



Academia

Eğitim Araştırmaları Dergisi

EKİM-2021

Cilt-6 / Sayı-2

e-ISSN 2619-9351

EDITÖR:

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOğLU

Dr.Öğr. Üyesi Mithat ELÇİÇEK



Academia

Journal of Educational Research

ACADEMIA JOURNAL of EDUCATIONAL RESEARCH-AJER
ACADEMIA EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGISI-AEAD

e-ISSN: 2619-9351

Volume / Cilt 6 | Issue / Sayı 2 Pages / Sayfa: 311-531

October / Ekim 2021

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

ACADEMIA JOURNAL of EDUCATIONAL RESEARCH-AJER
ACADEMIA EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ-AEAD

Publisher/Yayıncı

Kebitech Teknoloji Sanayi Ltd. Şti.

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU
Assist. Prof. Dr. Mithat ELÇİÇEK

Publication Coordinator

Asst. Prof. Dr. Mithat ELÇİÇEK

Publishing Editor

Asst. Prof. Dr. Hüsamettin ERDEMCI

English Language Editors

Assoc. Prof. Dr. Emrah ERİŞ

Turkish Language Editor

Assist. Prof. Dr. Enser YILMAZ

Technical Check and Layout

Dr. Burhan ÜZÜM

Editör

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Mithat ELÇİÇEK

Yazı İşleri Müdürü

Dr. Öğr. Üyesi Mithat ELÇİÇEK

Yayın Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Hüsamettin ERDEMCI

İngilizce Dil Editörü

Doç. Dr. Emrah ERİŞ

Türkçe Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Enser YILMAZ

Teknik Kontrol ve Mizanpaj

Dr. Burhan ÜZÜM

PUBLICATION BOARD/ YAYIN KURULU

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN – Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Fikriye Kırbag ZENGİN – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan KARAL – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ– Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU – Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Şenel POYRAZLI – Penn State Harrisburg University
Associate. Prof. Dr. Fakhra Aziz– Lahore College for Women University
Associate. Prof. Dr. Özcan Tunalılar– University of Portland State
Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN – Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL – Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR – Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN – Siirt Üniversitesi
Asst. Prof. Dr. Joseph Calvin Gagnon - University of Helsinki
Asst. Prof. Dr. Natavan Bakhshaliyeva - Baku State University
Asst. Prof. Dr. Heike Wendt – University of Graz
Dr. Öğr. Üyesi Ferhat BAHÇECİ – Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mücahit Öztürk – Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sakine ÖNGÖZ – Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sungur GÜREL – Siirt Üniversitesi

INDEXING/İNDEKSLER

ASOS Index
Academic Resource Index
ISSN Portal Index
Google Scholar

CONTENTS / İÇİNDEKILER
(Araştırma Makaleleri / Research Articles)

Ortaokullardaki Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin
Tutumlarının İncelenmesi
Investigation of Attitudes of Teacher and Students towards Refugee Students in the
Middle Schools
Ali KESKİN, Veysel OKÇU
311-332

Pandemi Sürecinde EBA Platformuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin ve
Öğrencilerinin Görüşleri
Elementary School Teachers' and Students' Opinions on The EBA Platform In
Pandemic Process
Şafak ULUÇUNAR SAĞIR, Elif DAL
333-352

Öğretmenlerin Pandemi Sonrası Okulların Açılmasına İlişkin Rezilyans Beklentisinin
Belirlenmesi
Determining The Resilience Expectations Of Teachers Regarding The Reopening Of
Schools After The Pandemic
Nida BAYINDIR
353-362

Investigating the Teachers' Innovative Pedagogical Practices towards Students with
Special Needs
Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenlerin Yenilikçi Pedagoji
Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi
Sedef SÜER, Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ, Arzu KARAGÜL
363-381

Covid-19 ile ilgili Öğretmen Algılarını Belirlemeye Yönelik Bir Olgu Bilim Çalışması A
Phenomenological Study to Determine Teacher Perceptions Regarding the Covid-19
Çiğdem ŞAHİN ÇAKIR, İlayda CÖMERT
382-405

Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Sınıf Değerlendirme Atmosferine
Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
An Investigation Of The Relationships Between Students ' Attitudes Towards
Turkish Course And Their Perceptions Of Classroom Assessment Environment
Mehmet KARTAL, Mahmut ÇAVDAR
406-413

Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler ve Yöneticilerin Rehber
Öğretmen/Psikolojik Danışmana İlişkin Metaforik Algıları
Metaphoric Perceptions of Teachers and Administrators Working in Secondary
Schools Regarding Guidance Teacher / Psychological Counselor
Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Sevda KOÇ AKRAN, Burcu KÖKER ÇİRKİN

414-430

The Relationship between Pre-Service Early Childhood Teachers' Environmental
Education Self-Efficacy Beliefs and Their Attitudes towards Sustainable Environment
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik İnanışları ve
Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Turan GÜLÇİÇEK

431-441

Mesleki Grup Rehberliği Programına Katılan Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlık
Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Occupational Indecisiveness Levels of High School Students
Participating in the Occupational Group Guidance Program

Mehmet Ali ÇAKIR, Kıvanç UZUN

442-456

Duygusal ve Kültürel Zekânın İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi:
Sosyal Sermayenin Aracılık Rolü

The Effect of Emotional and Cultural Intelligence on Job Satisfaction and
Organizational Commitment: The Mediating Role of Social Capital

Deniz ÇİPA, Mine AFACAN FINDIKLI, Erkut ALTINDAĞ

457-476

Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi: Fen Bilimleri Öğretmenlerinin
Görüşleri

Evaluation of Distance Education Process: The Opinion of Science Teachers

Özlem YUNUS, Zehra YILDIRIM, Serpil KALAYCI

477-494

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Türkçe Dersi Akademik
Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation of the Relationship Between the Reading Motivations of Secondary
School Students and Their Academic Achievements of Turkish Course

Fuat ATAŞ, Erhan AKIN

495-507

Teacher's Views on Distance Education in Turkish Teaching
Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri

Cahit EPÇAÇAN, İlknur PAÇALI

508-521

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Eskiçağ Konularının Öğretimsel In The
Teaching Program Of Social Studies Analysis Of Ancient Issues In Terms Of
Educational Concepts

Aysun AYNUR YILMAZ

522-530

Ortaokullardaki Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi¹

Ali KESKİN²

Veysel OKÇU³

Gönderim Tarihi: 06.03.2021

Kabul Tarihi: 16.04.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Öz: Bu araştırma, ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan toplam 97 ortaokulda görev yapan 3645 öğretmen ve yine bu okullarda öğrenim gören 85518 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, basit seçkisiz random (rastgele) yöntemiyle seçilen Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki 27 ortaokulda görev yapan 814 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 1218 öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenler için "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği" ve öğrenciler için ise "Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada, verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının "iyi düzeyde" olduğu saptanmıştır. Buna ilaveten, öğretmenlerin mülteci öğrencilere iyimser yaklaştıkları, anlayışlı oldukları, kendilerini onların yerine koyarak onları anlamaya çalıştıkları ve yaşadıklarından dolayı onlara adil davrandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, mülteci öğrencilerin dil farklılığı öğretmenler için sorun oluşturduğu, bu durum mülteci öğrencilerin sınıfa uyumlarını zorlaştırdığı ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitiminde kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin, sınıftaki mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının "orta düzeyde" oldukları tespit edilmiştir. Ortaokulda öğrenim gören öğrenciler, mülteci öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmelerinden mutlu oldukları, onlara bir yabancı gibi davranmadıkları, aynı dine mensup olmanın gereği olarak onlara yardımcı oldukları, mülteci öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları kendilerini mutlu ettiği ve onlara Türkiye'yi tanıtmaktan da memnun oldukları saptanmıştır. Buna karşın, ortaokul öğrencilerinin ileriki eğitim-öğretim hayatlarında, okulda ve okul dışı günlük hayatlarında mülteci öğrencilerle arkadaşlık etmeye çok istekli olmadıkları ve benzer şekilde sınıf içinde yapılan eğitsel etkinliklerde mülteci öğrencilerle aynı grupta yer almak istemedikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Branş Öğretmeni, Tutum, Mülteci Öğrenci, Öğrenci

Investigation of Attitudes of Teacher and Students towards Refugee Students in the Middle Schools

Abstract: This research was conducted to determine the attitudes of teachers and students towards refugee students in secondary schools. The universe of the research is 3645 teachers working in 97 secondary schools in Gaziantep province Şahinbey district in 2017-2018 academic year and 85518 secondary school students studying in these schools. The sample of the study consists of 814 teachers working in 27 secondary schools in Gaziantep province Şahinbey district selected by simple random random method and 1218 students studying at these schools. In the research, "Refugee Student Attitude Scale" was used for teachers and "Attitude Scale for Refugee Students" was used for students. In the study, frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, independent sample t-test and ANOVA test were used in the analysis of data. The attitudes of the teachers participating in the research towards the refugee students in secondary schools were found to be "good". In addition, it has been determined that teachers approach the refugee students with optimism, are understanding, instead of them try to understand them by putting themselves, and treat them fairly. However, it has been determined that the language difference of refugee students is a problem for teachers, this makes it difficult for refugee students to adapt to the classroom and teachers do not consider themselves sufficient in the education of refugee students. It was determined that the attitudes of middle school students participating in the study towards the refugee students in their class were "at a medium level" but not at a "good level". Secondary school students are happy that refugee students learn Turkish, not treating them like a stranger, they help them as a requirement of belonging to the same religion, It has been determined that refugee students are successful in their lessons and they are happy to

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Veysel OKÇU'nun danışmanlığında yürütülen ve Ali KESKİN'in 2020 tarihinde hazırladığı yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

² MEB, Türkiye, keskinali352@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8292-4455

³ Siirt Üniversite, Türkiye, veysel.okcu56@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3807-506X.

introduce our country to them. On the other hand, it was revealed that middle school students were not very willing to be friends with refugee students in their future education and training life, at school and outside school, and similarly, they did not want to be in the same group with refugee students in educational activities held in the classroom.

Key Words: Secondary School, Branch Teacher, Attitude, Refugee Student, Student.

GİRİŞ

Uluslararası göç hem dinamik, hem karmaşık, hem çok boyutlu ve sürekli devinim halinde olan bir olgudur. Geçmişten günümüze birçok nedenden (siyasi, sosyal, ekonomik, güvenlik ve kültürel vb.) ötürü insanlar bireysel veya kitlesel olarak farklı coğrafyalara göç etmek durumunda kalmakta dolayısıyla bu durum hem toplumsal yapıyı etkilemekte hem de şekillendirmektedir (Massey, Arango, Hugo, Kouaouci, Pellegrino ve Taylor, 1998: 3). Çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahip olan göç hareketinin, toplumsal yaşamdaki demografik, kültürel, sosyo-ekonomik yapıyı biçimlendirmesi, göçün dinamik bir süreci ifade eden bir olgu olduğunu göstermektedir. Bir coğrafyadan başka bir coğrafyaya yapılan göç, sadece siyasi, kültürel, ekonomik yönlerle sınırlı değil, bireyin ve toplum edinmiş olduğu yaşama ve korunma ve katılım hakkından yoksun bırakan genel bir olgudur. İlk zamanlarda coğrafi sebepler, iklim koşulları, kıtlık gibi nedenlere bağlı yapılan göçler; günümüzde ise eğitim, ekonomik ve güvenlik gibi nedenler baz alınarak yapılmaya başlanmıştır.

Türkiye'yi etkileyen uluslararası göç hareketlerinden en kapsamlısı, Suriye'de yaşanmıştır. İlk sığınmacı Nisan 2011'de Suriye'den gelen 252 kişilik grupla başlamış, daha sonra yaşam şartlarının zorlaşması ve can güvenliği nedeniyle göç hareketi kitlesel boyuta ulaşarak milyonlarca kişiyi etkilemiştir (Akşit, Bozok ve Bozok, 2015: 92). Türkiye, Nisan 2011 tarihi itibarıyla Suriye'ye yönelik "açık kapı politikasını" uygulamaya koyacağını duyurarak 100.000 kişiyi kabul edecek sınır olduğunu belirtmiş, ancak göç hareketi beklentinin çok ötesinde gerçekleşmiştir. Yerinden göç etmek durumunda kalan 10 milyon kadar sığınmacının; 6.5 milyon kadarı kendi ülkesi içerisinde, 3.5 milyon kişi de başka ülkelere göç etmek zorunda kalmış kişiler, yani sığınmacılardır (Yonca, 2014:26). UNICEF'in 2016 yılında yayınladığı rapora göre 2.764.500 göçmen Türkiye'de kayıt altına alınmıştır ve bu sayının neredeyse yarısını 0 ila 18 yaş arasında olan çocuklar oluşturmaktadır. 860.000 kişi ise okula gitme yaşı gelmiş olan Suriyeli çocuklardır (İlksen Kanbur, 2017:2). Halen Türkiye'de 2018 yılı mart ayı itibarıyla 3.547.194 Suriyeli mülteci ülkemizde ikamet etmektedir (GİGM, 2018a). Bu kadar büyük bir kitlenin ülkemizde mülteci olarak yaşaması başta bu çocukların eğitimi olmak üzere birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Suriye'de gerçekleşen çatışma ve iç savaşın sonucunda gerçekleşen zorunlu göçten en fazla çocuklar etkilenmiştir. Çocuklar bu süreçte hem psikolojik travmaları ile mücadele etmek hem de yoksulluk, barınma, sağlık, eğitim, dil, kültürel çatışma, ayrımcılık, istismar ve çok küçük yaşta evlilik gibi birçok sıkıntı ile mücadele etmek durumunda bırakılmışlardır. Aras ve Yasun'un (2016) yaptığı araştırmada, sağlanacak eğitim desteği ile Suriyeli çocukların kaygı ve yalnızlık gibi duygulardan uzaklaştırılabileceği, bunun yanı sıra çocuk işçiliği ve erken evliliklerin de önüne geçilebileceği belirtilmiştir. Suriye'den gelen ve göçe maruz kalan özellikle gelişme çağındaki çocukların verdikleri mücadele ve yaşadıkları problemler şüphesiz hayatlarında derin izler bırakmaktadır. Bununla beraber Coşkun ve Emin'in (2016) yaptığı araştırmada, Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların devlet okullarında eğitim almalarının sosyal uyumun sağlanması açısından kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmiş, ancak Suriyelilerin bu durumla ilgili kültürel asimilasyon kaygıları taşıdıkları da ortaya çıkmıştır.

Çocukluk çağından itibaren şekillenmeye başlayan tutumların oluşumu, bireyin yakın çevresiyle

(anne, baba, akraba, arkadaş, okul ve öğretmenler vs.) etkileşimi sonucunda gerçekleşir. Tutumların oluşması belirli bir süreç aldığı gibi, tutumların değişmesi de tutumların dereceleri ile bağlantılıdır. Bireylerin tutumları ne kadar güçlü ise değişmesi de o kadar zor olacaktır (Kağıtçıbaşı, 2012:109). Zorunlu olarak göç eyleminde bulunan mültecilerin içerisinde bu durumdan en çok etkilenenler çocuklar olmaktadır. Dolayısıyla çocukların sağlıklı bir yaşam sürmesi ve geleceğine yönelik kaygı ve korkuları gidermek, sosyalleşmelerini sağlamak ve edinmiş haklardan mahrum kalmamaları için Türkiye'de de eğitimle ilgili bazı politikalar izlenmektedir. Bu bağlamda, mülteci çocukların okulda sağlıklı bir şekilde sosyalleşebilmesi ve diğer gelişim alanlarında da sorunsuz bir şekilde gelişimini sürdürebilmesi için en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Pumarięga, Rothe ve Pumarięga 2005). Bu çocuklar için aktif olabilecekleri, akranlarıyla etkili bir iletişim içinde bulunabilecekleri ve kendini anlatabilecekleri çeşitli platformların olması, çocukların sağlıklı gelişime ve eğitime önemli katkılar sağlayabilecektir. Bu nedenle öğretmenler, mülteci olan çocukların özellikle sosyalleşmesinde, diğer gelişim alanlarında ve özellikle de akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler (Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenciler ve mülteci çocuklar için meydana getirdiği çevre ve etkileşimli ortam, onların başkalarının duygu ve düşüncelerini kavrayabilmeleri, kendi hislerini düzene koymaları ve yeteneklerini geliştirmeleri açısından önem taşımaktadır (Hyson, 2004). Bu nedenle, mülteci öğrencilerin günlük yaşamda aileden sonra en çok zamanlarını geçirdikleri kişiler, okuldaki akranları (öğrenciler) ve öğretmenlerdir. Dolayısıyla, bu mülteci öğrencilere karşı sınıftaki öğretmenlerin ve öğrenci arkadaşlarının tutumu da dikkate değer ve araştırılması gereken bir konudur.

Türkiye'de son yıllarda mültecilere ve öğrencilerin eğitimlerine yönelik yapılmış birçok araştırmanın (Akalin, 2016; Akdeniz, 2018; Alkurt, 2016; Bahadır ve Uçku, 2016; Bozkurt, 2018; Coşkun ve Emin, 2016; Erdem, 2017; Kultas, 2017; Köse, Bülbül ve Uluman, 2018; Sağlam ve Kanbur, 2017; Şirin ve Şirin, 2015; Şeker ve Aslan, 2015; Polat, 2012; Yiğit, 2015) olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili alan literatür tarandığında, bu alanda yapılan çalışmaların özellikle öğretmen ve öğrencilerin tutumlarıyla ilgili arzu edilen düzeyde araştırmaların yapılmadığı ve yapılan bu çalışmayla alan literatüre katkı sağlanması da hedeflenmektedir. Tutumları belirleyen baskın faktörlerden biri de toplumsal algıdır. Mülteci öğrencilere yönelik öğretmenlerin ve öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik ortaokulda yapılmış araştırmaların az olması, yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Mülteci öğrenciler için yürütülmesi gereken eğitim hizmetlerinde, içinde buldukları sorunların anlaşılması, tespit edilmesi ve çözüm önerilerinde bulunulması büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, "Ortaokullarda öğrenim gören mülteci öğrencilere yönelik öğretmenlerin ve öğrencilerin tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bu bağlamda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokul öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları; (1) cinsiyet, (2) medeni durum, (3) çocuk sahibi olma durumu (4) sendikaya üye olma durumu ve (5) sınıfında mülteci öğrenci olma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ne düzeydedir?
4. Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları, (1) cinsiyet,

(2) sınıf düzeyi ve (3) sınıfında mülteci öğrenci olma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaokullarda bulunan mülteci öğrencilere yönelik öğretmenlerin ve öğrencilerin tutumu belirlemeye yönelik olduğu için genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008). Araştırmada, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik belirlenen kişisel değişkenler bağımsız değişken ve öğretmenlerin ve öğrencilerin tutumları ise bağımlı değişken olarak nitelendirilmiştir.

Araştırma Grubu

Öğrenci Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan toplam 97 ortaokulda öğrenim gören e-okula kayıtlı 85518 öğrenci sayısı oluşturmaktadır. Evrendeki öğrenci sayılarına ilişkin veriler, Gaziantep Şahinbey İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (2018) elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında basit seçkisiz random yöntemiyle seçilen Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki 28 ortaokulda öğrenim gören 654'ü (%54) kadın, 564'ü (%46) erkek olmak üzere toplam 1218 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin kişisel özellikleri ise aşağıdaki Tablo 2.2'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

| | | N | % |
|--|----------|------|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 654 | 53.7 |
| | Erkek | 564 | 46.3 |
| Sınıf | 6.sınıf | 468 | 38.4 |
| | 7. sınıf | 329 | 27.0 |
| | 8. sınıf | 421 | 34.6 |
| Sınıfında Mülteci Öğrenci Olma Durumu | Var | 406 | 33.3 |
| | Yok | 812 | 66.7 |
| | Toplam | 1218 | 100.0 |

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %54'ünün kadın, %46'sinin erkek olduğu; %38'inin 6. sınıf, %27'sinin 7.sınıf, %35'inin de 8.sınıf olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %33'nün sınıfında mülteci öğrenci olduğu, %67'sinin ise sınıfında mülteci öğrenci bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmen Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan toplam 97 ortaokulda görev yapan toplam 3645 öğretmenden oluşmaktadır. Evrendeki öğretmen sayılarına ilişkin veriler Gaziantep Şahinbey İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (2018) elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde basit seçkisiz random yöntemi ile seçilen 27 ortaokulda görev yapan 486'sı

(%60) kadın, 328'i (%40) erkek olmak üzere toplam 814 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubuna ilişkin kişisel özellikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

| Öğretmenlerin Demografik Özellikleri | | N | % |
|---------------------------------------|-----------------|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 486 | 59.7 |
| | Erkek | 328 | 40.3 |
| Medeni Durum | Bekar | 298 | 36.6 |
| | Evli | 516 | 63.4 |
| Kıdem | 1-5 yıl | 321 | 39.4 |
| | 6-10 yıl | 237 | 29.1 |
| | 11-15 yıl | 139 | 17.1 |
| | 16 yıl ve üzeri | 117 | 14.4 |
| Çocuk Sahibi Olma | Var | 438 | 53.8 |
| | Yok | 376 | 46.2 |
| Sendika Üyeliği | Var | 538 | 66.1 |
| | Yok | 276 | 33.9 |
| Sınıfında Mülteci Öğrenci Olma Durumu | Var | 552 | 67.8 |
| | Yok | 262 | 32.2 |
| Toplam | | 814 | 100.0 |

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %59,7'si kadın ve %40,3'ü ise erkektir. Katılımcıların %36,6'sı bekâr, %63,4'ü ise evlidir. Araştırmaya katılanların %39,4'ü 1-5 yıl kıdeme, %29,1'i 6-10 yıl kıdeme, %17,1'i 11-15 yıl kıdeme ve %14,4'ü ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,8'i çocuk sahibi ve %46,2'sinin ise henüz çocuk sahibi olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin %66,1'i herhangi bir sendikaya üyeliği mevcut, %33,9'unun ise sendika üyeliği yoktur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %67,8'inin sınıfında mülteci öğrenci var ve %32,2'sinde ise sınıfında mülteci öğrenci bulunmamaktadır.

Veri Toplam Araçları

Öğretmenler için kullanılan ölçek Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğidir (MÖTÖ)". Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından bu ölçme aracının yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin 24 maddeden ve 3 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu boyutlar; içeriğe ve kuramsal yapıya uygunluğu bakımından incelendiğinde birinci boyutun "iletişim", ikinci boyutun "uyum" ve üçüncü boyutun "yeterlik" şeklinde adlandırılabilirliği görülmektedir. Bu faktörler "iletişim" (11 madde), "uyum" (9 madde), "yeterlik" (4 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçek 4'lü Likert tipinde ve alınacak minimum puan 24 maksimum puan ise 96 puan olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaların belirlenmesinde puan aralığı 1.00-1.74 "hiç katılmıyorum", 1.75-2.49 "biraz

katılıyorum", 2.50-3.24 "çoğunlukla katılıyorum", 3.25-4.00 "tamamen katılıyorum" olarak belirlenmiştir. Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından yapılan araştırmada mülteci öğrenci tutum ölçeğinin tamamı için hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma da ise hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı Tablo 3.3.'de gözlendiği gibi .82 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada ise "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği" ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach alpha değerleri aşağıdaki Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 1. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğine İlişkin Cronbach Alpha Değeri

| Ölçekler | Cronbach Alpha Katsayısı | Madde Sayısı |
|------------------------------|--------------------------|--------------|
| İletişim | .71 | 11 |
| Uyum | .75 | 9 |
| Yeterlik | .68 | 4 |
| Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği | .82 | 24 |

Tablo 3'te görüldüğü gibi ölçeğin tamamının ve boyutlarının güvenilirlik katsayıları oldukça güvenilir düzeydedir. En yüksek değeri .75 ile uyum boyutu oluştururken en düşük değer .68 ile yeterlik boyutu oluşturmaktadır. Aşağıdaki Tablo 2.4.'de Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Tutumlarını belirlemeye yönelik Ölçeğe ilişkin normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin normallik testi

| Ölçek | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|----------|----------------------|---------------------|
| İletişim | -.400 | .889 |
| Uyum | -.202 | -.189 |
| Yeterlik | .231 | -.356 |
| Toplam | -.186 | .211 |

Yapılan normallik testi %95 güven düzeyinde gerçekleştirildiğinden ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,96 ile 1,96 (-1 ile 1 aralığını kabul eden kaynaklara da rastlamak mümkün) aralığında olması halinde normal dağılıma sahip oldukları, bu aralığın dışında olmaları halinde ise normal dağılıma sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Tablolar incelendiğinde hem ana ölçek hem de alt boyutları için çarpıklık basıklık değerlerinin literatürde yer alan her iki aralığında içerisinde yer aldığı görülmektedir. Buna göre %95 güven düzeyinde ölçek normal dağılıma sahiptir sonucuna ulaşılmaktadır.

Ortaokul öğrencileri için kullanılan ölçek Kılcan, Çepni ve Kılınç (2017) tarafından geliştirilen "Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğidir (MÖYTÖ)". Ölçekte yer alan 3, 8, 15 ve 24. maddeler ters maddeler olup bu maddeler veri analizinde ters puanlanarak hesaplanmıştır. Ölçek 3'lü Likert tipinde ve alınacak minimum puan 24 maksimum puan ise 72 puan olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaların belirlenmesinde puan aralığı 1-1.66 arası katılmıyorum, 1.67-2.33 arası kararsızım ve 2.34-3 arası katılıyorum olarak belirlenmiştir. Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin tamamı için hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .96 olarak belirlenmiştir. Buna dayanarak ölçeğin .80'den yüksek bir değer aldığı ve bu ölçeğin yüksek güvenilir bir ölçek sahip olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004). Yapılan bu araştırmada "Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğine" ait hesaplanan Cronbach alpha değerleri aşağıdaki Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Değeri

| Ölçekler | Cronbach Alpha | Madde sayısı |
|--|----------------|--------------|
| Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği | .86 | 24 |

Tablo 5 'te görüldüğü gibi, ölçeğin güvenirlik katsayı değeri .86 olarak hesaplanmış ve bu durum ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki Tablo 6'da ise "Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğine (MÖYTÖ)" ilişkin normallik testine ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4. Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğine ilişkin normallik testi

| Ölçek | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|---------|----------------------|---------------------|
| Öğrenci | -.561 | -.089 |

Yapılan normallik testi %95 güven düzeyinde gerçekleştirildiğinden ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,96 ile 1,96 (-1 ile 1 aralığını kabul eden kaynaklara da rastlamak mümkün) aralığında olması halinde normal dağılıma sahip oldukları, bu aralığın dışında olmaları halinde ise normal dağılıma sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Tablo 2.6. incelendiğinde çarpıklık basıklık değerlerinin literatürde yer alan her iki aralığında içerisinde yer aldığı görülmektedir. Buna göre %95 güven düzeyinde ölçek normal dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Verilerinin Toplanması ve Analizi

Ölçekler, okul idaresinin bilgisi dahilinde gösterilen "araştırma izin" belgesi gösterilerek öğretmenlere ve öğrencilere uygulanmış olup, araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Gaziantep Şahinbey ilçesine bağlı toplam 97 ortaokul bulunmaktadır. Evrenden örneklem alma yoluyla 27 ortaokula rastgele gidilmiştir. Öğretmenlere 850 ölçek dağıtılarak bunlardan 36 tanesi eksik ya da geçersiz durumlardan dolayı çıkartılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen toplam 814 veri analize tabi tutulmuştur. Öğrencilere ise öğretmenlerden yardım ve destek alınarak 6. 7. ve 8. sınıfa toplam 1300 ölçek dağıtılmış, 1218 veri analiz edilmeye uygun bulunmuş, 82 tanesi ise eksik yada geçersiz durumlardan dolayı analize tabi tutulmamıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerdeki veriler gerekli istatistiksel çözümlerden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılanların demografik bilgilerini, yüzde ve frekans puanları hesaplanmıştır. Araştırmada verilerin dağılımını nasıl olduğunu bulmak için basıklık çarpıklık değerlerine bakılmış, değerlerin +2 ile -2 arasında ki değerlere sahip olduğu (George ve Mallery, 2010) görülmüş ve dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir. Bağımsız değişkenlerin 2 olduğu gruplarda t-testi, bağımsız değişkenlerin 2'den fazla gruplarda ise ANOVA testi kullanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı farklılığın olması durumunda bu anlamlı farklılığın kaynağı Tukey testi ile belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular % 95 güven aralığında ve %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Ortaokullarda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Tutumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ortaokullarda öğrenim gören mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ait hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 3.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmenlerin tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ait bulgular

| Ölçeğin Alt Boyutları | N | \bar{x} | Ss | Algı düzeyi |
|-----------------------|-----|-----------|-----|-------------|
| İletişim | 814 | 3.29 | .33 | Çok İyi |
| Uyum | 814 | 2.77 | .43 | İyi |
| Yeterlik | 814 | 2.66 | .57 | İyi |
| MÖTÖ (Toplam) | 814 | 2.98 | .31 | İyi |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmenlerin tutumları genel olarak ($\bar{x}=2.98$) "çoğunlukla katılıyorum" diğer bir ifadeyle "iyi düzeyde" oldukları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları iletişim alt boyutunda ($\bar{x}=3.29$) "tamamen katılıyorum" diğer bir ifade ile çok iyi düzeyde olduğu, uyum ($\bar{x}=2.77$) ve yeterlik alt boyutlarında ise ($\bar{x}=2.66$) "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde yani "iyi düzeyde" oldukları belirlenmiştir. Ölçekteki alt boyutların ortalama puanları ise en yüksek ortalama puanın "iletişim"($\bar{x}=3.29$) alt boyutunda, en düşük ortalama puanın ise yeterlik ($\bar{x}=2.66$) alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının genel olarak iyi düzeyde olması ve özellikle "iletişim alt boyutunda "çok iyi" düzeyde olması olumlu ve ümit verici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Buna ilaveten, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutum puanlarının en yüksek ve en düşük olan maddelerden bazıları aşağıdaki Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ) maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

| Sıra | En Yüksek Olan Maddeler | N | \bar{x} | Ss |
|------|---|-----|-----------|-----|
| 1 | M8.Öğrencilerimin mülteci öğrencilere olumlu davranmalarını sağlarım | 814 | 3.5 | .56 |
| 2 | M2. Uyumda güçlük yaşayan mülteci öğrencilere hoşgörülü davranırım | 814 | 3.47 | .58 |
| 3 | M3. Mülteci öğrencileri anlamaya çalışırım | 814 | 3.41 | .58 |
| 4 | M1. Mülteci öğrencilere önyargısız yaklaşırım | 814 | 3.39 | .74 |
| 5 | M6. Mülteci öğrencilere diğer öğrencilere davrandığım gibi davranırım | 814 | 3.37 | .62 |
| Sıra | En Yüksek Olan Maddeler | N | \bar{x} | Ss |
| 1 | M18. Mülteci öğrenciler sınıfa uyumludur | 814 | 2.48 | .77 |
| 2 | M23. Mülteci öğrencilerin eğitiminde yeterli olduğumu düşünürüm | 814 | 2.42 | .79 |
| 3 | M24.Mülteci öğrencilerin dil farklılığı benim için sorun oluşturmaz | 814 | 2.16 | .91 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğindeki maddelerin ortalamasına baktığımızda en yüksek puan sırasıyla; "Öğrencilerimin mülteci öğrencilere olumlu

davranmalarını sağlarım” ($\bar{x}=3.5$) tamamen katılıyorum, “Uyumda güçlük yaşayan mülteci öğrencilere hoşgörülü davranırım” ($\bar{x}=3.47$) tamamen katılıyorum, “Mülteci öğrencileri anlamaya çalışırım” ($\bar{x}=3.41$) tamamen katılıyorum, “Mülteci öğrencilere önyargısız yaklaşırım” ($\bar{x}=3.39$) tamamen katılıyorum, “Mülteci öğrencilere diğer öğrencilere davrandığım gibi davranırım” ($\bar{x}=3.37$) tamamen katılıyorum düzeyinde; en düşük puana ise “Mülteci öğrenciler sınıfa uyumludur” ($\bar{x}=2.48$) biraz katılıyorum, “Mülteci öğrencilerin eğitiminde yeterli olduğumu düşünürüm” ($\bar{x}=2.42$) biraz katılıyorum, “Mülteci öğrencilerin dil farklılığı benim için sorun oluşturmaz” ($\bar{x}=2.16$) "biraz katılıyorum" düzeyinde bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu ölçekte en yüksek ortalamaya sahip olan ilk 5 madde sırasıyla 8., 2., 3., 1. ve 6. maddeler (tamamen katılıyorum), en düşük ortalamaya sahip olan son 3 madde ise sırasıyla 18., 23. ve 24. maddeler (biraz katılıyorum) olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı iyimser yaklaştıkları, anlayışlı oldukları, kendilerini onların yerine koyarak onları anlamaya çalıştıkları ve yaşanan travmadan dolayı onlara önyargısız yaklaşarak hoşgörülü davrandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, mülteci öğrencilerin dil farklılığı öğretmenler için sorun oluşturduğu, bu durum mülteci öğrencilerin sınıfa uyumlarını zorlaştırdığı, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitiminde kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokullarda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre mülteci öğrencilere yönelik öğretmenlerin tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ortaokullarda öğrenim gören mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin t- testi sonuçları

| Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{x} | Ss | t | p |
|----------|----------|-----|-----------|-----|------|------|
| İletişim | Kadın | 486 | 3.290 | .32 | .103 | .918 |
| | Erkek | 328 | 3.292 | .34 | | |
| Uyum | Kadın | 486 | 2.770 | .43 | .332 | .740 |
| | Erkek | 328 | 2.780 | .43 | | |
| Yeterlik | Kadın | 486 | 2.621 | .56 | .056 | .955 |
| | Erkek | 328 | 2.624 | .58 | | |
| Toplam | Kadın | 486 | 2.984 | .31 | .237 | .812 |
| | Erkek | 328 | 2.999 | .32 | | |

* $p \leq .05$

Öğretmenlerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyete göre “iletişim”, “uyum” ve “yeterlik” alt boyutlarında ve genel toplamda aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında cinsiyet faktörünün etkili olmadığı söylenebilir.

Medeni Durum Değişkenine Göre Ortaokullarda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Tutumlarına İlişkin Bulgular

Medeni Durum değişkenine göre öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre ortaokullarda öğrenim gören mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin t-testi sonuçları

| Boyutlar | Medeni Durum | N | \bar{x} | Ss | t | P |
|----------|--------------|-----|-----------|-----|-------|------|
| İletişim | Bekar | 298 | 3.31 | .34 | 1.729 | .084 |
| | Evli | 516 | 3.27 | .32 | | |
| Uyum | Bekar | 298 | 2.72 | .43 | 2.260 | .024 |
| | Evli | 516 | 2.80 | .43 | | |
| Yeterlik | Bekar | 298 | 2.65 | .58 | 1.379 | .168 |
| | Evli | 516 | 2.60 | .56 | | |
| Toplam | Bekar | 298 | 2.98 | .32 | 0.099 | .922 |
| | Evli | 516 | 2.98 | .31 | | |

*p ≤ .05

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları evli ya da bekar olmalarına göre aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonucunda ise, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre “iletişim”, “yeterlik” alt boyutlarında ve genel toplamda aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerin evli ya da bekar olma durumuna göre mülteci öğrencilere yönelik tutumları uyum alt boyutunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir. Bu anlamlı farklılığın ise evli öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Buna göre evli olan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik uyum alt boyutundaki tutumlarının daha olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Ortaokullarda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Tutumlarına İlişkin Bulgular

Çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre ortaokullarda öğrenim gören mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin bağımsız t- testi sonuçları

| Boyutlar | Çocuk Sahibi Olma Durumu | N | \bar{x} | Ss | t | p |
|----------|--------------------------|-----|-----------|-----|-------|-----|
| İletişim | Var | 438 | 3.26 | .32 | 2.089 | .04 |
| | Yok | 376 | 3.31 | .33 | | |
| Uyum | Var | 438 | 2.78 | .43 | 0.540 | .56 |
| | Yok | 376 | 2.76 | .43 | | |
| Yeterlik | Var | 438 | 2.58 | .56 | 1.936 | .04 |
| | Yok | 376 | 2.66 | .57 | | |
| Toplam | Var | 438 | 2.97 | .31 | 1.287 | .19 |
| | Yok | 376 | 3.00 | .31 | | |

*p ≤ .05

Çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında yapılan t-testi sonucunda ise, iletişim ve yeterlik alt boyutlarında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, uyum alt boyutunda ise aralarında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin uyum alt boyutu dışındaki diğer tüm alt boyutlarda ortalama puanlarının çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sahibi olan öğretmenlere göre mülteci öğrencilere yönelik “iletişim” ve “yeterlik” alt boyutlarındaki tutumları arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Buna ilaveten mülteci öğrencilere yönelik çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Genel toplamda ise çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Sendika Değişkenine Göre Ortaokullarda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sendikaya üye olan ve üye olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre ortaokullarda öğrenim gören mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerine ilişkin bağımsız t- testi sonuçları

| Boyutlar | Sendika Üyeliği | N | \bar{x} | Ss | t | p |
|----------|-----------------|-----|-----------|-----|-------|-----|
| İletişim | Üye | 538 | 3.27 | .33 | 1.984 | .04 |
| | Üye Değil | 276 | 3.32 | .32 | | |
| Uyum | Üye | 538 | 2.76 | .42 | 0.693 | .49 |
| | Üye Değil | 276 | 2.78 | .44 | | |
| Yeterlik | Üye | 538 | 2.61 | .57 | 0.624 | .53 |
| | Üye Değil | 276 | 2.64 | .56 | | |
| Toplam | Üye | 538 | 2.97 | .31 | 1.499 | .13 |
| | Üye Değil | 276 | 3.00 | .31 | | |

*p ≤ .05

Sendikaya üye olan ve olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında yapılan t-testi sonucunda, “iletişim” alt boyutunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; “uyum”, “yeterlik” ve “genel toplam” alt boyutlarında ise aralarında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda iletişim boyutunda sendikaya üye olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları, sendikaya üye olan öğretmenlerden daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. “Uyum”, “yeterlik” alt boyutlarında ve genel toplam olarak da sendikaya üye olan ve olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Sınıfında Mülteci Öğrenci Olma Değişkenine Göre Ortaokullarda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıfında mülteci öğrenci olan ve olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin sınıfında mülteci öğrenci olma değişkenine göre ortaokullarda öğrenim gören mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerine ilişkin bağımsız t- testi sonuçları

| Boyutlar | Sınıfında Mülteci Öğrenci Durumu | N | \bar{x} | Ss | t | P |
|----------|----------------------------------|-----|-----------|-----|-------|------|
| İletişim | Var | 552 | 3.29 | .31 | 1.052 | .293 |
| | Yok | 262 | 3.27 | .35 | | |
| Uyum | Var | 552 | 2.81 | .42 | 3.691 | .000 |
| | Yok | 262 | 2.69 | .45 | | |
| Yeterlik | Var | 552 | 2.66 | .57 | 3.009 | .003 |
| | Yok | 262 | 2.53 | .57 | | |
| Toplam | Var | 552 | 3.01 | .30 | 3.319 | .001 |
| | Yok | 262 | 2.93 | .33 | | |

*p ≤ .05

Sınıfında mülteci öğrenci olan ve olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, “uyum” ve “yeterlik” alt boyutlarında ve genel olarak (toplam) mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, bu anlamlı farklılığın ise sınıfında mülteci olan öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Araştırma da, “uyum” ve “yeterlik alt boyutlarında ve genel olarak da (toplamda) sınıfında mülteci öğrenci olan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumu, sınıfında mülteci öğrenci olmayan öğretmenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Buna karşın, İletişim” alt boyutunda ise sınıfında mülteci öğrenci olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Ortaokullarda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğrencilerin Tutumlarına İlişkin Bulgular

Ortaokullarda öğrenim gören mülteci öğrencilere yönelik öğrencilerin tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 14’te belirtilmiştir.

Tablo 14. Mülteci öğrencilere yönelik öğrencilerin tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

| | N | \bar{x} | Ss | Öğrencilerin Tutumları |
|---|------|-----------|-----|------------------------|
| Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum (Toplam) | 1218 | 2.03 | .45 | Orta Düzeyde |

Araştırmaya katılan öğrencilerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının ($\bar{x}=2.03$) "kararsızım" düzeyinde diğer bir ifade ile "orta düzeyde" oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının "orta düzeyde" olduğu ancak "iyi düzeyde" olmadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik en yüksek ve en düşük düzeydeki tutum puanları aşağıdaki Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15. Mülteci Öğrenci Yönelik en yüksek ve en düşük tutum puanları

| Sıra | En Yüksek Maddeler | N | \bar{x} | Ss |
|------|---|------|-----------|------|
| 1 | M4. Mülteci öğrencilerin dilimizi öğrenmelerinden mutluluk duyarım | 1218 | 2.36 | .85 |
| 2 | M22. Öğretmenlerimizin, mülteci öğrencilere yabancı gibi davranması istemem. | 1218 | 2.33 | .84 |
| 3 | M9. Mülteci öğrencilerle aynı dinin mensubu olduğumuzdan dolayı onlara yardım ederim. | 1218 | 2.27 | .83 |
| 4 | M6. Mülteci öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları beni mutlu eder. | 1218 | 2.26 | .82 |
| 5 | M13 Ülkemizin güzelliklerini tanıtmak için mülteci öğrencilere yardımcı olurum. | 1218 | 2.19 | 1.23 |
| Sıra | En Düşük Maddeler | N | \bar{x} | Ss |
| 1 | M2 Mülteci öğrencilerle okulda arkadaşlık kurmak için çaba harcarım. | 1218 | 1.89 | .83 |
| 2 | M10. Mülteci öğrencilerin bizleri kötü alışkanlıklara alıştıracığını düşünüyorum. | 1218 | 1.82 | .81 |
| 3 | M21. Sınıf içinde yapılan etkinliklerde mülteci öğrencilerle aynı grupta yer almak isterim. | 1218 | 1.82 | .82 |
| 4 | M12. Mülteci öğrencilerle arkadaşlığımı okul dışında da sürdürürüm. | 1218 | 1.79 | .84 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutum puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan sırasıyla; "Mülteci öğrencilerin dilimizi öğrenmelerinden mutluluk duyarım" ($\bar{x}=2.36$), "Öğretmenlerimizin, mülteci öğrencilere yabancı gibi davranması istemem" ($\bar{x}=2.33$), "Mülteci öğrencilerle aynı dinin mensubu olduğumuzdan dolayı onlara yardım ederim" ($\bar{x}=2.27$), "Mülteci öğrencilerin derslerinde başarıları olmaları beni mutlu eder" ($\bar{x}=2.26$), "Ülkemizin güzelliklerini tanıtmak için mülteci öğrencilere yardımcı olurum" ($\bar{x}=2.19$), en düşük tutum ortalama puanları ise sırasıyla; "Mülteci öğrencilerle okulda arkadaşlık kurmak için çaba harcarım" ($\bar{x}=1.89$), "Mülteci öğrencilerin bizleri kötü alışkanlıklara alıştıracığını düşünüyorum" ($\bar{x}=1.82$), "Sınıf içinde yapılan etkinliklerde mülteci öğrencilerle aynı grupta yer almak isterim" ($\bar{x}=1.82$), "Mülteci öğrencilerle arkadaşlığımı okul dışında da sürdürürüm" ($\bar{x}=1.79$) düzeyinde bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu ölçekte en yüksek ortalama puanına sahip olan ilk 5 madde sırasıyla 4, 22, 9, 6 ve 13. "katılıyorum" düzeyinde, en düşük ortalama puanına sahip olan son 4 madde ise sırasıyla 2., 10., 21. ve 12. maddelere ise "biraz katılıyorum" düzeyinde tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğrencilerin, mülteci öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmelerinden mutlu oldukları, onlara bir yabancı gibi davranmadıkları, aynı dine mensup olmanın gereği olarak onlara yardımcı oldukları, mülteci öğrencilerin derslerinde başarılı olmalarından mutlu oldukları ve onlara ülkemizi tanıtmaktan da memnun oldukları belirlenmiştir. Buna karşın, öğrencilerin, ileriki eğitim hayatlarında, okulda ve okul dışı günlük hayatlarında mülteci öğrencilerle arkadaşlık etmek istemedikleri ortaya konmuştur. Benzer şekilde, mülteci öğrencilerin kendilerine kötü alışkanlıklara alıştıracığını düşünmedikleri ancak öğrencileri sınıf içinde yapılan etkinliklerde mülteci öğrencilerle aynı grupta yer almak istemedikleri tespit edilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokullarda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğrencilerin Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 16'de sunulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ortaokullarda öğrenim gören mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin t - testi sonuçları

| Cinsiyet | N | \bar{x} | Ss | sd | t | p |
|----------|-----|-----------|-----|------|-------|------|
| Kadın | 654 | 2.12 | .34 | 1157 | 43.29 | .000 |
| Erkek | 564 | 1.99 | .36 | | | |

* $p \leq .05$

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonucunda, öğrencilerin cinsiyetine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu anlamlı farklılığın ise kadınların lehine olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının daha olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ortaokullarda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğrencilerin Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre ortaokullarda öğrenim gören mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Sınıflar | N | \bar{x} | Ss | F | P |
|----------|-----|-----------|-----|-------|------|
| 6.Sınıf | 468 | 2.09 | .34 | | |
| 7.Sınıf | 329 | 2.03 | .39 | 1.581 | .114 |
| 8.Sınıf | 421 | 2.05 | .35 | | |

* $p \leq .05$

Öğrencilerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarında "sınıf düzeyi" değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Sınıfında Mülteci Öğrenci Olma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin, Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Sınıfında mülteci öğrenci olan ve olmayan öğrencilerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğrencilerin Sınıfında Mülteci Olma Durumu değişkenine göre Ortaokullarda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin t - testi sonuçları

| Sınıfında Mülteci Öğrenci Olma Durumu | N | \bar{x} | Ss | sd | t | p |
|---------------------------------------|-----|-----------|-----|------|-------|------|
| Var | 406 | 2.12 | .34 | | | |
| Yok | 812 | 2.03 | .36 | 1216 | 3.192 | .001 |

*p ≤ .05

Yapılan analiz sonucunda sınıfta mülteci öğrenci olan ve olmayan öğrencilerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın sınıfta mülteci öğrenci olanlar lehine sonuçlandığı saptanmıştır. Buna göre, sınıfta mülteci öğrenci olan öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutumu, sınıfta mülteci öğrenci olmayan öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA. SONUÇ

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı tutumu genel olarak “iyi düzeyde” olduğu fakat “çok iyi düzeyde olmadığı” tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı iyimser yaklaştıkları, anlayışlı oldukları, kendilerini onların yerine koyarak onları anlamaya çalıştıkları ve yaşadıklarından dolayı onlara önyargısız yaklaşarak adil davrandıkları, derslere motive olmalarını sağladıkları, okula ve sınıfa uyum sağlamalarına yardımcı oldukları, mülteci öğrencilerle birlikte olmaktan memnun oldukları, onlara rehberlik yapmaya, yol göstermeye çalıştıkları söylenebilir. Er ve Bayındır (2015) çalışmalarında öğretmenlerin mülteci öğrencileri ayırtmadan bir bütün içinde görmekte ve mülteci öğrencilere karşı ilgili bir şekilde yaklaşmaktadırlar. Kultas (2017) yaptığı çalışmada, gerek konukseverlik gerekse öğretmenlik mesleğinin vermiş olduğu merhamet duygusuyla mültecilere kucak açılması, onların kaygılarıyla kaygılanılması, yardımlarına koşulması bir nebze de olsa acılarını azaltmıştır. Bu araştırma sonuçları elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Şensin (2016) yaptığı çalışmada mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegre olmasında bazı problemler ortaya çıkmış ve ilkökul öğretmenleri bu sisteme karşı olumsuz tutuma sahip olmuşlardır.

Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, iletişim boyutunun “çok iyi düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı iletişim kurmak için çok istekli oldukları görülür. ÇOÇA (2015) çalışmasında ise mülteci öğrencilerin yaşadıkları problemlerde, öğretmenlerin çözüm odaklı davranmalarının mülteci öğrencileri mutlu ettiğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç araştırmayı destekler niteliktedir. Kardeş ve Akman (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenler, mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegre olma sorununu çözmek için Türkçe dil eğitimi ve ana sınıfı eğitimi almaları gerektiğini, mülteci çocukların yaşadıkları sarsıntıların tesirinin hafifletilmesi amacıyla toplumsal dayanak hizmetlerinin çoğaltılması ve faal hale getirilmesini önermişlerdir.

Mülteci öğrencilere yönelik öğretmenlerin tutumu “uyum” alt boyutunda “iyi düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, Suriye’de yaşadıklarından dolayı mülteci öğrencilere karşı önyargısız olmaları, mülteci öğrencilerin uyumunu kolaylaştırmıştır. Duman (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin pedagojik yeterliğinin, mülteci öğrencilere karşı tutumla birlikte onların

okula uyumunu etkilediğini göstermektedir. Ereş (2015) yaptığı çalışmada mülteci öğrencilerin eğitimlerinin daha iyi bir seviyeye getirilmesi, eğitim planlanmasında bu çocukların her yönden farklı olan yapılarına önem verilmesi ve diğer bileşenler olan okul yöneticileri ve öğretmenler bu çocukların eğitim konusunda desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Mülteci öğrencilerin okula ve sınıfa pek entegre olamadıklarını vurgulamaktadır.

Mülteci öğrencilere yönelik öğretmenlerin tutumu “yeterlik” alt boyutunda ise “iyi düzeyde” olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, araştırmada öğretmenlerin kendilerini mülteci öğrencilere karşı eğitim-öğretim konusunda çok yeterli görmedikleri ve mülteci öğrencilere karşı uyumlarının çok iyi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Er ve Bayındır (2015) yaptıkları çalışmada mülteci öğrencilerin eğitilmesi konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli görmediklerini tespit etmiştir. İletişimin önündeki en büyük engellerden biri olan dil farklılığının olması, sınıftaki öğrencilerin de onlara karşı pek olumlu tavır sergilememelerine neden olabilmektedir. Saklan (2018) yaptığı araştırmada, mülteci öğrencilerin yaşadığı dil problemi, okul başarılarını ve okula uyumlarını zorlaştırdığı belirtmektedir. Bunların ışığında mülteci öğrencilerin okula ve sınıfa uyumlarının pek olmadığı ve bu durum öğretmenlerin de kendilerini yetersiz görmelerine neden olabilmektedir. Yapılan bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir. Yiğit (2015) yaptığı çalışmada mülteci öğrencilere karşı donanımlı olmak için üniversitelerin eğitim bilimleri bölümlerine “Çok kültürlü eğitim” adlı konusu ile ilgili dersler eklenip, öğretmen olduktan sonra yetiştirme ve geliştirme kursları yerine temelden eğitim verilmesi uzun vadede daha yararlı olacağını belirtmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mülteci öğrencilere yönelik tutumunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani öğretmenlerin kadın ve erkek olmaları mülteci öğrencilere karşı tutumlarında etkili bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Köse, Bülbül ve Uluman (2017) ve Kanbur’un (2017) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeninin mülteci öğrencilere yönelik öğretmen tutumu üzerinde etki etmediği belirlenmiştir. Bu bulgu, yapılan bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin medeni durumuna göre mülteci öğrencilere yönelik tutumunda uyum boyutu hariç diğerleri anlamlı bulunmamıştır. Uyum boyutunda ise evli olan öğretmenler bekar olan öğretmenlere oranla mülteci öğrencilere yönelik tutumları daha yüksektir. Evlilikte kurulmuş olan aile birliği içindeki öğretmenler, empati kurmalarının daha kolay olması mülteci öğrencilere karşı iyi tutuma sahip olmalarına neden olduğu söylenebilir. Kanbur (2017) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin evli ya da bekar olmasının mülteci öğrencilere yönelik tutumunu anlamlı bulmamıştır. Li ve Grineva’nın (2016) yaptıkları araştırma da, kültür ve dinin benzer olması mülteci öğrencilerin okula uyum sağlamalarını kolaylaştırmıştır. SETA’nın (2017) yaptığı araştırmada ise kültürlerin benzer olması sosyal uyumu daha da kolaylaştırdığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre mülteci öğrencilere yönelik tutum puanı iletişim ve yeterlilik boyutu hariç diğerleri arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır. İletişim boyutunda çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişimi daha iyidir. Yeterlilik boyutunda çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı yeterliliği daha yüksektir. Çocuğu olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı daha duygusal yaklaşarak bütün ilgilerini bu öğrencilere yöneltmeleri, onlara karşı daha iyi tutuma sahip olduklarına neden olduğu söylenebilir. RAM (2018) yaptığı çalışmada da aynı sonuç gözlenmiştir. Kanbur (2017) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin çocuk sahibi olma ya da olmamanın mülteci öğrencilere yönelik tutumunu etkilemediği görülmüştür.

Öğretmenlerin herhangi bir sendikaya üye olma ya da olmama durumuna göre, mülteci

öğrencilere yönelik tutum puanları arasında "iletişim boyutu" hariç diğer alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sendikalı olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı iletişimi daha yüksektir. Sendikaya üye olmayan öğretmenlerin herhangi bir grubun görüşlerini benimsememeleri ve yalnızca kendi yaşantılarıyla tecrübe edinmeleri, mülteci öğrencilere karşı tutumunun daha iyi olduğunu yansıttığı söylenebilir. Genel olarak baktığımızda ise öğretmenlerin sendikalı olup olmaması mülteci öğrencilere karşı tutumlarında etkili değildir. Sendikalı olup olmama durumu alt problemiyle ilgili başka yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin sınıfında, mülteci olma durumuna göre mülteci öğrencilere yönelik tutum puanları arasında "iletişim boyutu" hariç diğerleri arasında farklılık anlamlı olarak değerlendirilmemiştir. Sınıfında mülteci öğrenci olan öğretmenlerin tutum puanı olmayanlara göre daha yüksektir. Sınıfında mülteci öğrenci olan öğretmenlerin bu öğrencilere karşı önyargısız yaklaşımlarını sağlamakta ve iç içe bir yaşantı geçirmeleri onlara karşı daha iyi tutuma sahip olmalarını sağlamış olabilir. Kanbur (2017) öğretmenlerin, mülteci öğrencilere karşı tutumları; iletişim boyutu arasında anlamlı fark bulunmamış, uyum, yeterlik ve genel toplamda arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Karataş (2015) yaptığı çalışmada sınıflardaki farklı kültürdeki öğrencilere karşı öğretmenlerin tutumu yüksek düzeyde olup eğitim ve öğretimde daha duyarlı oldukları gözlenmiştir. Yapılan bu çalışmalar elde edilen verileri destekler niteliktedir. Kultas (2017) yaptığı çalışmada ülkemizde mülteciler için meydana getirilmiş olan barınma noktalarının içinde veya dışında süreklilik arz etmeyen eğitim amacıyla kurulmuş yapılarda eğitim alan mülteci öğrenciler ülkemizdeki okul çağı mülteci çocukların takribi %30'unu kapsamaktadır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün 2016 yılındaki bilgilerine göre bu oran %13; bir sonraki yıl ise takribi %30 olmuştur. Bir yıl içinde bu oranın artmasındaki en önemli neden, mülteci çocuklara eğitim verilmesi için açılan süreklilik arz etmeyen yapıların eğitim yapılarının sayıların çoğaltılması olmuştur. Bu da mülteci çocukların eğitiminde önemli bir katkısının olduğunu kanıtlamıştır. Bu gelişmelere rağmen maalesef Türkiye'de okul çağındaki mülteci çocukların %70'e yaklaşan kısmı bu eğitim faaliyetlerinden yararlanamamaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin, mülteci öğrencilere karşı tutumu genel olarak "orta düzeyde" olduğu fakat "iyi düzeyde" olmadığı tespit edilmiştir. Bu da ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumunun olumsuz olmadığını göstermektedir. Bu olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Şensin (2016) yaptığı çalışmada öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu araştırma yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Diğer bir ifadeyle; öğrencilerimiz mülteci öğrencileri gayet benimseyerek onların bizim dilimizi öğrenmeleri olumlu karşılıyor, bunun vasıtasıyla ülkemizi onlara tanıtmayı istemektedirler. Öğretmenlerin onları dışlamamasından ve sınıf ortamında işlenen derslerde başarılarının artırılmasından gayet hoşnut olacaklarını vurgulamışlardır. Din kardeşliği aralarında köprü görevi görecektir, onların zor zamanlarında yardımlarına koşacakları ve bu durumdan da memnun olacaklarını vurgulamışlardır. Gülay (2011) yaptığı çalışmada, mülteci öğrencilerin okula bağlılığını etkileyen arkadaşlarının onlara gösterdiği davranışlar olduğunu vurgulamaktadır. Eğer arkadaşları mülteci öğrencileri kabullenirse okula devamlılık ve istekliliğin artmasını sağlayabilir. Bununla birlikte öğrencilerin, mülteci öğrencilerle ileriki eğitim hayatlarında pek arkadaşlık yapmak istememektedir. Bunu yanı sıra mülteci öğrencilerin kötü alışkanlıkları olmadıklarını ve bundan da olumsuz yönde etkilenmediklerini belirtmelerine rağmen, yinede onlarla sınıf içinde aynı kümede yada aynı etkinlik içinde yer almak istemediklerini vurgulamışlardır. Coşkun ve Emin (2016) yaptığı çalışmada öğrenciler mülteci

öğrencilere karşı olumsuz davranışlar gösterirlerse mülteci öğrenciler içine kapanır, sosyalleşmelerini engeller ve okula karşı isteksiz olur. Güngör ve Şenel (2018) yaptıkları çalışmada mülteci öğrencilerin çevreleri, okuldaki akranları ve öğretmenleri ile yaşadıkları iletişim problemleri, kendilerini iyi ifade edememelerine neden olmakta, derslerinde de etkin olmadıkları için akademik başarı olarak arkadaşlarından düşük düzeyde kaldıkları ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten Yüce (2018) yaptığı çalışmada, mülteci öğrencilerin akademik ve gelişimine uygun olmayan sınıflarda eğitim görmeleri okula karşı isteksiz olmalarına neden olduğunu belirtmektedir. Aydoğdu ve Ayanoglu (2019) yaptıkları çalışmada, mülteci çocukların kendi çevrelerinde kopup Türkiye'ye gelmesiyle onların da problemleri ortaya çıkmıştır. Eğitimlerinde geri kalmamaları için eğitim sistemine dahil edilmeye çalışılan bu çocukların entegre olamamalarının en büyük nedeni konuşulan dil farklılığıdır. Bu dil sorunu birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Bunların başında uyum probleminde söz edilebilir. Eğitim sistemine uyumun sağlanamaması öğretmen ve o sınıfta okuyan öğrenciler içinde oldukça yorucu bir süreci başlatmaktadır. Mülteci çocukların dil problemi yaşamaları onların kendilerini ifade etmelerini, kabiliyetlerini ve yeterliklerini ortaya koymada ve okula aidiyetlerini engellemektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin cinsiyete göre mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında farklılık anlamlı bulunmuştur. Kızların tutum puanları erkeklere göre daha yüksektir. Kız öğrencilerin erkeklere göre mülteci öğrencilere karşı tutumlarının daha iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir. Kız öğrencileri erkeklere göre daha duygusal ve empati kurabilme becerisinin daha yüksek olması nedeniyle mülteci öğrencilere karşı daha iyi tutuma sahip oldukları söylenebilir. Salur ve Koçoğlu (2018) yaptığı çalışmada eğitim ve ilahiyat fakültesi öğrencilerin göç ve mülteci sorununa ilişkin cinsiyete göre tutumlarında kızların erkeklere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Kadınların erkeklere oranla daha duygusal olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. RAM (2018) yaptığı çalışmada ilkökul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun sebebi olarak öğrencilerin gelişimsel olarak küçük yaşta olduğu söylenebilir. Kirişçi (2014) yaptığı çalışmada mülteci öğrencilerin karma eğitime alışamadıkları için okula uyum sağlamakta güçlük çektikleri gözlenmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin farklı sınıfta öğrenim görmeleri onların mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerinde etkili olmamıştır. RAM (2018) yaptığı çalışmada da öğrencilerin farklı sınıflarda olması mülteci öğrencilere yönelik tutumunu etkilemediği görülmüştür. Yapılan araştırma, bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Yapılan çalışmada, öğrencilerin sınıfında mülteci öğrenci olup olmama durumuna göre mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıfında mülteci öğrenci olanların tutum puanı olmayanlarınkinden daha yüksektir. Mülteci öğrenci olan sınıfta öğrencilerin tutumları, mülteci öğrenci olmayan öğrencilerin tutumlarından daha iyidir. Öğrencilerin mülteci öğrencilerle ortak yaşantı içinde olmaları onlara karşı tutumlarının daha iyi olmasına neden olduğu söylenebilir. Coşkun ve Emin (2016) yaptıkları çalışmada öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı iyi ve hoş davranması mülteci öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırır. Arkadaşları tarafından dışlanan mülteci öğrenciler ise okula karşı olumsuz tutuma sahip olurlar. SETA (2017) yaptığı çalışmada, mülteci öğrencilerin sınıflara eşit şekilde dağıtılması başarıyı olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Sınıflarda mülteci öğrencilerin fazla olması gruplaşmaya neden olabilmektedir.

Buraya kadar yapılan analizler sonucunda ortaya konulan temel düşünce; insanlık tarihimiz içerisinde en büyük zenginlik kaynağımız, kültürel mirasımız içerisinde yaşattığımız yardımseverlik, hayırseverlik, hoşgörülü olma, insana saygı, mazluma ve düşküne yardım etme gibi vb. insani değerlerle mazlumlara kucak açmamızdır. Böyle yüksek değerlere sahip bir millet ancak uygarlık düzeyine ulaşabilir

ÖNERİLER

Mülteci öğrencilerin ve beraberinde öğretmenlerin eğitim alanında yaşadıkları sorunların azaltılması adına getirilebilecek öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğu ancak çok iyi bir düzeyde olmaması nedeniyle, öğretmen tutumlarının daha olumlu olmasına yönelik eğitsel etkinlikler bağlamında seminerler, konferanslar, paneller vb. düzenlenebilir.

2. Araştırmada, mülteci öğrencilerin dil farklılığı öğretmenler için sorun oluşturduğu, bu durum mülteci öğrencilerin sınıfa uyumlarını zorlaştırdığı, dolayısıyla tüm bu sorunların çözümüne yönelik olarak, mülteci öğrenciler için Türkçe dil eğitimine ayrı bir önem verilmeli ve dil öğrenmeye yönelik proje çalışmaları yapılabilir, bu konuda imkânlar daha da artırılabilir.

3. Mülteci öğrencilerin dil farklılığı nedeniyle bu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli düzeyde görmedikleri ve dolayısıyla da bu öğrencilerle sınıfta uyum sorunu yaşamaktadır. Bu sebeple, hem uyum sorunu olan mülteci öğrenciler için hem de öğretmenler için uyum politikaları yürütülerek ve çeşitli sosyal etkinlikler düzenlenerek uyum sorununun aşılması hızlandırılabilir.

4. Ortaokul öğrencilerinin, mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının orta düzeyde olması nedeniyle önyargıların giderilmesi adına mülteci öğrencilerin sınıf içinde diğer öğrencilerle etkileşiminin artırılmasına yönelik çeşitli eğitsel ve sportif etkinlikler/faaliyetler düzenlenebilir.

5. Türkiye'de bir süre daha kalacakları düşünülerek mülteci öğrencilere yönelik öğretmenlerin ve öğrencilerin tutumlarını geliştirmeye yönelik Türkiye'yi tanıma ve tanıtma adına daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

6. Mülteci öğrencilere yönelik tutum çalışmasını sadece ortaokul kademesinde değil diğer eğitim kademelerinde yapılarak araştırmalar yapılabilir.

7. Mülteci öğrencilerin, öğretmenlerine ve arkadaşlarına yönelik tutumu belirlemek için nitel veya nicel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akalın, A. (2016). Son düzenlemeler ışığında göçmen ev işçileri piyasası. *Saha*, (2), 40-45.

Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Akşit, G., Bozok, M., & Bozok, N. (2015). Zorunlu göç, sorunlu karşılaşmalar: Hisar köyü, Nevşehir'deki Suriyeli göçmenler örneği. *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 92-116.

Alkurt, A. (2016). *A Comparative policy analysis of syrian refugee education: Turkey and Lebanon. Is it likely to design a standardised education for all?*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabancı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aras, B. ve Yasun, S. (2016). *The educational opportunities and challenges of syrian refugee students in*

Turkey: Temporary education centers and beyond. Istanbul Policy Center-Sabancı University-Stiftung Mercator Initiative.

- Aydoğdu, F., & Ayanoglu, M. (2019). Suriyeli çocuklara eğitim veren ilkokul öğretmenlerinin suriyeli çocuklarla ilgili yaşadıkları sorunların incelenmesi. Ocak, 4, 2020 tarihinde <http://earsiv.erzincan.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12432/1200/aydo%C4%9Fdu%20ve%20ayano%C4%9Flu2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bahadır, H., & Uçku, R. (2016). İzmir'in bir mahallesinde yaşayan 6-17 yaş arasındaki suriyeli çocukların çalışma durumları ve çalışma durumlarını etkileyen etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 117-124.
- Bozkurt, S. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretmen algıları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, İ., & Emin, M. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar. *istanbul*. SETA:http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-uruyelilerinegitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf adresinden Ağustos 28, 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2018). Türkiye'de göçmenlerin eğitimi: mevcut durum ve çözüm önerileri. *İlke Kültür Eğitim Derneği*, 1-16. https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/turkiyede_gocmenlerin_egitimi_mevcut_durum_ve_cozum_onerileri.pdf 12.04.2019 tarihinde indirilmiştir.
- ÇOÇA. (2015). Suriyeli çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu. (İ. B. Birimi, Dü.) Politika ve Uygulama Önerileri: <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu> adresinden 01 18, 2017 tarihinde indirildi.
- Duman, T. (2016). Sosyal uyumu sağlamak için Suriyelilerin eğitiminin önemi. (H. M. Paksoy ve diğerleri) II. Ortadoğu Konferansları: Ortadoğu'daki Çatışmalar Bağlamında Göç Sorunu, İçinde, (s. 46-54). Kilis:Kilis 7 Aralık Üniversitesi Matbaası.
- Er A.K ve Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve çözüme dair öneriler. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Geçici Koruma Yönetmeliği. (2014). *Geçiş Hükümleri 6220 (Cilt 55)*. Resmi Gazete.
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.). Boston: Pearson.
- Gülây, H. (2011). 5-6 Yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(36), 1-10.
- Güngör, F., & Şenel, E. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim- öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotioncentered curriculum*. New York, USA: Teachers College Press.
- İlksen Kanbur, N. (2017). İlkokulda görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *İnsan ve İnsanlar*. (13. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karataş, S. (2015). Teachers' views on multicultural education: Sample of Antalya. *Anthropologist*, 19(2), 373-380.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 1224-1237.
- Kılcan, B., Çepni, o, & Kılınç, A.Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057.
- Kirişçi, K. (2014). *Misafirliğin Ötesine Geçerken Türkiye'nin Suriyeli Mülteciler Sınarı*. (Çeviren: S. Karaca). *Brookings Enstitüsü Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK)*.
- Koçoğlu, E., & Salur, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin göç ve mülteci sorununa ilişkin tutumları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2408-2425.
- Köse, N. . (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1) , 16-29.
- Kultas, E. (2017). *Türkiyede buluna eğitim çağındaki suriyeli mültecilerin eğitim sorunu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van .
- Li, X. V. (2016). Academic and social adjustment of high school refugee youth in Newfoundland. *Tes Canada Journal*, 34(11), 51-71.
- Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. (1998). *Worlds in motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford:Oxford University Press. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/019791830003400314>
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir:Kaan Kitapevi.
- Polat, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Pumariega, A. J., Rothe, E., & Pumariega, J. B. (2005). Mental health of immigrants and refugees. *Community Mental Health Journal*, 41(5), 581-597.
- RAM. (2018). *İzmir ili Konak ilçesi ilkokullarındaki öğretmen ve öğrencilerin, suriyeli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin tespit edilmesi*. 11 25, 2018 tarihinde Konak rehberlik ve araştırmamerkezi: http://konakram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/35/01/164246/dosyalar/2018_10/08115626_YZMYR_YLY_KONAK_YLYESY_04.10.2018.pdf adresinden alındı
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700-712.
- Sağlam, H. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Saklan. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sirin, S. R. ve Rogers Sirin, L. (2015). *Suriyeli mülteci çocukların eğitim ve ruh sağlığı ihtiyaçları* (s. 13). Washington, DC: Göç Politikası Enstitüsü.
- SETA. (2017, 02 07). *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. 2018 tarihinde Engelleri aşmak: Türkiye'de Suriyeli çocukları okullandırmak.: <https://setav.org/assets/uploads/2017/11/Engelleri-A%C5%9Fmak-T%C3%BCrkiye%E2%80%99de-Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1-> adresinden 09.04.2019 tarihinde alınmıştır.

- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- UNICEF. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocuklar raporu. 18.06.2016 tarihinde https://www.unicefturk.org/suriye/Suriyeli_Cocuklar_Bilgi_Notu_Nisan%202016_1.pdf adresinden edinilmiştir
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kırşehir.
- Yonca, A. V. (2014). *Suriyeli göçmenlerin sorunları çalıştay sonuç raporu*. Mersin: Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi.
- Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pandemi Sürecinde EBA Platformuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Görüşleri

Şafak ULUÇINAR SAĞIR¹

Elif DAL²

Gönderim Tarihi: 23.03.2021

Kabul Tarihi: 02.06.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Öz: Tüm dünyayı etkileyen küresel salgın döneminde eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığı uzaktan eğitim ile sağlanmaya çalışılmıştır. Ülkemizde daha önceden de var olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulaması uzaktan eğitimin yürütüldüğü temel platform olmuştur. Bu araştırmanın amacı EBA uygulamalarını sınıf öğretmenlerinin ve ilkökul öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu araştırma karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desende yürütülen çalışmanın nicel boyutu tarama modelinde, nitel boyutu fenomenografik araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma grubunu 263 sınıf öğretmeni ve 10 ilkökul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya'nın (2020) geliştirdiği 18 maddelik açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ve 12 soruluk yarı yapılandırılmış mülakat formu ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde nicel veriler için SPSS 25 paket programı kullanılmış, nitel veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin EBA'da ders süresini yeterli buldukları, içeriğin öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşündüklerini fakat öğretimde EBA'nın tek başına yeterli olmadığı ve öğrencilerine ulaşmakta güçlük çektikleri bulunmuştur. Öğretmen görüşleri yaş, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi ve hizmet bölgesine göre farklılık göstermemektedir. Öğrenci görüşleri ise EBA'ya en çok telefonda erişim sağladıkları, EBA dışında ek kaynak kullandıkları, verilen ödevlerde zorlandıkları ve fiziksel etkinlikler bakımından EBA'yı yetersiz gördükleri yönündedir. EBA'nın öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak iyileştirilmesi şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Pandemi süreci, Sınıf öğretmeni, İlkokul öğrencileri

Elementary School Teachers' and Students' Opinions on The EBA Platform In Pandemic Process

Abstract: During the global epidemic that affected the whole world, the continuity of education and training activities was tried to be provided by distance education. The Education Information Network (EBA) application, which existed before in our country, has been the main platform where distance education is carried out. The aim of this study is to evaluate EBA applications in line with the opinions of elementary school teachers and students. This study was conducted in an exploratory sequential design, one of the mixed research methods, and its quantitative dimension is in the survey model, its qualitative dimension is a phenomonography. While the survey model was used in the quantitative part of the study, the phenomonography was used in the qualitative part. The research group consists of 263 elementary school teachers and 10 students. In the study, data were collected with a questionnaire form consisting of 18-item open-ended questions developed by Sönmez, Yıldırım and Çetinkaya (2020) and a semi-structured interview form with 12 questions. SPSS 25 package program was used for quantitative data in the analysis of the data, and the qualitative data were analyzed by descriptive analysis. In the study, it was found that teachers think that the course time is sufficient in EBA, the content is appropriate to the student level, but EBA alone is not sufficient in teaching and they have difficulty in reaching their students. Teachers' views do not differ according to age, professional seniority, class level and service area. Students' opinions are that they mostly access EBA by phone, use resources other than EBA in lessons, have difficulties in assignments, and consider EBA inadequate in terms of physical activities. Suggestions have been made to improve the EBA by taking into account the opinions and needs of students and teachers.

Keywords: Education Information Network (EBA), pandemic process, elementary school teacher, elementary school students.

¹ Amasya Üniversitesi, Türkiye, safak.ulucinar@amasya.edu.tr, ORCID:0000-0003-3383-5330

² Amasya Üniversitesi, Türkiye, elif0527dal@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2550-1613

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda insanlık hızlı sanayileşmenin etkisi ile birçok konuda değişime ve gelişime uğramıştır. Bu gelişim ve değişim etkisini bilgiyi elde etme yöntemlerinde ve eğitimde göstermiş ve bu durum eğitimde teknoloji kullanımının artmasına sebep olmuştur (Alkan, 2011; Gömleksiz ve Deniz, 2019). Eğitimdeki teknoloji ile meydana gelen bu gelişim çoğu zaman pozitif yönlü olmuştur. Demirarslan ve Usluel'e (2005) göre gelişen dünyada hayatımızın içine giren teknolojide verimin elde edilmesi, öğretmenlerin bilgisayar yetkinliklerini arttırma çabasına bağlıdır. Öğretmenin teknoloji bilme isteği ve gayretinin beraberinde başarıyı getirdiğine inanılmıştır. Bu durum öğrenciler için de geçerlidir. Etkili ve verimli kullanılan teknoloji her iki grup için de olumlu katkılara sebep olmaktadır (Tutar, 2015). Eğitimde artan teknoloji kullanımı ile uzaktan eğitime rağbet artmıştır (Dündar ve Yeşilyurt,2020). Uzaktan eğitim tarihinin Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar dayandığı bilinmektedir. Bu yıllarda farklı araçlarla sağlanan uzaktan eğitim süreci, 21. yüzyıldaki gelişmeler ile internet aracılığı ile sağlanmaya başlanmış olup ilerleyen zamanlarda daha da artması beklenmektedir (Bozkurt, 2017; Hobson ve Puruhito, 2018).

Karaman ve Aydoğmuş'a (2018) göre eğitim kitlelerin çağdaşlaşmasına ve gelişmesine destektir. Eğitimin hedefi gözlenmek istenen bilgi, beceri, tutum gibi özelliklerin kazanılmasını sağlamaktır. Eğitim teknolojilerinin hedefi de eğitimin hedefleri ile paralellik gösterir. Eğitim teknolojileri, eğitimin bu amacını gerçekleştirmek için insan, teknoloji imkânına uygun olarak eğitim kuramları eşgüdümünde yöntem teknikleri belirleyerek eğitim materyallerini amacına uygun ve verimli kullanımını sağlama gayretindedir. Eğitim teknolojisi eğitimin nitelik ve veriminin artmasına sebep olmaktadır. Eğitim teknolojilerinin hızla hayatımıza girmeye başlaması ile akıllı tahtalar, tabletler, projeksiyonlar vs. teknolojik materyaller de eğitime dâhil olmuştur. Fakat bunun devamında öğretim materyaline de ihtiyaç duyulmuştur. Bundan dolayı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hayata geçirilmiştir (Tüysüz ve Çümen, 2016). Son yıllarda eğitimde teknolojik alt yapıları ve ekonomik alt yapıları güçlendirilmeye yönelik planlamalar yapılmaya başlanmıştır. Bu stratejilere yönelik olarak başta FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi ve bu proje ile bütünleşmiş EBA projesi alt yapıları güçlendirilmeye çalışılmıştır (Dündar ve Yeşilyurt,2020). Bu planların yeterli derecede verimli olması için okul yönetimlerinin de bu stratejileri tam anlayışla idrak etmesi ve uygulayabilmesi önemlidir (Kılıç Çakmak ve diğerleri, 2016).

Bilim ve teknolojideki değişme ve gelişmeler her zaman yaşantımıza olumlu etki etmeyebilir. Bilginin yayılmasındaki hız, radyasyon, virüs, hastalık gibi olumsuzlukların da yayılmasında kendini gösterebilmektedir. Aralık 2019 sonlarına doğru Çin'in Wuhan kentinde bulaşıcı hızı yüksek olan ve öldürücü etkileri olan bir koronavirüs türü tüm dünyayı etkilemiştir. Devam eden süreçte 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından bu virüsün salgın halini alan "pandemi" olarak COVID-19'u tüm dünyaya duyurulmuştur. Bunların ardından UNESCO 27 Mart 2020 itibarıyla tahmini 1,5 milyardan fazla öğrenci ve 63 milyon eğitimcinin 188 ülkede salgından etkilendiğini bildirmiştir (UNESCO, 2020). Küresel bir salgın halini alan koranavirüs insan sağlığını etkilemesinin yanı sıra maddi ve manevi birçok sorunun da ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir (Üstün ve Özçiftçi, 2020). Dünyada yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi öğrenci, eğitimci ve veli çerçevesinde salgın şartlarında eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesine yönelik bir takım önlemler alınmıştır. Bu zorunlu şartlar teknolojinin hayatımızdaki önemini bir kez daha ortaya koymuştur.

Günümüzde pandemide eğitim problemiyle baş edebilmemiz için gerekli alt yapı eğitim teknolojileri geçmişimizdedir. Koronavirüs hayatımıza dâhil olduktan sonra ülkemizde MEB,

uzaktan eğitimi Eğitim Bilişim Ağı (EBA) online platformu ve ulusal televizyon kanalı (TRT) ile devam ettirmeye başlamıştır. Hızlı bir şekilde MEB ve TRT işbirliği ile eğitim materyalleri hazırlanmış ve her yaş grubundan öğrencinin kullanımına sunulmuştur. Bu süreçte EBA ön plana çıkmıştır (Pala, Arslan ve Özdiç, 2017). 2011-2012 akademik yılında geliştirilen EBA, teknolojiyi bir amaç olmaktan çıkarıp araçsallaştırmak, süreç içerisinde öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına imkân sağlamak için ve öğretmen ve öğrencinin süreçte eksiklerine gidermeyi amaçlanarak ortaya konulmuştur (Ayan, 2018). Bu platform öğrencilerin çevrimiçi olarak ulaşabildiği bir uygulama olup öğrenmenin sadece okullarda olmayacağını her an her yerde olabileceğini savunur nitelikte bir uygulamadır (Tınmaz, 2013). EBA platformunda uzaktan eğitim öğrencilerin okul düzeyine göre planlanmıştır. Farklı saatlerde ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerine televizyonda TRT-EBA kanallarından yapılan yayınların yanı sıra öğrenciler kendi okullarındaki sınıfları ile online olarak belirli saatlerde öğretmenleriyle dersler yapmaktadır. Covid-19 salgını döneminde halk sağlığını koruma amaçlı önlemlerden biri olarak okullar kapatılmış, bazı istisnalar dışında (8. ve 12. sınıflar, ana sınıfları) uzaktan eğitim tüm kademelerde zorunlu olmuştur. Bu şekildeki uzaktan eğitime hızlı geçiş eğitim sistemi üyelerine ağır yükler yüklenmesine sebep olmuştur. Fakat çoğu öğretmen veya okul bu yeniliklere gerekli alt yapıya sahip olmadıkları için yetişmekte zorlanmıştır. TEDMEM raporunda, öğretmenlerin uzakta eğitimle ilgili bir eğitim verilmeden iş yüklerinin artması büyük sorunlar yaratmış ayrıca sosyo-ekonomik yetersizlikler ve öğrenci açısından yetersizliklerin eğitime olumsuz etkileri olduğu vurgulanmıştır (TEDMEM, 2020).

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platform ile verilen eğitimlerin öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyal ve bilişsel gelişim ve etkileşimine bir takım etkiler bırakacağı düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde EBA kullanımının bilişsel ve duyuşsal etkilerinin belirlenmesi, öğretim tasarımı ve materyal geliştirilmesinde gerekli önlemlerin alınması, eksiklerin giderilmesi ve yeniden düzenlemelerin yapılması bakımından önemli görülmektedir. Eğitim sistemindeki küçük yaş grubunu oluşturan ilkökul öğrencilerinin teknoloji kullanımı ve uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinin, öğretmenler ve öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirilmesi ilerleyen zamanlarda bu yaş grubu için geliştirilecek öğretim materyalleri ve uygulamalar açısından yol gösterici olacaktır. Bu çalışmada; dünyanın ortak problemi olan Covid-19 salgınında eğitim faaliyetlerinin uzaktan yürütülmesinde temel etkileşimli ortam olarak EBA kullanımının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. EBA'nın salgın sürecinde öğrencilerin sosyal ilişkilerine yansımaları ve öğretmenlerin sürece yönelik görüşlerini incelemek amacıyla aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin EBA uygulamasını yeterli bulma düzeyi ve sürece dair görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin görüşleri yaş, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi ve hizmet bölgesine göre nasıl değişmektedir?
- Öğrencilerin EBA'ya erişim araçları ve sürece yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada hem nitel hem nicel verilerin kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem içerisinde, önce nicel yöntem kullanılarak bulguların elde edildiği ve bunlardan da yola çıkarak nitelin planlandığı açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır (Mazlum ve Atalay, 2017). Nitel ve nicel çalışmaların yoğunluklarını eşit düzeyde bulduran açıklayıcı desenin amacı nitel verileri kullanarak nicelden elde edilen bilgileri açıklığa kavuşturmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışmanın nicel kısmında betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Betimsel tarama deseni, var olan durumların ve varlığını sürdüren olayları, müdahale etmeden ele alarak betimlenmesine yarayan bir desendir (Çepni, 2018). Çalışmanın nitel kısmında ise fenomenografik araştırma modeli kullanılmıştır. Fenomonografik araştırma, farklı insanların bir fenomeni anlama ve algılama yollarını tanımlamayı amaçlar (Marton, 1986).

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında farklı şehirlerde bulunan EBA'yı derslerinde kullanan öğretmenler ve onların öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimi iki aşamada yürütülmüştür. Çalışmanın nicel kısmında kolay ulaşılabilir örneklem seçim yöntemi ile gönderilen e-anket formlarına dönüt veren 263 öğretmen ile çalışılmıştır. Çalışmanın nitel kısmı için nicel kısımda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler arasından seçilen, farklı ilkokullardan 10 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Nitel kısımda amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır (Çepni, 2018). Patton'a (1987) göre amaçlı örneklem seçimi genelleme yapmaktan ziyade bir konuyu ayrıntılı araştırmayı gerektirir. Amaçlı örneklem çeşitlerinden olan maksimum örneklem çeşidinde ise amaç genelleme yapabilmek için farklılıklara odaklanmak yerine farklı durumlar arasındaki ortak noktalara odaklanmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tablo 1'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

| Yaş | n | % |
|--------------------------------|------------|--------------|
| 22-30 | 89 | 33,8 |
| 31-40 | 66 | 25,1 |
| 41-50 | 82 | 31,2 |
| 41 ve üzeri | 26 | 9,9 |
| Mesleki Kıdem | | |
| 1-5Yıl | 76 | 28,9 |
| 5-12 Yıl | 51 | 19,4 |
| 13-20 Yıl | 66 | 25,1 |
| 21-40 Yıl | 69 | 26,2 |
| 41+ Yıl | 1 | 0,4 |
| Hizmet Bölgesi | | |
| 1.Bölge | 202 | 76,8 |
| 2.Bölge | 40 | 15,2 |
| 3.Bölge | 21 | 8,0 |
| Okutulan Sınıf Seviyesi | | |
| 1.Sınıf | 118 | 44,9 |
| 2. Sınıf | 55 | 20,9 |
| 3. Sınıf | 55 | 20,9 |
| 4. Sınıf | 35 | 13,3 |
| Toplam | 263 | 100,0 |

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunun; yaş aralıklarının 22-30 yaş arası (%33,8), mesleki kıdemlerinin 1-5 yıl arası (%28,9), hizmet bölgelerinin çoğunluklu olarak (%76,8) 1. bölgede ve öğretmenlerin buldukları sınıf seviyesinin genel olarak 1. sınıf (%44,9) olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan ilkökul öğrencilerinin demografik bilgisi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri

| Katılımcılar | Cinsiyet | Sınıf seviyesi | Okul türü |
|--------------|----------|----------------|-----------|
| Ö1 | Kız | 1 | Özel |
| Ö2 | Erkek | 1 | Devlet |
| Ö3 | Kız | 4 | Devlet |
| Ö4 | Erkek | 2 | Devlet |
| Ö5 | Kız | 1 | Devlet |
| Ö6 | Kız | 2 | Devlet |
| Ö7 | Erkek | 3 | Devlet |
| Ö8 | Kız | 4 | Devlet |
| Ö9 | Kız | 2 | Özel |
| Ö10 | Erkek | 1 | Devlet |

Çalışmaya ilkökul birinci ve ikinci sınıftan üç, dördüncü sınıftan iki ve üçüncü sınıftan bir öğrenci katılmıştır. Bu altı kız, dört erkek öğrencinin ikisi özel okula sekizi de devlet okuluna devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Karma yöntemin uygulandığı bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda 18 maddeden oluşan Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya (2020) tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anketi geliştiren araştırmacılar lisansüstü eğitim alan 4 sınıf öğretmeni ile sınıf eğitimi alanında uzmanlaşmış 2 akademisyenden yardım almışlardır. İlgili araştırmacıların izinleri e-posta ile alınarak uygulama yapılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmının veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formları öğrencilere yüz yüze uygulanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alanyazın taranmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda 12 sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular hakkında akran görüşlerine başvurularak görüşmede sorulacak sorulara son şekli verilmiştir. Soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formu kullanırken çok sık yapılan hatalardan olan çok kişiye ulaşmak gayreti yerine yeterli veri elde edilmeye çalışılmıştır (Creswell ve Clark,2018; Makatouni, 2002). Bu anlayıştan yola çıkarak 10 ilkökul öğrencisi ile görüşme yapılmıştır. Çalışma bir öğrenciye pilot çalışma olarak uygulanmış ve giriş sorularına eklemeler yapılmıştır. Nitel çalışmada güvenilirliği sağlamak amacıyla nicel yaklaşılmadaki gibi genellenebilirlik gayreti yerine ortak temalara varabilmek adına akranlara başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları belirlendikten sonra anket formu Google Form linki oluşturularak WhatsApp, Telegram, Bip gibi mesajlaşma uygulaması grupları üzerinden sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemi sonunda altı haftada toplanmıştır. Nitel veriler için çocuklara yönelik olarak hazırlanan görüşme formları 8

Ocak ile 12 Şubat tarihleri arasında katılımcı öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin yaşları dolayısı ile velilerden sözlü izinler alınmıştır. Veri kaybını engellemek için görüşmelerde velilere ve öğrencilerden onay alınarak ses kaydı yapılmıştır. Güvenirliği sağlamak adına yapılan görüşmelerden sonra transkript kayıtları öğrencilere ve velilere okutulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak velilerin izinleri yazılı hale getirmek için imzaları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ayrı analiz edilmiştir. Nicel kısımda Google Form üzerinden elde edilen bulgular SPSS 25 paket programı ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistikler ve Ki Kare analizi yapılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek,2018). Sonuçlar tabloda frekans ve yüzdelerle gösterilmiştir. Güvenirliği ve geçerliliği sağlamak için veri toplama süreci açıkça yazılmış, yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Çepni, 2018).

