda güçlük yaşadıkları (Sette vd., 2021), kız çocukların erkek çocuklara kıyasla, öğretmenleri ile daha iyi ilişkiler kurduğu ve iş birliği yaptığı belirtilmektedir (Colwell ve Lindsey, 2003).

Öğretmen İle İlgili Özellikler

Öğretmenle ilgili çeşitli kişisel özellikler de öğretmen-çocuk etkileşimleriyle ilişkili bir başka faktördür (Castle vd., 2016; Choi ve Dobbs-Oates, 2016). İlişkiler, iki kişi arasındaki karşılıklı etkileşimler aracılığı ile oluşur. Bu nedenle ilişkinin doğası bu iki kişinin özellikleri, davranışları, beklentileri ve algılarından önemli ölçüde etkilenir (Lippard vd., 2018). Ancak öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesinde, öğretmenin bireysel özelliklerinin ve kişiler arası iletişim becerilerinin daha belirleyici olduğu kabul edilir (Sabol ve Pianta, 2012).

Öğretmenlerin eğitim düzeyi (Burchinal, Cryer, Clifford, ve Howes, 2002; Castle vd., 2016; Chung vd., 2005; Hale-Jinks, Knopf ve Kemple, 2006; Jeon, Buettner, ve Hur, 2016; Wang, vd., 2020; Kabadayı, 2010), mesleki deneyim süreleri (Castle vd., 2016; Choi ve Dobbs-Oates, 2016; Chung vd., 2005; Williford, Wolcott, Whittaker, ve Locasale-Crouch, 2015), çocukların davranışları ve gelişimlerine dair inançları (Castle vd., 2016; Coplan vd., 2014; Susman-Stillman, Pleuss, ve Englund, 2013; Williford vd., 2015), mizaç özellikleri (Castle vd., 2016), ruhsal problemleri (Castle vd., 2016; Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien ve McCartney, 2002) katıldıkları hizmet içi eğitimler (Jeon vd., 2016; Suchodoletz, Jamil, Larsen, ve Hamre, 2018), aldıkları maaş miktarı (Castle vd., 2016; Jeon vd., 2016) çocuklarla etkileşimleri ile ilişkili faktörler olarak değerlendirilmektedir.

UYUMLU OLMAYAN ARAŞTIRMA SONUÇLARI

Bununla beraber okul öncesi öğretmenlerin niteliklerinin çocuğun gelişimine nasıl katkıda bulunduğu tam olarak anlaşılammıştır ve bu konuda yapılan uluslararası çalışmaların sonuçları da tutarlı değildir (Wang vd., 2020). Kimi çalışmalar (Ansari vd., 2020; Burchinal vd., 2002; Castle vd., 2016; Pianta vd., 2005) öğretmenlerin eğitim düzeyinin, çocuklarla etkileşimlerinin kalitesini yordadığını gösterirken diğer bazı çalışmalar (Hu B. Y., Wang, Song, ve Roberts, 2020; Lin ve Magnuson, 2018; Wang, vd., 2020) öğretmenlerin eğitim düzeyinin çocuklarla etkileşimleri ile ilişkisinin olmadığını göstermektedir.

Benzer şekilde öğretmenlerin mesleki deneyim süresi ile çocuklarla etkileşim biçimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da farklı sonuçlar sunmaktadır. Kimi araştırmalar (Ansari, vd., 2020) mesleki deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin çocuklarla daha nitelikli ilişkiler kurduğunu gösterirken diğer bazı araştırmalar (Chung vd., 2005; Pianta vd 2005; Wang, vd., 2020) öğretmenin deneyim süresi ile çocuk etkileşimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını işaret etmektedir.

Norveç'te yapılan bir çalışma öğretmenlerin mizaç özelliklerinin sınıftaki pratikleri ile ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Djigić, Stojiljković, ve Dosković, 2014). Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin mizaçları ve çocuklarla etkileşim biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Castle vd., 2016). Bununla beraber öğretmenlerin yüksek depresyon puanlarının, düşük düzeyli öğrenci-çocuk etkileşimi ile ilişkili olduğunu gösteren çok sayıda çalışma

vardır (Buettner, Jeon, Hur ve Garcia, 2016) 2016; Jeon vd., 2014; Kim ve Kim, 2010; Koles vd., 2013; Kwon, Jeon, Jeon, ve Castle, 2019; Whitaker vd., 2015). Bu veriler, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliği ile ilişkili faktörlerin neler olduğu sorusuna henüz net bir cevap verilemediğine işaret etmektedir.