BULGULAR

"Sınıf öğretmenlerinin EBA uygulamasını yeterli bulma durumları nedir?" sorusuna yönelik olarak yapılan analizler farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin EBA Uygulamasını Yeterli Bulma Durumuna İlişkin Verilerin Analizi

| Tema | | f | % |
|--|--------|-----|-------|
| Ders süresini yeterliliği | Evet | 211 | 80,2 |
| | Kısmen | 6 | 2,3 |
| | Hayır | 46 | 17,5 |
| | Toplam | 263 | 100,0 |
| İçeriklerin öğrenci seviyelerine uygunluğu | Evet | 188 | 71,5 |
| | Kısmen | 36 | 13,7 |
| | Hayır | 39 | 14,8 |
| | Toplam | 263 | 100 |
| EBA derslerinin öğretim için tek başına yeterlilik | Evet | 64 | 24,3 |
| | Kısmen | 16 | 6,1 |
| | Hayır | 183 | 69,6 |
| | Toplam | 263 | 100 |

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun EBA uygulamasını ders süresi ve içeriğin öğrenci seviyesine uygunluğu bakımından yeterli, öğretim için tek başına yetersiz bulduğu görülmektedir. Tablo 4'te uzaktan eğitim sürecine yönelik soruların betimsel analizi verilmiştir.

Tablo 4. Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Tema | | f | % |
|---|---|------|------|
| Uzaktan eğitim döneminde öğrencilere ulaşmakta zorlanma durumu | Evet | 159 | 60,5 |
| | Bazen | 18 | 6,8 |
| | Hayır | 84 | 31,9 |
| Velilerinin mesleklerinin (eğitimlerinin) uzaktan eğitim sürecini etkileme durumu | Etkiliyor | 224 | 85,2 |
| | Kararsızım | 12 | 4,6 |
| | Etkilemez | 27 | 10,3 |
| Öğrencilerin çalışma ortamının uzaktan eğitime uygunluğu | Uygun | 71 | 27,0 |
| | Kısmen uygun | 16 | 6,1 |
| | Uygun değil | 176 | 66,9 |
| Öğrencilerin ders kitapları dışında ek kaynaklardan faydalanma durumu | Evet | 229 | 87,1 |
| | Kararsızım | 7 | 2,7 |
| | Hayır | 27 | 10,3 |
| Öğrencilerinize ek ödev ve görevlendirmede başvurulan yollar/ iletişim kanalları | Telefon | 135 | 51,3 |
| | Whatsapp | 50 | 19,0 |
| | Zoom | 4 | 1,5 |
| | Telefon ve EBA | 9 | 3,4 |
| | Zoom, Telefon, EBA | 3 | 1,1 |
| | Sosyal medya | 9 | 3,4 |
| | Telefon, sosyal medya | 39 | 14,8 |
| | Kaynak Kitaplar ve Sosyal Medya | 9 | 3,4 |
| | Ek kitaplar | 1 | 0,4 |
| | Okulistik, morpa | 1 | 0,4 |
| | WhatsApp, Bip | 2 | 0,8 |
| | Web 2 Araçları | 1 | 0,4 |
| | Uzaktan eğitim sürecinde aile içinde öğrenciye yardım eden kişi / kişiler | Anne | 115 |
| Baba | | 1 | 0,4 |
| Anne ve baba | | 38 | 14,4 |
| Anne ve kardeşler | | 36 | 16,1 |
| Büyük kardeşler | | 18 | 6,8 |
| Anne, baba ve kardeşler | | 43 | 16,3 |
| Aile yakınları | | 5 | 1,9 |
| Hiç kimse | 1 | 0,4 | |

Öğretmenlerin büyük bir kısmı uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere ulaşmakta zorlandığını, velilerin meslekleri dolayısıyla eğitimlerinin süreci etkilediğini, öğrencilerin çalışma ortamının uygun olmadığı ve öğrencilerin ders dışında ek kaynaklardan faydalandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine ek ödev ve görevlendirmeleri öğretmenlerin verdikleri cevaplarda tek başına telefon, tek başına Whatsapp veya Zoom diyenler olduğu gibi bazı cevaplar birden fazla aracı içermektedir. Çoğunlukla telefon ve WhatsApp uygulaması üzerinden ödevler verdikleri söylenebilir. Ailede en çok annenin öğrenciye yardımcı olduğu ağabey ve ablaların anneye birlikte uzaktan eğitim sürecinde daha aktif olduğu Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 5'te öğretmenlerin EBA uygulamasını yeterli bulma durumlarının yaşlara göre değişimi görülmektedir.

Tablo 5. EBA Uygulamasının Yeterli Bulma Durumlarının Yaş Grupları ile İlişkisi

| | | 22-30 yaş | 31-40 yaş | 41-50 yaş | 51 ve üzeri | Toplam |
|---|--------|-----------|-----------|-----------|-------------|--------|
| Ders süresini yeterliliği | Evet | 61 | 59 | 69 | 22 | 211 |
| | Kısmen | 3 | 0 | 3 | 0 | 6 |
| | Hayır | 25 | 7 | 10 | 4 | 46 |
| | Toplam | 89 | 66 | 82 | 26 | 263 |
| İçeriklerin öğrenci seviyelerine uygunluğu | Evet | 57 | 52 | 57 | 22 | 188 |
| | Kısmen | 14 | 7 | 15 | 0 | 36 |
| | Hayır | 18 | 7 | 10 | 4 | 39 |
| | Toplam | 89 | 66 | 82 | 26 | 263 |
| EBA Uygulamasının Tek Başına Yeterli Bulunma Durumu | Evet | 19 | 13 | 21 | 11 | 64 |
| | Kısmen | 5 | 5 | 5 | 1 | 16 |
| | Hayır | 60 | 48 | 56 | 14 | 199 |
| | Toplam | 89 | 66 | 82 | 26 | 263 |
| Ek kaynak kullanma durumu | Evet | 72 | 59 | 73 | 25 | 229 |
| | Hayır | 17 | 7 | 9 | 1 | 34 |
| | Toplam | 89 | 66 | 82 | 26 | 263 |

Tablo 5'de öğretmenlerin ders süresini yeterli bulma durumları ile yaş gruplarının ilişkisi incelendiğinde, ders süresinin yeterli olduğu kanısı en fazla 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerde iken en az 41 yaş ve üzeri yaş grubundadır. Buna karşın, ders süresinin yeterli olmadığı görüşü en fazla 22-30 yaş grubundaki öğretmenler tarafından ifade edilirken en az 51 yaş ve üzeri öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur, [$\chi^2(sd=6,n=263)=16,55, p<0.05 (p= 0,02)$].

İçerikleri öğrenci seviyesine uygun bulma durumu ile yaş gruplarının ilişkisi incelendiğinde içeriği öğrenci seviyesine uygun olduğu kanısı en fazla 22-30 ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerde iken en az 51 yaş ve üzeri yaş grubundadır. Buna karşın olarak öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşü genel olarak 22-30 yaş grubundaki öğretmenler tarafından ifade edilirken en az 51 yaş ve üzeri öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, [$\chi^2(sd=6,n=263)=10,34, p>0.05 (p= 0,11)$].

EBA uygulamasını tek başına yeterli bulma durumu ile yaş gruplarının ilişkisi incelendiğinde EBA uygulamasının tek başına yeterli olduğu kanısı en fazla 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerde iken en az 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerdedir. Buna karşın EBA uygulamasının tek başına yeterli olmadığı görüşü en fazla 22-30 yaş grubundaki öğretmenler tarafından ifade edilirken en az 51 yaş ve üzeri öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, [$\chi^2(sd=6,n=263)=6,09, p>0.05 (p= 0,41)$].

Ek kaynak kullanma durumu ile yaş gruplarının ilişkisi incelendiğinde ek kaynak kullandığını ifade edenlerin frekansı en fazla 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerde iken en az 41 yaş ve üzeri yaş grubundadır. Buna karşın olarak ek kaynak kullanmadığını ifade eden öğretmenler genel olarak 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerken 51 yaş ve üzeri öğretmenler tarafından en az frekansta ifade edilmiştir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, [$\chi^2(sd=6,n=263)=5,87, p>0.05 (p= 0,43)$]. Öğretmenlerin EBA uygulamasını yeterli bulma durumununun mesleki kıdemle değişimi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. EBA Uygulamasının Yeterli Bulma Durumlarının Mesleki Kıdem ile İlişkisi

| | | 1-5 yıl | 5-12 yıl | 13-20 yıl | 21-40 yıl | 41 yıl ve üzeri | Toplam |
|---|--------|---------|----------|-----------|-----------|-----------------|--------|
| Ders süresini yeterliliği | Evet | 52 | 43 | 59 | 56 | 1 | 221 |
| | Kısmen | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 6 |
| | Hayır | 22 | 7 | 6 | 11 | 0 | 46 |
| | Toplam | 76 | 51 | 66 | 69 | 1 | 263 |
| İçeriklerin öğrenci seviyelerine uygunluğu | Evet | 49 | 34 | 55 | 49 | 1 | 188 |
| | Kısmen | 13 | 6 | 6 | 11 | 0 | 36 |
| | Hayır | 14 | 11 | 5 | 9 | 0 | 39 |
| | Toplam | 76 | 51 | 66 | 69 | 1 | 263 |
| EBA Uygulamasının Tek Başına Yeterli Bulunma Durumu | Evet | 15 | 9 | 20 | 19 | 1 | 64 |
| | Kısmen | 3 | 4 | 5 | 4 | 0 | 16 |
| | Hayır | 58 | 38 | 41 | 46 | 0 | 183 |
| | Toplam | 76 | 51 | 66 | 69 | 1 | 263 |
| Ek kaynak kullanma durumu | Evet | 60 | 46 | 55 | 67 | 1 | 229 |
| | Hayır | 16 | 5 | 11 | 2 | 0 | 34 |
| | Toplam | 76 | 51 | 66 | 69 | 1 | 263 |

Tablo 6'da öğretmenlerin ders süresini yeterli bulma durumları ile mesleki kıdemlerinin ilişkisi incelendiğinde, ders süresinin yeterli olduğu kanısı en fazla 13-20 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerdedir. Buna karşın, ders süresinin yeterli olmadığı görüşü en fazla 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, [$\chi^2(sd=8,n=263)=11,59, p>0.05 (p= 0,17)$].

Öğretmenlerin içerikleri öğrenci seviyesine uygun bulma durumu ile mesleki kıdemlerinin ilişkisi incelendiğinde içeriği öğrenci seviyesine uygun olduğu kanısı en fazla 13-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdedir. Buna karşın olarak öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşü genel olarak 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2(sd=8,n=263)=9,16, p>0.05 (p= 0,32)$].

Öğretmenlerin EBA uygulamasını tek başına yeterli bulma durumu ile mesleki kıdemlerinin ilişkisi incelendiğinde EBA uygulamasının tek başına yeterli olduğu kanısı en fazla 13-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde iken en az 41 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerindedir. Buna karşın olarak EBA uygulamasının tek başına yeterli olmadığı görüşü en fazla 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2(sd=8,n=263)=8,33, p>0.05 (p= 0,40)$].

Öğretmenlerin ek kaynak kullanma durumu ile mesleki kıdemlerinin ilişkisi incelendiğinde ek kaynak kullandığını ifade edenlerin frekansı en fazla 21-40 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdedir. Buna karşın olarak ek kaynak kullanmadığını ifade edenler en fazla 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2(sd=8,n=263)=14,45, p>0.05 (p= 0,07)$]. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre EBA uygulamasını yeterli bulma durumları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo7. EBA Uygulamasının Yeterli Bulunma Durumu ile Okutulan Sınıf Seviyesinin İlişkisi

| | | 1. sınıf | 2. sınıf | 3. sınıf | 4. sınıf | Toplam |
|---|--------|----------|----------|----------|----------|--------|
| Ders süresini yeterliliği | Evet | 88 | 48 | 46 | 29 | 211 |
| | Kısmen | 3 | 2 | 1 | 0 | 6 |
| | Hayır | 27 | 5 | 8 | 6 | 46 |
| | Toplam | 118 | 55 | 55 | 35 | 263 |
| İçeriklerin öğrenci seviyelerine uygunluğu | Evet | 83 | 36 | 44 | 25 | 188 |
| | Kısmen | 19 | 8 | 6 | 3 | 36 |
| | Hayır | 16 | 11 | 5 | 7 | 39 |
| | Toplam | 118 | 55 | 55 | 35 | 263 |
| EBA Uygulamasının Tek Başına Yeterli Bulunma Durumu | Evet | 26 | 14 | 18 | 6 | 64 |
| | Kısmen | 7 | 3 | 3 | 3 | 16 |
| | Hayır | 85 | 38 | 34 | 26 | 183 |
| | Toplam | 118 | 55 | 55 | 35 | 263 |
| Ek kaynak kullanma durumu | Evet | 98 | 51 | 50 | 30 | 229 |
| | Hayır | 20 | 4 | 5 | 5 | 34 |
| | Toplam | 118 | 55 | 55 | 35 | 263 |

Tablo7'de öğretmenlerin ders süresini yeterli bulma durumları ile okuttukları sınıf seviyesinin ilişkisi incelendiğinde, ders süresinin yeterli olduğu kanısı en fazla 1.sınıf öğretmenlerinde iken en az 4. sınıf öğretmenlerindedir. Buna karşın, ders süresinin yeterli olmadığı görüşü en fazla 1.sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilirken en az 2.sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, [$\chi^2(sd=6,n=263)=6,70, p>0.05 (p= 0,34)$].

İçerikleri öğrenci seviyesine uygun bulma durumu ile okutulan sınıf seviyesinin ilişkisi incelendiğinde içeriği öğrenci seviyesine uygun olduğu kanısı en fazla 1.sınıf öğretmenlerinde iken en az 4.sınıf öğretmenlerindedir. Buna karşın olarak öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşü genel olarak 1.sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilirken en az 3.sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, [$\chi^2(sd=6,n=263)=5,34, p>0.05 (p= 0,50)$].

EBA uygulamasını tek başına yeterli bulma durumu ile okutulan sınıf seviyesinin ilişkisi incelendiğinde EBA uygulamasının tek başına yeterli olduğu kanısı en fazla 1.sınıf öğretmenlerinde iken en az 4.sınıf öğretmenlerindedir. Buna karşın olarak EBA uygulamasının tek başına yeterli olmadığı görüşü genel olarak 1.sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilirken en az 4.sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, [$\chi^2(sd=6,n=263)=3,74, p>0.05 (p= 0,71)$].

Ek kaynak kullanma durumu ile okutulan sınıf seviyesinin ilişkisi incelendiğinde ek kaynak kullandığını ifade edenlerin frekansı en fazla 1.sınıf öğretmenlerde iken en az 4.sınıf öğretmenlerindedir. Buna karşın olarak ek kaynak kullanmadığını ifade eden öğretmenler genel olarak 1.sınıf öğretmenleriyken en az 2.sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2(sd=6,n=263)=7,17, p>0.05 (p= 0,30)$].

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeler Milli Eğitim Bakanlığının Şubat 2020'de yayınladığı genelgeyle belirlenen hizmet bölgeleriyle uzaktan eğitim süreciyle ilgili görüşleri incelenmiş Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşler ile Hizmet Bölgelerinin ilişkisi

| Tema | | 1.Bölge | 2.Bölge | 3.Bölge | Toplam |
|---|-------------|---------|---------|---------|--------|
| Öğrenciye ulaşmakta zorlanma | Evet | 116 | 24 | 19 | 159 |
| | Bazen | 15 | 3 | 0 | 18 |
| | Hayır | 70 | 12 | 2 | 84 |
| | Toplam | 201 | 39 | 21 | 261 |
| Öğrencilerinin Çalışma Ortamını Uygunluğu | Uygun | 57 | 11 | 3 | 71 |
| | Uygun değil | 145 | 29 | 18 | 192 |
| | Toplam | 202 | 40 | 21 | 263 |
| Velilerin mesleklerinin etkisi | Etkiliyor | 168 | 35 | 20 | 223 |
| | Kararsızım | 11 | 1 | 0 | 12 |
| | Etkilemez | 23 | 4 | 1 | 27 |
| | Toplam | 202 | 40 | 21 | 263 |

Tablo 8’de öğretmenlerin öğrenciye ulaşmakta zorlanma durumları ile görev yaptıkları hizmet bölgelerinin ilişkisi incelendiğinde, öğrencilerine ulaşmakta zorlandığını ifade eden görüş en fazla 1. Bölgede hizmet yapan öğretmenlerde iken en az 3. Bölgede görev yapan öğretmenlerdedir. Buna karşın ulaşmakta zorlanmadığını ifade eden görüş en fazla 1. Bölgede görev yapan öğretmenlerde iken en az 3. Bölgede görev yapan öğretmenlerdedir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2(sd=6,n=261)=8,74, p>0.05 (p= 0,06)$].

Öğretmenlerin, öğrencilerinin çalışma ortamını uygun bulma durumu ile görev yaptıkları hizmet bölgelerinin ilişkisi incelendiğinde, öğrencilerinin çalışma ortamını uygun bulduğunu ifade eden görüş en fazla 1. Bölgede hizmet yapan öğretmenlerde iken en az 3. Bölgede görev yapan öğretmenlerdedir. Buna karşın öğrencilerinin çalışma ortamını uygun bulmadığını ifade eden görüş en fazla 1. Bölgede görev yapan öğretmenlerde iken en az 3. Bölgede görev yapan öğretmenlerdedir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2(sd=4,n=263)=2,24, p>0.05 (p= 0,69)$].

Öğretmenlerin, velilerin mesleklerinin dolayısıyla eğitimlerinin süreci etkisi ile görev yaptıkları hizmet bölgelerinin ilişkisi incelendiğinde, velilerin mesleklerinin süreci etkilediğini ifade eden görüş en fazla 1. Bölgede hizmet yapan öğretmenlerde iken en az 3. Bölgede görev yapan öğretmenlerdedir. Buna karşın velilerin mesleklerinin süreci etkilemediğini ifade eden görüş en fazla 1. Bölgede görev yapan öğretmenlerde iken en az 3. Bölgede görev yapan öğretmenlerdedir. Yapılan Ki Kare analizi sonucunda bu ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi^2(sd=6,n=263)=3,04, p>0.05 (p= 0,80)$].

Çalışmaya katılan ilkökul öğrencilerine EBA'ya erişim araçları, web sitesine ulaşım durumları, yetersiz kaldığı durumlar, yararlandıkları ek kaynaklar gibi durumlara ilişkin sorulara verdikleri cevaplardan temalar belirlenmiş ve örneklerle Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. İlkokul Öğrencilerinin EBA'ya İlişkin Görüşleri

| | Temalar | N | Örnek ifade |
|--|-----------------------------|----------|--|
| EBA'ya erişim araçları | Telefon | 7 | "Tabletten giriyorum."(Ç5) |
| | Tablet | 2 | "Bilgisayar."(Ç9) |
| | Bilgisayar | 1 | "Telefonla giriyorum."(Ç3) |
| Katılımcıların EBA Ders Web sitesine ulaşmada zorlanma durumları | Evet | 5 | "Birazcık zorlanıyorum. Orta."(Ç2) "Ara sıra zorlanıyorum."(Ç3) |
| | Hayır | 5 | "Hayır, zorlanmıyorum."(Ç8) |
| EBA Dışında Kullanılan Kaynaklar | Cisco Webex | 2 | "Evet, Webex ve Morpha'dan ulaşıyorum."(Ç1) |
| | Zoom | 2 | "Zoom'dan ulaşıyorum."(Ç3) |
| | Bilmiyorum | 4 | "Bilmiyorum."(Ç6) |
| | Mesajlaşma Uygulamaları | 2 | "Evet, Berkay kaynağını..."(Ç8) |
| | Morpha | 1 | "Cisco Webex'den..."(Ç9) |
| EBA'nın Yetersiz Kaldığı Durumlar | Ek Kaynak Kitap | 1 | |
| | Ders ile ilgili etkinlikler | 3 | "Oyun oynama, koşma..."(Ç9) |
| | Fiziksel etkinlikler | 7 | "Yani oyun oynama öğretmenimle..."(Ç10) |
| EBA'da verilen ödevlerde zorlanma durumu | Sözlü iletişim | 1 | "Oyun oynamak, koşmak, kovalamaca..."(Ç6) |
| | Evet | 6 | "Bazen zorlanıyorum onlarda zaten annem ya da ablamdan yardım alıyorum..."(Ç3) |
| EBA'da zorlanma durumunda yardım alınan kişiler | Hayır | 4 | "Biraz zorlanıyorum."(Ç9) |
| | Abla | 3 | "Ablalarım."(Ç1) |
| | Anne ve abla | 2 | "Annemden, ablamdan."(Ç2) |
| EBA'dan Ders İşlerken Hisler | Anne, baba, teyze | 1 | |
| | Mutlu | 5 | "Yani arkadaşlarımı görüyorum ve öğretmenlerimi görüyorum. Mutlu oluyorum."(Ç10) |
| | İyi, Güzel | 4 | |
| EBA'dan Ders İşlerken Hisler | Heyecanlı | 3 | "Böyle bana çok heyecanlı bir hissettiriyor."(Ç1) |

Çalışmaya katılan öğrencilerin EBA'ya dair görüşleri incelendiğinde EBA'ya en fazla telefon ile girdikleri, EBA dışında derste kullandıkları kaynakları genelde bilmedikleri, EBA'yı fiziksel etkinlikler konusunda yetersiz gördükleri, derslerinde genelde zorlandıkları ve zorlandıklarında en fazla abalalarında yardım aldıkları bunların yanında genelde EBA'da ders işlerken kendilerini mutlu hissettiklerini ifade eden görüşler bildirmişlerdir. EBA ile ders yaparken arkadaşlarıyla yaptıkları koşma, oyun oynama gibi fiziksel etkinliklerin özlemi içinde olduklarını belirten öğrenciler herşeye rağmen sınıfça iletişimde olmaktan mutlu görünmektedir. Katılımcı öğrencilerin EBA ders web sitesine ulaşmakta zorlandığını ifade eden öğrenci sayısı ile zorlanmadığını ifade eden öğrencilerin sayısı eşittir.

Tablo 10. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimle ilgili Diğer Görüşleri

| | Temalar | N | Örnek ifade |
|--|-----------------------------|---|---|
| Öğrencilerin Ek Ödev veya Görevlendirmeleri İletirken Kullandığı Araçlar | Mesajlaşma uygulamaları | 8 | "Telefondan.WhatsApp'tan gönderiyorum."(Ç2) " Mesaj göndererek resim çekerek iletiyorum whatsapp'tan..."(Ç3) |
| | Ders esnasında | 3 | " Kameradan, öğretmenim bakabilir misin?"(Ç5) " Canlı derste görüntümü açıp kitabımı göstererek..."(Ç7) |
| Yüz yüze Eğitim ile Yapmak İstedikleri | Ders ile ilgili etkinlikler | 4 | " Saklambaç oynamak |
| | Oyun oynamak | 6 | isterdim..."(Ç2) " Onlarla oyun oynamak isterdim onlarla ders çalışmak isterdim kitap okumak isterdim."(Ç3) " Arkadaşlarımla oyun oynamak isterdim, sohbet etmek isterdim. Öğretmenim ile de sohbet etmek isterdim."(Ç8) " Öğretmenim sizi çok özledim demek isterdim arkadaşlarıma sıkıca sarılırdım. Sizi de çok özledim derdim."(Ç1) |
| Derste öğrenme problemi yaşamaması halinde yaptıkları | İsteklendirme | 3 | " Böyle ben diyorum ki " ... sen güçlüsün yapabilirsin "diyorum ve yapıyorum çok kolay."(Ç1) |
| | Destek | 3 | " Öğretmenim öğreneceksin diyor."(Ç6) |
| | Olumsuz duygular | 2 | Matematikte azcık zorlanıyorum. Onda arkadaşlarımdan yardım istiyorum. Bazen de öğretmenimde istiyorum."(Ç2) |
| | Hiçbir şey | 2 | " Konuyu anlamadığım zaman anneme tekrardan anlatmasını istiyorum."(Ç3) " Çözemediğim problem olduğun olduğunda kötü hissediyorum. Öğretmenimin yanımda olmasını istiyorum."(Ç7) |
| Öğretmenine ulaşma yolları | Telefon | 4 | " Öğretmenim nasıl yapacağım |
| | Mesaj(WhatsApp) | 4 | diyorum. Sesimi açıyorum öğretmenim ne yapacağız hangi ders diyorum. WhatsApp üzerinden."(Ç2) |
| | Kendi Çabaları | 2 | Mesaj üzerinden yani WhatsApp'tan anlamsam annemden yardım alıyorum."(Ç3) " Öğretmenime mesaj atıyoruz. Öğretmenim bizi (...)yani dersten attı diye atabiliyorum."(Ç10) |

Tablo 10’da öğrencilerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili diğer görüşleri incelendiğinde öğrenciler; ek ödev veya görevlendirmeleri iletirken genelde mesajlaşma uygulamalarını kullandıkları, yüz yüze eğitime geçilmesi durumunda en çok yapmak istedikleri faaliyetin oyun oynamak olduğu, öğrenmede problem yaşanması halinde genelde isteklendirme ve destek aldıklarını, öğretmenlerine bu süreçte ulaşmak için telefon ve mesajı(WhatsApp) kullandıklarını ifade eden görüşler bildirmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

EBA uygulamasının pandemi sürecindeki eğitim öğretim uygulamalarındaki etkisini görmeye yönelik yapılan araştırmada katılımcı sınıf öğretmenlerine anket ve ilkökul öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin EBA’ya yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri farklı değişkenler açısından incelenirken; öğrencilerin derse katılma durumları, ek kaynak kullanımı, karşılaştıkları sorunlar gibi konularda görüşleri alınmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ders süresinin yeterli oluşunu, içeriklerin öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünmesine rağmen öğretimde EBA’nın tek başına yeterli olmadığını düşünmektedir. Koçoğlu, Ulu Kalın, Tekdal ve Yiğen (2020) çalışmalarında farklı branşlardan öğretmenlerin çoğunun pandemi sürecindeki uzaktan eğitimi yeterli olduğu yönündeki görüşlerini belirtirken kaynak çeşidi bakımından yetersizlikleri de belirtmişlerdir. EBA içeriklerinin yetersiz olduğuna yönelik farklı çalışma bulguları bulunmaktadır (Arslan ve Kuzu, 2019; Doğan ve Koçak, 2020; Erensayın ve Güler, 2019; Kana ve Aydın, 2017; Kurtdede Fidan, Erbasan ve Kolsuz, 2016; Maden ve Önal, 2018).

Öğretmenlerin çoğu uzaktan eğitim döneminde öğrencilerine ulaşmakta zorluk çektiğini belirtmiştir. Öğrencilerinin çalışma ortamının uygun olmadığını düşünenler örneklemin yarısından fazladır. Öğretmenler, ödevlendirmelerde telefon ve whatsapp uygulamasını kullanmaktadır. Öğrencilerin internete erişimlerinin kısıtlı olması, dersleri takip için araç bulamamaları gibi durumlar çalışma ortamını bozan etkenler olabilir. Öğretmenler ödevlendirmede telefonda ve mesajlaşma uygulamalarından yararlandıklarını belirtmeleri uzaktan eğitimde teknolojiye bağlılığın ne kadar ön plana çıktığının göstermektedir. De Souza, Jardim, Junior, Marques, Lima ve Ramos (2020) Brezilya’da pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili yaptıkları araştırmada öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojileri arasından whatsapp kullanımında kendilerini daha yeterli bulduklarını ve uzaktan eğitimde sınıf kontrolünde, uzaktan öğrenme zorluklarında ve öğrenme ürünlerine ulaşmada desteğe daha fazla ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Azhari ve Fajri (2021), Endonezya’da Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitimde whatsapp uygulamasının en sık kullanıldığını, internet kesintilerinin olduğu, öğrencilerin bağımsız öğrenme yeteneklerinin olmadığını, aile desteğinin olmadığını ve öğretmenlerin pandemi öncesinde bilgi iletişim teknolojilerini kullanma deneyimlerinin olmadığını ve öğretmenlere teknik destek sağlanmadığını belirtmiştir. Fidan (2020) ve Doğan ve Koçak (2020) de öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde alt yapı ve erişim sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. TEDMEM (2020) raporuna göre EBA kullanamayan %60 oranındaki öğrencinin öğretmenleri ile iletişim kuramadıkları, öğretmenden dönüt alamadıkları ortamda akademik olarak başarısız öğrencilerde EBA TV’nin yetersiz kalacağı belirtilmiştir. Uzaktan eğitim süreci içerisinde çoğu zaman en gelişmiş teknolojiyi kullanmak istenilen verimi elde etmek için yeterli gelen bir durum değildir (Tekinarslan, 2002). Yeterli verimi elde etmek için teknolojinin herkes tarafından da ulaşılır olması gerekir. Erturgut’un (2008) çalışmasında ulaşılabilir olmanın ve verimli dönütler sağlayarak beraber olmanın önemine değinmiştir. Araştırmada öğretmenlere göre

velilerin meslek (eğitimleri) durumunun öğrencinin uzaktan eğitim sürecine etkisi olduğu; sorun yaşadıklarında en çok anne ve abla-ağabey gibi kardeşlerinden destek aldıklarını belirtilmiştir. Mesleklerin alınan eğitime göre şekillendiği düşünülürse eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları ile daha fazla ilgilendikleri ve bu sorumluluğun büyük kısmını annelerin taşıdığı söylenebilir. Şenel ve Kutlu (2015) uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencilerinin akademik başarısını yordayan faktörleri inceledikleri çalışmada aile ve çalışma ortamına ilişkin faktörlerin-birey sayısı, anne baba eğitim durumu, iş durumu- etkili olduğunu belirtmektedir. Annenin lise mezunu olması ve tam günlük bir işte çalışması akademik not ortalamaları varyansında %2'lik katkı sağlamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre görüşleri incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı dersin süresini yeterli bulmuştur. Elde edilen bu bulgu Gözel ve Halat'ın(2010) çalışmasında belirttiği gibi sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre ders süresini yetiştirme konusunda daha başarılı olduğu sonucu ile de açıklanabilir. Öğretmenlerin ders süresini yeterli bulma davranışları genellikle 41-50 yaş grubu öğretmenlerde görülmektedir. Bu durum ileri yaş öğretmenlerin zaman kontrolü konusunda daha planlı davrandıkları kanısına varılabilir. Ayrıca bu bulgudan yeni mesleğe başlayan öğretmenlerin genellikle zaman kontrolü konusunda problem yaşadıkları şeklinde de yorumlanabilir. Çalışmanın sonucunda ders süresinin yeterli bulma durumunun genellikle 1. sınıf öğretmenleri ve 13-20 yıl kıdemli öğretmenler tarafından ifade edildiği sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni ilk okuma yazmayı öğretmek zor olsa da tecrübeyle öğretmenlerin bu durumun üstesinden gelmesi ve alt kademelerde ders içeriğinin esnek yapıda olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Clark'ın (2000) çalışmasında belirttiği gibi disiplin probleminin zaman kaybına sebep olmasından kaynaklı da olabilir. Çünkü öğrencilerin yaş aralıkları arttıkça disiplin sağlanması güçleşmektedir.

Öğretmenler genel olarak EBA uygulamasının içeriğini uygun bulduklarını bildirmişlerdir. Bu çalışmaya benzer şekilde Türker ve Güven'de (2016) çalışmalarında içeriğin öğrenci seviyesine uygun olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenlerden 1. sınıfı okutmakta olan öğretmenler genellikle içeriğin öğrenci seviyesine uygun olduğunu ifade ederken 4. sınıf öğretmenleri bu görüşe en az katılan grup olmuştur. Bu durum ile EBA uygulamasının içeriğinin alt sınıf grupları için daha uygun hale getirildiği yorumu yapılabilir. Buna paralel olarak İskender (2016) ile Bahçeci ve Efe'nin(2018) çalışmasında da EBA uygulamasının sınıf seviyelerine uygun şekilde tasarlanması ve uyarlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bunun yanı sıra içeriğin öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu genelde 13-20 yıl kıdeme sahip 41-50 yaş grubu öğretmenler düşünürken; uygun olmadığını 1-5 yıl kıdeme sahip 22-30 yaş grubu öğretmenler ifade etmiştir. EBA platformunun içeriğinin eksik gören öğretmenler genelde başka kaynaklara da yönelmektedir. Saklan ve Ünal'ın(2019) çalışmasında da bazı öğretmenlerin yerli platformların yanına yabancılarını da tercih ettiğine değinmiştir.

EBA uygulamasının tek başına yeterli bulunma durumu incelendiğinde; örneklemin yarısından fazlası yeterli olmadığını ifade etmiştir. EBA'yı tek başına yeterli bulmayan öğretmenler genellikle 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu ve dolayısı ile 22-30 yaş grubu öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak genç ve dinamik öğretmenlerin performanslarının daha fazla olduğu ve yeniliklere daha açık olması derslerinde ek kaynak uygulama kullanma ihtiyacını doğurmuş olabilir. Ayrıca bu öğretmenler tecrübe eksikliğinden dolayı nasıl online bir kaynağı verimli ve etkili kullanmakta güçlük çekmiş olabilirler. Buna paralel olarak Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin'in (2007) çalışması da öğretmenlerin yaşları ilerledikçe duyarsızlaşma ve tükenmişliklerinin arttığı ve bu durumda öğretmenlerin değişik

performanslar göstermesine engel teşkil ettiği yönündedir. Bunun bir diğer nedeni öğretmenlerin çalıştıkları okulların uzaktan eğitimde farklı altyapıları kullanması olabilir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin çok büyük bir kısmı ek kaynak kullandığını ifade etmiştir. Ek kaynak kullandığını ifade eden öğretmenlerin çoğunluğu 21- 40 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bunun nedeni bu yaş grubu öğretmenlerin öğrencilerin anlama düzeylerini tahmin ederek öğrenmeyi destekleme çabası ile açıklanabilir. Yine internete ulaşım sorunu olan öğrenciler için ek kaynakları alternatif öğretim materyali olarak düşünmeleri olabilir. Türker ve Güven'in (2016) çalışmasında belirttiği gibi ağ yetersizliğinden kaynaklı ek kaynak kullanımına ihtiyaç duyuyor olabilir. Öğretmenlerin ek kaynak tercih etmelerinin sebebi Gömleksiz ve Koç Deniz'in (2018) çalışmasında da belirttiği gibi EBA içeriğinde daha değişik ve fazla soru olmamasından dolayı olabilir. Branekova'nın (2020) çalışmasında da belirttiği gibi uygun öğrenme ortamlarında öğretmenler farklı platformları kullanabilmelidir.

Öğretmenler hizmet bölgeleri ile uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin genel olarak öğrencilerine ulaşmakta zorlandığını bildirmiştir. Öğrencilerine ulaşmakta zorlandığını ifade eden öğretmenlerin genellikle 1. bölgede görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerinin çalışma ortamının uygun olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerinin çalışma ortamını uygun bulmayan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu da yine 1. bölgede görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Bu durum Zhang, Wang, Yang ve Wang'ın (2020) çalışmasında da belirttiği gibi evlerdeki karmaşık ortamlar olabileceği bulgusu ile örtüşmektedir. Buna yönelik olarak velilerin çalışma ortamını uygun hale getirmesi önemlidir. Hizmet bölgelerine göre velilerin mesleklerinin uzaktan eğitim sürecine etkisi incelendiğinde örneklemin neredeyse hepsi velilerin mesleklerinin süreci etkilediğini ifade ederken çoğunluk yine 1. bölgede görev yapan öğretmenlerdedir. Hizmet bölgesi coğrafi, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyini belirtmektedir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin büyük kısmı (202 kişi) bu bölgede çalışmaktadır. Hizmet bölgesine göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin ilişkisi anlamlı bulunmamıştır. Aynı şekilde okutulan sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve yaş değişkenleri ile EBA hakkındaki görüşlerin ilişkisi anlamlı bulunmamıştır.

Katılımcı öğrenciler EBA uygulamasının içeriğine ulaşmak için en çok telefon aracını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni bu yaş grubundaki çocukların ailelerinin gözetiminde telefonlarını kullanıyor olmaları olabilir. Ayrıca evinde kişisel bilgisayar veya tablete sahip çocuk sayısının az olması da diğer bir neden olabilir. Çalışmaya katılan çocukların yarısı EBA ders Web sitesine ulaşmakta zorlandığını ifade etmiştir. Buna paralel olarak Tüysüz ve Çümen'in (2016) ve Alaybay'in (2015) çalışmasında ortaokul öğrencileri EBA Ders Web sitesine ulaşmak da güçlük çektiğini ifade ederken Bahçeci ve Efe (2018) lise öğrencilerinin EBA uygulamasına kolaylıkla ulaştığını ifade etmiştir. Bu çalışmaların ışığında öğrencilerin EBA web sitesine ulaşmakta zorlanma durumunun nedenini yaşlarının küçük olması yorumu yapılabilir. Ayrıca telefonla uzaktan eğitime katılıp canlı dersleri takip etmenin zorluğu Maniar, Bennett, Hand ve Allan, (2008) tarafından da belirtilen bir durumdur. Araştırmanın sonuçlarından bir diğerine göre de öğrenciler genelde EBA dışında hangi kaynağı kullandıklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bunun nedeni öğrencilerin yaş grubunun küçük olması ve bu gibi kavramsal terimleri akıllarında tutamıyor olmaları olabilir. Çocuklar EBA'nın fiziksel etkinlikler yönünden yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bunun nedeni çocukların sosyal ortamlardan uzak kalması sonucu fiziksel etkinlikler ile enerjilerini boşaltma ihtiyacı duymaları olabilir. Arkadaşlarıyla oynamak, koşmak, öğretmeniyle konuşmak çocuklar için bu dönemde bir ihtiyaç ve özlem halini almıştır. Fiziksel etkinliklerle enerjisini atamayan çocuklar ev içinde ders çalışmak dışında da televizyon,

tablet ve telefonla vakit geçirmektedir. Bu durumun ruhsal ve fizyolojik zararları ilerleyen zamanlarda çocuklarda bir takım sorunlar ortaya çıkartabilir. Bu nedenle ailelerin okulun sağladığı sosyalleşme ve fiziksel etkinlik imkânını çocuklarına sağlayacak düzenlemeleri yapmaları gerekmektedir.

Katılımcı ilkökul öğrencileri genel olarak ödevlendirmelerde zorlandığını ve bu gibi durumda genellikle anne ve büyük kardeşlerinden yardım aldıklarını belirtmiştir. Buna yönelik olarak aile içi bireylerin genelinin çocuklar üzerinde ilgi ve desteklerini hissettirecek şekilde davranmaları gerektiği yorumu getirilebilir. Bu araştırmadaki önemli bir sonuç annelerin uzaktan eğitim sürecinde çocuklarına eğitim desteğinde ilk sırayı almasıdır. Öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar da annelerin derslerde yardım konusunda ilk sırada olduğu yönündedir. Fidan (2020) uzaktan eğitim sürecine velilerin yeterince destek vermediği yönünde öğretmen görüşleri bildirmektedir. Pandemi sürecinde okuldan eve aktarılan eğitim sürecinde annenin sorumlulukları arasına çocuğun derslerini birebir takip etmek ve sorun çözmek de eklenmiştir. Bu süreçte çalışan annelerin esnek çalışma saatleri ile çocuklarının yanında olabilmeleri eğitimlerini desteklemek adına büyük bir fırsat olmuştur. Öğrenciler genel olarak EBA'da dersleri takip ederken veya işlerken kendilerinin mutlu hissettiklerini ifade etmiştir. Bunun nedeni uzaktan eğitimin interaktif bir şekilde öğrenciyi dâhil etmeye yönelik çok fazla materyal barındırması olabilir. Yine ekranda da olsa arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle görüşmek çocukları mutlu etmektedir. Çalışmaya paralel olarak Çetin ve Günay'ın (2011) EBA içeriğinde oyun, video, interaktif etkinliklerin çok fazla yer almasının öğrencilerin bu platformdayken kendilerini mutlu hissetmesine sebep olduğu bulgusu ile örtüşmektedir.

Öğrenciler kendilerine verilen ödev ve görevlendirmeleri mesajlaşma uygulamaları ile öğretmenlerine gönderdiğini ifade etmiştir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin kâğıt kalem üzerinden etkinlik ödevlerine resim aracılığı ile ulaşma talebi olabilir. Öğrenciler yüz yüze eğitime geçtiklerinde oyun oynamak istediğini belirtmiş. Bu durumun nedeni öğrencilerinin yaş grupları ile açıklanabileceği gibi sürecin öğrencileri sosyal hayattan soyutlaması ile de açıklanabilir. Öğrenciler derste öğrenme problemi olması halinde destek ve motivasyon ile başa çıktıklarını ifade etmiştir. Zhou, Li, Wu ve Zhou (2020) Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimle öğrencilerin daha özerk ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimine sahip olmaları, öğrencilerin öğrenme sürecini kavramalarına ve kendi bilgi ve yetenek seviyelerine göre öğrenme ortamını seçmelerine olanak tanıdığını belirtmektedir. Bazı öğrenciler güçlükler karşısında daha azimli olurken bazıları pes edebilir. Buna yönelik olarak literatürde yetersizliği bulunan öğrencilere destek verilmesi gerektiğine değinilmiştir (Özer,2020). Öğrencilerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencileri bağlantı kopması durumunda en fazla WhatsApp'dan öğretmenlere ulaştığını göstermektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin her an ulaşılabilir olması ve velinin de işbirliğine ılımlı bakması gerekmektedir. Duban ve Şen'e (2020) göre öğretmen sürekli olarak öğrencileri ile diğer sosyal medya araçları ile iletişimde olmalıdır. Buna paralel olarak Aldemir ve Avşar (2020) çalışmalarında pandemi dolayısı ile insanların zamanlarının büyük bir kısmını teknolojik araçlar ile geçireceğini ve birçok çeşitli aracı eğitimlerine devam etmek için kullanacağını görüşü ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Bu çalışma sadece sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini genişletip tüm eğitim kademelerinde EBA kullanan öğretmenler ile çalışmalar yapılabilir.

- Öğretmenlerin EBA'yı yetersiz buldukları yönler detaylı olarak incelenerek iyileştirme çalışmaları yapılabilir.
- Pandemi EBA uygulamasının eğitim sürecindeki etkileri veya eksik yanlarına yönelik velilerin görüşleri araştırılabilir.
- Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğretmenlerin ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerini tespit amacıyla ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Alaybay, 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.
- Aldemir, C. & Avşar, M. N. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(2),148-169.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ateş, M., Çerçi, A. & Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 5(3), 105-117.
- Ayan,E.(2018). *Öğretmenlerin eğitim bilişim ağı içeriğini kullanma ve e-içerik geliştirme durumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Azhari, B. & Fajri, I. (2021). Distance learning during the COVID-19 pandemic: School closure in Indonesia. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. DOI: 10.1080/0020739X.2021.1875072
- Bahçeci, F. & Efe B. (2018). Lise öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 676-692.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık öğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Branekova, D.(2020). The successful model of distance learning. *Trakia Journal of Sciences*. 18(1), 275-284.
- Cemaloğlu, N. & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2) , 463-484 .
- Clark, R. E. (2000). Evaluating distance education: Strategies and cautions. In Simonson M., & Schlosser C. (Eds). *Quarterly review of distance education* (pp. 3-16). North Miami Beach, FL: Information Age Publishing.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2018). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çev. Ed. Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, 8. Baskı, Yazarın Kendi Yayını, Trabzon.
- Çetin, O ve Günay, Y. (2011). Fen eğitimine yönelik örnek bir web tabanlı öğretim materyalinin hazırlanması ve bu materyalin öğretmen öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 175-202.
- De Souza, G.H., Jardim, W.S., Junior, R.L., Marques, Y.B., Lima, N.C. & Ramos, R.S. (2020). Brazilian students’ expectations regarding distance learning and remote classes during the COVID-19 pandemic. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(4), 64-80.
- Demirarslan, Y. & Usluel, Y.K.(2005). Bilgi iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonun da öğretmenlerin durumu. *Turkish Journal of Educational Technology*, 4(3), 109-113.