TARTIŞMA

Bu makalede, okul öncesi öğretmen-çocuk ilişkisinin çocuk üzerindeki etkileri ve bu ilişkinin kalitesi ile bağlantılı faktörlerin belirlenmesinin öneminden bahsedildi. Yapılan literatür taramasında okul öncesi öğretmen-çocuk ilişkisinin, çocuğun gelişimi üzerinde önemli düzeyde etkili olduğu ve bu etkinin öğretmen-çocuk etkileşimin niteliğine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre olumlu etkileşim çocuğun daha iyi bir gelişim göstermesini teşvik ederken, olumsuz etkileşim çocukla ilgili kimi problemlerle ilişkilendirilmektedir. Bununla beraber öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğini belirleyen en önemli unsurun öğretmene ait özellikler olduğu görüşünün hâkim olduğu görülmektedir (Sabol ve Pianta, 2012).

Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşiminin çocuk üzerindeki etkisi konusunda önemli ölçüde fikir birliğine varan araştırmacılar, öğretmen-çocuk ilişkisine etkide bulunan öğretmen özellikleri konusunda ise farklı görüşler ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi, pedagojik inançları, mesleki deneyim süreleri, ruhsal özellikleri vb değişkenler çok sayıda araştırmaya konu olmuş ancak birbirleri ile uyumlu olmayan sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum farklı metodolojik yaklaşımların kullanılmasının bir sonucu olabilir. Tercih edilen araştırma yöntemi, araştırmada kullanılan ölçme araçları, tercih edilen veri analizi türü ve çalışma grubuna ait kimi farklılıklar araştırmacıların birbirleri ile uyumlu olmayan sonuçlara ulaşmasına neden olabilmektedir (Bernardi ve Boertien, 2017). Örneğin öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğini belirlemek için farklı özellikte ölçekler kullanılmakta ve bu ölçekler aynı çalışma gruplarında dahi farklı sonuçlar verebilmektedir. Konu ile ilgili araştırmalarda kullanılan ölçekler öğretmen bildirimine dayalı ölçekler, çocuk bildirimine dayalı ölçekler ve bağımsız gözlemcilerin değerlendirmelerine dayalı ölçekler şeklinde sıralanabilir (Pianta ve Bridget, 2009; White, 2016). Araştırmalar (Hatch ve Freeman, 1988; Wen, Elicker ve McMullen, 2011; Wilcox-Herzog, 2002) öğretmen-çocuk etkileşimine dair, öğretmen bildirimine dayalı ölçeklerle elde edilen veriler ile sınıflarda bağımsız gözlemciler tarafından yapılan gözlemlerle elde edilen verilerin farklı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Hu, Fan, Yang ve Neitzel, (2017) tarafından yürütülen bir çalışma buna örnektir. Bu çalışmada öğretmenler, çocuklarla ilişkilerinde çocuk merkezli bir yaklaşıma sahip olduklarını bildirmiş ancak aynı sınıflarda sistematik gözlemler yapan bağımsız gözlemciler öğretmenlerin, öğretmen merkezli tutumlar sergilediklerini bildirmiştir.

Ioannidis (2005) ise yukarıdaki faktörlere ek olarak bir alanda yapılan çalışma sayısının az olması durumunda araştırma bulgusunun doğru olma olasılığının azaldığını ve konu ile ilgili daha fazla sayıda araştırma yapılmasının gerçeğe daha yakın sonuçlar elde edilmesine katkı sunacağını belirtmektedir. Ne var ki öğretmen-çocuk etkileşimi ile ilişkili öğretmen özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır ve bu konuda farklı kültürel gruplarda daha fazla sayıda çalışma yapılması gerekmektedir (Jingbo ve Elicker, 2005).

Öte yandan konu ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalar, öğretmenlerin sınıf süreçlerindeki tepkilerinin, öğretmene ait üç temel özelliğe göre şekillendiğini ifade etmektedirler; öğretmenin eğitim düzeyi, mesleki deneyim süreci ve pedagojik inançları (Ansari & Pianta, 2019). Ancak öğretmenlerin eğitim düzeyi ile çocuklarla etkileşimlerinin kalitesi arasındaki ilişki yeterince açık değildir. Başka bir ifade ile daha yüksek eğitim düzeyine sahip olmak her zaman daha yüksek bir etkileşim kalitesi ile sonuçlanmıyor (Lin ve Magnuson, 2018; Wang, Song, ve Roberts, 2020). Öğretmenin eğitim düzeyinin, çocuklarla etkileşim kalite göstergelerinin yalnızca bir kısmı ile ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Pianta & Howes, 2005). Benzer şekilde mesleki deneyim süresinin daha fazla olması da her zaman öğretmenin çocuklarla daha iyi ilişkiler kurmasını sağlamamaktadır (Pianta vd 2005; Wang, vd., 2020). Buna bağlı olarak öğretmenin eğitim düzeyi ve mesleki deneyim süresinin çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişki de aracı değişkenlerin varlığından söz edilebilir. Bu nokta da üçüncü değişken olarak öğretmenin pedagojik bilgi ve inançlarının, çocuklarla etkileşim sürecindeki rolü dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin, çocukların davranışlarına dair inançları, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi ile güçlü şekilde ilişkili olabilir. Sakellariou ve Rentzou (2012), okul öncesi öğretmenlerin inançlarının, sınıf uygulamaları ile ilgili kararlar üzerinde büyük etkileri olduğunu belirtmektedir. Ansari ve Pianta (2019) da öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu inceleyen araştırmaların, tutarlı olmayan sonuçlar sunduğunu bununla beraber sınıf ortamında daha iyi pratikler sergileyen öğretmenlerin özel bazı bilgi ve stratejilere sahip olduğunu belirterek öğretmenlerin pedagojik bilgi ve inançlarının önemine işaret etmektedirler. Buna göre “gelişimsel olarak uygun inançları” olan öğretmenler,

sınıf süreçlerinde çocukların davranışlarını daha doğru yorumlamakta, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını daha iyi tespit etmekte ve çocuklara karşı daha olumlu tutumlar sergilemektedir. Öğretmenlerin, çocuk gelişiminin doğasını daha iyi tanımlarını ve çocuk davranışlarını daha iyi yorumlamalarını sağlayacak içerik ve uygulamalardan oluşan hizmet içi eğitim programlarına katıldıktan sonra çocuklarla daha olumlu ilişkiler kurduğunu gösteren çalışmalar da bu görüşü desteklemektedir (Sutherland, ve diğerleri, 2018; Williford, ve diğerleri, 2017).

Peki öğretmenlerin pedagojik bilgi ve inançları nasıl şekillenmektedir? Bazı öğretmenler çocuk merkezli inançlara sahip iken diğerlerinin yetişkin merkezli inançlara sahip olmasının arkasında hangi dinamikler rol oynamaktadır? Bu sorulara verilen cevaplar arasında iki unsurun özellikle öne çıktığı görülmektedir; eğitim geçmişi ve mesleki deneyim süresi (Wieduwilt, Lehl ve Anders, 2021). Ancak öğretmenin aldığı eğitim ve mesleki deneyim süresine bağlı olarak gelişen pedagojik bilgi ve inançları bir yönü ile öğretmenin kişisel özellikleri ile görünmektedir (Early, ve diğerleri, 2007). Bir başka ifade ile aynı eğitimleri almış ve aynı mesleki deneyim süresine sahip öğretmenlerin çocuklarla etkileşim biçimleri, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılaşabilmektedir. Bu durumda öğretmenin hangi kişisel özelliklerinin bu ilişkide rol aldığını belirlemek önemli bir ihtiyaç olarak belirmektedir. Early ve arkadaşları da (2007) öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesi ile öğretmenin aldığı eğitim ve sahip olduğu mesleki deneyim süresi arasındaki ilişki incelenirken öğretmenin kişisel özelliklerinin iyi irdelenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Özetle okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi öğretmenin pedagojik bilgi ve inançları ile güçlü şekilde ilişkili görünmektedir. Özellikle çocuk merkezli inançlara sahip okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla daha iyi etkileşim kurdukları bildirilmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin pedagojik bilgi ve inançlarının nasıl ve hangi faktörlere şekillendiğini belirlemeye yönelik daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla öğretmenlerin eğitim düzeyi ve deneyim sürelerine ek olarak mizaç, ruh sağlığı, cinsiyet, yaş vb kişisel özellikleri ile sahip oldukları pedagojik bilgi ve inançlar arasındaki ilişkinin incelenmesi konu ile ilgili literatüre katkı sunabilir.