- Doğan, S. & Koçak, E.(2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Journal of Economics and Social Research*, 7(14), 110-124.
- Duban, N. Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 357-376.
- Erensayın, E. & Güler, Ç. (2019). Çevrimiçi ders materyallerinin değerlendirilmesi: EBA ders örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 74-89.
- Erturgut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *Bilim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: ilkökulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2). 24-43.
- Gezer, M. & Durdu, L. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ilgili tezlerin sistematik analizi. *Başkent University Journal Of Education*, 7(2), 393-408
- Gömlüksiz, M.N. & Deniz, H.K.(2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) ders Web sitesine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 431-446.
- Gözel, E. & Halat E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 73-89.
- Hobson, T.D. & Puruhito, K.K. (2018). Going the distance: Online course performance and motivation of distance-learning students. *Online Learning*, 22(4), 129-140.
- İskender, H. (2016). Eğitim Bilişim Ağı'nda bulunan 7. sınıf Türkçe dersi videolarının ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programıyla uyumu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1043-1068.
- Kana, F. & Aydın, V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkında görüşleri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 4(13), 1494-1504
- Karaman, D. v& Aydoğmuş, U.(2018). Üniversite öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Uşak Üniversitesi Eşme MYO'da bir uygulama. *Neşehir Hacıbektaş Üniversitesi SBE Dergisi*, (1), 23-44.
- Kılıç Çakmak, E., Özüdoğru, G., Bozkurt, Ş. B., Ülker, Ü., Özgül Ünsal, N., Boz, K., Bozkurt, Ö. F., Ergül Sönmez, E., Baştemur Kaya, C., Karaca, C., Bahadır, H., & Üstün Gül, H. (2016). 2014 yılında eğitim teknolojileri alanındaki yayımlanan makalelerin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 80-108.
- Koçoğlu, E., Ulu Kalın, Ö., Tekdal, D. & Yiğen, V. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'deki eğitime bakış. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(65), 2956-2966.
- Köklü, N.(1994). Örnek olay çalışma metotları. *Ankara Üniversitesi EBF Dergisi*, 27(2), 771-779.
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'ndan (eba) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626-637.
- Maden, S. & Önal, A. (2018). Elektronik bilişim ağındaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-121.
- Makatouni, A. (2002). What motivates consumers to buy organic food in the UK? Results from a qualitative study. *British Food Journal*, 104(3/4/5), 345-352.
- Maniar, N., Bennett, E., Hand, S., ve Allan, G. (2008). The effect of mobile phone screen size on video based learning. *Journal of Software*, 3(4), 51-61.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Mazlum, M.M. ve Atalay, A.(2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. *Educational and Social Science Journal*, 4(16), 1-21.
- Özer, M. (2020). Türkiye'de COVID-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan

- politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Pala, F, Arslan, H, & Özdiç, F. (2017). Eğitim Bilişim Ağı web sitesinin otantik görevler ve göz izleme ile kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 24- 38
- Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
- Saklan, H. & Ünal, C. (2019). Dijital eğitim platformları arasında eba'nın yeri ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 19-34.
- Sönmez, M., Yıldırım, K. & Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip Koronavirüs (SARS-CoV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 855-875.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenel, S. & Kutlu Ö. (2015). Ankara üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını yordayan faktörler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 177-193
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri*. (TEDMEM Analiz Serisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekinarslan, E. (2002). Distance education: Technologies, issues and considerations. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 65-73.
- Tınmaz, H. (2013). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler*. (Ed. Kürşat Çğıltay ve Yüksel Göktaş). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- 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. & 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.
- Tüysüz, C. & Çümen, V. (2016). EBA ders Web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi SBE Dergisi*, 9 (27/3), 278-296.
- UNESCO (2020, March 27). *Teacher Task Force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis*. UNESCO. Retrieved from "https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19-crisis"
- Üstün, Ç. & Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(1), 142-153.
- Viner, R., Russell, S.J, Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C. & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 397-404.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 55-61.
- Zhou, L., Li, F., Shanshan Wu, S. & Zhou, M. (2020). "School's out, but class's on", the largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evid Chin Edu*, 4(2), 501-519.

Öğretmenlerin Pandemi Sonrası Rezilyans Düzeylerine İlişkin Algıları

Nida BAYINDIR¹

Gönderim Tarihi: 24.03.2021

Kabul Tarihi: 11.06.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Öz: Pandemiler gibi biyolojik afetlerin insana ve insanlığa yönelik olumsuz sonuçlarından en çok etkilenen alanlardan birisi de eğitimidir. Eğitimin uzaktan yapılmasının getirdiği sorunlar hem öğretmenler, hem öğrenciler hem de veliler açısından, ne yazık ki, içinden çıkılmaz bir hal almıştır. Araştırma, pandemi sonrası öğretmenlerin rezilyans/resilience (eski hale dönüş) algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu durum öğretmenlerin sürdüreceği eğitim yaşantıları açısından önemlidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, örneklem grup ve ölçme aracıyla sınırlıdır. 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde sınıf öğretmeni olarak görev yapan gönüllü 20 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çevrimiçi ortamda toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okula yeniden dönüş sürecinde en çok virüs nedeniyle hastalanmaktan kaygılandıkları, kurumsal çözümler bekledikleri ortaya çıkmıştır. Bunun için öğretmenlerin kaygı düzeylerinin azaltılması, iyi olma hallerinin yükseltilmesi için gerekli desteklerin belli periyodlarla sağlanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Rezilyans, Sınıf Öğretmeni, Pandemi, Yüz Yüze Eğitim

Determining The Resilience Expectations Of Teachers Regarding The Reopening Of Schools After The Pandemic

Abstract: Natural disasters as well as pandemics have significant negative effects on education in addition to their health, safety, economic, social, and psychological consequences. The problems caused by remote education have caused some problems in terms of both teachers, students, and parents. The study aimed to perceptions the resilience expectations of teachers after the pandemic. This situation is important for teachers' educational life. The study was carried out with a case study design, which is one of the qualitative research methods, and an easily accessible sample, which is one of the purposeful sampling types. The research is limited to the sample group and measurement tool. 20 volunteer teachers working as primary school teachers in the spring semester of the 2019-2020 academic year constitute the sample of the study. The research data were developed online by the researcher, collected with a semi-structured interview form, and analysed by content analysis method. According to the results of the study, it was found that teachers mostly worried about getting sick due to the virus and expected administrative solutions institutionally in the process of returning to school. To do this, it is recommended to provide the necessary support periodically to reduce the anxiety levels of teachers and increase their well-being.

Keywords: Resilience, Primary School Teacher, Pandemic, Face-to-Face Education

GİRİŞ

İnsanoğluna mal ve can kaybı yaratarak zarar veren, insanlar tarafından engellenemeyen doğa kaynaklı afetlere doğal afetler denir. Salgınlar da biyolojik doğal afetlerden birisidir. Bütün dünya uluslarının sağlık, sosyo-ekonomik, politik, kültürel, psikolojik olarak olumsuz bir şekilde etkilendiği pandemiler eğitimi de küresel olarak etkilemiştir. Eğitime etkisi sadece eğitimin yapılamaması veya gecikmesiyle değil, eğitime yönelik yeni paradigmalara ve yeni normallerin gündeme gelmesiyle de olmuştur. Küresel salgın bütün dünya çocuklarının okullarından uzak kalmasına neden olmuş ve eğitimin sürdürülebilirliği için yeni formüller geliştirilmesini gündeme getirmiştir. Uluslar eğitimdeki aksamaların olmaması için öğrenme öğretme süreçleri için gerekli olan alt yapıları hızlı bir şekilde, acil uzaktan eğitim (emergency remote education) eylemleri şeklinde, uygulamaya koymuştur. Ancak her ne yapılsa yapılsın özellikle küçük sınıflarda

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, nida.bayindir@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8329-358X

uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin yerini tutamamış ve beceri gerektiren konuların işlenmesinde büyük eksikliklere neden olmuştur (Aktaş, Büyüktaş, Gülle ve Yıldız, 2020; Birinci ve Bulut, 2020; Işık, 2020; Karataş, 2020:7; Uyar, 2020:16; Yıldırım, 2020).

Eğitim kurumlarının kapatılmasıyla da uzaktan eğitim süreci başlamış, öğrenci ve öğretmenler bilişim teknolojilerinin yardımıyla eğitimin devamlılığını sağlamaya çalışmıştır. Ancak özellikle ilkokullarda uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri sınıf öğretmenlerince bazı açılardan yetersiz görülmüş ve konuların yüzeysel olarak işlendiği, kontrolün istenen şekilde olmadığı, sınıf içi etkileşimin sağlıklı bir şekilde kurulamadığı düşünülmüştür (Akbal ve Akbal, 2020; Akoğlu ve Karaaslan, 2020:101; Bozkurt, 2020:114; Paydar ve Doğan, 2019; Sarı ve Nayır, 2020; Ok ve Çalışkan, 2019; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020).

Web tabanlı yapılan öğretim çalışmalarında bazen ya içeriğin aktarılmasında ya da davranışların yönetilmesinde pedagojik sorunlar yaşanmış, yine de eğitim devam ettirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenler ders içeriklerini çevrim içi ortamına taşımış eş zamanlı ya da eş zamansız olarak akademik etkileşime girmişlerdir. Psiko-sosyal bir varlık olan insanın eğitimi sadece bir aktarım aracı olarak görmesi ve kullanması mümkün değildir. Pedagojik süreçler, ilgi, anlayış, empati vb. duyuşsal ve beceriye dayalı işleyişler eğitim yaşantılarını olumsuz olarak etkilemiştir. Pandemi, yalnızlaşan eğitim paydaşlarının daha da içe kapanmasına neden olmuştur (Başaran, Doğan, Karaoğlu, Şahin ve Özkurt, 2020:122; Çakın ve Akyavuz, 2020: 166; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020).

Pandemi süreciyle birlikte yeni normal olarak adlandırılan durum travma sonrası rutin yaşantıların yeniden düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Özellikle uzaktan eğitimle gelişmeye başlayan öz yönelimli öğrenme, dijital okuryazarlık, iletişim, planlama, organizasyon, benlik algıları, zaman yönetimi, motivasyon, konsantrasyon, zorluklarla başa çıkma becerisi, sorun çözme becerisi vb. beceriler yüz yüze sınıf ortamında da kullanılabilir. Bir başka deyişle kullanmaya alıştığımız yeni ve farklı (upskilling, reskilling) becerileri formal okul ortamına taşıyarak rutin okul yaşantılarına geçişi daha kolay bir şekilde sağlamak hedeflenmiştir. Yeni normale birlikte özellikle öğretmenlerin eğitim öğretim ortamının düzenleyicisi ve yürütücüsü olarak ciddi sorumlulukları ve görevleri bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin okulların yeniden açılmasıyla ilgili yeni sürece uyum sağlamaları beklenmektedir. Yeni normal olarak adlandırılan rezilyans (yeniden uyum) süreci olan bu süreç; zorluklar, travmalar ve stres koşullarına uyumu içermektedir. Rezilyans, zorluklar karşısında yılmadan uyum sağlama ve eski haline dönebilme becerisidir. Öğretmenlerin rezilyans sürecinde yeni normale uyum sağlayıp her zamanki uygulamalara geri dönüşlerinde birçok değişkenin de yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreçte, okul çalışanlarının ve öğrencilerin rutin sağlık önlemlerini (maske kullanımı, fiziksel mesafe, hijyen uygulamaları vb) sürdürmesi gerekmektedir. Bunun yanında dezenfektan kullanımı, okula giriş çıkışlar, teneffüsler, kütüphane, sınıfta oturma düzeni, spor etkinlikleri, servis kuralları, yemekhane/kantin işleyişi, tuvalet/lavaboların kullanımı, ziyaretçi kontrolü (hes kodu sorgulama, ateş ölçme, hijyen sağlama) gibi günlük akışa yönelik çözümlerin planlanması gerekmektedir. Literatürde travma sonrası ve rezilyans (yenilenme, dayanıklılık, esneklik süreci) olarak kavramsallaşan bu olgu, sıkıntı sonrası ortaya çıkan olumlu değişimi doğru deneyimlemek ve işlevsel hale getirmek olarak tanımlanmaktadır. Bu durum önceliklerin yeniden sıralanması, yaşamsal alanın yeniden anlamlandırılması, ilişkilerin ve okul kurallarının yeniden iyileştirilmesi, bireysel ve sosyal farkındalıkların artırılması, yeni seçeneklerin ve psiko-sosyal değişimlerin tekrar deneyimlenmesini kapsamaktadır (Aşkın, Bozkurt ve Zeybek, 2020:308; Doğan ve Pekasıl, 2021; Gerçek ve Börekçi, 2019; Karataş, 2020:7; Kimter, 2020: 577; Ok ve Çalışkan, 2019;

Seçkin ve Hasanoglu, 2016).

Pandeminin kişiler üzerindeki etkisine yönelik yapılan araştırmaların (Çaykuş ve Çaykuş, 2020; Ergöner, Biçen, ve Ersoy, 2020; Kaya, 2020, Çiçek ve Almalı, 2020, Işık, 2020) genelinde kişilerde travma sonrası kaygı oranlarında artışlara dikkat çekilmiştir. Bu kaygılar daha çok benlik algısı, yaşam döngüsü, başkaları ile ilişkilerdeki değişim ve gelecek kaygısı alanında yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla kişilerde korku ve tedirginlik oluşturmuştur. Öğretmenlerde bu insani tepkileri yaşamış bireyler olarak yeni normaldeki rollerine uygun olarak davranmak durumundadırlar. Öğretmenler, pandemi ile birçok zorluklara maruz kalmışlar, bu zorluklara uyum sağlayıp baş etmeye ve zorluklarla mücadele kapasitelerini diğer durumlara uyarlamaya çalışmışlardır. Bu nedenle okula tekrar döndüklerinde yaşadıkları kaygı, okul, öğrenci ve velilerden beklentileri ve ihtiyaç duydukları destek alanları ile mesleğe ve öğretime yeniden uyum sürecine girmişlerdir (Alper, 2020; Aykut ve Aykut, 2020:57; Tönbül, 2020:160).

Okulların açılmasıyla eğitim öğretim paydaşlarının yaşadıkları travmalar da yeni normale uyum sağlama olarak değişmiştir. Pandeminin seyrinde yaşanan ani ve değişken durumlar nedeniyle eğitim öğretim yaşantılarının ve paydaşlarının rezilyans durumlarının yeni normale uyumuna yönelik fazla bir çalışma bulunmamaktadır. Bunun yanında okula dönüş sürecinde öğretmenlerin yaşayacakları zorlukların belirlendiği araştırmalar da sınırlıdır. Araştırma öğretmenlerin pandemi sonrası yeni eğitim düzeninde sahip oldukları kaygılar ve zorluklara hazır olmalarını sağlayacak, onların rezilyans algılarını ortaya koyacak olan istek ve ihtiyaçlarını belirlemek açısından önemlidir. Araştırmanın amacı, okulların açılmasıyla öğretmenlerin yeni normale uyum sağlamada rezilyans (eski hale dönebilme) algılarının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması, olguyu kendi çerçevesinden inceleyen olgu ve durumlara ait verilerin sistematik olarak toplandığı, analiz edildiği ve sonuçlarının ortaya konduğu bir yoldur. Durum çalışmalarında araştırılan olay veya durum, kendi doğal kapsamında, yer ve zamanla sınırlı olarak araştırılmaktadır (Metin, 2014).

Araştırmada ele alınan durum pandemi sonrası okula dönüşte öğretmenlerin rezilyans (eski duruma dönüş) algılarını belirlemektir. Dolayısıyla öğretmenlerin okullara dönmedeki algıları (okula dönüşte yeni normale ilişkin görüşleri) kapsama dahil edilmiştir. Çalışma grubu olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yapılmıştır. Tipik durum örnekleme, çok sayıda benzeri arasından genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren ve evreni temsil yeteneği olan ve temel özellikleri bakımından evrenden farklılaşmayan durumları ifade etmek için kullanılmaktadır (Baltacı, 2018:251). Veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çevrimiçi toplanmıştır. Bu yöntemin seçilmesinin nedeni; pandemi döneminde bireylere yüz yüze ulaşmanın riskli olmasıdır. Aynı zamanda bir diğer neden bu yöntemin hijyen ve sosyal mesafe kurallarına uygun olması açısından sunduğu pratikliklerdir. Buna göre 20 sınıf öğretmeni araştırmaya gönüllülük esasına göre çevrimiçi olarak katılmıştır. Öğretmenler Eskişehir ilinde görev yapan ve öğretmenlik uygulamaları kapsamında kolay ulaşılabilirlik yoluyla araştırmaya dahil edilmiş, 6'sı 1. Sınıf, 5'i 2. Sınıf, 4'ü 3. Sınıf, 5'i 4. sınıfları okutan sınıf öğretmenleridir. Araştırmada kolay ulaşılabilirlik durum örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde uygun görünmüş ve seçilmiştir. Bu yöntem, araştırmaya hız kazandırması açısından işlevsel ve tercih edilir bir yöntemdir. Bu örnekleme türünde erişilmesi kolay ve yakın durum seçilmiştir.

Pandemi ile ilgili yapılmış son çalışmalar taranarak literatür analizi yapılmıştır. Görüşme soruları için uzman görüşü alınmış ve dönütlerle sorular gözden geçirilmiştir. Soruların anlaşılabilirliği için iki öğretmenden görüş alınmış ve görüşme formu son halini almıştır. Görüşme formunda bulunan 9 soru gruplanarak 2 ana soru altında gruplanmıştır. Belirlenen konu için böyle bir gruplamaya gidilme nedeni, cevap yetersizse veya açık ifade edilememişse soruları tamamlayabilmesi açısından avantaj sağlamasıdır. Öğretmenlerin pandemi ile ilgili fikir yürütebilecekleri konu başlıkları belirlenmiş ve bu doğrultuda görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme sorularının oluşturulmasında soruların kolay anlaşılması, alternatifleri ve sonda sorular hazırlama ile belirlenmiş uzman ve öğretmen görüşleri alınarak son haline kavuşturulmuştur. Bunlar, 1-Okulların yeniden açılması ile ilgili rezilyans (eski hale dönüş) hakkındaki görüşleri (sağlık, akademik, sosyal, psikolojik) neler? Nedenleri ile açıklayınız. 2-Okula geri döndüğünüzde rezilyans (eski hale dönüş) (öğretmenlerden, ailelerden, öğrencilerden, idari makamlardan, okul çalışanlarından) ne düzeydedir? Nedenleri ile açıklayınız.

Araştırma verileri görüşme öncesinde belirlenen kuramsal kavramsallaştırmaya göre belirlenen tema ve kategorilere uygun olarak sınıflandırılmış ve uygun kodlar ile frekans tabloları elde edilmiştir. Kodlamalar Ö1, Ö20 şeklinde kodlanmıştır. Tema ve kategorilerde yer alan sorunların anlaşılabilirliği için katılımcı görüşlerinden örnek ifadeler yer verilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte veriler önce kavramsallaştırılmış, sonra kendi içinde organize edilmiş ve verileri açıklayan temalar saptanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından görüşmeler esnasında yazılmıştır. Veriler katılımcıların onayına sunulmuş ve teyit ettirilmiştir. Son olarak bulgular yorumlanarak anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için frekans ve yüzde tabloları halinde sunulmuştur. Araştırma, uygulanan istatistikî yöntemlerle ve örneklem grupla sınırlıdır.

BULGULAR

Araştırma, pandemi sonrası okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmenlerin rezilyans (eski hale dönüş) algıları belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin karşılaşmaları olası rezilyans algısı ve beklentilerine ilişkin temalar ve frekans tablosu aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Okulların yeniden açılması ile öğretmenlerin rezilyans algısı

| Tema | Kategori | Kod | Frekans |
|------------------------------------|----------|--|---------|
| Pandemi sonrası okulların açılması | Kaygı | Hastalanma | 16 |
| | | Öğrenci akademik başarı seviyelerinin düşmesi | 3 |
| | | Öğrencilerce akademik davranışların unutulması | 1 |

Tablo 1 incelendiğinde pandemi sonrası okulların yeniden açılması ile öğretmenlerin yeni normale ilişkin rezilyans algısı kaygı temellidir. Bu kaygı en çok hastalanma kaygısıdır. Bunu sırasıyla akademik başarının düşmesi ve akademik davranışların unutulması izlemektedir. Araştırmaya katılan 16 öğretmen virüs nedeniyle hastalanmaktan korkmaktadır. Bu korkunun nedenleri virüs yayılım hızındaki kontrolsüzlük, virüsle ilgili bilinmeyen belirtiler, virüslü bireylerin tespiti,

aşılama, etkileşimde olduğu birey sayısı ve risk varlığının devam etmesi olabilmektedir. Öğretmenler hastalık faktörü dışında okula yeniden dönüşte öğrencilerin akademik ve davranışsal olarak eksiklikleri olabileceğini düşünmektedir.

Öğretmenler yeni düzene uyum sağlamak ve eksik bilgi ve becerileri telafi etmek, aynı zamanda mevcut öğretim programına devam edebilmek için ciddi bir emek ve zaman harcamak durumundadırlar. Böyle olduğunda hem kendi hem de öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamak için her zamankinden daha çok çalışmak zorundadırlar. Bu nedenle bir şeyleri yetiştirmek kaygısı ile hareket edebilmektedirler. Aşağıda öğretmen görüşlerinden örnek ifadelere yer verilmiştir.

Ö2-‘Okullar seyreltilmiş olarak açıldığı için herhangi bir kaygım yok’

Ö10-‘Hastalanma riskim var’

Ö11-‘Eğitim verdiğimiz yaş grubunun taşıyıcı olması nedeniyle bana gelecek hastalıktan çekiniyorum’

Ö14-‘Henüz aşı olamadım, kapalı alanda ders yaptığımız için virüse yakalanmaktan korkuyorum’

Ö16-‘Hastalığa yakalanmaktan korkuyorum’

Ö20-‘Öğrencilerimin seviyesini düşük bulmaktan kaygılıyım’

Ö7-‘Öğrencilerin sınıf ve davranış kurallarını unutmalarından endişe ediyorum’

Pandemi sonrası öğretmenlerin en büyük kaygısının salgın riskinin devamından kaynaklı olduğu görülmektedir. Virüsle ilgili bilinmeyenler, yanlış bilgiler ve hastalık öyküleri bireylerin kaygı düzeylerini arttırmaktadır. Hastalığın belirsizliklerinden dolayı insanlar arasında korku ve kaygının artması, kısıtlayıcı formüller, kilitlenmeler vb. sosyal olarak yaşanan travmalar toplumda psikolojik etkiler yaratmaktadır. Hem öğretmenlerin, hem öğrencilerin, hem de velilerin okullarda kendini güvende hissetmesi bu açıdan son derece önemlidir.

Tablo 2. Okulların yeniden açılması ile öğretmenlerin rezilyans düzeyine ilişkin algıları

| Tema | Kategori | Kod | Frekans |
|------------------------------------|----------|----------------------|---------|
| Pandemi sonrası okulların açılması | Beklenti | Velilerden | 4 |
| | | Öğrencilerden | 4 |
| | | Öğretmenlerden | 2 |
| | | İdari makamlardan | 8 |
| | | Okul çalışanlarından | 2 |

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin yeni normale uyum sağlamadaki rezilyans düzeyine ilişkin algıları beklenti temellidir. Bu beklenti algısı en en çok hem merkezi hem de yerel düzeyde idari makamlardan yanadır. Bunu sırasıyla veli, öğrenci, meslektaşları ve okul çalışanları takip etmektedir. Öğretmenlerin pandemi sonrası yeni düzenle ilgili alınacak idari kararlara yönelik beklentilerinin yüksek olması yaptırım gücü açısından kurumsal işleyişi güçlü bir seçenek olarak düşündükleri için olabilmektedir. Kurum bazlı alınan ve uyma zorunluluğu olan kurallar bireyleri yasal olarak bağlamakta ve sorumluluğu kişilerin kurallara uymasına bırakmaktadır. Dolayısıyla hayati ölçüde önemli olan bu durumun kural ve yaptırımlarla kontrol edilebileceği düşünülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerden hijyen kurallarına dikkat edip, sosyal mesafeyi

korumalarını beklemektedir. Dolayısıyla hem ailelerin hem de eğitim çalışanlarının hijyenik davranışları gerektiğini düşünmektedirler. Aşağıda öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler yer verilmiştir.

Ö1-‘Sınıf ve öğrenci sayılarının az tutulmasını, maske, havalandırma, dezenfektan işlemi gibi ihtiyaçların karşılanmasını bekliyorum’

Ö4-‘Öğrencilerin maskeleri doğru kullanması isterim’

Ö5-‘Hijyene önem verilmesi, velilerin çocukların temizliğine dikkat etmesi ve hastalık ve temaslılık durumunu okul idaresine bildirmeleri gerektiğini düşünüyorum’

Ö3-‘Okul servisleri ile ilgili ciddi şüphelerim var. Kontrol tedbirlerini yeterince aldıklarını düşünmüyorum’

Ö6-‘Okul ve sınıf alanlarının sürekli temizlenmesi, tuvaletteki temizlik malzemelerin tam olması. Aşılamanın bir an önce öğretmenlere uygulanmasını bekliyorum’

Ö12-‘Öğretmenlerin yapması ve yapmaması gereken davranışlar konusunda öğrencileri yeterince uyardıkları gerektiğini düşünüyorum’

Ö15-‘Eğitimle ilgili alınacak kararların net olması ve zamanında alınması, sürekli değişiklik yapılmamasını istiyorum’

Ö9-‘Öğrencilerin arkadaşları ile sosyal mesafeyi korumalarını bekliyorum’

Öğretmenlerin en çok beklentisinin kurumsal denetim ve kontrol düzeyinde olduğu, aile ve öğrencilerin gerekli önlemleri alması gerektiği yönündedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okula yeniden dönüşte en çok kaygılandıkları şey virüs nedeniyle hasta olmaktır. Bir diğer sonuç ise öğretmenlerin pandemi sürecinin yönetilmesi ve denetlenmesinde idari makamlardan beklentileri olduğu yönündedir. Bu bağlamda en büyük beklentileri ise kurum yöneticilerince alınacak ve uygulanacak istikrarlı kararlardır. Pandemi sürecinde öğretmenlerin hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimde psikolojik, sosyolojik ve akademik olarak desteklenmesi, bu açıdan, büyük önem taşımaktadır.

Yapılan araştırmalarda (Eti ve Karaduman, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Paydar ve Doğan, 2019; Tümkan ve Tümkan, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020) okulların açılmasıyla yapılan hazırlıklara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler; sınıfların sık sık dezenfekte edilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, maske dağıtımı, sosyal mesafenin korunması, oturma düzeni, okul kantinleri, uyarı levhaları ve okul içi kontrol mekanizmalarının işlemesi yönünde görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşlerin ortak paydasının hem okulların hem de bireylerin kendi önlemlerini alması yönündedir (Baysal ve Ocak, 2020:669; Can, 2020).

Öğretmenlerin hastalık kaygısından sonra öğrencilerin akademik başarıları ve akademik davranışlarına yönelik kaygılar gelmektedir. Öğretmenler öğrencilerin uzaktan eğitimle akademik kazanımlara tam olarak erişemediklerini düşünmektedir. Uzaktan eğitimin dezavantajlarından ötürü olduğunu varsaydığımız bu yetersizlikler ve eksiklerin yüz yüze eğitimde nasıl telafi edileceğine yönelik kaygılar olabilmektedir. Öğretmenler, ayrıca, sınıf ve okul kuralları ile ilgili olarak öğrenci davranışlarının yeniden kazanmaları gerektiği kaygısı içersindedirler.

Kamuoyundaki tartışmalar, hasta sayıları, salgın ekonomisi, sosyal medyadaki paylaşımlar, bilgi

kirliliği, her türlü bedensel duyumun virüs belirtileri ile karıştırılması vb. öğretmenlerde endişe yaratmaktadır. Yapılan araştırmalar (Gerçek ve Börekçi, 2019; Kavruk ve Demirtaş, 2021; Ünal ve Bulunuz, 2020) insanların pandemi dönemi travmatik yaşantılarının arttığına yöneliktir. Araştırma bulguları ile örtüşen bu durum, insanların endişeli hissetmesine, aile ve iş ortamında stres yaşamasına, gerçeklik algısını yitirmesine, belirsizlik yaşamasına, çaresizlik hissetmesine neden olmaktadır. Çakın ve Akyavuz (2020) araştırmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin pandemi nedeniyle, yüz yüze gelemedikleri için, iletişim kaynaklı bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Erkoca (2021)'nın araştırmasında da pandemi sürecinde öğrencilerin derse olan ilgilerinin azaldığı ifade edilmiştir. Yapılan araştırmalarda (Çakın vd, 2020:169, Çaykuş ve Çaykuş, 2020, Kul vd, 2020, Özdoğan ve Berkant, 2020, Tümkân ve Tümkân, 2020) öğretmenlerin pandemi ile yaşadıkları problemlerin başında iletişim sorunları, veliler ile ilgili sorunlar ve öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili sorunlar gelmektedir. Sınırlı iletişim, dönüt sorunları, teknolojik sorunlar gibi eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların pek çoğu eğitimin yüz yüze olmamasından veya uzaktan eğitime olan yabancılıktan kaynaklanmaktadır. Ancak zorunlu nedenlerden dolayı toplumların kaygı duydukları yaşantıları olabilmektedir. Yaşanılan olumsuz yaşantılar karşısında bireylerin olumsuzluklara verdikleri tepkiler ve başa çıkma stratejileri farklı olabilmektedir. Genel olarak kaygı şeklinde ortaya çıkan olumsuz yaşantıların atlatılıp normal yaşantılara dönülebilmesi gerekmektedir. Yeni normal olarak tasvir edilen bu süreçte öğretmenlerin beklentileri bu olumsuz şartlara karşı psikolojik olarak sorunların üstesinden gelme davranışlarıdır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en çok idari mekanizmalardan beklentileri olduğu, bunu diğer eğitim paydaşlarının takip ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin idari olarak kaygılarının giderilmesi ve gerekli önlemlerle somut güvenirlik sağlamaları aslında travmatik yaşantılardan sonraki toparlanma sürecindeki eğilimlerini göstermektedir. Öğretmenlerin kurumsal olarak çözüm beklentileri pandemi sürecinde eğitim öğretimin resmi yaptırımlarla kontrol altına alınabileceğine duydukları inancın bir göstergesi olabilmektedir.

Eğitim paydaşlarının tümünü olumsuz olarak etkileyen pandemi, rutin eğitim öğretim yaşantılarına da olumsuz olarak yansımıştır. Bunun için eğitim paydaşlarına yönelik kurumsal destek mekanizmalarının oluşturulması ve alınacak idari kararlarla hem sağlığın hem psikolojinin desteklenmesi beklenmektedir. UNICEF'in okulların yeniden açılmasına ilişkin yayımladığı rapora göre, gelecekteki kısmi okul kapanmalarına hazırlıklı olmak, okulların kapalı kaldığı dönem boyunca öğrenme ve öğretmeyi güçlendirmek, okulların kısmi etkin olduğu ve programlarını durumlarına göre uyarlayarak etkin olduğu karma eğitim modeline uyum sağlamak gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmek için uzaktan mesleki gelişim, danışmanlık gibi yenilikçi öğretmen destekleme yöntemlerini kullanmak daha hızlı sonuç verecektir (UNICEF, 2020). Öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda uzmanlardan yardım alınıp hastalık hakkında açık, net ve eksiksiz bilgilerin paylaşılması, sadece öğretmenlerin değil, öğrencilerin, ailelerin ve diğer okul personelinin de bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenlerin hastalanmaktan korkmaları normal bir süreçtir. Ancak öğretmenlerin zorlu çalışma koşullarını dikkate alarak bu süreçteki ihtiyaçlarını dikkate almak, anlamaya çalışmak, okulla ilgili alınacak kararlara dahil etmek, kaygı düzeylerini azaltacak önlemler almak, belirsizlikleri ortadan kaldıracak doğru bilgi akışı sağlamak, değişimden kaynaklanan uyum sorunlarını ortadan kaldırmak gerekmektedir. Eğitimi bir bütün olarak görerek eğitimle ilgili bütün paydaşların tek bir merkezden pandemiye yönelik olarak bilgilendirilmesi, gerekli önlemleri almalarının sağlanması ve denetlenmesi öğretmenlerin hastalık kaygılarını azaltacak ve beklentilerini karşılayacak etkide bulunabilecektir. Dolayısıyla öğretmenlerin pandemi sonrasına ilişkin mesleğine, sağlığına ve psikolojine ilişkin destek imkanları yaratılmalı, uzaktan ve yüz yüze eğitimde neler yapabileceklerine dair planlı

yönlendirmelerin yapılması, öğrenme eksikliklerini belirleme ve öğrencilerin gelişimine uygun öğrenme süreci planlamaları konusunda yönlendirilmeleri önerilmektedir. Daha kaliteli bir eğitim için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konularda ve beklentileri yönünde gerekli desteklerin sağlanması, öncelikle bu süreçten fazlasıyla etkilenen öğretmen, öğrenci ve velilere psiko-sosyal destek sağlanması ve öğretmenlerin iyi olma halinin (rezilyans) belli periyodlarla desteklenmesi ve bu destek yaşantılarının pandeminin seyrine göre güncellenmesi, öğretmenlerin okula dönüp dönmek istemediklerine ilişkin görüşlerinin alınması, bu tip dönütlerin ve bilimsel araştırmaları sayısının artmasıyla öğretmenlerin farklılaşan rezilyans beklentilerinin neler olduğuna ilişkin, periyodik olarak yapılacak, standart ölçümlerin geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbal, H. & Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre ahp yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 533-546.
- Akoğlu, G. & Karaaslan, T. B. (2020). Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2): 99-103.
- Aktaş, Ö. Büyüktaş, B. Gülle, M. & Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde k 12 düzeyinde uzaktan eğitim: durum çalışması. *Milli Eğitim*, 49(1), 45-67.
- Aşkın, R. Bozkurt, Y. & Zeybek, Z. (2020). Covid-19 pandemisi: psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Aykut, S. & Aykut, S. (2020). Kovid-19 pandemisi ve travma sonrası stres bozukluğu temelinde sosyal hizmetin Önemi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 1(1), 56-66.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başaran, M. Doğan, E. Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Birinci, M. & Bulut, T. (2020). Covid-19'un sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı gruplar üzerindeki etkileri: sosyal hizmet bakış açısından bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi*, s4 (1) 62-68.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAD*, 6(3), 112-142.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAD*, 6(2), 11-53.
- Çakın, K. M. & Akyavuz, E. (2020). The covid-19 process and its reflection on education: an analysis on teachers' Opinions. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çaykuş, T. E. & Çaykuş, T. M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 95-113.
- Çiçek, B. & Almalı, V. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde kaygı öz yeterlik ve psikolojik iyioluş arasındaki ilişki: özel sektör ve kamu çalışanları karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 15(4), 241-

260.

- Doğan, B. K. & Pekasıl, A. N. (2021). Covid-19 pandemisi bağlamında evsizler, mevsimlik tarım işçileri, mülteci, şartlı mülteci ve geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin sorunları üzerine bir değerlendirme. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 32(1), 275-292.
- Ergöner, A. T. Biçen, E. ve Ersoy, G. (2020). Covid-19 salgınında ev içi şiddet. *The Bulletin of Legal Medicine*, 25, 48-57.
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi-bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Eti, İ. & Karaduman, B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 635-656.
- Gerçek, M. & Börekçi, Y. D. (2019). Bireysel yine/yenilenmeyi (rezilyansı/dayanıklılığı) destekleyici insan kaynakları yönetimi uygulamalarına ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 20(45), 17-37.
- Işık, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) salgını döneminde ailede krize müdahale. *Akademia Doğa Ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 2020: 1-9.
- Karataş, Z. (2020). Covid-19 pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-15.
- Karatepe, F. Küçükgençay, N. & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? bir anket çalışması. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kaya, B. (2020). Pandeminin ruh sağlığına etkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23, 123-124.
- Kımtır, N. (2020). Covid-19 günlerinde bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 574-605.
- Kul, A. Demir, R. & Katmer, A. N. (2020). Covid-19 salgını döneminde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak yaşam anlamı ve kaygı. *Turkish Studies*, 15(6), 695-719.
- Metin, M. (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ok, M. & Çalışkan, M. (2019). Ev ödevleri: öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 594-621.
- Özdoğan, Ç. A. & Berkant, G. H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49 (1), 13-43.
- Paydar, S. & Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim Ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Seçkin, Ş. & Hasanoğlu, A. (2016). Çocukta rezilyans (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tönbül, Ö. (2020). Koronavirüs (covid-19) salgını sonrası 20-60 yaş arası bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 159-174.
- Tümkan, F. & Tümkan, Ş. (2020). Pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aranın ilkokullardaki eğitim açısından yarattığı değişimin etkilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 1163-1184.
- UNICEF, (2020). Okulların tekrar açılmasına yönelik çerçeve, <https://www.unicef.org/Turkey/Media/9806/File/Okullar%C4%B1n%20Yeniden%20A%C>

3%A7%C4%B1ma%20S%C3%Bcrecini%20Destekleyici%20%C3%87er%C3%A7eve%20D%C3%B6k%C3%Bcman.Pdf 22 mart 2020 tarihinde erişildi.

- Uyar, E. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-32.
- Ünal, M. & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369.
- Yıldırım, S. (2020). Salgınların sosyal-psikolojik görünümü: covid-19 (koronavirüs) pandemi örneği. *Turkish Studies*, 15(4), 1331-1351.
- Yurtbakan, E. & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977.

Investigating the Teachers' Innovative Pedagogical Practices towards Students with Special Needs

Sedef SÜER¹ Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ² Arzu KARAGÜL³

Gönderim Tarihi: 24.03.2021

Kabul Tarihi: 06.06.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Abstract: This study aims to investigate the views of teachers working with students with special needs towards innovative pedagogy practices. In this context, the purpose of teachers' using of innovative pedagogical practices and various problems faced by teachers when they use innovative practices, were also handled in this study. The study was based on the descriptive survey method and qualitative data was collected. The study was conducted with 34 teachers working with individuals with special needs who were selected for the study with the maximum variation sampling method. The data were collected through the "Innovative Pedagogy Interview Form" and analyzed with descriptive analysis technique. Findings showed that teachers working with individuals with special needs mostly define themselves as innovative and design their teaching process with various materials considering the students' interests and needs. However, it was determined that they faced various problems such as inadequate equipment and materials, insufficient learning environment, and inadequate level of teacher readiness and quality.

Keywords: Innovative pedagogy; Innovative practices; Students with special needs; Special education teachers

INTRODUCTION

Introduce the problem

Innovation is a thought, practice, or purpose perceived as new by an individual (Rogers, 1995). Innovation can be a new idea created by an individual, or it can be in the form of adopting a previously known concept to a different field of study (Furst-Bowe & Bauer, 2007; White & Glickman, 2007). Whether an idea is used by the individual for the first time or the implementation of an existing idea, both of them are accepted as innovation (Rogers, 1995). The main goal of innovation is to do something different and better (Redding, Murphy & Twyman, 2013). In the social life cycle, people may not agree on innovation due to their characteristics too. Depending on this differentiation, the concept of individual innovativeness come into view (Yorulmaz, Çoçalışkan & Önal, 2017). As this conception can encompass everyone, the teachers who are the leading actors in education can be involved as well. And this often leads the innovativeness and pedagogy concepts to be used together.

Many experts are confused about it when the definition of the pedagogy as a concept is analyzed (Murphy, 2008). In the most general sense pedagogy, defined as the act of transferring knowledge, values, and skills is not limited to formal education context and can be applied to formal and informal contexts by parenting and various other experts. (Edwards, 2001). With this expression, the primary pedagogical issues are said to be as follows: "How to educate a child? How to improve children's learning and how to meet their learning needs?" (Murphy, 2008). Therefore, educational goals and strategies or educational methods determined by students and teachers, educators' own philosophical beliefs, students' background knowledge and experience, educational programs, modern technological devices, monitoring, and evaluation system are accepted as the main tools of pedagogical education (Smith, 2012).

¹ Dicle Üniversitesi, Türkiye, sedefsuer@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1833-9286

² Dicle Üniversitesi, Türkiye, ozlemaltindag@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6104-2381

³ Dicle Üniversitesi, Türkiye, arzukaragul12@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0670-7050

It is known that the quality of the education system depends on the quality of its teachers. So that students can deal with the challenges of the modern world, teachers need to review and update their pedagogies (OECD, 2020). Application-level updating, or innovation should be seen as a normal process of the daily challenges of a constantly changing class. Innovative pedagogy, which is the pedagogical reflection of innovation; is a pedagogical problem-solving process based on the creative, intuitive, and personal capacities of teachers (Braun & Schmidt, 2006). The primary questions of innovative pedagogy are: What are the educational, psychological, organisational factors/conditions that have the highest formative effect on an individual's mind, character, or physical ability? What can be done with the curriculum and technology? Which educational method is sustainable for our environment? (Boyle, 2013). As a consequence, innovative pedagogy as a science and practice is responsible for educating individuals to be creative, to deal with changes, to manage the knowledge, to analyze and work with knowledge (Murphy, 2008). Innovative teachers, on the other hand, are those who can enhance their skills by following the latest developments in their profession, can effectively integrate technological tools into educational environments, can increase the number of activities that students can participate in, may try new approaches and ways in the presentation of information, may apply different methods to increase student participation and may change their habits to bring new skills to life (Rawlins & Kehrwald, 2013). Teachers should have innovative features due to reasons such as new technological developments, new curricula, new learning and teaching methods, new skills that society expects from the individual, and changes in student needs (Ritchhart, 2004).

In terms of special education, innovative pedagogy is seen as an application that allows a student with special needs to compete at the same level as their normally developed peers (Boyle 2013). In other words, innovative pedagogy enables students with special needs not only to enhance their educational success but also to take advantage of the education that they get (Murphy, 2008). It cannot be expected that all the students can learn similarly and at the same speed. Therefore, it is important to supply a wide range of learning materials while providing tools for students to learn (Braun & Schmidt, 2006). Innovative pedagogical practices in the field of special education are stated to involve various technological applications such as smart pens and tablet apps, audial reading technology which is preferred to be used with the repetitive reading strategy for the students with reading difficulties, the use of evidence-based practices for the students with special needs, Braille writing tablet used for visually handicapped students, and visual materials used for the hearing impaired students (Murphy et al., 2013). Using such tools provides to the students with special needs to learn without a special program (Dillon, 2006). Therefore, it is of vital importance to use these tools in educating the handicapped students who have to take the same exams with their normally developed peers (Boyle 2013). In this way, it is stated that students can easily develop more positive self-esteem and the skills to be successful after graduation (Murphy et al., 2013). Such practices have an important role for the mentally handicapped individuals in that they can live more independently in society. The related studies in the literature also reported that the social and academic skills of the students with special needs have improved with the use of innovative pedagogical practices and applications in education (Pratt, 1999; Will, 1986).

An educational approach, designed with innovative pedagogy, certainly cannot be the only factor in solving many problems in today's world. However, it plays a significant role in changing perspectives of the upcoming generations (Kovacs, 2017). This statement is for all students including those with special needs. The use of technology and evidence-based practices in education, especially in the concept of innovative pedagogy, make the education process more

exciting for students with special needs (Pratt, 1999). Therefore, teachers need to search such practices and design innovative activities that will contribute to students with special needs. Meyen, Poggio, Seok and Smith (2006) stated that the use of innovative pedagogical practices in the assessment of academic skills of students with special needs is also important in preventing inequality between students and their peers. Innovative pedagogy plays an important role in contributing not only the learning of the students with special needs but also the teaching skills of teachers. Therefore, teachers should possess some kind of properties which support the development and participation of students (Güner-Yıldız & Sazak-Pınar, 2012) and these teachers, known to have the most preliminary role in the training of students with special needs, should be aware of innovative pedagogy. In the literature, some studies analyzed the innovative pedagogical practices of teachers and preservice teachers in terms of different variables (Blackhurst 2005; Erdogan & Güneş, 2013; Hasselbring & Glaser, 2000; Kert & Tekdal, 2012; Öztürk & Summak, 2014; Parlar & Cansoy, 2017). However, the studies investigating the innovative pedagogical practices of teachers working in the field of special education are quite limited.