Ayrıca öğretmen çocuk etkileşimlerinin kalitesi ile ilişkili faktörleri belirlemek, küçük çocukların okul öncesi süreçlerinin daha verimli olmasını sağlayabilir. Daha iyi ilişkilerin küçük çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal yeterlilikleri üzerindeki olumlu etkisi buna işaret etmektedir.

Yapılan literatür taramasında Türkiye’de de okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimleri ile ilişkili öğretmen özelliklerini konu edinen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Oysa tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de okul öncesi okullaşma oranı büyük bir hızla artmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının verilerine göre 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden öğrenci sayısı 1.629.740 olarak belirlenmiştir (MEB, 2020). Bu durum gelişimsel bir bağlam olarak okul öncesi sınıflardaki çocuk yetişkin etkileşimlerinin kapsamlı şekilde incelenmesini gerektirmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmad, A., & Sahak, R. (2009). Teacher-Student Attachment And Teachers’ Attitudes Towards Work. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 24, 55-72.
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2019). Teacher-child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers’ beliefs and qualifications. *APPLIED DEVELOPMENTAL SCIENCE*, 23(3), 294-304. doi:10.1080/10888.691.2018.1439749
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2020). Preschool Teachers’ Emotional Exhaustion in Relation to Classroom Instruction and Teacher-child Interactions. *Early Education and Development*, 1-15. doi:10.1080/10409.289.2020.1848301
- Ası, D. Ş., & Karabay, Ş. O. (2018). Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formunun Türkçe’ye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 67-82. doi:10.12984/egeefd.322358
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The Teacher-Student Relationship As a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15. doi:10.1037/1045-3830.23.1.3
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170. doi:10.1007/s10648.009.9104-0
- Bernardi, F., & Boertien, D. (2017). Explaining Conflicting Results in Research on the Heterogeneous Effects of Parental Separation on Children’s Educational Attainment According to Social Background. *Eur J Population*, 33, 243-266. doi:10.1007/s10680.017.9417-5

- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' Social-Emotional Capacity: Factors Associated With Teachers' Responsiveness and Professional Commitment. *Early Education and Development, 27*(7), 1018-1039. doi:10.1080/10409.289.2016.1168227
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V. A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J., & Qi, C. H. (2020). Teacher-child interaction quality moderates social risks associated with problem behavior in preschool classroom contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology, 67*, 1-12. doi:10.1016/j.appdev.2019.101103
- Burchinal, M. R., Debby, C., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. *Applied Developmental, 6*(1), 2-11. doi: 10.1207/S1532480XADS0601_01
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5). doi:10.1016/S0022-4405(02)00107-3
- Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Stubblefield, J., Laurin, D., & Pearce, N. (2016). Teacher-Child Interactions in Early Head Start Classrooms: Associations With Teacher Characteristics. *Early Education and Development, 27*(2), 259-274. doi:10.1080/10409.289.2016.1102017
- Choi, J. Y., & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-Child Relationships: Contribution of Teacher and Child Characteristics. *Journal of Research in Childhood Education, 30*(1), 15-28. doi:10.1080/02568.543.2015.1105331
- Chung, L.-C., Marvin, C., & Churcill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 131-142*. doi:10.1080/109.010.2050250206
- Clarke-Stewart, K., Vandell, D. L., Burchina, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 52-86. doi:10.1016/S0885-2006(02)00133-3
- Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2003). Teacher-Child Interactions and Preschool Children's Perceptions of Self and Peers. *Early Child Development and Care, 173*(2-3), 249-258. doi:10.1080/030.044.3031000071888
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 123-133. doi:10.1016/j.ecresq.2012.03.004
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 143-158. doi:10.1016/S0885-2006(03)00009-7
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Sandra, B. (2014). Quarterly Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 11-22*. doi:10.1016/j.ecresq.2014.09.005
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education, 28*, 957-967. doi:10.1016/j.tate.2012.05.001
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J., & Geurts, S. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development, 77*(4), 861-874.
- Djigić, G., Stojiljković, S., & Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112*, 593-602. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1206
- Dozier, M., Stovall, K. C., Albus, K. E., & Bates, B. (2001). Attachment for Infants in Foster Care: The Role of Caregiver State of Mind. *Child Development, 5*, 1467-1477.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development, 21*(1), 38-64. doi:10.1080/104.092.80802657449
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering Supportive Teacher-Child Relationships: Intervention Implementation in a State-Funded Preschool Program. *Early Education & Development, 22*(4), 593-619. doi:10.1080/10409.289.2010.502015
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Bender, R. H., Ebanks, C., Henry, G. T., . . . Zill, N. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development, 78*(2), 558-580.
- Fani, T., & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 1549-1554. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.396
- Hale-Jinks, C., Knopf, H., & Knopf, H. (2006). Tackling Teacher Turnover in Child Care: Understanding Causes and Consequences, Identifying Solutions. *Childhood Education, 82*(4), 219-226. doi:10.1080/00094.056.2006.10522826