The innovative pedagogical practices of teachers working with students with special needs are of great value in that it contributes to both designing of learning activities that address individual differences of students and maximizing the potential of these children. Innovative pedagogy, on one hand, allows teachers and students to achieve maximum efficiency from learning and teaching processes, on the other hand, enable them to use technology-based methods to build knowledge (Edwards & Bone, 2012). Therefore, this study will provide important information regarding whether teachers' working with students with special needs use innovative pedagogical practices in their classrooms, determining the reasons for using innovative pedagogical practices and what kind of problems they have when using innovative pedagogical practices. Thanks to the results of this study, the teachers working with students with special needs are thought to access the chance of making self-evaluation about their practices, discovering the pros and cons of their teaching process while decision-makers are thought to access the valid and reliable data on this issue. This study is also thought to contribute to the understanding of teachers or preservice teachers who are working or will work with students with special needs. In line with this, this study aims to investigate the innovative pedagogical practices of teachers working with students with special needs. In this context following questions were investigated: The body of a manuscript opens with an introduction that presents the specific problem under study and describes the research strategy. Because the introduction is clearly identified by its position in the manuscript, it does not carry a heading labeling it the introduction. Before writing the introduction, consider the following questions:

What are the motives of teachers working with individuals with special needs to perceive themselves as innovative?

For what purposes and reasons do teachers working with individuals with special needs apply innovative pedagogical practices?

What kind of problems do teachers working with individuals with special needs deal with while applying innovative pedagogical practices?

METHOD

This section includes information about the research design, study group, data collection and analysis process.

Study Design

This study was carried out with a descriptive survey model, method, which is one of the descriptive research types. The survey model is a scientific method used to investigate the particular property of a group (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Survey studies use principles of the scientific method by examining existing resources, analyzing the data, making generalizations and predictions. Research conducted in a survey model is called the descriptive survey method if it examines the conditions, practices, processes, beliefs, relationships, and tendencies of an existing phenomenon. Both qualitative and quantitative data can be used in the descriptive survey method (Salaria, 2012). This study investigating the views of teachers working with individuals with special needs towards innovative pedagogy practices was designed on the descriptive survey method as it focuses on describing views of teachers working with individuals with special needs, which is a specific feature of teachers as a certain group. For this reason, the study in question was conducted with the descriptive survey model in which qualitative data was collected.

Study Group and Participants

This study was conducted with 34 volunteer teachers working with individuals with special needs. Participants were selected among teachers who work in the hearing difficulty, visual difficulty, and education practice schools in Diyarbakır city center. Firstly the three schools were visited separately, an appointment day was determined for teachers who volunteered to participate in the study, and approval was requested from the school administration for data collection. In the selection of the participants, the maximum diversity sampling method was used, as attention was paid to the diversity of teachers working in institutions providing education for students with special needs in terms of gender, seniority, and school type variables. Maximum variation sampling is a method which requires to set certain criteria for the participants to be included before the research and requires to involve these participants under these criteria, in this way it obtains different perspectives on the subject to be researched (Creswell, 2017). The descriptive properties of the participants included in the study are shown in Table 1.

Table 1. Descriptive Properties of The Participants Included In The Study

| Gender | N | % |
|-------------------|----------|----------|
| Female | 15 | 44.1 |
| Male | 19 | 55.9 |
| Seniority | N | % |
| 1-5 years | 4 | 11.8 |
| 6-10 years | 9 | 26,5 |
| 11-15 years | 4 | 11.8 |
| 16-20 years | 4 | 11.8 |
| 21 or above years | 13 | 38.2 |

| School type | N | % |
|---|----|------|
| School for students with hearing difficulty | 16 | 47.1 |
| School for students with visual difficulty | 11 | 32.4 |
| School for students with mental retardation | 7 | 20.6 |

In this research, the teachers were selected based on variations by gender, seniority, and school types. The participant teachers in this study were determined to be male (N=19), teaching to individuals with hearing difficulty (N=16), and having 21 years or more professional experience (N=13).

Data Collection Tool and Instrument

The Innovative Pedagogy Interview Form for Teachers developed by Suer (2019) was applied to participants. The original form consists of a personal information section consisting of five questions and two open-ended questions. The Innovative Pedagogy Interview Form was not used as it is. While the questions related to the participants' personal information were appropriately revised in line with the context of the study, the interview questions were used as it is. On the other hand, one question was added in accordance with the context of the study. The revised form was sent to 3 experts (in the fields of educational science, special education science, and language education), as a result of the feedback received from the experts, the form was used as it is. The interview form comprised of 3 descriptive and 3 open-ended questions were applied to teachers working with individuals with special needs. The questions in the interview form are as follows:

- As a teacher, could you describe yourself as innovative, why? Please explain your opinions on this matter with your reasons. (Please answer this question by explaining which feature, skill, or ability you use the most while making innovative applications in the education process).
- Do you use innovations in education in your classroom? (such as trying or developing different technologies, methods, and materials while teaching a subject). Please write down your views on why you need this with justifications.
- What do you think are the most important problems you encounter while implementing innovative applications in your classroom in the educational environment? Please write with the reasons.

Data Collection Process

The data collection process began with the specifying of school types (including hearing difficulty, visual difficulty, and mental retardation) which provide education for individuals with special needs in the center of Diyarbakir. Some explanations regarding the questions in the questionnaire form were made to the participant teachers via face to face interactions. Then, each participant teacher was given an "Innovative Pedagogy Interview Form for Teachers" and allowed as much time as they wanted to write their opinions in handwriting in the space allocated for each question on the form. During data collection, teachers were asked to provide as much data as they wanted by filling out the form with their own handwriting so that they could reflect on each question in detail and express their opinions more easily. Moreover, the participant teachers voluntarily participated in this study, and they were not asked to give any personal information revealing their identity during the research, and the teachers were assured to have the right of leaving the

study at any stage if they wished. As a result, all 34 teachers who participated in the research voluntarily filled out the form and did not request to withdraw from the research at any stage of the study.

Data Analysis and Interpretation

In this study, the qualitative data obtained from the teachers were analyzed by descriptive analysis method. Descriptive analysis is a method focusing on the interpretation of the research data based on the themes and dimensions revealed by the research questions, by directly quoting from the data suitable for relevant themes and dimensions in a qualitative data material (Ekiz, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2011).

The interview form that obtained from 34 participant teachers primarily were numbered as T1, T2, T3.....T34 by the researchers. A word file was opened on the computer with the same numbers for each participant teachers and their views on the sheet were numerically transferred to the related file. With recording the data on the computer, the views of participants about each interview question have been read one by one, and notes and coloring procedures were adopted by the three researchers. To classify and identify the data results of the first analysis, codes were determined and each code was placed and interpreted under the theme in the context of research questions. Then the data obtained as a result of analysis were tested for validity.

Validity refers to the degree of reflecting the reality of the data in qualitative studies (Silverman, 2000). To provide the validity in this research, the questions in the data collection tool were prepared within the scope of the related studies in the literature and detailed information about the study group was presented (Miles, Huberman & Saldana, 2014). The analyst triangulation method was used to provide validity in the analysis of data and the analyses were carried out by 2 experts, one of in the field of educational sciences and the other in the field of special education. At the end of this process the themes and views of the teachers related to the data were determined to show consistency and the themes were concluded to be supported by the related literature. Besides, to provide coding consistency among the researchers, the formula of Percentage of Consensus = $\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement}) * 100$ which was proposed by Miles and Huberman (1994: 64) was applied to randomly 50 selected codes. The calculated coding reliability of the data was found as .93.

The reliability in the qualitative studies can be provided by providing detailed information and explanation about processes such as data collection, analysis, and reporting (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). In this sense, the interviews with participant teachers were carried out by allocating time in their schools, the volunteer participation was taken as the basis for the selection of the participants, enough time was given to the participant teachers to fill-up the form, and the data collection process was completed when the data reached the repletion process.

RESULTS

In this section, in parallel with the research questions, findings on the what kind of indicators were put forward by teachers working with individuals with special needs towards being innovative, for what purposes they use innovations in the educational environment, and what kind of problems they encounter while using innovations in the educational environment were presented.

Indicators of Teachers for Describing Themselves Innovative

Teachers working with individuals with special needs were asked whether they see themselves as innovators, and if teachers see themselves as innovators, they were asked to identify the indicators of their describing themselves as innovators. In this context, the majority of the teachers stated that they see themselves as innovative (Shown in Table 2), and then the indicators are shown as the basis for describing themselves as innovators were examined, and the findings obtained were given in Figure 1 under five main themes.

Table 2. Findings Regarding Whether Teachers Working with Special Needs Identify Themselves as Innovative

| | n | % |
|--|----|-------|
| I identify myself as innovative | 32 | 94.12 |
| I do not identify myself as innovative | 1 | 2.94 |
| I am indecisive about whether I am innovative or not | 1 | 2.94 |
| Total | 34 | 100 |

When the findings are examined, the vast majority of the teachers (n= 32) stated that they see themselves as innovators, while a very small portion of them said that they were not innovative (n = 1) or they were indecisive about whether they were innovative or not (n = 1). Some of the teachers' views on this are as follows:

I can identify myself as innovative, but I am just starting so I cannot react immediately to this [T4].

As a teacher, of course, I identify myself as an innovator [T14].

I can identify myself as an innovator [T24].

When teachers working with individuals with special needs were asked to identify the indicators of their describing themselves as innovators, 27 teachers presented one, and five teachers double, in total 37 indicators were presented by the teachers. It was determined that the participant teachers identifying themselves as non-innovative did not present any indicators for this question. The 37 indicators put forward by 32 teachers identifying themselves as innovators were grouped under five main themes and presented in Figure 1.

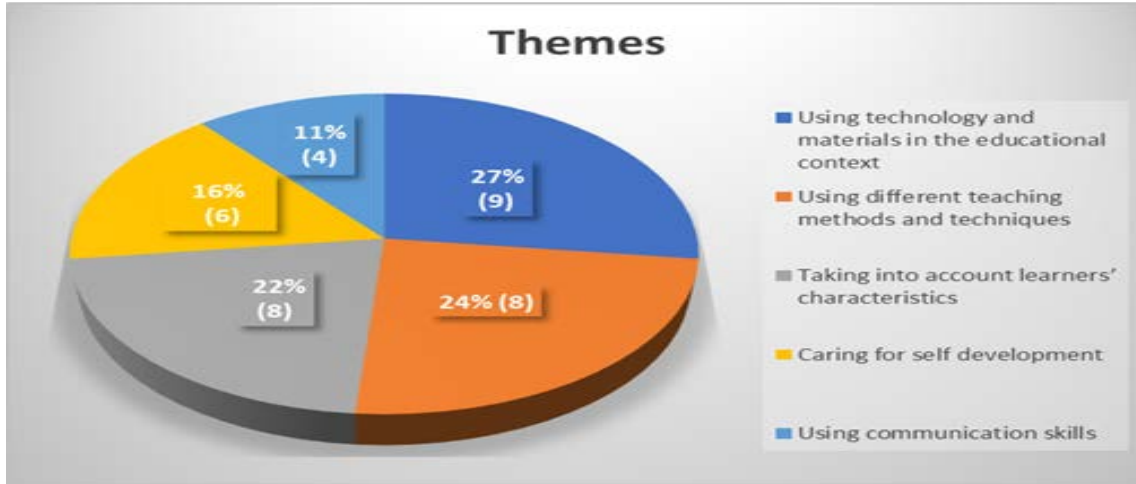


Figure 1. Findings Regarding the Indicators Put Forward by the Teachers Working with Special Needs Individuals for Identifying Themselves Innovative

When Figure 1 is examined, it is determined that teachers mostly think that they are innovative because they use different technologies and materials in the educational context. Teachers' views on this theme are as follows:

When we think of it as an innovation, I think I develop myself in terms of material [T1].

I download images and videos about my lesson on the internet. I edit the materials I download from the Internet according to the student level. While editing, I make sure that shorter sentences and more pictures exist. I find more simulations and game applications related to the subjects and explain them through them. Firstly, I do the activities I create and then I ask students to do it. I organize activities according to students' interests [T8].

I am trying to keep up with technology as much as I can. Since our school is for students with hearing difficulty, I make full use of the internet and smartboards [T20].

Yes, since we are in the digital age, I use all kinds of electronic digital tools. I use all digital materials promptly as I am open to innovations. [T22].

Secondly, it was determined that teachers who work with individuals with special needs think that they are innovative because they use different teaching methods and techniques. Teachers' views on this theme are as follows:

In the teaching and learning process, I want to act with a new way of understanding, leaving aside the classical teaching methods. We aim to raise students who think, question, research and know how to access information. Being a role model and learning while having fun are the qualities I prefer most [T9].

Thanks to my experience and knowledge, I develop various methods and techniques [T11].

We work with many students whose qualifications, skills, and needs are quite different. Therefore, we have to use new teaching methods and techniques for each [T17].

There are webpages that I follow from the internet and I try to learn new methods and techniques to use in my classroom [T19].

We are searching and making use of the latest techniques and methods preferred in education [T34].

Thirdly, it was determined that teachers who work with individuals with special needs think that

they are innovative because they take into account the characteristics of the learners. Teachers' views on this theme are as follows:

Each student has different needs [T4].

Beyond traditional methods, I think I have been conducting a skill-based education activity to adapt myself to the current era and prepare children for the new century. I focus on improving the handcraft skills of my student. I try to take advantage of music and movement pedagogy. Since I work with children with hearing difficulty, I mostly design my teaching focused on movement and tactile [T13].

Yes, we can easily access information in the digital context. To reveal the student's skills and abilities related to the subject, we must create the necessary conditions in the classroom, in the workshop, and the playground, that enables the individual to learn by doing. I teach the students to use what they have learned in their social life [T18].

As much as I can, I try to implement new practices according to the conditions and needs of the class and the student. During the lesson, I try to involve the student in the process more [T31].

Fourthly, it was determined that teachers working with individuals with special needs thought they were innovative because they attempted to improve themselves. Teachers' views on this theme are as follows:

I read the articles of my professors at the university where I graduated and watch their videos. When I apply it to my students, I get results (positive) when I cannot get results with old methods, I try to find other methods and techniques. I also get ideas from my colleagues. I will continue to work like this [T19].

I am a person with an open mind and love to learn [T21].

I do a lot of research on this subject. I constantly find articles, scientific articles, and materials on how to help children more. I'm trying to fix my deficiencies. I'm trying to increase my knowledge [T24].

I try to be innovative by creating awareness in myself on the subject I feel to be deficient. I am completely creative and trying to make sense of education [T30].

Finally, it was determined that teachers who work with individuals with special needs think that they are innovative because they are caring to use communication skills effectively. Teachers' views on this theme are as follows:

I understand that my students cannot think abstractly by using my empathy ability to count and combine the same colors to be concrete when using mathematical expressions, I also use my ability to drama emotionally (e.g. feelings and reactions) [T4].

I use my skills of communication effectively. With healthy communication, I think a long way can be taken to achieve the desired goal [T5].

My desire and motivation are very good. The teachers and people around me say that I have great energy. I am full of life, as a very good model, I give life energy to people. I empathize very well. I am a very good listener [T16].

I use the skill of empathy [T33].

When the views of teachers who work with individuals with special needs are examined, it is understood that teachers see themselves as innovative because they use technology and materials in the educational environment, apply different teaching methods and techniques, plan their educational practices taking into account the characteristics of learners, make self-improvement

attempts, and use their communication skills effectively.

The Purposes of Teachers to Apply Innovative Pedagogical Practices

When the teachers working with individuals with special needs were asked about their purposes of including innovative pedagogical practices, it was determined that 26 teachers identifying themselves as innovative presented only one reason and two teachers gave two reasons each for including innovative pedagogy practices in their lessons. Six teachers' answers could not be placed under any theme within the scope of this question, since two of the research participants did not see themselves as innovators, and four of them touched on adverse environmental conditions outside the scope of the question. 28 teachers who answered in accordance with the scope of this question put forward 30 reasons for including innovative pedagogical practices. The reasons put forward by the teachers were examined and grouped under four main themes, and the findings obtained are shown in Figure 2.

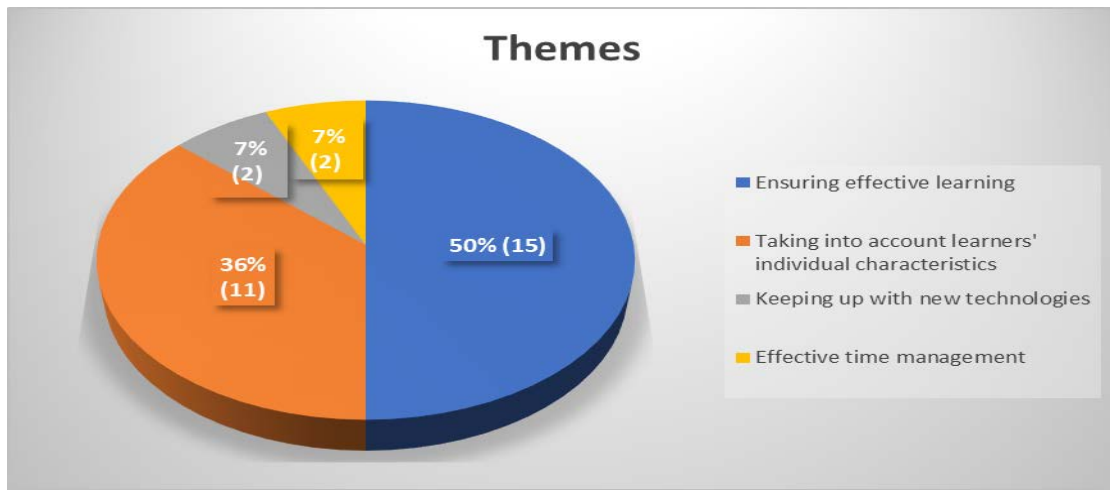


Figure 2. Themes formed based on the reasons put forward by teachers for including innovative pedagogical practices

When Figure 2 is examined, it is determined that teachers mostly act to ensure effective learning for students. Teachers' views on this theme are as follows:

....Because different materials attract students' attention more. Different experiences help children to construct new schemes in their minds [T2].

When it is impossible to show the students the concrete things, using different technological methods helps these students to have a more concrete template in their mind and permanent learning takes place [T13].

I apply it because when the methods and techniques I use do not work, we have to apply to another one sometimes with the desire to get another result (different and better result) [T19].

... Children need tactile materials for reinforcing the learning. Verbal expression is left unsupported. The child grasps better what s/he feels and touches [T33].

When the views of teachers were examined, another reason for teachers to include innovative pedagogy practices was to take students' characteristics and needs into account. Teachers' views on this theme are as follows:

Because each student has different developmental qualities. Each child has some distinct or common characteristics. I examine common studies on social media and the web. I do as much as I can in my classroom [T4].

I use visual and concrete materials to ensure that our children learn by doing and experiencing due to their special needs [T18].

Because all of our children behave differently. One method of teaching may not fit another. Taking these into consideration, I search for different techniques and methods [T25].

When there is not enough material for the students with visual difficulty, I develop tactile, tangible sensory materials. It is important to develop material as student-specific material development is really important due to the differences of individuals [T31].

When the views of teachers regarding the reasons for using innovative pedagogy are examined, it is seen that they also touch on the reasons such as keeping up with the latest innovations and effective time management. Teachers' views on these themes are as follows:

Practical applications provide efficiency in terms of time and learning [T3].

We can find more explanatory and broader answers fastly with effective time management [T12].

Using an overhead projector, projector, and smartboard requires me to have all kinds of information. We use it in education by keeping up with technology. I now use a digital pen instead of a wooden pen [T22].

Today, information is developing rapidly and I have to make use of different technologies, methods, and materials to keep up with the latest developments [T34].

When the views of teachers are examined, it is understood that teachers use innovative pedagogical practices in their classrooms to ensure effective and permanent learning in students, to adopt the teaching and learning process in line with the individual characteristics of students with special needs, to use teaching technologies and materials in the classroom and to save time.

Problems Teachers Encounter While Using Innovative Pedagogical Practices

Finally, when teachers were asked about the problems faced while using innovative pedagogical practices, it was determined that 17 out of 30 teachers mentioned one problem, eight mentioned two problems, and five mentioned three problems. As the answers of four participants were evaluated outside the scope of the question, they could not be placed under any theme. 48 questions put forward by 30 teachers who answered in accordance with the scope of this question were analyzed and gathered under four main themes. The findings obtained are given in Figure 3.

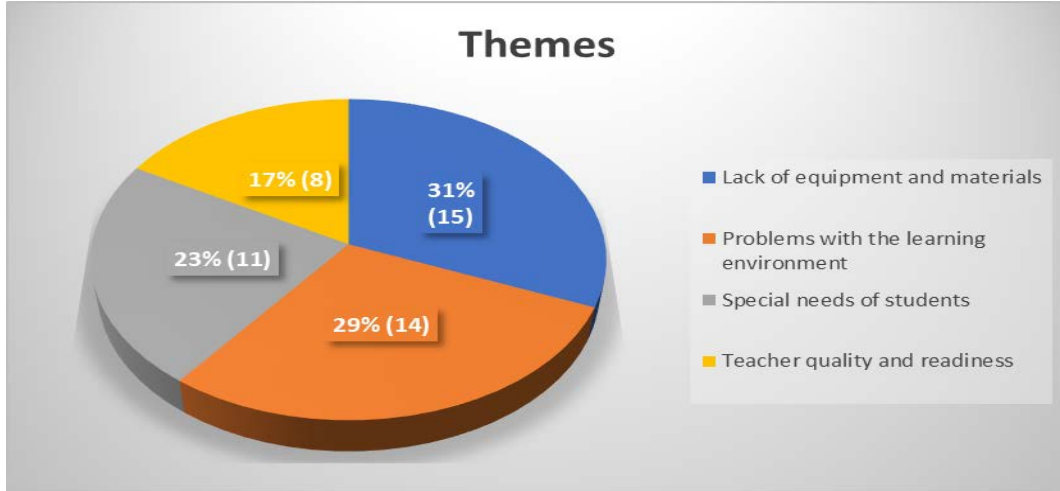


Figure 3. Themes regarding the problems that teachers working with special needs individuals encounter while using innovative pedagogical practices

When Figure 3 is examined, the problem of not having enough equipment and materials in the school environment was determined as the most expressed problem. Teachers' views on this theme are as follows:

You can get a smart board for this. It is not always possible to use our phone or internet [T4].

I use myself more as a material. My communication power. The reason for this is the physical and material inadequacies I mentioned [T5].

There are not enough signs in my lesson. I find it difficult to explain abstract concepts. Since I have a visual and practical lesson, I usually do an activity [T8].

I am also lacking in terms of tools, equipment, and space for the students [T11].

These are the difficulty I faced for my class; the lack of effective methods and materials for our students with double difficulties, methods, and techniques are generally designed for only hearing or only mentally disabled students [T17].

The internet infrastructure is not suitable, the Ministry of National Education supporting internet platform does not allow access to many pages and it is limited [T22].

When the views of teachers were examined, it was determined that the unfavorable and unsuitable learning environment in the school environment was the second most expressed problem by the teachers. Teachers' views on this subject are as follows:

The internet is very slow. There is no fiber cable and some sites are restricted and every information cannot be accessed [T7].

Lack of internet while using the smart board limits my work. If there is an Internet, the video of the subject covered is made to be watched by students on the page (MoNe) and the learning becomes more permanent [T10].

Our most important problem at the middle school for the hearing difficulty is our internet network whose infrastructure cannot be fixed. Without this, we cannot implement many activities without solving this [T14].

Classroom environments are not designed for these students [T32].

When the views of were examined, another problem stated by the teachers was that teachers could not accommodate innovative practices due to the special needs of students. Teachers' views on this theme are as follows:

Student levels are not suitable for innovative applications. Student levels, attention spans are very different from each other. Behavior problems are high [T1].

For example, while the student spends time at school with technological tools and equipment, he does not have such a chance at home. Therefore, the learning process can sometimes only be limited to the school [T9].

The most important problem is that students forget the information very quickly. The reason for this is that students have hearing problems [T20].

Since students have visual difficulties, they have problems with the things that they have never known before (internet, etc.), thus problems arise in practice [T27].

The most important problem we encounter while implementing innovative practices in the classroom is the adaptation process of students to innovative practices. There may be a waste of time for students to adapt to these methods [T34].

When the views of teachers were examined, it was stated that teachers' self-readiness was not at the desired level or at low level was another problem expressed by teachers. Teachers' views on this theme are as follows:

We cannot reach a consensus on innovative practices with some of our colleagues [T9].

The most important problem is that I cannot fully comprehend these innovative practices. I feel inadequate at the point of following and implementing the innovations. I think that even though I try to keep up with innovations, I feel that I am not at a sufficient level [T11].

The fact that the management and other colleagues are not ready for these innovative practices can make things more difficult. The lack of applicability of the innovative methods introduced in the curriculum in the field may also be since the old (traditionalist) teachers are not yet ready. Besides, the lack of supporting management to urge the teachers in the school causes the biggest difficulties encountered in this regard [T13].

It is also a big problem that all teachers working in special education schools are not developed in terms of qualifications and that the managers in these schools are not well trained and they are insufficient in special education. [T32].

When the views of teachers are examined, it is observed that while teachers include innovative pedagogical practices in the educational context, they encounter problems such as the lack of sufficient technological tools and materials in the school environment, the lack of physical and economic structure of the schools, the special needs of the students and the low level of teachers' readiness, and these factors are concluded to negatively affects innovative pedagogical practices of the teachers working with students with special needs.

DISCUSSION

Firstly in this study, it was determined that teachers working with individuals with special needs usually describe themselves as an innovator. Moreover, it was concluded that teachers consider themselves innovators because they use technology and materials in the educational environment, apply different teaching methods and techniques, plan their educational practices considering the

characteristics of the learners, attempt to improve themselves, and use effective communication skills. The emerging perceptions of teachers as an innovator in the research are also supported by similar studies in the literature (Kocasarac, 2018; Koehler et al., 2013; Parlar & Cansoy, 2017; Tournaki & Lyublinskaya, 2014). For instance; Parlar and Cansoy (2017), Kocasarac (2018), and Suer (2019) in their studies reached the conclusion that teachers consider themselves as innovators above medium level. Innovativeness is the desired qualification for teachers in the 21st-century teaching and learning approach. In terms of innovative educational approaches, teachers are regarded as the most important teaching material and they are expected to be able to use all existing conditions and opportunities effectively in the current conditions and to adapt themselves to the changing situations (Tunkun & Aksoyalp, 2010).

Innovative pedagogy refers to a more general concept, including the creation and adaptation of ideas, materials, environment, and conditions which can contribute students to gain educational aims and targets (Garcia, 2011). When considered from this aspect, it seems that the teachers working with individuals with special needs try to find out and apply innovative pedagogical practices with the correct sense and purpose. In addition, teachers stated that they use innovative approaches to individualize the learning needs of students with special needs. From this point of view, it is important for the teachers in the study to be aware of innovative approaches that increase both the academic and social success of students with special needs (Boyle, 2013). Innovative approaches play an important role in improving the teaching and training skills of both teachers and students with special needs (Al-Shammari, 2008). Thus, positive interaction is established between students and teachers, and behavioral problems of students are prevented (Boyle, 2013). Consequently, it is of great value to develop teachers' innovative pedagogical practices within the scope of professional development in terms of the progress of children with special needs in all areas of development.

As the second finding of the study, it was concluded that teachers working with students with special needs prefer to use innovative pedagogical practices to provide effective and permanent learning for students in the educational environment, to manage the teaching and learning process addressing the individual characteristics of students with special needs, to use instructional technologies and materials in the classroom and to save on time. Today, the effect of technology shows itself in education as well as in all other fields. The use of smartboards increases in schools, new software is being prepared, and many tools that make life easier for students with special needs are used in classroom teaching. Practices such as distance education and e-learning have become an indispensable part of the teaching period (Polat & Ozcan, 2014). Particularly in 2020, face to face education was interrupted in our country with the emergence of the new coronavirus called "COVID-19" which first emerged in Wuhan city of China. In this case, concepts such as distance education and e-learning have become essential for students with special needs. Based on the findings of this study, it seems that teachers take advantage of instructional technology and materials in their classrooms. Therefore, it is thought that it would be important to provide comprehensive in-service training on how teachers use technology more effectively in their classrooms and how to prepare e-content for children with special needs. On the other hand, it is important to ensure that all students with special needs have the technology to access distance education in their homes.

As the third finding of the research, it was concluded that while teacher working with students with special needs apply innovative pedagogical practices, they face the problems such as inadequate equipment and materials in the school environment, insufficient physical and

economic structure of the learning environment and inadequate level of teacher readiness and quality. The teachers working with students with special needs require technological tools and various software programs to facilitate students' learnings (Al-Shammari, 2008). Thanks to these tools and software programs, students with special needs are stated to achieve learning and their existing potential more easily and quickly (Henniger, 2004). When the related studies in the literature were examined, it was observed that teachers frequently face problems related to unfavorable physical and economic structure and insufficient equipment and materials during the educational process (Can & Çava, 2018; Taşdemir et al., 2018; Yurtseven & Ergün, 2018). Such problems not only affect the quality of education and educational process but also restrict the innovative pedagogical practices of teachers. A convenient and favorable environment promotes innovative practices (Tidd & Bessant, 2009). Choi (2004), Usluel and Mazman (2010) stated that the context of learning should be equipped with the required technical support and capacity for the formation and use of innovations. However, the necessary technical and technological equipment is a facilitating factor for innovative applications, it is not sufficient by itself. In this case, educating the labor force in a way that they have the capability of using the existing technology and equipment effectively is also important. Blackhurst (2005) reported that this should be considered in the professional development of teachers working with students with special needs. Tella and Tirri (1999) stated that the introduction of innovative practices in the classroom is also associated with teachers' skills and willingness. Therefore, teachers and other school staff should develop the required skills to provide appropriate technological services to their students. Moreover, teachers working with students with special needs should be trained to maximize their capability of using assistive technology.

Teachers stated that they cannot implement innovative practices in their classrooms because of the students' special needs. Education aims to provide equal opportunities to all individuals, whether they need special education or not. Individuals' need for special education does not prevent them from receiving education in various fields. Innovative approaches such as information and communication technologies, scientific teaching methods, and teachers' following the latest studies with students with special needs help the students with special needs reach equality of opportunity in education, make choices about how to survive, and help them to be economically self-sufficient (

Smith, 2007). Besides, the use of information and communication technologies in the education of individuals with mental, behavioral, emotional behavior problems, learning difficulties, attention deficit and hyperactivity disorder, autism, visual and hearing difficulty improves both academic and social skills of these individuals by providing alternative education opportunities (Zembylas, 2008). Considering these, the reason why teachers express their opinions in this way is due to their not knowing how to use innovative approaches in special education. Teachers are not exposed to innovative information and practices either in their undergraduate education or in their in-service training, and they do not know how to access to this kind of information either. Therefore, it is of great importance for undergraduate and in-service training process of teachers working with students with special needs to include innovative approaches for students with special needs along with the necessary information and technological tools should be provided by the authorities to prevent the inability of children turning into obstacles.

The teachers working with students with special needs are to follow new developments and practices to meet their students' educational needs. In this sense, teachers' knowledge about innovative pedagogical practices could be enhanced by emphasizing the professional development

of teachers, inservice training programs, seminars and conferences through an expert team. It is also of great value to enrich the content of compulsory special education courses with the innovative pedagogical approaches in teachers training programs. This study is limited to the views of 34 teachers working in special education schools where children with special needs are educated. It is suggested to increase the generalizability of the findings with a wider participant group and qualitative and quantitative research designs. Although teachers' perceptions of innovative approaches are positive, it is also important to investigate how often and in what cases teachers prefer to use innovative practices such as scientific-based practices and technology-oriented learning activities to meet the needs of teachers and students in learning context.

REFERENCES

- Addis, S. (2009). Creativity and innovation. *Rough Notes*, 152(4), 78-80.
- Al-Shammari, Z. (2008). *The benefits of technology use in teaching students with special needs. The 5th Congress of Scientific Research Outlook in the Arab World, Scientific Innovation and Sustained Development*, October 2008, Morocco. Retrived from: <https://www.academia.edu/>.
- Blackhurst, E. (2005). Perspectives on applications of technology in the field of learning. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 175-178. doi: 10.2307/1593622.
- Boyle, J. R. (2013). Specialized innovations for students with disabilities. In M. Murphy, S. Redding & J. Twyman (Eds.), *Handbook on innovations in learning* (pp. 93-112). Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning, Temple University; Charlotte, NC: Information Age Publishing. Retrieved from: <http://www.centeril.org/>.
- Braun, S., & Schmidt, A. (2006). *Socially aware informal learning support: Potentials and challenges of the social dimension*. In Proceedings of the European Conference on Technology-Enhanced Learning (EC-TEL 06), October 2006, Heraklion. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.220.9835&rep=rep1&type=pdf#page=137>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cagiltay, K., Cicek, F., Karasu, N., Cakir, H., & Akilli, G. K. (2014, June). *Innovative educational technology for special education and usability issues*. In International Conference of Design, User Experience, and Usability (pp. 155-163). Springer, Cham.
- Can, S., & Çava, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokulda uygulanan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin değerlendirilmesi [Evaluation of the play and physical activities course thought in elementary school on the basis of the classroom teachers' opinions]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 261-273. doi: 10.24315/trkefd.318132.
- Choi, J. N. (2004). Individual and contextual dynamics of innovation-use behavior in organizations. *Human Performance*, 17(4), 397-414. doi: 10.1207/s15327043hup1704_3.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri [30 basic skills for qualitative researchs]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deppeler, J. (2010). Professional learning as collaborative inquiry: Working together for impact. (Ed: Forlin, C.). *Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches*. (First Edition). New York: Routledge.
- Dillon, T. (2006). Hail to the thief: The appropriation of in music in the digital age. In K. O'Hara & B. Brown (Eds.), *Consuming music together: Social and collaborative aspects of music consumption technologies*. (pp. 289-306). Dordrecht: Springer.
- Edwards, A. (2001). Researching pedagogy: A sociocultural agenda. *Pedagogy, Culture & Society*,

- 9(2),161-186. doi: 10.1080/14681360100200111.
- Edwards, S., & Bone, J. (2012). Integrating peer assisted learning and e-learning: Using innovative pedagogies to support learning and teaching in higher education settings. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(5), 1-12. doi: 10.14221/ajte.2012v37n5.4.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, D. G., & Güneş, D. Z. (2013). The relationship between individual innovativeness and change readiness conditions of students attending faculty of education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106(2), 3033–3040. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.349.
- Furst-Bowe, J. A., & Bauer, R. A. (2007, Spring). Application of the Baldrige model for innovation in higher education. *New Directions for Higher Education*, 137, 5-14.
- García, L. M. (2011). Encouraging teachers' and students' innovation with the support of teacher learning communities. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(1), 133-152.
- Güner Yıldız, N., & Sazak Pınar, E. (2012). Examining teacher's behavior related to students with special needs in inclusive classrooms. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 475-488.
- Hasselbring, T. S., & Glaser, C. H. W. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *The Future of Children*, 10(2), 102-122. doi: 10.2307/1602691
- Henniger, M. L. (2004). *The teaching experience: An introduction to reflective practice*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Kert, S. B., & Tekdal, M. (2012). Comparison of individual innovativeness perception of students attending different education faculties. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 11(4), 1150–1161.
- Kocasarac, H. (2018). *Fen ve sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının değerlendirilmesi [Evaluation of innovativeness of science and social sciences high school teachers] (Doktora Tezi)*. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 511297)
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Journal of Education*, 193(3), 13-19. doi: 10.1177/002205741319300303.
- Kovacs, H. (2017). Learning and teaching in innovation: Why it is important for education in 21st century. *Neveléstudomány*, 2, 45-60. doi: 10.21549/NTNY.18.2017.2.4.
- Meyen, E., Poggio, J., Seok, S., & Smith, S. (2006). Equity for students with high-incidence disabilities in statewide assessments: A technology-based solution. *Focus on Exceptional Children*, 38(7), 1-8. doi: 10.17161/fec.v38i7.6821.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A method sourcebook*. (3rd ed). Thousand Oaks: CA: SAGE.
- Murphy, P. (2008) Defining pedagogy. In K. Hall. P. Murphy and J. Soler (Eds.), *Pedagogy and practice: Culture and identities*. The Open University, SAGE.
- Murphy, M., Redding, S., & Twyman, J. (2014). *Handbook on innovations in learning*. Philadelphia: Information Age Publishing.
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). Educating the net generation: An educause e-book publication. Retrieved from: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf> [20/04/07].
- OECD, (2020). *What does innovation in pedagogy look like?* Retrieved from: https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-does-innovation-in-pedagogy-look-like_cca19081-
- Öztürk, Z. Y., & Summak, M. S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel

- yenilikçiliklerinin incelenmesi [Investigation of primary school teachers individual innovativeness]. *International Journal of Science Culture and Sport*, 1(1), 844-853. doi: 10.14486/IJSCS158.
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). Examining the relationship between teachers' individual innovativeness and professionalism. *International Education Studies*, 10(8), 1-11. doi: 10.5539/ies.v10n8p1.
- Polat, S., & Özcan, A. (2014). Akıllı tahta kullanımıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri [The opinions of elementary school teachers on the use of smart board]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 439-455.
- Pratt, B. (1999). Making it work: Using technology in a classroom for young children with multiple disabilities. *Computing Teacher*, 26(8), 28-31.
- Rawlins, P., & Kehrwald, B. (2013). Integrating educational technologies into teacher education: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 51,207-217
- Redding, S., Twyman, J. S., & Murphy, M. (2013). *What is an innovation in learning*. *Handbook on Innovations in Learning*, (pp. 3-14). Temple University, Philadelphia, USA: Center on Innovations in Learning.
- Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. *Independent School*, 63(2), 32-41.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations* (4th ed.). New York: The Free Press. Retrieved from: <https://books.google.com.tr/>.
- Salaria, N. (2012). Meaning of the term descriptive survey research method. *International journal of transformations in business management*, 1(6), 1-7.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage Publications Inc.
- Smith, D. (2007). *Introduction to special education making a difference*. Merrill: Person Education.
- Smith, M. K. (2012). *What is pedagogy? The encyclopaedia of informal education*. Retrieved from: <http://infed.org/mobi/what-is-pedagogy/>.
- Süer, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi [Investigation of classroom teachers' views regarding innovative pedagogical practices]* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 582578).
- Taşdemir, M., Şahin, B. U. C., Taşdemir, Ö. G. F., Kılıç, B. U. E., Dağistan, B. U. A., & Dağdelen, B. U. S. (2018). İlkokul İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views about primary school English curriculum]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 121-130.
- Tella, S., & Tirri, K. (1999). *Educational innovations in Finnish and European contexts. An analysis of the Aims and Outcomes of the European Observatory of the European Commission*. (1994-1998). Opettajankoulutuslaitoksen tutkimusraportti, 200. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Seppo_Tella/publication/267418535_Educational_Innovations_in_Finnish_and_European_Contexts/links/545761e30cf2cf51648087d8.pdf
- Tidd J., & J. Bessant (2009) *Managing innovation*. (4th Ed). Chichester: John Wiley and Sons.
- Tournaki, N., & Lyublinskaya, I. (2014). Preparing special education teachers for teaching mathematics and science with technology by integrating TPACK framework into the curriculum: A study of teachers' perceptions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(2), 243-259.
- Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları [Dimension of teacher training curricula in the 21st century]. *Selçuk Üniversitesi*

Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (24), 361-371.

- Usluel, Y. K., & Mazman, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: Bir içerik analizi çalışması [The factors process of diffusion of innovations, acceptance or adaptation in educational context: A content analysis study]. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 60-74.
- White, S. C., & Glickman, T. S. (2007, Spring). Innovation in higher education: Implications for the future. *New Directions for Higher Education*, 137, 97-105.
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52(5), 411-415. doi: org/10.1177/001440298605200502.
- Wolfberg, P., LePage, P., & Cook, E. (2009). Innovations in inclusive education: Two teacher preparation programs at the San Francisco State University. *International Journal of Whole Schooling*, 5(2), 16-36.
- Yorulmaz, A., Çokçalışkan, H., & Önal, H. (2017). Determination of classroom pre-service teachers' state of personal innovativeness. *Journal of Education and Training Studies*.5(1), 28-34. doi:10.11114/jets.v5i1.1947.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtseven, R., & Ergün, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri [Teacher's opinions about development of entrepreneurship skills of primary school students]. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 118-140.

Covid-19 İle İlgili Öğretmen Algılarını Belirlemeye Yönelik Bir Olgu Bilim Çalışması

İlayda CÖMERT¹ Çiğdem ŞAHİN ÇAKIR²

Gönderim Tarihi: 30.03.2021

Kabul Tarihi: 14.07.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Öz: Bu çalışmanın amacı; dünyada acil durum ilan edilmesine sebebiyet veren Covid-19 ile ilgili farklı branşlardan öğretmenlerin algılarını belirlemektir. Bu sebeple mevcut çalışma olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışmaya Giresun ilinde devlet okullarında çalışan 8 farklı branştan 35 öğretmen katılmıştır. Öğretmen algılarını belirlemek amacıyla “Covid-19 gibidir. Çünkü” şeklinde oluşturulan metafor kalıbı, çizim tekniği ve 6 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analiz sonuçları doğrultusunda öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar, çizilen kavramlar ve açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara dair bulgular 4 ana temada toplanmıştır. Öğretmenlerin Covid-19 ile ilgili algılarından elde edilen verilere göre “virüsün özellikleri, insan hayatına etkileri, virüsün geleceğine dair öngörüler, alınacak tedbirler” temalarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Covid-19 ile ilgili genel olarak olumsuz algıları olmakla birlikte tedbirlere uydukları, salgınla ilgili alınan önlemlerin artırılmasını istedikleri, salgının seyri ile ilgili umutlu oldukları belirlenmiştir. Bilgi kirliliğinin önüne geçilmesi, dijital okuryazarlığın geliştirilmesi, sağlıklı yaşam ve virüsten korunma yolları ile ilgili ek bilgilendirme çalışmaları yapılması önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Olgu Bilim, Metafor, Çizim Tekniği, Öğretmen Algısı.

A Phenomenological Study to Determine Teacher Perceptions Regarding the Covid-19

Abstract: The aim of this study; the aim is to determine the perceptions of teachers from different branches about Covid-19, which causes an emergency to be declared in the world. For this reason, the present study was carried out with the phenomenology method. 35 teachers from 8 different branches working in public schools in Giresun province participated in the study. In order to determine teacher perceptions, “Covid-19 is like Because” metaphor pattern, drawing technique and interview form consisting of 6 open-ended questions were used. The obtained data were analyzed by content analysis method. In line with the results of the analysis of the data, the metaphors created by the teachers, the concepts drawn and the answers to the open-ended questions were collected under 4 main themes. According to the data obtained from the perceptions of the teachers about Covid-19, the themes of "characteristics of the virus, its effects on human life, predictions about the future of the virus, the measures to be taken" were reached. Although teachers have generally negative perceptions about Covid-19, it has been determined that they comply with the measures, they want the measures taken regarding the epidemic to be increased, and they are hopeful about the course of the epidemic. Suggestions were made to prevent information pollution, to develop digital literacy, to conduct additional information studies on healthy living and ways to protect against viruses.

Keywords: Covid-19, Phenomenology, Metaphor, Drawing Technique, Teacher Perception.

GİRİŞ

Aralık 2019'dan itibaren mücadele edilmesi gereken Covid-19'a bağlı salgın hayatın her alanında öngörülemeyecek derecede aksamalar yaşanmasına, değişim ve dönüşümün zorunlu hale gelmesine sebep olmuştur. Ekonomi, turizm, sosyal ve kültürel yaşam olmak üzere birçok alan Covid-19 salgınından etkilenmiş, kısıtlama ve yasaklar getirilmiştir (Acar, 2020). Covid-19 salgını eğitim alanı dahil insan hayatının her alanını etkilemiştir (Murphy, 2020). Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sağlık otoriteleri salgınla mücadele kapsamında bir dizi önlem almıştır (Dikmen, Kına, Özkan ve İlhan, 2020). Covid-19 salgınından sağlık sektöründen sonra en çok eğitim sektörü etkilenmiştir (Telli ve Altun, 2020). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), bu salgın döneminde dünya genelinde 1,5 milyardan fazla öğrencinin ve gencin Covid-19 salgını nedeniyle okul ve üniversitelerin kapanmasından etkilendiğini belirtmiştir (UNESCO, 2020).

¹ Giresun MEM, Kanuni Ortaokulu, Türkiye, ilayda.ayhan@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9100-7969

² Giresun Üniversitesi, Türkiye, cigdem.sahin@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7041-3773

Eğitim-öğretimin uzaktan devam etmesi gerektiği Covid-19 salgın sürecinin yönetimi açısından gerekli görülmüştür (Demuyakor, 2020; Tejedor, Cervi, Pérez-Escoda, Tusa & Parola, 2021; Weeden ve Cornwell, 2020; WHO, 2020). Bu gereklilik; Covid-19 salgınında fiziksel mesafe oluşturularak bulaşın önlenmesine yönelik tüm düzenlemelerin yanında, eğitim alanında fiziksel mesafeyi sağlayabilecek en iyi uygulamanın uzaktan eğitim ortamı olduğu, özellikle viral dağılımı yoğun yaşayan tüm ülkeler tarafından da kabul görmüştür (Afacan ve Avcı, 2020). Covid-19'un hızlı yayılması nedeniyle yaşanan kilitlenme sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin etkileşim, öğretme ve öğrenme yolları değişmiş (Assunção Flores ve Gago, 2020), eğitim sisteminin tüm paydaşları; öğrenciler, veliler ve öğretmenler için yeni süreç başlamıştır (Daniel, 2020). Bu süreç zarfında öğretmenler de öğrenci ve veliler gibi dijitalleşen eğitime ayak uydurma çabasında olmuşlardır (Daniel, 2020; Kırmızıgül, 2020).

Eğitim sisteminde yaşanan dönüşümlerde ana rol öğretmenlerdedir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Covid-19 salgınının doğurduğu dönüşüm sürecinde de rol dağılımı değişmemiştir. Covid-19 salgın süreci sırasında gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci incelendiğinde, Türkiye'de öğretmenlerin aktif rol aldıkları görülmektedir (Karakaya, Arık, Çimen ve Yılmaz, 2020). Bununla birlikte Karakaya vd., (2020) uzaktan eğitim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesinin öğrencilerin beklentilerini belirlemeyle ve onlara geri dönüt vermeyle sağlanabileceğini, sosyal etkileşimin uzaktan eğitimde istenilen seviyede olmaması ve teknolojik alt yapı yetersizliği gibi durumlar da düşünüldüğünde öğretmenlere büyük sorumluluklar düştüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenler toplumun yetkin bir üyesi olarak, toplumdaki her sorun ve düzensizliğe karşı duyarsız kalmayan, onlara müdahale etme sorumlukları olan (Pettersson, Postholm, Flem ve Gudmundsdottir, 2004) bireylerdir. Covid-19 salgın sürecinde öğretmenler, sanal sınıf ortamlarında etkin bir şekilde öğretim yapmaya çalışmış, sağlık otoritelerinin açıkladığı bilimsel bilgileri öğrencilerle paylaşmış, hijyen kuralları ile ilgili bilgilendirmeler yapmış ve velilere rehberlik etmiştir (Akyavuz Külekçi ve Çakın, 2020).

Covid-19 salgınından sonra beklenen yeni Dünya düzeninde eğitimin kilit noktası olan öğretmenlerin öneminin yadsınmaması gerekmektedir (Görgülü Arı ve Kanat, 2020). Çaykuş ve Mutlu Çaykuş (2020) öğretmenlerin yüz yüze eğitimde olduğu gibi Covid-19 salgın sürecinde de çocukların psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirmede rol oynadıklarını belirtmişlerdir. Daniel (2020) Covid-19 salgını döneminde öğretmenlerin öğrencilere güven vermek için tüm dikkatlerini toplamalarının, yeni pedagoji veya teknoloji öğrenmeye çalışmaktan daha önemli olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacılar öğretmenlere Covid-19 ile ilgili bilgilendirme çalışmaları, aile üyeleriyle iş birliği içinde olmaları ve sorun tespit ettikleri öğrencilere gerekli yönlendirmeyi yapmalarını ve öğrencilerin paylaşımda bulunmalarını desteklemelerini tavsiye etmişlerdir (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020). Yüksek Usta ve Gökcan (2020)'ın yaptığı çalışmada ebeveynlerin Covid-19 salgınına çocuklarına anlatabilmek için herhangi bir eğitici video, kitap, etkinlik, şarkı vb. gibi bir kaynaktan yararlanmadıklarını tespit etmiş ve öğretmenlere ailelere, salgın gibi çocukları psikolojik yönden olumsuz etkileyebilecek konularda nasıl bir yol izleyecekleri konusunda rehberlik etmelerini önermişlerdir. Literatürdeki bu çalışmalar ışığında, Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerden öğrencilere psiko-sosyal destek sağlamaları, akran danışmanlığına fırsat verecek ortamlar oluşturmaları, temizlik ve hijyen konusunda bilgilendirme yapmaları, tedbirli davranmaya yönlendirmeleri beklenmektedir. Çocuklarla ilgili yapılan bu çalışmalarda öğretmenlerin öncelikli yer alıyor olması, Covid-19 salgın sürecindeki öğretmen rolünü daha da önemli kılmaktadır.

Salgın sürecinden etkilenen mesleki yönleri ve etkiledikleri çevreler (öğrenci ve aileler) dikkate alındığında, öğretmenlerin salgına sebep olan Covid-19 ile ilgili zihinlerinde oluşan algılarının nasıl şekillendiğinin sorgulanması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin Covid-19'a yönelik algılarının (Görgülü Arı ve Arslan, 2020), yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin Covid-19 algılarının (Saatçi ve Aksu, 2020), ve Çin'deki üniversite öğrencilerinin Covid-19 algılarının (Ding, Du, Li, Zhang, Zhang, Tan vd., 2020) belirlendiği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin Covid-19 ile ilgili algılarına yönelik bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecinde öğrencileri ve aileleri salgın hakkında bilgilendirme sorumluluğu dikkate alındığında öğretmenlerin Covid-19 ile ilgili algılarının ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçlarının Covid-19 ile ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutacağına inanılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, farklı branşlardaki öğretmenlerin Covid-19 ile ilgili algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi "Farklı branşlardaki öğretmenlerin Covid-19 ile ilgili algıları nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu temel probleme yönelik olarak araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin Covid-19'a yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?
- Öğretmenlerin çizim tekniği ile ifade ettikleri Covid-19 ile ilgili algıları nasıldır?
- Öğretmenlerin açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formuna verdikleri cevaplardan tespit edilen Covid-19 algıları nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) yöntemidir. Olgu bilim hem felsefi bir hareket hem de bir nitel araştırma yöntemidir (Gill, 2014). Olgu bilim yaklaşımında bireylerin bir olguya ilişkin yaşantıları, algıları ve bunlara yükledikleri anlamlar belirlenmeye çalışılır (Dönmez, 2017). Öktem (2005) olgu bilimi özü görüleme yöntemi olarak ifade etmiş bu yöntemle, aynı zamanda 'fenomen' in ne olduğu ve nasıl kavranabileceğinin de sorgulanıp ve inceleneceğini belirtmiştir. Olgu bilim çalışmaları ve sunduğu bilgiler alan yazına hem odaklanılan olgunun tanımı ve boyutları hem katılımcıların bu olgu ile yaşadıkları, hissettikleri ve oluşturdukları anlamlar hem de bunlardan yola çıkarak teori oluştururken son derece faydalı ve zengin bilgiler sunmaktadır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Bu araştırmada Covid-19 ile ilgili öğretmenlerin zihinlerinde oluşturdukları algılarının belirlenmesi amaçlandığından bu çalışma için olgu bilim yönteminin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Giresun ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 8 farklı branştan 35 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerle araştırma yapmak için Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örneklem seçimi türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yapılmıştır. Bu çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlerin Covid-19 ile ilgili algıları araştırıldığı için maksimum çeşitlilik örnekleme, öğretmenlerin Covid-19'a yönelik algılarının etraflıca incelenmesine fırsat sağlayacaktır. Çalışma grubunun seçilmesinde katılımcıların gönüllülüğü, araştırmacının katılımıya ulaşmasının kolaylaştırılması ile farklı branşlarda ve farklı yaş gruplarıyla çalışılıyor olması ölçütlerine de dikkat edilmiştir. Tablo 1'de çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri sunulmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin kimlik bilgilerini şifrelemek için öğretmenler Ö1, Ö2,..., Ö35 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

| Özellikler | | Frekans(f) |
|-----------------|---------------|------------|
| Branş | Türkçe | 5 |
| | Fen bilimleri | 4 |
| | Matematik | 4 |
| | İngilizce | 4 |
| | Sosyal bil | 4 |
| | Rehberlik | 4 |
| | Okul öncesi | 4 |
| | Sınıf öğret | 6 |
| | TOPLAM | 35 |
| Mesleki Deneyim | 0-5 yıl | 3 |
| | 6-10 yıl | 9 |
| | 11-15 yıl | 7 |
| | 16-20 yıl | 8 |
| | 21 ve üzeri | 8 |
| | TOPLAM | 35 |
| Cinsiyet | Kadın | 20 |
| | Erkek | 15 |
| | TOPLAM | 35 |

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmenlerin Covid-19'a yönelik algılarının belirlenmesi için veri toplama aracı olarak; metafor kalıbı, çizim tekniği ve görüşme formu kullanılmıştır. Bireylerin zihinlerindeki algıların ortaya çıkarılmasında görüşme, gözlem, çizim tekniği, odak grup görüşmeleri gibi çeşitli araçlar kullanılmaktadır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Bireylerin kişisel yaşamlarının, inançlarının ortaya çıkarılmasının en ilgi çekici yollarından biri olan metaforlar (Massengill ve Mahlios, 2008) bir kavramla ilgili algıların ortaya çıkarılmasında turnusol kağıdı görevi görmektedir. Forceville (2002)'e göre, metaforlar hedef, kaynak ve ilişkilendirme olmak üzere üç temel öge barındırmaktadır. Örneğin, "Öğretmen bahçıvan gibidir." cümlesinde öğretmen; hedef, bahçıvan; kaynak ve öğretmenin bahçıvana benzeyen yönü ise ilişkilendirme ögesidir (Saban, 2004). Dolayısıyla bir metafor ilişkisinde metaforun kaynağı; metaforun hedefini farklı bir şekilde açıklama işlevi görür (Saban, 2008). Yücel Cengiz ve Ekici (2019)'ye göre metafor; isteneni daha az sözcükle söylemeye olanak tanıyan ve zihinlerdeki resimlerin ortaya çıkarılmasını sağlayan bir araçtır. Cerit (2008)'e göre ise metaforlar insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünülmekte ve insanlar bir durum ile ilgili görünüşleri, kavramları ve terminolojiyi, iyi bilmedikleri veya az bildikleri bir alana metafor kullanarak aktarmaktadırlar. Metaforlar yoluyla, bireyin zihninde yer eden kavramları doğrudan ilişkisi olmayan başka kavramlarla açıklaması sağlanmaktadır (Demirci, 2020). Literatürde özellikle 2000'li yıllardan sonra, katılımcıların bir konuya veya kavrama yönelik algılarını belirlemek amacıyla metafor çalışmalarının sıkça yapıldığı, bu çalışmaların geçmiş yıllara göre giderek arttığı ve çalışılan alanların ise çeşitlendiği belirtilmektedir (Pırasa, Paliç Şadoğlu ve Kuvvet, 2018). Pırasa vd., (2018) 2005-2017 yıllarında yapılan matematik ve fen bilimleri eğitiminde yapılan metafor çalışmalarını inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerle yürütülen çalışmaların sayısının çok az sayıda olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca eğitimin tek yönlüden ziyade çok yönlü

değerlendirilmesinin yapılabilmesi ve öğretmen algılarının öğrenci algılarını etkileme durumunun önemi vesilesiyle öğretmenlerin algılarına yönelik çalışmaların yapılması ihtiyacını vurgulamışlardır. Yine aynı çalışmada incelenen çalışmaların algı belirlemeye yönelik veri toplama araçlarının metaforlar harici çeşitlendirilmesi ve belirlenen algı ile sebeplerinin derinlemesine incelenmesine yönelik ihtiyaçlar belirtilmiştir. Bu ihtiyaçlar bu çalışmaya yeni veri toplama araçları eklenmesi gerekliliğini doğurmuştur. Bu çalışmada çizim tekniği kullanılarak ve öğretmenlerle açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılarak hem veri toplama araçları çeşitlendirilmiş hem de öğretmenlerin Covid-19 algıları derinlemesine incelenmiştir. Bu yönüyle bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı, kaynak olacağı düşünülmektedir.

Çizim tekniği öğrenenlerin zihninde kavramlarla ilgili kullanılmayarak pasif konumda olan düşünce, anlam, tutum, imaj ve bilişsel yapılarla ilgili görselleri aktif hale getirmeyi amaçlaması, bunları zihinsel depoda yer alan kişiye özel ve bilimsel değeri yüksek veriler şeklinde elde edilmesini sağlaması açısından oldukça faydalıdır (Ekici, 2019). Literatürde yapılan araştırmalarda katılımcılarının algılarının detaylı incelenmesi amacıyla çizim tekniğinin metafor kalıbı ile birlikte kullanıldığı görülmektedir (Abasız, 2019; Yücel Cengiz ve Ekici, 2019). Bu çalışmada da çizim tekniği metafor kalıbı ile birlikte kullanılmıştır.

Metafor kalıbı ve çizim tekniği dört bölümden oluşan bir formda birlikte uygulanmıştır.: Birinci bölümde öğretmenlere araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, öğretmenlerin formu nasıl cevaplandıracakları ile ilgili yönergeler ve bir metafor örneği sunulmuştur. Formun ikinci bölümünde öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla cinsiyet, mesleki deneyim ve branş ile ilgili açık uçlu sorular, formun üçüncü bölümünde “Covid-19 gibidir. Çünkü” şeklindeki metafor kalıbı ve formun dördüncü bölümünde ise öğretmenlerin “Covid-19” kavramının hatırlattıkları kavramları çizerek kısaca açıklamalarına yönelik bir yönerge yer almaktadır. Bu form Ek 1’de sunulmuştur. Bu form öğretmenlere e-posta ile ulaştırılarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin bu formu cevaplandırmaları 1 günde tamamlanmıştır.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise görüşme formudur. Görüşme formu uygulaması görüşme türlerindedir. Yapılandırılmış görüşme ile benzer özelliklere sahiptir. Görüşme formu uygulamasında araştırmacı tarafından daha önce hazırlanan sorular kullanılarak görüşülen bireylerin herhangi bir durumla ilgili duygu, düşünce veya deneyimleri hakkında detaylı bilgi toplanmaktadır (Cansız-Aktaş, 2019, s.117). Bu çalışmada da öğretmenlerin Covid-19 ile ilgili algılarını derinlemesine araştırmak amacıyla görüşme formu kullanılması uygun bulunmuştur. Görüşme formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için 2 fen eğitimi alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu Ek 2’de sunulmuştur. Görüşme formu öğretmenlere e-posta ile ulaştırılarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin bu formu cevaplandırmaları da 1 günde tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Bu bölümde metafor kalıbı, çizim tekniği ve görüşme formundan elde edilen verilerin analizi sunulmuştur. Metafor kalıbı, çizim tekniği ve görüşme formundan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Metafor kalıbından elde edilen verilerin analizi sürecinde; eleme ve kodlama, alt tema ve tema oluşturma, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İlk olarak araştırmaya katılan 35 öğretmenin yazdığı metafor cümleleri tek tek listelenmiştir. Metafor kalıbına uymayan; metaforda hedef-kaynak-ilişkilendirme öğelerini barındırmayan cümleler elenmiştir. Örneğin “Covid-19 kendi

küçük fakat tahribatı büyük bir virüsdür." (Ö10), "Covid-19 kötü bir bilgisayar virüsü gibidir. Bilgisayar sistemlerinin çoğu orijinal değil ve her gelen virüs sistemi bozuyor." (Ö25), şeklindeki yazımlar elenmiş, 32 metafor kalıbı değerlendirmeye alınmıştır. Metafor kalıplarında Covid-19 ile ilişkilendirilen öğeler ve bu metaforu yazma gerekçeleri, benzetme yönleri dikkate alınarak uygun şekilde kodlanmış, kavramlaştırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen kodlar ortak yönlerinin işaret ettiği alt temalar ve temalarda kategorize edilmiştir.

Çizim tekniğinden elde edilen verilerin analizi sürecinde; öğretmenlerin çizim yeteneklerine bakılmaksızın değerlendirme yapılmıştır. Çizim tekniği ile ifade edilen "Covid-19" kavramının hatırlattığı kavramlar ilk olarak listelenmiştir. Ö2 kodlu öğretmen "Covid-19" kavramının hatırlattığı kavramları çizerek açıklayınız" yönergesine uygun çizim yapmayıp sadece yazarak ifade ettiği için değerlendirmeye alınmamıştır. 34 öğretmen katılımıyla çizim tekniği ile elde edilen verileri özü bozulmayacak şekilde uygun isimlendirmelerle kodlanmıştır. Kodlanan veriler alt tema ve temalarda sınıflandırılmıştır.

Görüşme formundan elde edilen verilerin analizi sürecine her branştan birer öğretmen olmak üzere 8 öğretmen katılmıştır. Görüşme formunda yer alan 6 açık uçlu soruya farklı branşlardan 8 öğretmenin cevap vermesiyle elde edilen veriler, öğretmenlerin ifadelerinin özüne uygun şekilde kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek alt tema ve temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenirliliğin (inandırıcılığın) sağlanmasında sürecin yürütülmesi önemlidir. Guba ve Lincoln (1982) inandırıcılık için ölçütleri inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ana başlık altında toplamıştır (Başkale, 2016). Bu araştırmada da inandırıcılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik kriterleri dikkate alınarak süreç yürütülmüştür. Veri toplama araçları hazırlanırken 2 fen eğitimi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda geçerlik sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmaktadır (Çepni, 2018). Ayrıca bu uzmanların katılımcıların veri toplama araçlarındaki sorulara verdikleri cevapları kontrol etmeleri de sağlanmıştır. Katılımcıların araştırmada verdikleri cevapları kontrol etmelerini sağlamak da verilerin inanılabilirliğinin sağlanması için yapılan uygulamalardan birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin toplanması sırasında farklı veri toplama araçlarının kullanılması da çalışmanın inandırıcılığını etkilemektedir (Baltacı, 2019). Verilerin analizinde; araştırmacılar fikir alışverişi yaparak kodları ve temaları oluşturmuşlardır. Araştırmacıların temaları birlikte fikir birliğine vararak oluşturmaları da verilerin geçerliği için yapılan bir uygulamadır (Karataş, 2015). Ayrıca verilerin inanılabilirliğini sağlamak için kodlarla ilgili öğretmen ifadelerinden ve çizimlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde farklı branşlardan öğretmenlerin Covid-19 ile ilgili algılarının tespit edilmesinde kullanılan veri toplama araçlarıyla (metafor kalıbı, çizim tekniği ve görüşme formu) elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak açıklanmıştır.

Metafor Kalıbı ile Elde Edilen Bulgular

Metafor kalıpları temalar, temalara uygun alt temalar ve kodlar, metaforun kaynağı, metaforu oluşturan öğretmen kodu" şeklinde sunularak Tablo 2'de açıklanmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Covid-19 ile İlgili Oluşturdukları Metaforlardan Elde Edilen Bulgular

| Tema | Alt tema | Kod | Kaynak | Öğrt. kodu | |
|--------------------------------------|--|--|---|-----------------------|-----|
| Virüsün özellikle ri | Çıplak gözle görülmemesi | Görünmez hissedilmez | Sinsi arkadaş | Ö24 | |
| | | Görünmez olması | Görünmez düşman | Ö1 | |
| | | Gözle görülmemesi, etkilerinin görülmesi | Kuvvet | Ö9 | |
| | Bulaşıcı olması | Dünyayı gezmesi | Turist | Ö28 | |
| | | Bulaştığı insandan başka inşalara bulaşması | Bulaşıcı grip | Ö15 | |
| | | Dokunduğu yerleri yakmaya devam etmesi | Acı biber | Ö13 | |
| Belirsizlikler | Hastalık belirtileri | Elimize kıyafetimize dağılması | Mürekkep | Ö12 | |
| | | Halsiz bırakması, enerjinizi alması | Grip | Ö16 | |
| Belirsizlikler | Sırtta ağrı, halsizlik, boğaz ağrısı, ateş meydana getirmesi | Sırtta ağrı, halsizlik, boğaz ağrısı, ateş meydana getirmesi | Ağır gribal enfeksiyon | Ö35 | |
| | | Belirsizlikleri olan bir salgınla karşı karşıya bırakması | Rotasız gemi | Ö30 | |
| İnsan hayatına etkileri | Öldürücü yok edici olması | İnsanları öldürmesi | Ölüm makinesi | Ö32 | |
| | | İnsanı tüketmesi | Stres | Ö2 | |
| | | Hayatını bitirmesi | Parazit | Ö6 | |
| | | Yapışıp hasta ediyor olması | Sinek | Ö19 | |
| | | İnsanı sevdiklerinden ayırması | Azrail, Seri katil, Ölüm | Ö4, Ö31, Ö34 | |
| | Hayata kısıtlama getirmesi | Aileleri birbirinden ayırması | Hayatımızı her yönden kısıtlaması | Felaket | Ö11 |
| | | | Fiziksel ve sosyal hayatı kısıtlaması | Esaret | Ö5 |
| | Zarar verici olması | Bize zarar vermesi | Zarar vermesi | Hapishane | Ö26 |
| | | | Psikolojik ve fizyolojik hasarlar bırakması | Kötü bir kişilik kodu | Ö3 |
| | İnsanları yalnızlığa itmesi | Sevenleri birbirinden uzaklaştırması | Sevenleri birbirinden uzaklaştırması | Trafik kazası | Ö21 |
| Sevenleri birbirinden uzaklaştırması | | | Gurbet ellerde çekilen yalnızlık | Ö23 | |
| Sömürgeci olması | Sömürgeci gibi insan vücudunda en önemli organlara yerleşmesi | İngiltere | Ö22 | | |
| Korku endişe kaygı oluşturması | Ölmemiz halinde çocuklarımızın üzülmesi düşüncelerinde bırakması | Ölmemiz halinde çocuklarımızın üzülmesi düşüncelerinde bırakması | Endişe | Ö8 | |
| | | Korku vermesi ve endişelendirmesi | Kâbus | Ö33 | |
| Dünyayı durdurması | Tüm Dünyayı durdurması | Tüm Dünyayı durdurması | Biyolojik silah | Ö14 | |
| | | Her şeyin durması | Karanlıkta elektrik kesintisi | Ö27 | |
| Virüsün geleceği ne dair öngörüler | Sürekli araştırma yapılması | Gelişmeler olması | Aktif bir laboratuvar | Ö7 | |
| Alınacak tedbirler | Sonunun iyi biteceğine dair umutlar | Derin bir nefes alınca geçecek olması | Uykuda bastıran karabasan | Ö17 | |
| | | Tedbirli davranmayı gerektirmesi | Tedbir almalı | Ö20 | |
| Alınacak tedbirler | Tedbirli davranmayı gerektirmesi | Şemsiye açılırsa ıslanılmayacağı gibi | Uyarıcı, düşman | Ö29 | |
| | | Şemsiye açılırsa ıslanılmayacağı gibi | Yağmur | Ö29 | |

Öğretmenlerin oluşturdukları 32 metafor; “virüsün özellikleri, insan hayatına etkileri, virüsün geleceğine dair öngörüler, alınacak tedbirler,” şeklinde 4 tema altında toplanmıştır. Virüsün özellikleri teması “çıplak gözle görülememesi, bulaşıcı olması, hastalık belirtileri, belirsizlikler” şeklinde 4 alt temada toplanmıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerin “virüsün özellikleri” temasına yönelik oluşturdukları metaforlardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Covid-19 ağır gribal enfeksiyona benzer. Çünkü sırtta ağrı, vücutta halsizlik, boğaz ağrısı ve ateş gibi önemli olumsuzluklar meydana getirmektedir.” (Ö35)

“Covid-19 grip gibidir. Çünkü vücudunuzu halsiz bırakır sizin bütün isteğinizi ve enerjinizi elinizden alır.” (Ö16)

“Covid-19 turist gibidir. Çünkü kendileri bizi eve hapsetti, kendisi dünyayı geziyor.” (Ö28)

İnsan hayatına etkileri teması “öldürücü yok edici olması, hayata kısıtlama getirmesi, zarar verici olması, insanları yalnızlığa itmesi, sömürgeci olması, korku endişe kaygı oluşturması, Dünyayı durdurması” şeklinde 7 alt temada toplanmıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerin “insan hayatına etkileri” temasına yönelik ürettikleri metaforlardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Covid-19 esaret gibidir. Çünkü korunmak adına hayatımızı birçok yönden kısıtlıyor.” (Ö5)

“Covid-19 gurbet ellerde çekilen yalnızlık gibidir. Çünkü sevenleri uzaklaştırır. Yakındayken bile hasret çektirir.” (Ö23)

“Covid-19 stres gibidir. Çünkü insan varlığını hissedemeden insanı içten içe tüketir.” (Ö2)

Virüsün geleceğine dair öngörüler teması “sürekli araştırma yapılması, sonunun iyi biteceğine dair umutlar” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerin “virüsün geleceğine dair öngörüler” temasına yönelik ürettikleri metaforlardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Covid-19 aktif bir laboratuvar gibidir. Çünkü bu konuda sürekli araştırma yapılmakta her gün yeni şeyler bulunmakta ve bu konuda gelişmeler olmaktadır.” (Ö7)

“Covid-19 uykuda bastıran karabasan gibidir. Çünkü tıpkı karabasan gibi göremezsin, uykudan uyanmak istersin, kaygılanırsın, korkarsın, nefes almakta zorlanırsın, sonra uyanırsın derin bir nefes alırsın geçmiştir.” (Ö17)

Alınacak tedbirler teması “tedbirli davranmayı gerektirmesi” alt temasında toplanmıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerin “alınacak tedbirler” temasına yönelik ürettikleri metaforlardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Covid-19 bir uyarıcı bir düşman gibidir. Çünkü insanlar bu virüs ortaya çıktığı andan itibaren hareketlerinde çok daha dikkatli olmaya, hemen tedbir alıp kendini korumaya çalışmaktadır.” (Ö20)

“Covid-19 yağmur gibidir. Çünkü şemsiye açmazsan ıslanırsın.” (Ö29)

Çizim Tekniği ile Elde Edilen Bulgular

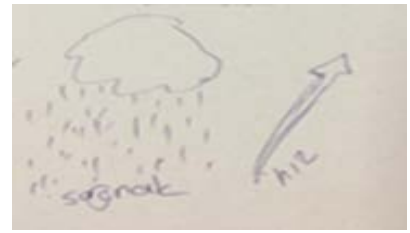
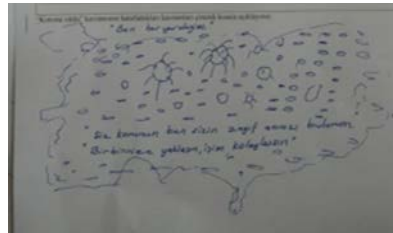
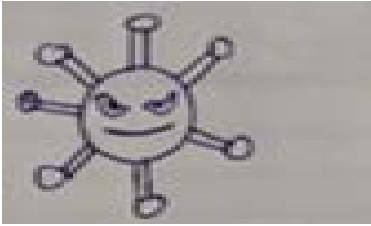
Çizim tekniği ile elde edilen bulgular temalar, temalara uygun alt temalar ve çizilen kodlar, çizimi yapan öğretmen kodu” şeklinde sunulmaktadır Tablo 3’te açıklanmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Covid-19 ile İlgili Algılarının Belirlenmesinde Çizim Tekniği ile Elde Edilen Bulgular

| Tema | Alt tema | Çizilen kod: | Öğretmen kodu |
|-----------------------------------|--------------------------------|------------------------|--|
| Virüsün özellikleri | Virüsün şekli | Virüs | Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö25, Ö27, Ö30, Ö34, Ö35 |
| | Öldürücü yok edici olması | Sinek | Ö19 |
| | | Mezar | Ö4 |
| | | Tabut | Ö8 |
| | Bulaşıcı olması | Türkiye haritası | Ö11 |
| | | Hız | Ö22 |
| | Hastalık belirtileri | Ateş | Ö22 |
| | Yayıma şekli | Sağanak yağış | Ö22, Ö28 |
| | | Damlacık | Ö16 |
| | Görünmez ve her yerde olması | Sinsi yılan | Ö21 |
| İnsan hayatına etkileri | İnsanları yalnızlığa itmesi | Dünya | Ö3, Ö27 |
| | Hayatı karartması | Karanlık güneş | Ö23 |
| | Yaşlılara zarar vermesi | Yaprak dökmüş ağaç | Ö23 |
| | Gençleri öldürmemesi | Bol yapraklı genç ağaç | Ö23 |
| | Hayatı kısıtlaması | Eve hapsolmuş insanlar | Ö28, Ö33 |
| | Hayatımızı çalması | Hırsız | Ö21 |
| | Sevdiklerimizden ayırması | Ayrı duran kalpler | Ö21 |
| | Korku kaygı endişe oluşturması | Üzgün insanlar | Ö8, Ö34 |
| | | Karabasan | Ö17 |
| | | Endişe | Ö21 |
| Huni | | Ö34 | |
| Yaşam tarzını değiştirmesi | Online ders yapan öğrenci | Ö9 | |
| | Dışarı çıkamayan küçük çocuk | Ö9 | |
| | Evden çalışan anne | Ö9 | |
| | Evde tv izleyen bir büyük | Ö9 | |
| | Ev | Ö30 | |
| | İletişim şeklini değiştirmesi | Hapishane görüşü | Ö26 |
| | Telefon | Ö30 | |
| Virüsün geleceğine yönelik öngörü | Virüsün tedavisi | Aşı | Ö5, Ö30, Ö34 |

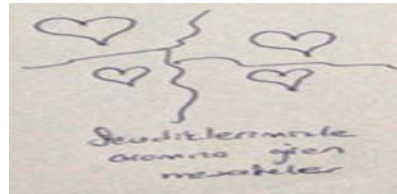
| | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------|--|
| Alınacak tedbirler | Virüsten koruyucu olması | Maske | Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö24, Ö29, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35 |
| | | Siperlik | Ö32 |
| | | Karantina | Ö7 |
| | | Maske takan insan | Ö14, Ö18 |
| | | Mesafeli duran insanlar | Ö3, Ö14, Ö29, Ö30 |
| | | Eldiven | Ö13 |
| | | Tokalaşmak yasak | Ö12 |
| Virüsü öldürücü olması | Virüsü öldürücü olması | Kolonya | Ö5, Ö7, Ö13, Ö30, Ö35 |
| | | Dezenfektan | Ö6, Ö12, Ö14 |
| | | El yıkama | Ö30, Ö32, Ö35 |
| | | Çamaşır suyu | Ö30, Ö35 |
| Tedbirli davranmayı gerektirmesi | Tedbirli davranmayı gerektirmesi | Bebek | Ö18 |
| | | Uyarı levhası | Ö20 |
| | | Bilgisayar | Ö25 |
| Tedavi süreci | Tedavi süreci | 112 | Ö34 |
| | | Sedye | Ö34 |
| Sağlıklı beslenme | Sağlıklı beslenme | Vitaminler | Ö35 |
| | | Sebze meyve | Ö35 |

Çizim tekniği ile elde edilen bulgular; “virüsün özellikleri, insan hayatına etkileri, virüsün geleceğine yönelik öngörü, alınacak tedbirler,” şeklinde 4 tema altında toplanmıştır. Virüsün özellikleri teması “virüsün şekli, öldürücü yok edici olması, bulaşıcı olması, hastalık belirtileri, yayılma şekli, görünmez ve her yerde olması” şeklinde 6 alt temada toplanmıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerin “virüsün özellikleri” temasına yönelik çizim örnekleri aşağıda Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3’te sunulmuştur.



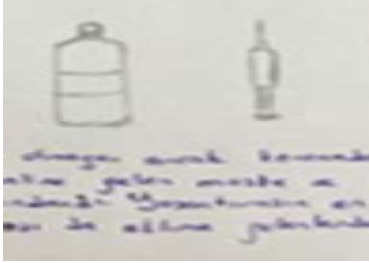
Şekil 1. Virüsün şekli çizimi (Ö8) Şekil 2. Bulaşıcı olması çizimi (Ö11) Şekil 3. Yayılma şekli çizimi (Ö22)

İnsan hayatına etkileri teması “insanları yalnızlığa itmesi, hayatı karartması, yaşlılara zarar vermesi, gençleri öldürmemesi, hayatı kısıtlaması, hayatımızı çalması, sevdiğimizden ayırması, korku kaygı endişe oluşturması, yaşam tarzını değiştirmesi, iletişim şeklini değiştirmesi” şeklinde 10 alt temada toplanmıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerin “insan hayatına etkileri” temasına yönelik çizim örnekleri aşağıda Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 4. İnsanları yalnızlığa itmesi (Ö3) Şekil 5. Sevdiğimizden ayırması (Ö21) Şekil 6. Eve hapsolmüş insanlar (Ö33)

Virüsün geleceğine yönelik öngörü teması “virüsün tedavisi” alt temasından oluşmaktadır. Farklı branşlardan öğretmenlerin “Virüsün geleceğine yönelik öngörü” temasına yönelik çizim örnekleri aşağıda Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 7. Aşı ile ilgili çizim (Ö5)

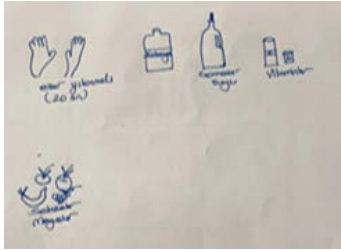


Şekil 8. Aşı ile ilgili çizim (Ö34)



Şekil 9. Aşı ile ilgili çizim (Ö30)

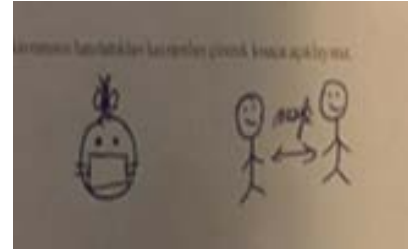
Alınacak tedbirler teması “virüsten koruyucu olması, virüsü öldürücü olması, tedbirli davranmayı gerektirmesi, tedavi süreci, sağlıklı beslenme” şeklinde 5 alt temada toplanmıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerin “alınacak tedbirler” temasına yönelik çizim örnekleri aşağıda Şekil 10, Şekil 11 ve Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 10. Vitaminler-sebze meyve(Ö35)



Şekil 11. El yıkama-kolonya-çamaşır suyu(Ö30)



Şekil 12. Mesafeli insanlar (Ö14)

Görüşme Formu ile Elde Edilen Bulgular

Görüşme formu ile elde edilen bulgular; temalar, temalara uygun alt temalar ve kodlar, ifade eden öğretmen kodu” şeklinde sunulmaktadır Tablo 4’te açıklanmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Covid-19 ile ilgili Algılarının Belirlenmesinde Görüşme Formu ile Elde Edilen Bulgular

| Tema | Alt tema | Kod | Öğretmen kodu |
|---------------------|--|--|-------------------|
| Virüsün özellikleri | Laboratuvar ürünü olması | Virüsü ortaya çıkaranlara karşı nefret | Ö34 |
| | Belirsizlikler | Tanımlanamayan tehlikeli durum | Ö25 |
| | Öldürücü yok edici olması | Ağır can kayıplarına yol açması | Ö25 |
| | Çıplak gözle görülemezliği ve her yerde olması | Salgın Görünmeyen tehlike Savaşılması zor olması | Ö29 Ö25 Ö25 |

| | | | | | |
|---|---|--|------------------------------------|--------------------------------------|-----|
| İnsan hayatına etkileri | Yaşattığı duygular | Korku | Ö5, Ö34 | | |
| | | Ölüm korkusu | Ö14 | | |
| | | Kaygı | Ö5 | | |
| | | Endişe | Ö5 | | |
| | | Çaresizlik | Ö34 | | |
| | | Umutsuzluk | Ö34 | | |
| | | Panik | Ö34 | | |
| | | Virüsü ortaya çıkaranlara karşı nefret | Ö34 | | |
| | | Sevdiklerimizin hasta olacağı korkusuyla yaşamak | Ö34 | | |
| | | Aile özlemi ve yarattığı üzüntü | Ö34 | | |
| | | Duygusal boşluk | Ö14 | | |
| Sosyalleşememe | Sevdiklerimizle aramıza giren mesafeler | Tedirginlik yaratması | Ö25 | | |
| | | Antisosyallik | Ö34 | | |
| | | Kalabalık yerlere gidilememesi | Ö21 | | |
| | | Sosyal boşluk | Ö25 | | |
| | | Çevreyle ilişkilerin kesilmesi | Ö14 | | |
| | | Sosyalliğin kısıtlanması | Ö5 | | |
| | | Evde kalmak zorunda bırakılması | Ö29 | | |
| | | Dışarı ile bağlantının sınırlandırılması | Ö9, Ö21 | | |
| Yaşam tarzını değiştirmesi | Karantina süreci | Hayatın durması | Ö5 | | |
| | | Hayatı alt üst etmesi | Ö29 | | |
| | | Alışkanlıklarımızı alt üst etmesi | Ö14 | | |
| | | Sade yaşama geçiş | Ö25 | | |
| | | Yaşam tarzını değiştirmesi | Ö25 | | |
| | | Toplum geneline uygun olmayan yaşam tarzına geçiş | Ö25 | | |
| | | Virüsün alışkanlıklarımızı değiştirmemizi istemesi | Ö25 | | |
| | | İnsanların bocalamasına sebep olması | İnsanların hazırlıksız yakalanması | Önlem alma konusunda bilgi eksikliği | Ö25 |
| Mücadelenin deneme yanılma yoluyla ilerlemesi | Ö25 | | | | |
| Kişisel hijyene daha fazla dikkat etmek | Ö25 | | | | |
| Sağlık ve temizliği önemli kılması | Maske mesafe | Temizliğin ve takviyelerin öneminin artması | Ö29 | | |
| | | Temizlik sağlık çevreye önemi hatırlatması | Ö12 | | |
| | | Çalışma hayatını değiştirmesi | Ö34 | | |
| | | İş ve ev hayatının iç içe geçmesi | Ö25 | | |
| Virüsün geleceğine dair öngörüler | Virüsün etkisi - vakaların seyri | Çalışma hayatının değişmesi | Ö5, Ö9 | | |
| | | İş ve ev hayatının iç içe geçmesi | Ö14 | | |
| | | Vakaların azalması ihtimali | Ö5 | | |
| | | Salgının azalacak olması | Ö25 | | |
| | | Tedbirlere uyulmazsa kurtulmak imkansız | Ö25 | | |
| | | Mucizevi etki ile mutasyona uğrayacak olması | Ö25 | | |
| | | Virüsün mutasyonla ölümcül etkisinin azalacak olması | Ö25 | | |
| | | Herkesin bu hastalığı geçirmesi | Ö9 | | |
| | | Aşı çalışmaları ile ilgili öngörüler | Aşının yaygınlaşacağı | Aşının olumlu sonuçlar vermesi | Ö25 |
| | | | | Aşının olumlu sonuçlar vermesi | Ö25 |
| | | | | Aşı ve ilaçlar hayatımıza girmesi | Ö9 |
| Aşı yapılacak olması | Ö21 | | | | |

| | | | |
|--------------------|---|--|---------------------------------|
| | Uzun sürecek olması | Uzun sürecek olması | Ö5, Ö12, Ö14, Ö29 |
| | | En az bir iki yıl sürecek olması | Ö21 |
| | | Maske takmaya devam edilecek olması | Ö12 |
| | | Etraftan uzak durulacak olması | Ö12 |
| | | Birkaç yıl daha maske kullanılması | Ö9 |
| | | İnsanları tedirgin edecek olması | Ö29 |
| Alınacak tedbirler | Maske mesafe temizlik kuralı | Maske | Ö5, Ö9, Ö12, Ö14, Ö21, Ö25 |
| | | Mesafe | Ö5, Ö9, Ö12, Ö14, Ö21, Ö25, Ö29 |
| | | Hijyen | Ö5, Ö9, Ö14, Ö21, Ö25 |
| | | İzolasyon | Ö9, Ö12 |
| | | Kısıtlama | Ö29 |
| | | Temizlik | Ö25, Ö34 |
| | | El temizliği | Ö12 |
| | | El dezenfektanı kullanmak | Ö29 |
| | Evde kalma kuralı | Zorunlu haller dışında dışarı çıkmama | Ö5 |
| | | Olabildiğince dışarı çıkmama | Ö21, Ö34 |
| | | Evden çıkmama | Ö14 |
| | Ev dışında tedbirlere uyma | Dışarıda maske mesafe kuralına uyma | Ö34 |
| | | Dışarıdayken tedbirlere uyma | Ö5 |
| | Sosyalleşmeme | Yüz yüze kimseyle görüşmeme | Ö5 |
| | | Aile ve arkadaş ziyareti en az yapılması | Ö21 |
| | | Dış ortamdan izole olmak | Ö9 |
| | Diğer yapılması gerekenler | Devletin kararlarına uymak | Ö25 |
| | | Bilgili kişileri dinlemek | Ö25 |
| | | Takviye gıdalar | Ö34 |
| | Tam karantina kuralı uygulanmalı | Tam kapanmanın faydalı olması | Ö5 |
| | | Tam kapanmanın mümkün olmaması | Ö5, Ö34 |
| | | 10 günlük tam karantina yapılması | Ö34 |
| | | Uzun süreli kapanma | Ö14 |
| | | Kısmi kapanma yerine tam kapanma sağlanması | Ö21 |
| | | Her yerin kapanıp sadece okulların açılması | Ö21 |
| | Sokağa çıkma yasağı getirilmeli | Sokağa çıkma yasağı | Ö34 |
| | | İşi olmayanlara sokağa çıkma yasağı getirilmesi | Ö12, Ö34 |
| | | Çalışmayanların sokağa çıkmasının izne tabi tutulması | Ö9 |
| | Bilgilendirme çalışmaları yapılmalı | Bilinçlendirme çalışmaları yapılması | Ö5 |
| | | Eğitimin faydasının inkâr edilemeyeceği | Ö5 |
| | | Bilgi eksikliğinin yaşanması | Ö25 |
| | | Konu ile ilgili bilgi kirliliğinin olması | Ö12 |
| | | Doğru bilgiye ulaşma isteği | Ö12 |
| | | Kendimizi ve çevremizi korumak için bilgi almak istemesi | Ö12, Ö29 |
| | Önlemler alınırken kademeli ilerleme sağlanmalı | Kararların aşama aşama alınması gerektiği | Ö5, Ö25 |

| | | |
|--|--|---|
| Ortak hareket edilmesi gerektiği | Toplumdaki her bireyin kurallara uyması gerektiği Sivil toplum kuruluşlarının kararları desteklemesi gerektiği | Ö25 Ö25 |
| Koruyucu-önleyici olarak alınabilecek tedbirler | Kontrollerin artırılması Esnek çalışma saati uygulaması Çalışma saatlerinin genişletilmesi Çalışma saatlerini her kesim için farklılaştırma Toplu taşıma sayısının artması Belli aralıklarla el dezenfektanı konulması Büyük şehirlerde il çıkışlarının kapanması Seyahat kısıtlaması maksimum düzeyde tutulmalı Salgın bitene kadar eğitim öğretime ara verilmesi Caydırıcı önlemler artırılmalı Resmi işlemleri e devlet üzerinden yapılması E devletin kapasitesinin artırılması | Ö9 Ö9 Ö9 Ö9 Ö12 Ö12 Ö29 Ö29 Ö29 Ö5 Ö29 Ö29 |
| Covid-19 ile ilgili bilgilendirmelerin yeterli görülmesi | Daha fazla bilgi edinmek istememe Daha fazla bu konuyu düşünmek istememe Yeterince bilgilendirilmesi | Ö34 Ö34 Ö9, Ö14, Ö21 |