- Hanushek, E. A. (2006). Teacher Quality. E. Hanushek, & S. Rivkin içinde, *Handbook of the Economics of Education* (Cilt 1, s. 1051-1078). Elsevier.
- Hatch, J. A., & Freeman, E. B. (1988). Kindergarten philosophies and practices: Perspectives of teachers, principals, and supervisors. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(2), 151-166. doi:10.1016/0885-2006(88)90019-1
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? ACER Research Conference. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Howes, C. (1997). Children's Experiences in Center-Based Child Care as a Function of Teacher Background and Adult : Child Ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 404-425.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1998). Changes in Child-Teacher Relationships in a Therapeutic Preschool Program. *Early Education & Development*, 9(4), 411-422. doi:10.1207/s15566935eed0904_6
- Hu, B. Y., Fan, X., Yang, Y., & Neitzel, J. (2017). Chinese preschool teachers' knowledge and practice of teacher-child interactions: The mediating role of teachers' beliefs about children. *Teaching and Teacher Education*, 63, 137-147. doi:10.1016/j.tate.2016.12.014
- Hu, B. Y., Wang, S., Song, Y., & Roberts, S. K. (2020). Profiles of Provision for Learning in Preschool Classrooms in Rural China: Associated Quality of Teacher-child Interactions and Teacher Characteristics. *Early Education and Development*. doi: 10.1080/10409.289.2020.1802567
- Hu, B., Wang, S., Song, Y., & LoCasale-Crouch, J. (2020). Exploring the complex relationship between developmentally appropriate activities and teacher-child interaction quality in rural Chinese preschools. *Children and Youth Services Review*, 116, 1-10. doi:10.1016/j.childyouth.2020.105112
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology*, 51, 571-585. doi:10.1016/j.jsp.2013.08.001
- Ioannidis, J. (2005). Why Most Published Research Findings Are False. *PLOS Medicine*, 2(8). doi:10.1371/journal.pmed.0020124
- Ivanova, R., Berechikidze, I., Gazizova, F., Gorozhanina, E., & Ismailova, N. (2020). Parent-teacher interaction and its role in preschool children's development in Russia. *Education 3-13*, 48(6), 704-715. doi:10.1080/03004.279.2019.1646296
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2016). Preschool Teachers' Professional Background, Process Quality, and Job Attitudes: A Person Centered Approach. *Early Education and Development*, 27(4), 551-571. doi:10.1080/10409.289.2016.1099354
- Jingbo, L., & Elicker, J. (2005). Teacher-child interaction in Chinese kindergartens: an observational analysis. *International Journal of Early Years Education*, 13(2), 129-143. doi: 10.1080/096.697.60500171139
- Kabadayı, A. (2010). Investigating demographic characteristics and teaching perceptions of Turkish preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 180(6), 809-822. doi:10.1080/030.044.30802445501
- Kara, H. E., Gönen, M. S., & Pianta, R. (2017). Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği ile Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 880-895. doi:10.16986/HUJE.201.601.8694
- Keefe-Cooperman, K., & Brady-Amoon, P. (2014). Preschooler Sleep Patterns Related to Cognitive. *Early Education and Development*, 25, 859-874. doi:10.1080/10409.289.2014.876701
- Kesebir, S., Özdoğan-Kavzoğlu, S., & Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve Psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 321-342.
- Kim, Y. H., & Kim, Y. E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1117-1123. doi:10.1016/j.tate.2009.06.009
- Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Handegård, B. H., Lydersen, S., Åsheim, M., & Fossum, S. (2016). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management Training programme have positive effects for young children exhibiting severe externalizing problems in school?: a quasi-experimental pre-post study. *BMC Psychiatry*, 16, 1-11. doi:10.1186/s12888.016.1077-1
- Koles, B., O'Connor, E., & Collins, B. A. (2013). Associations between child and teacher characteristics and quality of teacher-child relationships: the case of Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 53-76. doi:10.1080/1350293X.2012.760337
- Kwon, K.-A., Castle, S., Jeon, S., & Jeon, L. (2019). The role of teachers' depressive symptoms in classroom quality and child developmental outcomes in Early Head Start programs. 74. doi:10.1016/j.lindif.2019.06.002.