Görüşme formu ile elde edilen bulgular; “virüsün özellikleri, insan hayatına etkileri, virüsün geleceğine dair öngörüler, alınacak tedbirler,” şeklinde 4 tema altında toplanmıştır. Virüsün özellikleri teması “Laboratuvar ürünü olması, belirsizlikler, öldürücü yok edici olması, çıplak gözle görülememesi ve her yerde olması” şeklinde 4 alt temada toplanmıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerin “virüsün özellikleri” temasına yönelik görüşme formundan elde edilen bulgulardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“...Bunu ortaya çıkaranlara karşı nefret!..” (Ö34)

“...Hayatımızı ve sosyokültürel alışkanlıklarımızı bir anda altüst eden tanımlayamadığımız tehlikeli bir durum...” (Ö25)

“...Fakat ağır can kayıplarına yol açan bir durum...” (Ö25)

“...Salgın ve kısıtlama...” (Ö29)

“...Görünmeyen bir tehlikeye karşı savaşmak zor...” (Ö25)

İnsan hayatına etkileri teması “Yaşattığı duygular, sosyalleşememe, yaşam tarzını değiştirmesi, insanların bocalamasına sebep olması, sağlık ve temizliği önemli kılması, çalışma hayatını değiştirmesi” şeklinde 6 alt temada toplanmıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerin “insan hayatına etkileri” temasına yönelik görüşme formundan elde edilen bulgulardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“...Dışarı ile olan bağlantımız zorunluluklarımız ile sınırlandırıldı...” (Ö5)

“...İbadet yerleri, okul lokanta kahve işyeri gibi yerlere gidememek...” (Ö25)

“...Çalışma hayatımız bambaşka bir şekilde ilerliyor...” (Ö5)

“...İş ve ev hayatının iç içe geçmesi...” (Ö14)

“...En önemlisi bence sabırlı ve umutlu olmamızı öğretiyor bu dönemde...” (Ö25)

“...Daha çok temizlik, takviyelere daha titiz yer veriyorum artık hayatımda...” (Ö34)

Virüsün geleceğine dair öngörüler teması “virüsün etkisi -vakaların seyri, aşı çalışmaları ile ilgili

öngörüler, uzun sürecek olması” şeklinde 3 alt temada toplanmıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerin “Virüsün geleceğine dair öngörüler” temasına yönelik görüşme formundan elde edilen bulgulardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“...Virüsün mutasyona uğrayıp giderek ölümcül etkisinin azalması...” (Ö25)

“...Hastalık çoğu insan bu hastalığı geçirene kadar bu şekilde devam eder...” (Ö9)

“...Aşının yaygınlaşıp olumlu sonuçlar vermesi...” (Ö25)

“...Aşının yapılmaya başlamasından sonra da en az 1-2 yıl süreceğini düşünüyorum...” (Ö21)

“...Uzun süre devam edeceğini düşünüyorum...” (Ö14)

“...En az 1-2 yıl süreceğini düşünüyorum...” (Ö21)

Alınacak tedbirler teması “Maske mesafe temizlik kuralı, evde kalma kuralı, ev dışında tedbirlere uyma, sosyalleşmeme, diğer yapılması gerekenler, tam karantina kuralı uygulanmalı, sokağa çıkma yasağı getirilmeli, bilgilendirme çalışmaları yapılmalı, önlemler alınırken kademeli ilerleme sağlanmalı, ortak hareket edilmesi gerektiği, koruyucu-önleyici olarak alınabilecek tedbirler, Covid-19 ile ilgili bilgilendirmelerin yeterli görülmesi” şeklinde 12 alt temada toplanmıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerin “alınacak tedbirler” temasına yönelik görüşme formundan elde edilen bulgulardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“...Tam bir kapanma şüphesiz faydalı olacaktır...” (Ö5)

“...Ekonomik sebepler ülkemizde maalesef tam karantina gibi koşulları zorluyor...” (Ö34)

“...Yine de 10 gün tam bir karantinadan sonra şu anki sokağa çıkma yasaklarıyla devam edilebilir...” (Ö34)

“...İşi olmayan insanlar için sokağa çıkma yasağı uygularım...” (Ö12)

“...Alınan tedbirlerden çok kararlara toplumdaki her bireyin uyması...” (Ö25)

“...Esnek çalışma saatleri ve çalışma saatlerini genişletip her kesim için farklılaştırarak...” (Ö9)

“...Büyük şehirlerde başlayan salgın sürecinin tüm Türkiye’ye yayılmaması için il çıkışlarını kapatır...” (Ö29)

“...Devlet dairelerinde yapılacak olan resmi işlerin büyük kısmını internet ortamına aktarırdım...” (Ö29)

“...E-devlet kullanma kapasite oranını artırırdım...” (Ö29)

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Farklı branşlardan öğretmenlerin Covid-19 ile ilgili algılarının ortaya çıkarılması amacıyla metafor kalıbı, çizim tekniği ve görüşme formu gibi araçlarla toplanan birbirini destekleyen oldukça detaylı ve zengin veriler elde edilmiştir. “Virüsün özellikleri, insan hayatına etkileri, virüsün geleceğine dair öngörüler ve alınacak tedbirler” temaları altında toplanan verilerin benzer alt temalarda ifade edilmesi her üç veri toplama tekniği ile benzer bulgular elde edildiğini göstermektedir. Örneğin virüsün özellikleri teması kapsamında metaforlarla virüsün çıplak gözle görülememesi, bulaşıcı olması, hastalığın belirtilerine odaklanıldığı görülmekte iken, çizim yoluyla da virüsün şekli, yayılma hızı ve hastalığın belirtileri öğretmenlerce ifade edilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Çalışma grubundaki 32 öğretmen Covid-19 ile ilgili algılarını metaforlar ile ifade edebilmişlerdir. Çoğunlukla “insan hayatına etkileri” temasında metaforlar oluşturan öğretmenler Covid-19’u; sinsi arkadaş, görünmez düşman, uykuda bastıran karabasan, ağır gribal enfeksiyon, seri katil, ölüm makinesi, stres, azrail, rotasız gemi, kâbus gibi kavramlara benzettikleri görülmektedir. İlişkilendirilen öğeler (kaynaklar) ya da ilişkilendirme sebepleri (kodlar) yönünden incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Dünya sağlık örgütü verilerine göre pozitif vaka ve ölüm sayılarının artması, öngörülemez bir sürece girildiğinin sosyal medyada lanse edilmesi gibi sebeplerle öğretmenlerin zihinlerinde Covid-19’un olumsuzlukla şekillendiğini düşündürmektedir. Yıldırım (2020) bilgi edinme ve gündelik hayatı gerçekleştirme noktasında Türkiye’de yaşayan sosyal medya kullanıcıların yanlış yönlendirici, saptırıcı bir dijital okur yazarlığa sahip olduğu belirtmekte, Covid-19 salgınıyla birlikte dijital anlamda da bir salgın yaşandığını ifade etmektedir. Bununla birlikte Tönbul (2020) sosyal medya üzerinden gerçek dışı bilgilerin geçmiş gibi paylaşılması ve yayılmasının bireylerin psikolojik etkilenme düzeyini olumsuz etkileyebileceği, bireyler için psiko-sosyal müdahalelerde bulunulmasının olumlu katkıları olacağını açıklamıştır. Toplum refahı için psiko-sosyal destek hizmetlerinin verilmesi, dijital okuryazarlık konusunda bilinçlendirme çalışmalarının yapılmasının bu sorunun çözümüne yönelik olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde Ding vd. (2020), Çin’de yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin yüksek risk algısına sahip olduğu, kız öğrencilerin, tıp dışı öğrencilerin, okulları Wuhan’da bulunan öğrencilerin ve bilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin risk algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar düşük risk algısına sahip kişilerin, riskli davranışlarda bulunma veya önleyici davranışları azaltma eğiliminde, yüksek risk algısına sahip kişilerin ise önleyici davranış sergileme eğiliminde olabileceklerinden COVID-19’un güçlü bulaşıcılığı ve gizli doğası nedeniyle, üniversite öğrencilerinin risk algısının sağlık eğitimi ile çeşitli şekillerde iyileştirilmesi ve düşük risk algısına sahip bazı üniversite öğrencilerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca bu çalışmada, araştırmacılar üniversite öğrencilerinin risk algısını iyileştirmek için bazı üniversite öğrencilerinin bilgi düzeylerinin iyileştirilmesi ve üniversite öğrencilerinin davranışlarını değiştirmeleri için insanlara rehberlik etmelerine izin verilmesi hususunda önerilerde bulunmuşlardır.

Öğretmenler Covid-19 ile algılarını ifade ederken “ağır gribal enfeksiyon, bulaşıcı grip, grip” metaforlarını oluşturmuşlardır. Öğretmenlerin Covid-19’u sırt ağrısı yapması, halsiz bırakması, bulaşıcılık, ateşe neden olması, boğaz ağrısına neden olması gerekçesiyle belirtileri bakımından grip virüsüne benzettiği görülmektedir. Covid-19’un en yaygın belirtileri ateş, öksürük (Alkan Çeviker ve Dindar Demiray, 2020; Singhal, 2020, Tercan, 2020), solunum semptomları (Alkan Çeviker ve Dindar Demiray, 2020), halsizlik, kas ağrısı ve nefes darlığı (Tercan, 2020) şeklinde literatürde ifade edilmiştir. Öğretmenler benzer hastalık belirtilerine sahip olmaları sebebiyle grip metaforları oluşturmuş olabilirler. Bunun yanı sıra, çevrelerinde Covid-19’u hafif semptomlarla geçiren bireylerin gribe benzetmesi veya sosyal medyada Covid-19 ölüm oranlarının grip salgınlarıyla karşılaştırılması gerekçeleriyle de bu benzetmeleri yapmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Çizim tekniği ile elde edilen bulgular incelendiğinde 34 öğretmen Covid-19’un hatırlattığı kavramları çizim yoluyla ifade etmiştir. Öğretmenlerin çizimlerinde yer alan “hız, ateş, virüsün şekli, damlacık” kavramları sebebiyle öğretmenlerin virüsün yayılma şekli ve hızı ile ilgili bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla “maske, kolonya ya da dezenfektan” çizimlerine yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ev dışı ortamda kolay kullanımı ve ulaşımı olması sebebiyle kolonya veya dezenfektan tercih ettiği düşünülmektedir. Mili Eğitim Bakanlığı tarafından daha az dezenfektan kullanımı ve el yıkama konusunda öğrencilere örnek olması tavsiye

edilen öğretmenlerin bu konuda yönlendirme ve bilgilendirmeye ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Covid-19'dan korunmak için ağız, burun ve göze el ile temastan kaçınılması önerilmektedir (WHO, 2020). Öğretmenlerin bu öneriye yönelik çizimler oluşturmamaları da dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin tek kullanımlık eldiven çizimi yaptıkları da görülmüştür. Eldiven kullanımının virüsten korunmada yanlış bir güven verdiği, virüsün yayılmasında rol oynayabileceği uzmanlar tarafından bildirilmiştir (Yeditepe Üniversitesi Hastaneleri, 2020). Tüm bu bulgular öğretmenlere virüsten korunma yolları ve dezenfektan kullanımının doğuracağı sağlık sorunları ile ilgili ek bilgilendirmeler yapılmasının fayda sağlayacağını düşündürmektedir. Ayrıca, Covid-19'un gençlere etki etmediğine yönelik çizim yapıldığı da bulgularda görülmektedir. Çocukların Covid-19'dan korunmuş bir grup gibi düşünülmemesi, çocukların yetişkinlere oranla hastalığı daha hafif geçirdikleri düşünülse de hastalığı şiddetli geçiren vakalar ve ölümün görüldüğü literatürde belirtilmiştir (Palanbek Yavaş ve Arga, 2020).

Görüşme formunda yer alan 6 açık uçlu soruya her branştan birer öğretmen olmak üzere 8 öğretmen cevap vermiştir. Öğretmenlerin “virüsün özellikleri” teması ile ilgili ifadeleri incelendiğinde; çıplak gözle görülemediğini ve her yerde olduğunu, ağır can kayıplarına yol açtığını, salgına sebep olduğunu, tanımlanamayan tehlikeli durum olduğunu” belirtmişlerdir. Virüsün laboratuvar kaynaklı olabileceğine dair görüşlerini bildiren öğretmenler de olmuştur. Benzer şekilde, Arı Görgülü ve Kanat Hayır (2020) öğretmen adaylarının Covid-19 ile ilgili görüşlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının Covid-19'un yapay bir virüs olduğunu düşündüklerini tespit etmişlerdir. Covid-19'un laboratuvar üretimi bir biyolojik silah olduğuna dair bilimsel bir kanıt rastlanmamıştır fakat Tercan (2020) çalışmasında Covid-19 salgınını ister doğal ister insan faktörüyle ortaya çıkmış olsun bütün dünyanın bu biyolojik afetle karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Bozkurt, Zeybek ve Aşkın (2020) ortaya çıkış nedeninin tam olarak bilinmemesinin küresel bir travmaya dönüştüğünü ifade etmiştir. Toplum refahı adına kaygı unsuru oluşturabilecek bu bilgi eksikliğinin ortadan kaldırılması gerektiği düşünülmektedir. Covid-19 vakaları dünya çapında hızla arttığından, yayılmasını önlemek için genel halk arasındaki bilgi ve inançları geliştirmek çok önemlidir (Gohel, Patel, Shah, Patel, Pandit & Raut, 2021).

Öğretmenlerin insan hayatına etkileri teması ile ilgili “aileye duyulan özlem, yakınları kaybetme korkusu, sosyalleşememe, alışkanlıkların değişmesi, endişe, tedirginlik” gibi ifadeler yer almaktadır. Bu durum öğretmenlerin sosyal bir meslek icra ederken; kalabalık, canlı okul ortamından birdenbire ev ortamına kapanmak zorunda kalmalarının sonucu olarak duygusal açıdan etkilemiş olmaları ile yorumlanabilir. Covid-19'un sabırlı ve umutlu olmayı öğrettiği, sevdiğimiz kişilerin kıymetini hatırlattığı, temizlik sağlık ve çevrenin önemini hatırlattığına dair öğretmen ifadeleri de mevcuttur. Buradan Covid-19 sürecinin bireylere olumlu değerler kattığı sonucuna da ulaşılabilir. Virüsün geleceğine dair öngörüler temasında öğretmen ifadelerinde ise genel olarak virüsün öldürücü etkisinin azalacağı, aşının bulunacağı, aşının olumlu sonuçlar vereceği, uzun süreceği ama biteceği fikri hakimdir. Üstün ve Özçiftçi (2020) çalışmalarında salgının zamanla etkisini azaltması beklendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin de buna benzer bir düşünceyle süreçle ilgili umutlu oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerine karamsar olmayan, umutlu telkinlerde bulunacakları düşüncesini akla getirmektedir. Nitekim Çakın ve Akyavuz Külekçi (2020) çalışmalarında Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin öğrencilerine okulların tekrar açılacağını, ödevleri yapanların sınıfı geçeceğini ve okullar açıldığında gezi yapılacağını söylediklerini, gelecek için teşvik ettiklerini tespit etmiştir. Alınacak tedbirler temasında ise öğretmenler evde kaldıklarını, maske mesafe kuralına uyduklarını, zorunlu haller dışında dışarıya çıkmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri sağlık otoritelerince bildirilen

bütün kurallara toplumun öncü kişileri olarak uyduklarının kanıtıdır. Özkoçak, Koç ve Gültekin'e göre (2020) dünyaya hükmeden ve tüm dünya için bir tehdit haline gelen bu küresel salgının ciddiyet ve titizlikle yönetilmesi gereken süreç olduğu açıkça görülmektedir. Buna benzer olarak öğretmenlerin çoğunluğu tarafından var olan tedbirlerin ve caydırıcı önlemlerin artırılması, ciddiye alınması gerektiği de ifade edilmiştir. Tam karantina sürecine girilmesini, koruyucu-önleyici tedbirlerin artırılmasını, toplumun her bireyinin kurallara uymasını, ortak hareket edilmesini bekledikleri görülmektedir. Her yerin kapatılıp sadece okulların açılması gerektiği de öğretmen ifadelerinde yer almaktadır. Okulların güven oluşturan ortamlar olarak görülmesi veya okullarda alınacak önlemlere güvenilmesi bu düşüncenin altında yatan neden olabilir. Salgının sınırlanıp eski yaşam ve çalışma şekillerine dönme isteği tedbirlerin artırılmasının istenmesinin bir nedeni olarak görülmektedir. Virüsün yaşam biçimini değiştirip sade bir yaşama dönüştürdüğü öğretmen ifadelerinde yer almaktadır. Duygun (2020) çalışmasında insanların salgın sürecinde tüketim tarzlarının değiştiğini, sadece temel ihtiyaçlara yöneldiğini belirtmektedir. Öğretmen ifadelerinin bu bilgiyle örtüştüğü görülmektedir. Gashi (2020) karışık ve sıkıntılı felaket ve kriz dönemlerinde bireylerin doğa üstü bir güce sığınma ve O'ndan yardım talep etme ihtiyacı hissettiğini belirtmektedir. Virüsün mucizevi bir etkiyle mutasyona uğrayıp ölümcül etkisinin azalacağı yönündeki öğretmen ifadesi de bu görüşle örtüşmektedir.

Covid-19 salgını sürecinde; sağlıklı beslenme, düzenli uyku, düzenli fiziksel aktivite (spor), yanlış yeme davranışlarının önüne geçme, zararlı alışkanlıklardan uzak durma gibi tavsiyeler verilmektedir (Eskici, 2020). Katılımcı öğretmenlerin üç veri toplama aracından elde edilen bulguları değerlendirildiğinde sağlıklı beslenmeye yönelik ifadeleri çok az sayıdadır. Fiziksel aktivite (spor) ve düzenli uyku ifadelerine ise hiç rastlanmamıştır. Covid-19 salgını sürecinde korunma yolları konusunda titiz davrandıkları görülen öğretmenlerin bu konular ile ilgili de titizliklerinin araştırılacağı çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Branşlarına göre öğretmenler değerlendirildiğinde ise; fen bilimleri öğretmenleri Covid-19 ile algılarını "parazit, aktif bir laboratuvar, kuvvet" metaforları ile ifade ederken, Ö30 kodlu rehber öğretmen "rotasız gemi" metaforunda "güzel limana yanaşmayı beklemek" gibi olumlu bir ifade tarzı ve yaklaşım sergilemiştir. Ö14 kodlu okul öncesi öğretmeni 3-5 yaş çocuk çizimlerini kullanmış, Ö11 kodlu sosyal bilgiler öğretmeni Covid-19'un hatırlattığı kavramları "Türkiye haritası" çizerek ifade etme yoluna gitmiştir. Öğretmenlerin Covid-19 ile ilgili algılarını ifade ederken branşlarını yakından ilgilendiren olgu ve kavramları kullanmaları; bireysel düşünme stillerinin branşlarından etkilendiğini desteklemektedir. Benzer bir durumu, Çubukçu (2004) çalışmasında öğretmen adaylarının bireysel düşünme stillerinde branşlarının etkili bir faktör olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenleri Covid-19 ile ilgili olarak; virüsün özellikleri, insan hayatına etkileri, alınacak tedbirler ve Covid-19 ile ilgili yapılan araştırmalar konusunda bilgilendirmeye yönelik bilim kurulu tarafından bilgilendirme videoları ya da sunumları hazırlanabilir.

Alanında uzman araştırmacılar Covid-19 ile ilgili bilgi kirliliğinin önüne geçilmesi, dijital okuryazarlığın geliştirilmesi, sağlıklı yaşam ve virüsten korunma yolları ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapabilirler.

KAYNAKLAR

- Abasız, D. B. (2019). *Lise öğrencilerinin ekosistem konusundaki bilişsel yapıları, algıları, duygusal semantik tutumları ve alternatif kavramlarının belirlenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Acar, Y. (2020). Yeni korona virüs (COVID-19) salgını ve turizm faaliyetlerine etkisi. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 7-21. DOI: 10.32572/guntad.703410
- Afacan, E. ve Avcı, N. (2020). Korona virüs (Covid-19) örneği üzerinden salgın hastalıklara sosyolojik bir bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 1-14.
- Akyavuz Külekçi, E. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 723-737.
- Alkan Çeviker, S. ve Dindar Demiray, E. (2020). SARS-CoV-2 (COVID 19) enfeksiyonu ayırıcı tanı açısından diğer solunumsal virüsler. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research, COVID-19 Special Issue*, 45-49. DOI: 10.34084/bshr.714383
- Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. DOI:10.31592/aeusbed.598299
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z. ve Aşkın, R. (2020). COVID-19 pandemisi: psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Cansız-Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri (Ed. Haluk Özmen ve Orhan Karamustafaoglu, 2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çakın, M. ve Akyavuz Külekçi, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. DOI: 10.24289/ijsser.747901
- Çaykuş, E. ve Mutlu Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Çepni, S. (2018). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. (8. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 87-105.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Demuyakor, J. (2020). Coronavirus (COVID-19) and Online Learning in Higher Institutions of Education: A Survey of the Perceptions of Ghanaian International Students in China. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(3), e202018. <https://doi.org/10.29333/ojcm/8286>.
- Demirci, N. (2020). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının bazı temel konu ve kavramlarına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Dikmen, A. U., Kına, M. H., Özkan, S. ve İlhan, M. N. (2020). COVID-19 epidemiyolojisi: Pandemiden ne öğrendik. *Journal of biotechnology and strategic health research*, 4(Özel Sayı), 29-

36. <https://doi.org/10.34084/bshr.715153>
- Ding Y, Du X, Li Q, Zhang M, Zhang Q, Tan X, et al. (2020) Risk perception of coronavirus disease 2019 (COVID-19) and its related factors among college students in China during quarantine. *PLoS ONE*, 15(8): e0237626. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237626>
- Dönmez, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları ve imajları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Duygun, A. (2020). COVID-19 pandemisi sırasında tüketicilerin yaşam tarzlarının değerlendirilmesi. *Econder Uluslararası Akademik Dergi*, 4(1), 232-247. DOI: 10.35342/econder.744621
- Ekici, G. (2019). Öğretmen adaylarının "AIDS" kavramı konusundaki bilişsel yapıları: çizme-yazma tekniği örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(Education & Psychology), 115-129. DOI: 10.18506/anemon.520946
- Eskici, G. (2020). Covid-19 pandemisi: karantina için beslenme önerileri. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(Özel Sayı 1), 124-129. DOI: 10.21673/anoloklin.722546
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Gashi, F. (2020). Korona virüse yakalanmış kişilerde tedavi döneminde dini başa çıkmanın etkisi. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 511-535.
- Gill, Michael J. (2014). The possibilities of phenomenology for organizational research. *Organizational Research Methods*, 17(2), 118-137. DOI: 10.1177/1094428113518348
- Gohel, K. H., Patel, P. B., Shah, P. M., Patel, J. R., Pandit, N., & Raut, A. (2021). Knowledge and perceptions about COVID-19 among the medical and allied health science students in India: An online cross-sectional survey. *Clinical Epidemiology and Global Health*, 9, 104-109.
- Görgülü Arı, A. ve Arslan, K. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19'a yönelik metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 503-524.
- Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2020). Covid-19 (korona virüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı, 459-492.
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2020). investigation of the views of biology teachers on distance education during the covid-19 pandemic. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(4), 246-258. DOI: 10.21891/jeseh.792984
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kırmızıgül, H. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Covid 19 özel sayısı 2, 283-289.
- Massengill, S. D., & Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31-60.
- Murphy, M.P.A., (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505, DOI: 10.1080/13523260.2020.1761749
- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve edmund Husserl'de Apaçıklık (Evidenz) Problemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45(1). 27-55.
- Özkoçak, V., Koç, F. ve Gültekin T. (2020). Pandemilere antropolojik bakış: korona virüs (Covid-19) örneği, *Turkish Studies*, 15(2), 1183-1195. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42679>
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Ed.) (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem

Akademi Yayıncılık.

- Palanbek Yavaş S. ve Arga G. (2020). COVID-19 ve çocuklar; şimdiye kadar neler öğrendik?. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5(COVID-19 Özel Sayısı), 96-107. <https://doi.org/10.35232/estudamhsd.759384>
- Pettersson, T., Postholm, M. B., Flem, A., & Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and the teacher's role. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 589-605. <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.tate.2004.06.004>
- Pırasa, N., Paliç Şadoğlu, G. ve Kuvvet, Z. (2018). Examination of the studies on metaphors in mathematics and science fields in Turkey between 2005-2017. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 687-702.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saatçi, G. ve Aksu, M. (2020). Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin korona virüs algılarının metafor yolu ile tespit etmeye yönelik bir araştırma. *Journal of Awareness*, 5(4), 617-630. DOI: 10.26809/joa.5.042
- Singhal, T. (2020). A Review of Coronavirus Disease-2019 (COVID-19). *Indian J Pediatr* 87, 281-286. <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03263-6>
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., Tusa, F. & Parola, A. (2021). Higher education response in the time of coronavirus: perceptions of teachers and students, and open innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. 7(1):43. <https://doi.org/10.3390/joitmc7010043>
- Telli, S. ve Altun, D. (2020). Corona virüs ve Çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. DOI: 10.32329/uad.711110
- Tercan, B. (2020). Biyolojik Afetler ve COVID-19. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 41-50.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 361-371.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2020). Covid-19 küresel salgın değerlendirme raporu. 20 Aralık 2020 tarihinde <http://www.tuba.gov.tr/tr/yayinlar/suresiz-yayinlar/raporlar/4.-versiyon-tuba-covid-19-kuresel-salgin-degerlendirme-raporu> adresinden erişilmiştir.
- Tönbül, Ö. (2020). Koronavirüs (Covid-19) salgını sonrası 20-60 yaş arası bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 2(2), 159-174.
- UNESCO (2020). Global education coalition, covid-19 education response. Retrieved on March 28, 2021, from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.
- Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(Özel Sayı 1), 142-153.
- Weeden, K. A., & Cornwell, B. (2020). The small-world network of college classes: implications for epidemic spread on a university campus. *Sociological Science*, 7, 222-241.
- WHO Health Topics, Coronavirus (2020). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public. 20 Aralık 2020 tarihinde <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11.baskı). Ankara:

Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, A. (2020). Dijital çağda dijital pandemi: Türkiye’de Covid-19 gündemi. *Intermedia International E-journal*, 7(13), 381-401.
- Yıldırım, Ç. (2020). *Covid-19 enfeksiyonlarının renal fonksiyonlar üzerine etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Gazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.
- Yeditepe Üniversitesi Hastaneleri (2020). Salgında eldiven kullanımı. 16 Kasım 2020 tarihinde <http://www.yeditepehastanesi.com.tr/koronavirus-salgininda-eldiven-kullanmak-riskli-mi> adresinden erişilmiştir.
- Yücel Cengiz, İ. ve Ekici, G. (2019). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji eğitimi laboratuvar dersine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1218-1258. DOI: 10.26466/opus.538351
- Yüksek Usta, S. ve Gökcan, H. (2020). Çocukların ve annelerinin gözünden Covid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 187-206. DOI: 10.24289/ijsser.744642

EKLER

Ek.1 Veri Toplama Formu

Değerli Öğretmenler;

Bu form sizlerin Covid-19 ile ilgili zihinlerinizdeki düşüncelerinizi ve algılarınızı belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Sizlerden Covid-19'u aklınıza gelen herhangi bir şeye benzetme yapılıp aşağıda yer alan "Covid-19 gibidir" cümlesini tamamlamanız ve "çünkü" sözcüğünden sonraki boşluğa ise bu benzetmeyi yapma sebebinizi yazarak doldurmanız istenmektedir.

Örneğin bir araştırmada; "İnternet bir yardımcıya benzer. Çünkü işlerimi, ödevlerimi yaparken bana yardımcı oluyor." ("internet" bir yardımcıya benzetilmiş ve benzetme sebebi ödevleri yaparken bize yardımcı olması olarak açıklanmıştır.)

"İnternet arkadaşına benzer. Çünkü insana moral veriyor" (internet kavramı bir arkadaşına benzetilmiş ve benzetme sebebi olarak insana moral vermesi olarak açıklanmıştır)

Ayrıca aşağıdaki çizim alanına Covid-19 kavramının hatırlattıklarını çizerek anlatmanız istenmektedir.

Yanıtlarınız bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Sabrınız ve fikirlerinizle araştırmaya kattığınız değer için çok teşekkür ederiz.

Fen Bilgisi Öğretmeni: İlayda CÖMERT
Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN ÇAKIR

Kişisel Bilgiler Bölümü:

| | | | | | | |
|----------------------|---|---------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Cinsiyet | : | <input type="checkbox"/> Kadın | <input type="checkbox"/> Erkek | | | |
| Mesleki deneyiminiz: | | <input type="checkbox"/> 0-5yıl | <input type="checkbox"/> 6-10 yıl | <input type="checkbox"/> 11- 15yıl | <input type="checkbox"/> 16-20 yıl | <input type="checkbox"/> 21ve üstü |
| Branşınız | : | | | | | |

| | | |
|------------|-------|----------|
| Covid-19 | | gibidir. |
| Çünkü..... | | |
| | | |
| | | |
| | | |

"Covid-19" kavramının hatırlattıkları kavramları çizerek kısaca açıklayınız.

Ek. 2 Görüşme Formu

Değerli Öğretmenler;

Bu form sizlerin Covid-19 ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Çalışma esnasında kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Sorulara bilgileriniz doğrultusunda içtenlikle verdiğiniz yanıtlar; bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Sorulara verilen yanıtlar bilimsel bir araştırmaya katkı sağlamak için kullanılacaktır. Sabrınız ve fikirlerinizle araştırmaya kattığınız değer için çok teşekkür ederiz.

Fen Bilgisi Öğretmeni: İlayda CÖMERT

Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN ÇAKIR

Kişisel Bilgiler Bölümü:

| | | | | | | |
|---------------------|---|---------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Cinsiyet | : | <input type="checkbox"/> Kadın | | <input type="checkbox"/> Erkek | | |
| Mesleki deneyiminiz | : | <input type="checkbox"/> 0-5yıl | <input type="checkbox"/> 6-10 yıl | <input type="checkbox"/> 11- 15yıl | <input type="checkbox"/> 16-20 yıl | <input type="checkbox"/> 21ve üstü |
| Branşınız | : | | | | | |

1. Covid-19 denilince aklınıza neler geliyor? Açıklayınız.
2. Covid-19'un hayatınıza nasıl bir etkisi oldu? Açıklayınız.
3. Covid-19'dan korunmak için aldığınız önlemler nelerdir? Açıklayınız.
4. Covid-19 kaynaklı salgın (pandemi) sürecinin nasıl devam edeceği ile ilgili öngörüleriniz nelerdir? Açıklayınız.
5. Covid-19 kapsamında alınan tedbirleri belirleyici konumunda olsaydınız ne tür kurallar koyar ve ne tür önlemler alırdınız? Örnek vererek açıklayınız.
6. Covid-19 ve tedbirleri ile ilgili eğitim almak ister misiniz? Nedenini açıklayınız.
 evet hayır

.....

Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Sınıf Değerlendirme Atmosferine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mehmet KARTAL¹ Mahmut ÇAVDAR²

Gönderim Tarihi: 23.03.2021

Kabul Tarihi: 14.07.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Öz: Bu çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadaki çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'ın merkezinde bulunan iki ayrı ortaokuldan seçilen 89'u kız, 61'i erkek, toplam 150 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Kapar Kuvanç'ın (2008) geliştirdiği Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile Çetin ve İlhan'ın (2014) geliştirdiği Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu ile regresyon analizine başvurulmuştur. Korelasyon analizi sonucunda, öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Öte yandan performans odaklı değerlendirme atmosferinin Türkçe dersine yönelik tutum ile negatif yönlü anlamlı ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizinden sağlanan bulgular, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile ilgili toplam varyansın %25'inin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları ile açıklanabildiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Sınıf Değerlendirme Atmosferi, Ortaokul Öğrencileri

An Investigation of the Relationships Between Students' Attitudes towards Turkish Course and Their Perceptions of Classroom Assessment Environment

Abstract: In this study, the relationship between students' attitudes towards Turkish course and their perceptions of classroom assessment environment was examined. The study group in the study was composed of a total of 150 students, 89 girls and 61 boys, selected from two different secondary schools in the center of Diyarbakır in the 2017-2018 academic year. Within the scope of the research, the Attitude Scale towards Turkish lesson developed by Kapar Kuvanç (2008) and the Classroom Evaluation Atmosphere Scale developed by Çetin and İlhan (2014) were used as data collection tools. The Pearson Product Moment correlation and regression analysis were used to analyze the research data. As a result of correlation analysis, a positive and significant relationship was found between learning-oriented assessment atmosphere and attitude towards Turkish course. On the other hand, it has been determined that the performance-oriented assessment atmosphere has a negative significant relationship with the attitude towards Turkish course. The findings obtained from the regression analysis showed that 25% of the total variance related to students' attitudes towards Turkish course can be explained by their perceptions of the classroom assessment atmosphere.

Keywords: Attitude Towards Turkish Course, Classroom Assessment Atmosphere, Secondary School Students

GİRİŞ

Tutum, bir ferde isnat edilen ve bu ferdin bir psikolojik nesne ile alakalı duygusunu, düşüncesini ve davranışlarını düzene koyan bir yönelmedir. (Kağıtçıbaşı, 1998: 84). Eren'in (1998: 119) görüşüne göre tutum kişinin iç dünyasının bir yönüyle alakalı olarak belirli değer yargıları ve inançlar doğrultusunda açığa çıkan coşku ve tanıma süreçlerinin ifadesidir. Baz aldıkları inanç ve değer yargıları sürdüğü müddetçe tutumlar da devam eder. Demirel ve Ün'ün (1987: 173) yaptığı tanımlamaya göre ise tutum, kişiyi belli türde davranışlar sergilemeye yönelten öğrenilmiş eğilimdir. Turgut (1983: 155) ise tutumların doğrudan gözlenemediğini ama davranışlarla açığa vurulduğunu ileri sürer. Bloom okullardaki öğrenme sürecini etkileyen iki değişkenin varlığından bahseder. Bunlardan biri bilişsel giriş davranışlarıyla duyuşsal giriş özelliklerinin oluşturduğu öğrenci nitelikleri iken, diğerrinin sunulan öğretim hizmeti niteliğiyle ilgilidir (Senemoğlu, 2005).

¹ MEB, Türkiye, senedeger@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2273-043X

² MEB, Türkiye, mahmutcavdar21@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4108-543X

Bu değişkenleri Türkçe dersine uyarlayacak olursak öğrencilerin okuduklarını anlaması, anladıklarını sözlü ve yazılı şekilde anlatması ve dili etkin kullanması gibi özellikler bilişsel giriş davranışlarını oluştururken öğrencilerin öğrenme ünitesine olan ilgileri, tutumları ve akademik benlik kavramları duyuşsal giriş özelliklerini yansıtmaktadır. Bu duyuşsal özelliklerden tutum, üzerinde en fazla çalışılan değişkenlerden biridir. Diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersine yönelik tutum ile Türkçe başarısı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009) öğrencilerin bu dersteki başarılarını etkileyen en önemli değişkenlerden birinin derse yönelik tutumları olduğunu ortaya koymuştur. Bu bakımdan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını şekillendiren faktörlerin neler olduğunun tespiti önemlidir. Alanyazındaki araştırmalar (Gezer, 2016) öğrencilerin tutumlarını etkileyebilecek önemli faktörlerden birinin sınıf ortamı olabileceğine işaret etmektedir.

Sınıf Ortamı

İçinde öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilen dersliklerin psikolojik yönden nasıl algılandığı sınıf ortamı kavramıyla belirtilmektedir (Diekhoff ve Wigginton, 1988). Alanyazında sınıf ortamı kavramı için sınıf çevresi, sınıf iklimi ve öğrenme ortamı gibi farklı tabirler kullanılmaktadır (Boysen, 2007). Buna göre öğrenme etkinliklerinin yürütüldüğü bu sosyal, psikolojik ve aynı zamanda da pedagojik bağlamın (Fraser, 1998) nasıl adlandırılması gerektiğine ilişkin araştırmacılar arasında bir uzlaşının sağlanmadığı söylenebilir. Araştırmacılar adlandırma konusunda ortak bir noktada buluşamadıkları bu kavramın çok boyutlu bir yapıda olduğu konusunda ise aynı fikirdedir. Başka bir ifadeyle konuya ilişkin çalışmaları olan araştırmacıların vardıkları ortak düşünce, ne şekilde adlandırılmış olursa olsun sınıf ortamının çok kapsamlı bir yapı sergilediğidir. Sınıf değerlendirme atmosferi sınıf ortamının söz konusu çok boyutlu yapısı içerisinde yer alan en önemli unsurlardan biridir (Banks, 2012).

Sınıf Değerlendirme Atmosferi

Sınıf değerlendirme atmosferi için öğrencilerin sınıf içindeki değerlendirme uygulamalarına yönelik algılarıdır tanımı yapılabilir (Brookhart ve DeVoge, 1999). Başka bir ifadeyle sınıfta yapılan değerlendirme faaliyetlerinin hedefleri, öğrencilerin yerine getirmeleri beklenen performans görevleri, değerlendirme kapsamında kullanılan metotlar ve ölçütler ile değerlendirme sonuçlarına ilişkin öğrencilerle paylaşılan geri bildirimler neticesinde öğrenciler sınıf değerlendirme ortamıyla ilgili bir algıya sahip olurlar. Öğrencilerin sınıf içindeki değerlendirme uygulamalarına dair oluşturdukları bu algılara sınıf değerlendirme atmosferi adı verilir (Brookhart, 1997). Sınıf değerlendirme atmosferi iki ayrı alt başlıkta incelenmektedir. Bunlar, öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ve performans odaklı değerlendirme atmosferidir (Alkharusi, 2011; İlhan ve Çetin, 2014). Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinde öğrenme için değerlendirme anlayışı egemendir (Buldur ve Doğan, 2014). Bu şekildeki bir değerlendirme ortamının odağında öğrencilerin öğrenmeleri bulunmakta ve değerlendirme faaliyetleri öğrenmeye katkı yapacak bir araç tarzında kullanılmaktadır (Wang, 2004). Performans odaklı değerlendirme ortamında ise öğrencilere açıklayıcı geri bildirimler değil aksine yargılayıcı dönütler verilir. Öğrencinin performansı diğer arkadaşlarının performansı ile karşılaştırılır (Alkharusi, 2010). Öğrencinin öğrenmesinden çok performansı ön planda tutulur (İlhan, 2015).

Türkçe Öğretiminde Sınıfın Özellikleri (Sınıf Atmosferi)

Açıkgöz'e (1996) göre bütün toplumlarda olduğu gibi eğitim öğretim yapılan bir sınıftaki kişiler, oluşturulan kurallar, fiziksel şartlar, insani ilişkiler, önderlik şekilleri vb. değişkenlerin tesirindedir (Akdemir, 2006). Verimli Türkçe öğretimi gerçekleştirebilmek için de bu faktörler önemlilik arz

etmektedir. Sınıf içerisinde eğitim ve öğretim sürecinin etkin olması için gerekli şartlar oluşturulmalıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında aşağıda yer alan hipotezler test edilmiştir.

1. Türkçe dersine yönelik tutum ile sınıf değerlendirme atmosferi ile ilgili öğrenme odaklı algı arasında olumlu anlamda ilişki vardır.
2. Türkçe dersine yönelik tutum ile sınıf değerlendirme atmosferiyle ilgili öğrenme odaklı algı arasında olumsuz anlamlı ilişki vardır.
3. Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları Türkçe dersine yönelik tutumlarının anlamlı bir açıklayıcısıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma kapsamında kullanılan model ilişkiisel araştırma modelidir. İlişkiisel araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin derecesi nasıldır gibi araştırma soruları çözümlenmeye çalışılır (Gürbüz ve Şahin, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni, 2017-2018 eğitim öğretim yılı I. döneminde Diyarbakır il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılının I. Döneminde Diyarbakır'ın merkezindeki iki ayrı ortaokuldan toplam 150 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 89'u (%59.30) kız ve 61'i (%40.70) erkektir. Öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre bakıldığında ise 150 öğrencinin 82'si (54.70) yedinci sınıfa, 68'i (%45.30) ise sekizinci sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersi karne notları 2 ile 5 arasında değişmekte olup 2 öğrencinin karne notu 2, 15 öğrencinin karne notu 3, 48 öğrencinin karne notu 4 ve 85 öğrencinin karne notu 5 şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) ile Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği (SDAÖ) veri toplama araçlarından istifade edilmiştir.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDTÖ)

TDTÖ, Kapar Kuvanç (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte Tamamen Katılıyorum(5) ile Hiç Katılmıyorum(1) arasında uzanan beşli likert tipi bir derecelendirme söz konusudur. 21 madde içeren TDTÖ, toplam varyansın %49.80'ini açıklayan üç boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin birinci boyutu Türkçe dersine ilişkin olumsuz duygularla ilgili sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu boyutun açıklanan toplam varyansa katkısı %31.19'dur. Boyuttaki maddelerin faktör yükleri .57 ile .75 arasında değişmektedir. (Örnek Madde: Türkçe dersinde zaman geçmek bilmez). Ölçeğin ikinci boyutu Türkçe dersine yönelik ilgi ve isteği yansıtan yedi madde içermektedir. Açıkladığı varyans oranı 10.76 olan bu boyuttaki maddelerin faktör yükleri .60 ile .82 arasında sıralanmaktadır (Örnek Madde: Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir.) Ölçeğin üçüncü ve son boyutu ise Türkçe dersinin yaşamda kullanıma yönelik altı maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin açıkladığı varyansa %7.85'lik bir

katkı getiren bu boyuttaki maddeler .54 ile .71 arasında değişen faktör yüklerine sahiptir (Örnek Madde: Türkçe dersinde düşüncelerimi, duygularımı ve hayallerimi sözlü olarak ifade etmeyi severim). Kapan Kuvanç'ın (2008) TDTÖ için rapor ettiği iç tutarlık katsayısı .86 iken TTDÖ ile bu çalışmada toplanan ölçümlere ilişkin Cronbach alfa katsayısı .88 olarak elde edilmiştir. Hesaplanan bu değer .70 alt sınırını (Tezbaşaran, 1997) aştığından TDTÖ ile toplanan verilerin yeterli düzeyde güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği (SDAÖ)

İlhan ve Çetin'in (2014) geliştirdiği SDAÖ, ÖODA ve PODA olarak isimlendirilen iki faktörlü bir yapıdadır. Açıklanan toplam varyansın %31.52 olduğu ölçekte, ÖODA boyutunun açıklanan toplam varyans katkısı %20.93'tür. Bu boyuttaki maddelerin faktör yükleri açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre .33 ile .63 arasında değişirken doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre .41 ile .62 arasında sıralanmaktadır (Örnek Madde: Bu sınıfta, öğrencilere performansları ile ilgili eksikliklerini tamamlamalarını sağlayacak geri bildirimler verilir). PODA boyutunun ölçeğin açıkladığı toplam varyansa katkısı ise %10.60'tır. PODA boyutundaki maddelerin faktör yükleri açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre .33 ile .69 arasında ve DFA sonuçlarına göre .28 ile .68 arasında değişmektedir. SDAÖ'de toplam 18 madde yer almaktadır (Örnek Madde: Bu sınıfta, öğretmenler öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığından çok notlarına önem verirler). Ölçeğin iki boyutundaki madde sayıları birbirine eşittir. Yani gerek ÖODA gerekse PODA boyutunda dokuzar madde yer almaktadır. SDAÖ'nün güvenilirliği için iç tutarlılık ve kararlılık anlamındaki güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık anlamına güvenilirliği hesaplanırken Cronbach alfa ile bileşik güvenilirlik katsayılarına başvurulmuştur. Cronbach alfa güvenilirliği ölçeğin her iki boyutu için de .73 olarak bulunurken bileşik güvenilirlik katsayıları ÖODA boyutunda .75 ve PODA boyutunda .76 olarak elde edilmiştir. Test tekrar test güvenilirlik katsayıları ise ÖODA ve PODA boyutlarının her ikisinde de .93 olarak hesaplanmıştır. SDAÖ geliştirilirken belirli bir disipline özgü değil tüm derslere yönelik olarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte bu çalışma kapsamında öğrencilerden ölçek maddelerini Türkçe dersindeki değerlendirme uygulamalarını dikkate alarak cevaplamaları istenmiştir. SDAÖ ile bu çalışmadan elde edilen ölçümlerin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı yardımıyla test edilmiştir. Hesaplanan iç tutarlılık ölçümleri ÖODA ve PODA boyutları için sırasıyla .70 ve .64 şeklindedir. Madde sayısının az olduğu ölçeklerde .60'ın üstündeki iç tutarlık katsayıları güvenilirlik bakımından yeterli görüldüğünden (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010) SDAÖ ile toplanan ölçümlerin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2017-2018 öğretim yılının I. Döneminde toplanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce öğrenciler çalışmanın amacına dair bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayalı olduğu açıklanmıştır. Ölçek maddelerini dikkatle okumalarının ve samimi bir şekilde cevaplandırmalarının son derece önemli olduğunun altı çizilerek öğrencilere ölçeği cevaplandırırken dikkat etmeleri gereken hususlar ifade edilmiştir. Bu kapsamda her maddeyi cevaplamaları ve her bir madde için sadece bir seçeneği tercih etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Yapılan açıklamalardan sonra veri toplama aracı bizzat araştırmacı tarafından sınıf ortamında öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler, 15 ile 20 dakika arasında değişen sürelerde ölçek maddelerini yanıtlamışlardır. Araştırmada toplanan veriler korelasyon analizi ile standart çoklu regresyon analizinden faydalanılarak çözümlenmiştir. Veri analizi için SPSS.20 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu başlık altında araştırmada ulaşılan bulgular sunulmuştur. Öncelikle değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Korelasyon analizinden elde edilen bulgular, değişkenlerin betimleyici istatistikleri ile beraber Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkçe dersine yönelik tutum ve sınıf değerlendirme atmosferinin boyutları arasındaki korelasyon katsayıları ile değişkenlere ait betimleyici istatistikler

| | Türkçe Dersine Yönelik Tutum | ÖODA | PODA |
|------------------------------|---------------------------------|------|------|
| Türkçe Dersine Yönelik Tutum | 1.00 | | |
| ÖODA | .49 | 1.00 | |
| PODA | -.33 | -.44 | .100 |
| Ortalama | 3.80 | 3.69 | 2.70 |
| Standart Sapma | .69 | .66 | .69 |

Tablo 1’deki bulgulara bakıldığında, Türkçe dersine yönelik tutum ile ÖODA arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. [$r=.49$, $p<.01$]. Diğer taraftan Türkçe dersine yönelik tutum ile PODA arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir [$r=-.33$, $p<.01$]. Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken ile doğrusal bir ilişki içerisinde olması, regresyon analizinin uygulanabilmesi için karşılanması gereken varsayımlardan biridir.