- Lin, Y.-C., & Magnuson, K. A. (2018). Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 215-227. doi:10.1016/j.ecresq.2017.10.003
- Lippard, C., La Paro, K., Rouse, H., & Crosby, D. (2018). A Closer Look at Teacher-Child Relationships and Classroom Emotional Context in Preschool. *Child Youth Care Forum*, 47, 1-21. doi:10.1007/s10566.017.9414-1
- Liu, T., Zhang, X., Zhao, K., & Chan, W.L. (2020). Teacher-child relationship quality and Chinese toddlers' developmental functioning: A cross-lagged modelling approach. *Children and Youth Services Review*, 116. doi:10.1016/j.chilyouth.2020.105192.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's Relationships with Adults and Peers: An Examination of Elementary and Junior High School Students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99.
- MEB. (2020). MİLLÎ EĞİTİM İSTATİSTİKLERİ / ÖRGÜN EĞİTİM 2019-2020. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mecacci, L. (2021). Vygotsky and Psychology as Normative Science. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. doi:10.1007/s12124.021.09638-4
- Mill, D., & Romano-White, D. (1999). Correlates of affectionate and angry behavior in child care educators of preschool-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 155-178. doi:10.1016/S0885-2006(99)00007-1
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., & DeMulder, E. K. (1997). Q-Sort Assessment of Child-Teacher Attachment Relationships and Social Competence in the Preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27-39. doi:10.1207/s15566935eed0801_3
- Nasiopoulou, P., Williams, P., Sheridan, S., & Hansen, K. Y. (2019). Exploring preschool teachers' professional profiles in Swedish preschool: a latent class analysis. *Early Child Development and Care*, 189(8), 1306-1324. doi:10.1080/03004.430.2017.1375482
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin Gelişim Kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), 227-236.
- Paulus, F. W., Ohmann, S., & Popow, C. (2016). Practitioner Review: School-based interventions in child mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1337-1359. doi:10.1111/jcpp.12584
- Pianta, R. C. (1997). Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11-26. doi:10.1207/s15566935eed0801_2
- Pianta, R. C., & Bridget, H. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. doi:10.3102/0013189X09332374
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. doi: 10.1080/02796.015.2004.12086261
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312. doi:10.1017/S095.457.9400006519
- Pianta, R., & Howes, C. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159. doi:10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159. doi:10.1207/s1532480xads0903_2
- Qutaiba, A. (2010). The relationship between the level of school-involvement and "Learned helplessness" among special-education Arab-Palestinian teachers in Israel. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1326-1333. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.283
- Rojas, N. M., & Abenavoli, R. M. (2021). Preschool teacher-child relationships and children's expressive vocabulary skills: The potential mediating role of profiles of children's engagement in the classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 225-235. doi:10.1016/j.ecresq.2021.04.005
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi:10.3102/003.465.4311421793
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi:10.1080/14616.734.2012.672262
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012). Cypriot Pre-Service Kindergarten Teachers' Beliefs and Intentions about the Importance of Teacher/Child Interactions. *Early Childhood Educ J*, 39, 413-420. doi:10.1007/s10643.011.0472-y
- Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J., & Geurts, S. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers

and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861-874.

- Schuengel, C. (2012). Teacher-child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14(3), 329-336. doi:10.1080/14616.734.2012.675639
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Laghi, F., & Coplan, R. (2021). Exploring the Role of Play Behaviors in the Links between Preschoolers' Shyness and Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development*. doi:10.1080/10409.289.2021.1885237
- Suchodoletz, A. v., Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, B. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 509-519. doi:10.1016/j.ecresq.2014.05.010
- Suchodoletz, A. v., Jamil, F. M., Larsen, R. A., & Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289. doi:10.1016/j.tate.2018.07.009
- Susman-Stillman, A., Pleuss, J., & Englund, M. M. (2013). Attitudes and beliefs of family - and center-based child care providers predict differences in caregiving behavior over time. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 905-917. doi:10.1016/j.ecresq.2013.04.003
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G., & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 31-43. doi:10.1016/j.ecresq.2017.08.001
- Thomason, A. C., & La Paro, K. (2009). Measuring the Quality of Teacher-Child Interactions in Toddler Child Care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304. doi:10.1080/104.092.80902773351
- Tüzün, O., & Sayar, K. (2006). Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.
- Ünveren Kapanazde, D. (2019). Vygostky'nin Sosyo - Kültürel ve Bilişsel Gelişim Teorisi Bağlamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*,(47), 181-195.
- Varghese, C., Vernon-Feagans, L., & Bratsch-Hines, M. (2019). Associations between teacher-child relationships, children's literacy achievement, and social competencies for struggling and non-struggling readers in early elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 124-133. doi:10.1016/j.ecresq.2018.09.005
- Veer, V. D. (1986). Vygotsky's Developmental Psychology. *Psychological Reports*, 59, 527-536.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. doi:10.1080/14616.734.2012.672260
- Wang, L., Dang, R., Bai, Y., Zhang, S., Liu, B., Zheng, L., . . . Song, C. (2020). Teacher qualifications and development outcomes of preschool children in rural China. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 355-369. doi:doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.015
- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early Childhood Teachers' Curriculum Beliefs: Are They Consistent With Observed Classroom Practices? *Early*, 22(6), 945-969. doi:10.1080/10409.289.2010.507495
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69. doi:10.1016/j.ecresq.2014.08.008
- White, K. M. (2013). Associations between teacher-child relationships and children's writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 166-176. doi:10.1016/j.ecresq.2012.05.004
- White, K. M. (2016). "My Teacher Helps Me": Assessing Teacher-Child Relationships From the Child's Perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 29-41. doi:10.1080/02568.543.2015.1105333
- Wieduwilt, N., Lehl, S., & Anders, Y. (2021). Preschool teachers' pedagogical beliefs in the field of language. *Teaching and Teacher Education*, 101, 1-11. doi:10.1016/j.tate.2021.103296
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is There a Link Between Teachers' Beliefs and Behaviors? *Early Education and Development*, 13(1), 81-106. doi:10.1207/s15566935eed1301_5
- Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., . . . Hatfield, B. E. (2017). Changing Teacher-Child Dyadic Interactions to Improve Preschool Children's Externalizing Behaviors. *Child Development*, 88(5), 1544-1553. doi: 10.1111/cdev.12703
- Williford, A. P., Wolcott, C. S., Whittaker, J. V., & Locasale-Crouch, J. (2015). Program and Teacher Characteristics Predicting the Implementation of Banking Time with Preschoolers Who Display Disruptive Behaviors. *Prevention Science*, 16, 1054-1063. doi:10.1007/s11121.015.0544-0

- Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., & Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review*, 88, 582-590. doi:doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.03.052
- Yang, Y., & Hu, B. Y. (2019). Chinese preschool teachers' classroom instructional support quality and child-centered beliefs: A latent profile analysis. *Teaching and Teacher Education*, 80, 1-12. doi:10.1016/j.tate.2018.12.021
- Zano, G. (2018). Attitudes of caregivers in the infant class in the day-care centre. *Early Child Development and Care*, 190(9), 1396-1410 . doi:doi.org/10.1080/03004.430.2018.1538134
- Zhang, X., & Sun, J. (2011). The Reciprocal Relations Between Perceptions of Children's Behavior Problems and Teacher-Child Relationships in the First Preschool Year. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176-198. doi:10.1080/00221.325.201.528077

Factors Affecting the Quality of Preschool Teacher-Child Interactions

Savaş EVCİN , Rengin ZEMBAT 

Child-adult interactions in the preschool period are a central element of the child's development (Pianta., 1997; Sabol & Pianta, 2012). The family model with two employed parents has become increasingly common in both Western and Asian societies, which has resulted in an increased frequency of out-of-home care for young children (Liu, Zhang, Zhao, & Chan, 2020; Zano, 2018). Preschool teacher-child interactions in these environments have a strong and permanent impact on the child's basic characteristics (Thomason & La Paro, 2009). Attachment theory, ecological systems theory, and socio-cultural development theory also argue that teachers have a critical impact on children's psychological structuring (Bergin & Bergin, 2009; Fani & Ghaemi, 2011; Qutaiba, 2010; Sabol & Pianta, 2012; Schuengel, 2012; Verschueren & Koomen, 2012).

The quality of teacher-child interactions has both simultaneous and long-term effects on preschool children's social-emotional, cognitive, and behavioral characteristics (Hu B., Wang, Song, & Lo Casale-Crouch, 2020). Having a positive interaction with the teacher encourages the child to have fewer emotional/behavioral problems, more developed social skills, and higher academic success (Bulotsky-Shearer, et al., 2020; Pianta & Stuhlman, 2004).

It is believed that the quality of the preschool teacher-child relationship is largely determined by the individual characteristics of the teacher and the interpersonal communication skills (Sabol & Pianta, 2012). Teachers' educational level (Hale-Jinks, Knopf & Kemple, 2006; Jeon, Buettner, & Hur. , 2016; Wang, et al., 2020), duration of professional experience (Castle et al., 2016; Choi & Dobbs-Oates, 2016), beliefs about children's behaviors and development (Coplan vd., 2014; (Williford, Wolcott , Whittaker, & Locasale-Crouch, 2015)), and mental problems (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien, and McCartney, 2002) are considered to be factors associated with their interactions with children. However, the results of international studies on this subject are not consistent with each other (Wang, et al., 2020).

Conclusion and Suggestions

The literature review shows that the preschool teacher-child relationship has a significant impact on the development of the child, which varies depending on the quality of the teacher-child interaction. Researchers have different views on teacher characteristics that affect the teacher-child relationship. This can be explained by the use of different methodological approaches. The preferred research methodology, measurement tools, data analysis type, and some differences in the study group may lead researchers to achieve inconsistent results (Bernardi & Boertien, 2017).

Ioannidis (2005), on the other hand, states that the small number of studies conducted in a field causes a decreased probability of correct results and that further studies on the subject will contribute to achieving results closer to reality. It seems that there is a limited number of studies on teacher characteristics associated with preschool teacher-child interactions in Turkey.

Previous studies show that there are strong links between preschool teachers' pedagogical knowledge and beliefs and their interactions with children (Ansari & Pianta, 2019; Sakellariou & Rentzou, 2012). However, it is not clear enough how teachers' pedagogical beliefs are shaped. Further studies are required to determine which personal

characteristics are related to the pedagogical beliefs of teachers, apart from the education they received before and the period of time in which they have gained professional experience.

Conducting more quantitative studies to determine teacher characteristics associated with the quality of preschool teacher-child interactions, developing new measurement tools, and studying with different groups may contribute to determining which personal characteristics of teachers are associated with these interactions. Results from these studies may enable children to experience better quality teacher interactions in preschool classrooms.

Bu makaleye atf yapmak için / To cite this article:

Evcin, S. & Zembat, R. (2021). Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğine etki eden faktörler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 220-232. doi: 10.29228/tead.14