Korelasyon analizinde rapor edilen çıktılar, çalışmanın yordanan değişkeni olan Türkçe dersine yönelik tutum ile araştırmadaki yordayıcı değişken olan ÖODA ve PODA boyutları arasındaki ilişkilerin bu varsayımın karşılandığı anlamına gelmektedir. Bundan dolayı, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları ile açıklana bilirliliğini ortaya koymak üzere oluşturulan regresyon modelinde ÖODA ve PODA boyutlarının ikisine de yer verilmiştir. Çoklu regresyon analizine ilişkin ikinci bir varsayım, yordayıcı değişkenler arasında çoklu doğrusal bağıntının olmamasıdır. Yordayıcı değişkenler arasında .80’i aşan korelasyon katsayılarının çoklu doğrusal bağıntının işaretçisi olarak yorumlanırken .90 ve üzerindeki korelasyon katsayıları önemli bir çoklu doğrusal bağıntı sorunu olduğu şeklinde değerlendirmektedir (Büyüköztürk, 2010). ÖODA ve PODA değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları gözden geçirildiğinde bu değişkenler arasında negatif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir [$r=-.44$, $p<.01$]. Bu korelasyon katsayısından hareketle, çoklu regresyon analizine ilişkin yordayıcı değişkenler arasında yüksek bağıntı katsayılarının bulunmaması varsayımının sağlandığı söylenebilir. Bu tespit sonrasında, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algılarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını ne düzeyde yordayabildiğini saptamak amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve analize ilişkin sonuçlar, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçe dersine yönelik tutum ile sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişkiye ait çoklu regresyon analizi sonuçları

| Model | Standardize Edilmemiş Katsayılar | | Standardize Edilmiş Katsayılar | t | R | R2 | F |
|-------|----------------------------------|----------|--------------------------------|--------|-----|-----|---------|
| | β | Std Hata | Beta | | | | |
| Sabit | 2.51 | .45 | | 5.63** | | | |
| PODA | .45 | .08 | .43 | 5.42** | .51 | .26 | 25.20** |
| ÖODA | -.14 | .08 | -.14 | -1.74* | | | |

** $p < .01$, * $p > .05$

Tablo 2'ye göre öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları Türkçe dersine yönelik tutumlarının anlamlı bir belirleyicidir [$F(2, 147), p < .01$]. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile ilgili varyansın %25'inin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları ile açıklanabildiği anlaşılmaktadır [$R^2 = .25$]. Tablo 2'den anlaşıldığı gibi sınıf değerlendirme atmosferiyle ilgili performans odaklı algı Türkçe dersinin negatif bir yordayıcısı iken öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi Türkçe dersini pozitif yönde yordamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmadan sağlanan bulgular, Türkçe dersine yönelik tutum ile ÖODA arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Diğer yandan; Türkçe dersine ilişkin tutum ile PODA arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları Türkçe dersine ilişkin tutumlarının anlamlı bir belirleyicidir. Bu regresyonun analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile ilgili varyansın %25'i sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları ile açıklanabildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıf değerlendirme atmosferiyle ilgili performans odaklı algı Türkçe dersinin negatif bir yordayıcısı iken öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi Türkçe dersini pozitif yönde yordamaktadır. Araştırma hipotezlerini haklı çıkaran bu sonuçlar, literatürdeki nazari bilgiler ve deneysel araştırmalarla da uyumaktadır. Ancak bu uyuma kısmi bir benzerlik teşkil edebilir. Çünkü literatürde, direkt sınıf değerlendirme atmosferi ve Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki bağlantıyı irdeleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Başka bir ifadeyle çalışmanın sonuçlarıyla uygunluk gösterdiği söylenebilecek araştırmalar, ya sınıf değerlendirme atmosferinin öz güven ve motivasyon gibi farklı duyuşsal özelliklere olan etkisinin ya da sınıf ortamı ile okula dönük tutum arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalardır. Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferiyle ilgili algılarının öz güvenlerini (Alkharusi, 2009), başarı yönelimlerini (Buldur, 2014) ve istekliliklerini (Alkharusi, 2007; Brookhart, Walsh ve Zientarski, 2006) etkilediğini sergileyen çalışmalar, sınıf değerlendirme atmosferi ile duyuşsal öğrenme çıktıları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermesi bakımından araştırma sonuçlarına destek vermektedir.

Sınıf içindeki değerlendirme uygulamalarından öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin etkilendiğine dair nazari bilgiler de çalışmanın sonuçlarıyla paraleldir. Araştırma sonuçlarıyla örtüşen bu nazari bilgilere Rodriguez (2004) ile Buhagiar (2007) tarafından yapılan çalışmalar örnek olarak

gösterilebilir. Rodriguez'in (2004) yaptığı çalışmada, sınıf içindeki değerlendirme uygulamalarından öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin etkilendiği ve öğrencilerin davranışlarını biçimlendirmede önemli bir rol oynadığı şeklindeki ifadelere yer verilmiştir. Aynı biçimde Buhagiar'ın (2007) yaptığı çalışmada değerlendirme esnasında yararlanılacak ölçütlerin de öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etki edeceği ifade edilmiştir. Buhagiar (2007), değerlendirme yapılırken bağıl standartların değil de mutlak veya içsel standartlar kullanmanın öğrencilerin duyuşsal özelliklerini istenen yönde değiştirmeye hizmet edecek uygulamalar olacağını ileri sürmüştür.

Bu çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, Türkçe dersine yönelik tutum ile ÖODA arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Diğer taraftan Türkçe dersine yönelik tutum ile PODA arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları Türkçe dersine yönelik tutumlarının anlamlı bir belirleyicidir. Bu regresyonun analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile ilgili varyansın %25'i sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları ile açıklanabildiği anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında sınıf değerlendirme atmosferiyle ilgili öğrenme odaklı algının Türkçe dersine yönelik tutum ile olumlu anlamda ilişki içinde bulunduğu, performans odaklı değerlendirme algısı ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında olumsuz anlamda bir ilişkinin olduğu ve öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının Türkçe dersine ilişkin tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu kanaatine varılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar çalışmanın uygulamaya yönelik önemli katkılarda bulunacağına işaret etmektedir. Yine de çalışmanın bazı sınırlılıkları yok değildir. Araştırmada varılan sonuçlar değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken bahse konu sınırlılıklar, beraberinde ileri araştırma tekliflerini de getirmektedir. Öncelikle bu çalışmada korelasyonel araştırma modeli kullanıldığından, değişkenler arasında neden ve sonuç ilişkisi bulunduğu konusunda yapılabilecek yorumlar kısıtlanmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkileri meydana çıkarmak ve muhtemel sonuçları üzerine tahmin yapabilmek adına korelasyonel araştırmalardan istifade edilmektedir. Ancak korelasyonel araştırmalar sonucu sağlanan veriler değişkenler arasındaki ilişkinin nedenselliği hakkında bir delil olamamaktadır (Creswell, 2012). Sınırlılıkları aşmak için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe dersine yönelik tutumlarını ne şekilde etkilediğini anlamaya yönelik ampirik araştırmalar yapılması teklif edilebilir.
2. Çalışmalarda sınıf içinde gözlemler yapmak ve öğretmenlerin ders planlarını incelemek gibi veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi doğru bir uygulama olacaktır.
3. Söz konusu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisinin farklı eğitim seviyesinden çalışma grupları üstünde de denemesi, araştırma sonucu sağlanan verilerin genellenebilirliğine katkı yapacaktır.

KAYNAKLAR

- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 318-331.
- Alkharusi, H. (2007). *Effects of teachers' assessment practices on ninth grade students' perceptions of classroom assessment environment and achievement goal orientations in muscat science classrooms*

- in the Sultanate of Oman. Unpublished Doctoral Dissertation, Kent State University, Oman.
- Alkharusi, H. (2009). *Classroom assessment environment, selfefficacy, and mastery goal orientation: A causal model*. Paper Presented at the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2009), INTI University College, Malaysia.
- Alkharusi, H. (2010). Teachers " assessment practices and students " perceptions of the classroom assessment environment. *World Journal on Educational Technology*, 2 (1), 27-41.
- Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction*, 4 (1), 105-120.
- Banks, S. R. (2012). *Classroom assessment: Issues and practices* (2nd ed.). Long Grove, IL: Waveland Press Inc.
- Buldur, S., ve Doğan, A. (2014). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin sınıf içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 199-211. [http:// dx.doi.org/10.15290/EB.2014.3729](http://dx.doi.org/10.15290/EB.2014.3729).
- Çetin, B., ve İlhan, M. (2014). Sınıf değerlendirme atmosferi ölçeğinin (sdaö) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 31-50.
- Demirel, Ö., ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Gezer, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarılarını yordayan çeşitli değişkenlerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2017) *Sosyal bilimler araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- İlhan, M. (2015). The predictive power of students' perceptions of classroom assessment environment for their mathematics anxiety. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 1-21.
- İlhan, M. (2017). Sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (1), 111-128.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Karasakaloğlu, N., ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI (I), 343-362.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S., ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Turgut, M. F. (1983). *Eğitimde ölçme değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.

Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler ve Yöneticilerin Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmana İlişkin Metaforik Algıları¹

Oğuz GÜRBÜZTÜRK² Sevda KOÇ AKRAN³ Burcu KÖKER ÇİRKİN⁴

Gönderim Tarihi: 28.07.2021

Kabul Tarihi: 08.08.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Öz: Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin “rehber öğretmen/psikolojik danışman” kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforları belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Siirt İl Merkezindeki ortaokullarda görev yapan 74 öğretmen ve 11 yönetici oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin “rehber öğretmen/psikolojik danışman” kavramıyla ilgili metaforları yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla belirlenmiştir. Formda öğretmen ve yöneticilerin “rehber öğretmen/psikolojik danışman.....gibidir/benzer; Çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Buradan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılmıştır. Kullanılan formülle kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik değeri % 91 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonunda, ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin “rehber öğretmen/psikolojik danışman” kavramına yönelik 66 farklı metafor oluşturdukları tespit edilmiştir. Üretilen metaforlar 8 kategoride sınıflandırılmıştır. En fazla metafor üretilen kategoriler sırasıyla “yol gösterici”, “tedavi edici” ve “problem çözücü” kategorileri olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin genel olarak olumlu bir rehber öğretmen/psikolojik danışman görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Rehber öğretmen/psikolojik danışman, Metafor.

Metaphoric Perceptions of Teachers and Administrators Working in Secondary Schools Regarding Guidance Teacher / Psychological Counselor

Abstract: The aim of this study is to determine the metaphors developed by teachers and administrators working in secondary schools regarding the concept of "guidance teacher / psychological counselor". Phenomenology, one of the qualitative research models, was used in the study. The study group of this study consisted of 74 teachers and 11 administrators working in secondary schools in the center of Siirt Province in the spring semester of the 2020-2021 academic year. In this study, the metaphors of teachers and administrators about the concept of "guidance teacher/psychological counselor" were determined by a semi-structured interview form. In the form, teachers and administrators were asked to complete the sentence that "guidance teacher / psychological counselor is like /similar to; Because.....". The data obtained here were subjected to content analysis." The formula [Agreement / (Agreement + Disagreement) x 100] was used for the reliability of this study. The reliability value between the coders with the formula used was calculated as 91%. At the end of this study, it was determined that teachers and administrators working in secondary schools produced 66 different metaphors for the concept of "guidance teacher/psychological counselor". The metaphors produced were classified in 8 categories. The categories that produced the most metaphors were determined as "guiding", "therapeutic" and "problem solver", respectively. According to the results of this research, it was concluded that the teachers and administrators working in secondary schools generally have a positive opinion about guidance teacher/psychological counselor.

Keywords: Teacher, Guidance teacher / psychological counselor, Metaphor.

¹ Bu çalışma 8. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde (ICCI EPOK-2021, 25-27 Mart 2021-Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² İnönü Üniversitesi, Türkiye, oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9950-3139

³ Siirt Üniversitesi, Türkiye, sevdakc@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4205-0148

⁴ Siirt Üniversitesi, Türkiye, burcum_890@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8768-434X

GİRİŞ

Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları 1950'li yıllarda John Ruffi ve arkadaşlarının Türk eğitimcilerine rehberlik konusunda konferanslar vermesiyle başlamış (Bilgin, 2000), daha sonra 1953-1954 yıllarında ilk olarak Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji ve Özel Eğitim Bölümlerinde bağımsız bir ders olarak okutulmasıyla devam etmiştir (Altun ve Camadan, 2012). 1955 yılına gelindiğinde, özel eğitime muhtaç çocukların belirlenmesi, bunların tedavi edilmesi ve çeşitli kurumlara yerleştirilmesi amacıyla "Psikolojik Servis Merkezi" açılmıştır. 1967 yılında rehberlik, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesinde ve Boğaziçi Üniversitesinde lisansüstü eğitim programı olarak faaliyet göstermiştir. 1970'li yıllarda ise 8'inci Milli Eğitim Şurasında rehberlik, ortaöğretimde yer alan bazı programlarda "üniversiteye" "mesleğe" yöneltme çalışmaları olarak tanımlanmıştır (Bilgin, 2000). O günden bu yana rehberlik, öğretim ve yönetim hizmetinin birleşiminden oluşan öğrenci kişilik hizmetlerinin merkezinde yer almıştır (Koçak, 2007). Bu hizmetlerle öğrenciler, öğretim faaliyetlerinden etkili bir şekilde yararlanmayı ve kendisini her yönden geliştirmeyi öğrenmektedir (Bakırcıoğlu, 2005). Yani öğrenciler sosyal, kültürel, sağlık ve özel eğitim alanındaki konularda öğrenci kişilik hizmetlerine başvurmaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Bunu yaparken, en önemli hizmet olan psikolojik danışma ve rehberlikten de yararlanmaktadır. Rehberlik hizmetiyle; bireyin kendisini ve yaşadığı dünyayı tanıması, gelişimsel özelliklerini dikkate alması, doğru kararlar vermesi, problemleri çözmesi ve çevreye uyum sağlaması amaçlanmaktadır. Bu sebeple rehberlik, kendini gerçekleştirme yolunda bireye sunulan sistematik ve profesyonel bir psikolojik yardım süreci olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle rehberlik, bireyin istedik davranışlara ulaşılmasında, kendisini geliştirmesinde, tanınmasında birtakım bilgi-becerilerle kararlar almasında, aldığı kararları davranış olarak göstermesinde ona uzmanlar tarafından sunulan desteklerdir (Nas, 2019). Rehberlik süreciyle birey kendisi hakkında doğru adımlar atmaktadır. Problemler çözmekte ve çevresiyle dengeli-uyumlu yaşamayı öğrenmektedir. Öğrenci gelişimine destek veren ve öğrenci kişilik hizmetlerinin çatısı altında yer alan rehberlik, bu yönüyle daha çok 'bilgilendirme', psikolojik danışman ise 'bireyin kendisini anlaması ve geliştirmesi' olarak açıklanmaktadır. Yapılan açıklamayla rehberlik ve psikolojik danışman kavramının içeriğinde aslında belirli çalışma alanlarının olduğu görülmektedir. Buna karşın rehberlik psikolojik danışma kavramını kapsamaktadır. Her ne kadar kavramsal yönden psikolojik danışmaya göre daha geniş anlamlar içerse de her zaman bu iki kavram bir birini tamamlamaktadır (Altıntaş, 2009). Bundan dolayı eğitim kurumlarında bireye sunulan psikolojik destek hizmetlerinin hem psikolojik danışma hem de rehberlik boyutlarında verilmesiyle bu kavramlar birlikte ele alınmaktadır (Peker, 2020). Hatta MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2020) rehber öğretmen/psikolojik danışman şeklinde ifadeler yan yana kullanılmaktadır.

Rehber öğretmen/psikolojik danışman; okullarda gelişimsel, önleyici, iyileştirici ve destek hizmetlere ilişkin görevleri yerine getirmektedir. *Gelişimsel ve önleyici* olarak bireyi tanıma tekniklerini uygulamaktadır. Buradan ulaştığı bilgileri değerlendirerek raporlaştırmaktadır. Öğrencilere geri bildirimler sunmaktadır. Onları uygun olan eğitim kurumuna, alana, işe, mesleğe, okul içi ya da okul dışı sosyal ve kültürel faaliyetlere yönlendirmektedir. *İyileştirici ve destek* hizmetler kapsamında, öğrencilerin duygusal, düşünsel, davranışsal boyutta gelişimlerini sağlamaktadır. Öğrencilere doğal afetler, istismar, intihar, şiddet, savaş ve salgın hastalık gibi yaşamını etkileyen olumsuz durumlar karşısında psikolojik ve sosyal destek vermektedir. Sınıf rehber programlarının hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesinde sınıf rehber öğretmenlerine yardımcı olmaktadır. E-Rehberlik sistemi üzerinden haftalık programı hazırlamaktadır (MEB, 2020). Rehber öğretmenin okul içi ve dışında yürütmüş olduğu bu çalışmalarda ona destek olan, rehberlik

ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin şekilde yürütülebilmesinde görev, yetki ve sorumlulukları bulunan kişi okul müdürüdür. Okul müdürü, bu hizmetlerin yürütülmesinde birincil derecede sorumlu olan yöneticidir (Öztemel, 2000; Yeşilyaprak, 2016). Okuldaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf rehber öğretmenleri, öğrenciler ve veliler arasında koordinasyonu sağlamaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri başlığı altında yürütme komisyonuna başkanlık etmektedir. Okul çatısı altındaki özel hedefleri e-Rehberlik sistemine işlemekte, programların hazırlanmasını sağlamakta, onaylamakta ve uygulanmasını takip etmektedir (MEB, 2020).

1980’li yıllarda Türkiye’de psikolojik danışma hizmetlerini okullara atanan “rehber öğretmenler” yapmaktadır. Rehber öğretmenler psikolojik danışma hizmetlerini yaparken, bilgi verme, öğrencileri izleme, onlar hakkında ulaştığı bilgileri değerlendirme gibi konularda sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklar zamanla hem öğrenciler hem veliler tarafından yanlış anlaşılmalı ve rehberliğin bir ders olarak algılanmasına neden olmuştur (Bilgin, 2000). Günümüze bakıldığında, rehberliğin merkezinde “bireyin” olması, küresel dünyada bireyin birçok olaydan etkilenmesi, çeşitli uyarıcıların birey üzerinde olumlu olduğu kadar olumsuz etkilerin görülmesiyle “rehberliğin” kapsam alanı farklılaşarak gelişmiştir. Örneğin 2019 Aralık ayından bu yana dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını bireyin, psikolojik, sosyolojik, fizyolojik yönlerini olumsuz etkilemiştir. Artık birey eğitimi çevrim içi olarak sürdürmüş, salgına yakalanmamak için insanlarla sosyal mesafeyi korumuş, iletişim kanallarını değiştirmiş ve zaman kavramına bakış açısı değişmiştir. Bireyde görülen bu değişimler sonucunda öğrenciler, veliler, öğretmenler rehber öğretmen/psikolojik danışmanın desteğine ihtiyaç duymuştur. İşte böyle bir destek rehber öğretmen/psikolojik danışmanın sorumluluğunu artırmıştır. Çünkü rehber öğretmen/psikolojik danışman bireyin karşılaştığı problemlerin çözümünde ona yol göstermekle sorumludur (Arşit, 2019). Bireyin potansiyelini kullanması, beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda doğru kararlar almasını sağlamada görevlidir. Bu görevler değişen dünya koşulları ve teknolojinin etkisiyle ortaya çıkan toplum yapısıyla her geçen gün daha da farklılaşmaktadır. Görülen bu farklılıklar yapılan bilimsel çalışmalarla (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Güven ve İleri, 2006; Saban, 2009; Güven ve Güven, 2009; Ünal ve Ünal, 2010; Karataş ve Baltacı, 2013; Camadan ve Kahveci, 2013; Altun ve Camadan, 2016; Memduhoğlu ve Dalçipek, 2016; Nas ve Sak, 2018, Nas, 2019; Özdemir, 2016, Balcı, 2020) ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Yapılan çalışmalar çoğunlukla rehberlik hizmetinin kavramsal boyutuna ve ülkemizde rehberlik/psikolojik danışma uygulamalarında karşılaşılan sorunlara, bu sorunlarla ortaya çıkan eksik uygulamalara yönelik görüşler yer almaktadır. Böyle bir durum göz önüne alındığında, elde edilen sorunları belirleme görevinin eğitim kurumlarında öncelikle rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara ait olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sebeple sorunları çözüme kavuşturmak için de rehberlik hizmetlerinin sürekli olarak değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarına göre çalışmalar yapılması gerekmektedir (Kepçeoğlu, 1999). Yapılan/yapılacak çalışmaların bir boyutu da rehber öğretmenlere yönelik bakış açılarıdır. Bu araştırma, okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin bir parçası olan ortaokul öğretmenleri ve yöneticilerinin rehber öğretmene/danışmana ilişkin sahip oldukları metaforları belirleme gereksiniminden doğmuştur. Metaforun kavramsal çerçevesine bakıldığında, benzer bir alandan yeni ve çoğunlukla bilinmeyen bir alana bilgi transferini kapsamaktadır (Ekici, 2016). Metaforlar, olaylar ile durumların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). Metafor, dilin sembolik şekilde kullanılmasına dayalı olarak, bir kavram veya durumu başka bir kavramla veya bir durumla kullanılması şeklinde açıklanabilir (Abrams, 1999). Metaforun amacı, bir şeyi başka bir şeyin bakış açısı ile anlamak ve tecrübe etmektir (Taşdemir, Taşdemir, 2016). Metaforlar hemen her alanda

olduğu gibi eğitim ve öğretim alanında da yaygın olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla eğitimle ilgili araştırmalarda metaforlar kişisel algıların belirlenmesinde ve soyut kavramların somut hale getirilmesinde çoğunlukla kullanılmaktadır (Ceylan, 2016).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticilerin rehber öğretmen/psikolojik danışmana ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Araştırma amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen ve yöneticilerin rehber öğretmen/psikolojik danışman kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

Öğretmen ve yöneticilerin rehber öğretmen/psikolojik danışman kavramına ilişkin metafor ortak özellik bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin rehber öğretmen hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırmalardan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı şekilde bir anlayış getiremediğimiz olguları merkeze alan bir nitel araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Olgubilim çalışmalarında kavrama veya olguya ait yaşam tecrübeleri bulunan kişilerden veriler toplanarak tecrübelerini yorumlamalarını içermektedir (Creswell, 2016). Her ne kadar bu olgularla yaşamımızda sıkça karşılaşsak da bu durum olguları tam manasıyla anlayıp özümlediğimiz anlamına gelmemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da öğretmenlerin ve yöneticilerin “rehber öğretmen/psikolojik danışman” kavramına yönelik algıları metafor yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Siirt il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 85 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

| | | Öğretmen (f) | Yönetici (f) |
|----------|-------------|--------------|--------------|
| Cinsiyet | Kadın | 34 | 1 |
| | Erkek | 40 | 10 |
| Kıdem | 1-5 yıl | 38 | 3 |
| | 6-10 yıl | 25 | 5 |
| | 10-15 yıl | 7 | 2 |
| | 16 ve üzeri | 4 | 1 |

Tablo 1'in Devamı

| Brans | | | |
|-------|------------------------------|----|---|
| | Fen Bilgisi | 10 | 1 |
| | Sosyal Bilgiler | 9 | 6 |
| | Matematik | 12 | |
| | Türkçe | 16 | 1 |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 8 | |
| | Teknoloji Tasarım | 2 | |
| | İngilizce | 11 | |
| | Müzik | 1 | |
| | Görsel Sanatlar | 2 | |
| | Beden Eğitimi ve Spor | 2 | |
| | Bilişim Teknolojileri | 1 | |
| | Sınıf Öğretmeni | | 3 |

Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılımcıların, 74'ü öğretmen (34 kadın, 40 erkek), 11'i (1 kadın, 10 erkek) yöneticidir. Öğretmenlerden en fazla 38'i 1-5 yıl ve yöneticilerden 5'i 6-10 yıl kıdeme sahiptir. Branşlarına göre ise 6'sı Türkçe öğretmeni ve yöneticilerin 6'sı Sosyal Bilgiler öğretmenliğinden geldiği görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen ve yöneticilerin demografik özellikleri sorulmuş, ikinci bölümünde ise öğretmen ve yöneticilerden "Rehber öğretmen/Psikolojik danışman..... benzer; çünkü....." cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda örnek metaforlar verilmiş ve metafor konusunda katılımcılara açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizi, belirli kurallarla belirli kodlamaların oluşturulduğu ve bazı sözcüklerin kategorileştirildiği, sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Araştırmada içerik analiz yoluyla metaforlar beş aşamada değerlendirilmiştir. Bunlar; (1) kodlama ve ayıklama, (2) örnek metafor derleme, (3) kategori geliştirme, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve (5) verilerin bilgisayar ortamına aktarılması. Bu çerçevede gerçekleştirilen çalışmalar aşağıda ayrıntılı şekilde aktarılmıştır.

Kodlama ve ayıklama aşamasında; katılımcıların görüşleriyle elde edilen metaforlar ilk olarak listelenmiştir. Formlarda yazılan metaforlar araştırmanın amacı doğrultusunda net bir şekilde ifade edilip edilmediğine göre incelenerek iki form araştırma kapsamı dışında bırakılarak 85 form üzerinde çalışma yürütülmüştür. Öğretmen ve yöneticiler tarafından üretilen metaforlar ortak özelliklerine göre gruplanarak, birden fazla sıklığa sahip metaforlar dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur.

Örnek metafor imgesi derleme aşamasında; öğretmen ve yönetici ifadelerinden oluşan metaforlar alfabetik sıraya göre düzenlenmiş ve bunlardan birer örnek metafor ifadesi seçilmiştir.

Kategori geliştirme aşamasında; öğretmen ve yöneticiler tarafından oluşturulan metaforlar "rehber öğretmen/psikolojik danışman" kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından değerlendirilmiştir. Oluşturulan "örnek metafor listesi" sine başvurularak "rehber

öğretmen/psikolojik danışman” kavramının nasıl açıklandığına bakılarak kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Bu amaç için katılımcılar tarafından üretilen her metafor, metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımlarından analiz edilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik aşamasında; araştırmada elde edilen sekiz kavramsal kategori altında toplanan metaforların, sözü edilen bir kavramsal kategoriye temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda örnek metafor listesi ve özellikleri belirtilen sekiz kategorinin bulunduğu listeye göre eşleştirmesi istenmiştir. Sonrasında uzmanın eşleştirdiği metaforlar ve araştırmacının kategorileri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan metaforlar belirlenmiştir.

Araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman’ın ; Güvenirlik = (görüş birliği) / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda uzman ve araştırmacı görüşleri arasındaki uyum Güvenirlik= (60:(60+6))x 100=0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu aşamanın sonrasında veriler bilgisayara aktarılarak katılımcı sayısı bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışma grubundaki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “rehber öğretmen/psikolojik danışman” kavramına ilişkin metaforik algıları ve bu metaforlardan hareketle geliştirilen 8 kavramsal kategori ve her bir kategorinin sahip olduğu özellikler, katılımcıların ürettiği örnek metaforlarla desteklenerek tanıtılmaktadır.

Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman Kavramına İlişkin Metaforlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, katılımcılar okullarındaki rehber öğretmen/ psikolojik danışman kavramına yönelik 85 metafor üretmiştir. Üretilen 85 metafordan 54’ü (*Acil Servis, Ağaç, Aile, Abi, Araba, Aracı, Arı, Arkadaş, Aşçı, Basit Makine, Bilge Adam, Bilgisayar, Büyük Dayı, Bitki destek Çubuğu, Çiftçi, Damar, Davul, El Feneri, Mum, Ertuğrul Bey, Galaksi, Gökkuşluğu, Gözetmen, Güneş, Güvenlik, Harita, Huzur Sokağı, İnternet, Yardımsever Yakın, Joker Eleman, Kameraman, Kara Kutu, Kargocu, Kasa, Kılavuz, Kutup Yıldızı, Kütüphane, Liman, Hakem, Maske, Müge Anlı, Orkestra Şefi, Oyuncak Kutusu, Pencere, Pilot, Psikolog, Rüzgâr, Savaşta Su Taşıyan Saka, Şemsiye, Takım Kaptanı, Teknik Direktör, Vitamin, Yağmur, Merhem*) birer katılımcı tarafından üretilmiştir. 8’i (*Anahtar, Anne, Ayna, Basketbol Koçu, Deniz Feneri, Kitap, Köprü, Yol Gösteren*) ikişer katılımcı tarafından, 2’si (*Dost, Pusula*) üçer kişi tarafından, 1’i (Işık) dört katılımcı ve 1’i (*Fener*) beş kişi tarafından üretilmiştir. Üretilen metaforlar ve bu metaforların frekansları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman Hakkında Ürettikleri Metaforların Frekans Tablosu

| Metafor Kodu | Metafor Adı | f | Metafor Kodu | Metafor Adı | f |
|--------------|-------------|---|--------------|-------------------|---|
| 1 | Acil Servis | 1 | 35 | Işık | 4 |
| 2 | Ağaç | 1 | 36 | İnternet | 1 |
| 3 | Aile | 1 | 37 | Yardımsever Yakın | 1 |
| 4 | Abi | 1 | 38 | Joker Eleman | 1 |
| 5 | Anahtar | 2 | 39 | Kameraman | 1 |
| 6 | Anne | 2 | 40 | Kara Kutu | 1 |
| 7 | Araba | 1 | 41 | Kargocu | 1 |
| 8 | Aracı | 1 | 42 | Kasa | 1 |
| 9 | Arı | 1 | 43 | Kılavuz | 1 |

Tablo 2'nin Devamı

| Metafor Kodu | Metafor Adı | f | Metafor Kodu | Metafor Adı | f |
|---------------|---------------------|---|--------------|-------------------------|-----------|
| 10 | Arkadaş | 1 | 44 | Kitap | 2 |
| 11 | Aşçı | 1 | 45 | Köprü | 2 |
| 12 | Ayna | 2 | 46 | Kutup Yıldızı | 1 |
| 13 | Basit Makine | 1 | 47 | Kütüphane | 1 |
| 14 | Basketbol Koçu | 2 | 48 | Liman | 1 |
| 15 | Bilge Adam | 1 | 49 | Hakem | 1 |
| 16 | Bilgisayar | 1 | 50 | Maske | 1 |
| 17 | Büyük Dayı | 1 | 51 | Müge Anlı | 1 |
| 18 | Bitki destek Çubuğu | 1 | 52 | Orkestra Şefi | 1 |
| 19 | Çiftçi | 1 | 53 | Oyuncak Kutusu | 1 |
| 20 | Damar | 1 | 54 | Pencere | 1 |
| 21 | Davul | 1 | 55 | Pilot | 1 |
| 22 | Deniz Feneri | 2 | 56 | Psikolog | 1 |
| 23 | Dost | 3 | 57 | Pusula | 3 |
| 24 | El Feneri | 1 | 58 | Rüzgar | 1 |
| 25 | Mum | 1 | 59 | Savaşta Su Taşıyan Saka | 1 |
| 26 | Ertuğrul Bey | 1 | 60 | Şemsiye | 1 |
| 27 | Fener | 5 | 61 | Takım Kaptanı | 1 |
| 28 | Galaksi | 1 | 62 | Teknik Direktör | 1 |
| 29 | Gökkuşuğu | 1 | 63 | Vitamin | 1 |
| 30 | Gözetmen | 1 | 64 | Yağmur | 1 |
| 31 | Güneş | 1 | 65 | Merhem | 1 |
| 32 | Güvenlik | 1 | 66 | Yol Gösteren | 2 |
| 33 | Harita | 1 | | | |
| 34 | Huzur Sokağı | 1 | | | |
| TOPLAM | | | | | 85 |

Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorileri

Katılımcılar “rehber öğretmen/ psikolojik danışman” kavramına ilişkin 85 metafor üretmiş olmalarına karşın aynı metafora farklı anlamların yüklenmesi sebebiyle “rehber öğretmen/ psikolojik danışman” kavramı için üretilen metaforlar 8 kavramsal kategoride sınıflandırılmış ve Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman Hakkında Ürettikleri Metaforların Kategorileri

| Kategori | Metafor | f | Metafor Adedi | |
|----------|---------------|--|---------------|----|
| 1 | Yol Gösterici | El Feneri, Basketbol Koçu(2), Fener (5), Deniz Feneri (2), Rüzgâr, Anne(2), Yol Gösteren (2), Pusula(3), Işık (4), Kılavuz, Mum, Harita, Gözetmen, Aile, Bilge Adam, Takım Kaptanı, Bitki destek Çubuğu, Orkestra Şefi, Kutup Yıldızı, Ertuğrul Bey, Müge Anlı | 34 | 21 |
| 2 | Tedavi Edici | Merhem, Huzur Sokağı, Abi, Savaşta Su Taşıyan Saka, Yağmur, Liman, Şemsiye, Maske, Acil Servis | 9 | 9 |
| 3 | Paylaşma | Dost (3), Kara Kutu, Arkadaş | 5 | 3 |

Tablo 3'ün Devamı

| | Kategori | Metafor | f | Metafor Adedi |
|---------------|---------------------|--|----|---------------|
| 4 | Bilgi Kaynağı | Kütüphane, Güneş, İnternet, Kitap(2), Pilot, Aracı | 7 | 6 |
| 5 | Yansıtma | Pencere, Ayna (2), Gökkuşluğu, Kameraman, Oyuncak Kutusu, Galaksi | 7 | 6 |
| 6 | Problem Çözücü | Yardımsever Yakın, Psikolog, Hakem, Vitamin, Teknik Direktör, Güvenlik, Anahtar (2), Basit Makine, Köprü(2), Damar, Çiftçi | 13 | 11 |
| 7 | Biriktirme | Ağaç, Aşçı, Arı | 3 | 3 |
| 8 | Etkisiz Eleman Olma | Araba, Davul, Joker Eleman, Kasa, Bilgisayar, Büyük Dayı, Kargocu | 7 | 7 |
| TOPLAM | | | 85 | 66 |

Kategori 1: Yol Gösterici

Bu kategoriyi oluşturan 34 metaforu, 20 öğretmen ve bir yönetici üretmiştir. Kategorideki metaforların "el feneri", "basketbol koçu (2)", "fener (5)", "deniz feneri (2)", "rüzgâr", "anne (2)", "yol gösteren (2)", "pusula (3)", "ışık (4)", "kılavuz", "mum", "harita", "gözetmen", "aile", "bilge adam", "takım kaptanı", "bitki destek çubuğu", "orkestra şefi", "kutup yıldızı", "Ertuğrul Bey", "Müge Anlı" olduğu belirlenmiştir. Bu metaforlara ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **el fenerine** benzer; çünkü **geleceğimize ışık tutar ve yolumuzu aydınlatır**"

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **basketbol koçuna** benzer; çünkü **çocuğun eğitiminde sürekli alandadır.**"

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **basketbol koçuna** benzer; çünkü **çocuğa oyun hakkında sürekli taktikler vermektedir.**"

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **fenere** benzer; çünkü **yolumuzu aydınlatır**"

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **fenere** benzer; çünkü **yolumu bulmamda bana yardım edeceğini bilirim.**"

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **fenere** benzer; çünkü **kişilerin karanlıkta ışığa ihtiyacı olduğunda ve hangi yolu tercih edeceklerine ışık tutar**"

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **fenere** benzer; çünkü **öğrencilere yol gösterir.**"

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **fenere** benzer; çünkü **öğrencilere, bireylere ışık tutmalı.**"

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **deniz fenerine** benzer; çünkü **öğrencilerin kendilerini tanıyarak geleceklerini şekillendirmede yardım eder.**"

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **deniz fenerine** benzer; çünkü **kendini bulmana yardımcı olur.**"

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **rüzgâra** benzer; çünkü **rotası olmayan öğrencilere yön verir.**"

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman maneviyatı yüksek **anneye** benzer; çünkü **bir anne gibi öğrencinin her şeyiyle ilgilenir.**"

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **anneye** benzer; çünkü **okuldaki bütün öğrenciler ve öğretmenler ile ilgili sorumlulukları vardır.**"

"Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **yol gösterene** benzer; çünkü **yol ayrımları önemlidir. En önemli anda kişiye doğruyu gösterir.**"

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **yol gösterene** benzer; çünkü öğrencilere eğitim hayatında **yol gösterir.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **pusulaya** benzer; çünkü **hiçbir geminin pusulasız olmadığı gibi okulda onsuz olmaz**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **pusulaya** benzer; çünkü **varmak istediğimiz hedefte bize yardımcı olur.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **pusulaya** benzer; çünkü **yönümüzü tayin etmede yardımcı olur.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **ışığa** benzer; çünkü **öğrencilerin içinde buldukları belirsizliklerin aydınlanmasında onlara yol gösterir**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **ışığa** benzer; çünkü **ışık aydınlatıcıdır. Rehber öğretmen de bizi aydınlatır.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **ışığa** benzer; çünkü **yolumuzu bulmamız için bizi yönlendirir.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **ışığa** benzer; çünkü **okuldaki herkesin aydınlanmasını sağlar.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **kılavuza** benzer; çünkü bize yol gösterir.”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **haritaya** benzer; çünkü **yolun karışık olduğu zamanlarda yol göstericidir.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **gözetmene** benzer; çünkü **sürekli çocukları takip ederek onların ne durumda oldukları hakkında bilgi alır ve bu bilgi ışığında varsa eksikliklerini gidermede yardımcı olur**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **aileye** benzer; çünkü **kendisine çok güveniriz.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **bilge adama** benzer; çünkü **o her şeyi bilir, düşünür ve bir anne baba gibi yol gösterir.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **takım kaptanına** benzer; çünkü **maç içerisinde kaptanın takım başarısı için sorumluluk aldığı gibi rehber öğretmen görev yaptığı okulun başarısı için öğretmen ve öğrencileri destekler.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **bitki destek çubuğuna** benzer; çünkü **rehber öğretmenler de o çubuklar gibi çocukların doğru yetişmesi için uğraşır.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **orkestra şefine** benzer; çünkü **işini yapamazsa orkestranın uyumu olmadığı gibi okulun da uyumu olmaz.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **kutup yıldızına** benzer; çünkü **yönümüzü kaybettiğimizde bulmamıza yardım eder.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **Ertuğrul Bey’e** benzer benzer; çünkü **ileride bir devlet olacak öğrencilerin temellerini atar.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **Müge Anlı ‘ya** benzer; çünkü **kaybolan benlikleri/kişilikleri bulur.**”

Yönetici

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **muma** benzer; çünkü kendi ışığıyla öğrencileri aydınlatıp, ışığından bir şey kaybetmez”

Kategori 2: Tedavi Edici

Bu kategoriyi oluşturan 9 metaforu, 6 öğretmen ve 3 yönetici olmak üzere 9 kişi üretmiştir. Kategorideki metaforların “merhem”, “huzur sokağı”, “abi”, “savaşta su taşıyan saka”, “yağmur”, “liman”, “şemsiye”, “maske”, “acil servis” olduğu belirlenmiştir. Bu metaforlara ilişkin öğretmen

ve yönetici görüşleri aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **merheme** benzer; çünkü **öğretmenin öğrenciye ilaç etkisi vardır.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **huzur sokağına** benzer; çünkü **sıkıntılardan kurtarmaya yardımcı olur.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **abiye** benzer; çünkü **kardeşlerin sorunu, çözümü onu bağlar.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **savaşta su taşıyan sakaya** benzer; çünkü **onlar öğrencinin öncül ihtiyaçlarından psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya çalışarak birey yetiştirme mücadelemizi zafere taşıma hususunda büyük bir yardımcımızdır.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **yağmura** benzer; çünkü yağmur gibi gerektiğinde nasıl çorak arazilere ilaç oluyorsa rehber öğretmen de çocuklarımızın ruhi dünyasına ilaç olmaktadır.”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **limana** benzer; çünkü **hayatımızın çalkantılı döneminde sığınabileceğimiz güvenli bir yerdir.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **şemsiyeye** benzer; çünkü ihtiyacı olan öğrencileri korurlar, yardımcı olurlar”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **maskeye** benzer; çünkü **nasıl maske bizi virüslerden koruyorsa o da öğrencileri kötü alışkanlıklardan korur.**”

Yönetici

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **acil servise** benzer; çünkü acil durumlarda, krizden çıkış noktalarında yardımcı olur.”

Kategori 3: Paylaşmak

Bu kategoriyi oluşturan 3 metaforu, 2 öğretmen ve 3 yönetici olmak üzere 5 kişi üretmiştir. Kategorideki metaforların “dost(3)”, “kara kutu” ve “arkadaş” olduğu belirlenmiştir. Bu metaforlara ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **dosta** benzer; **çünkü samimidir, içtendir.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **kara kutuya** benzer; çünkü **okulun bütün sırlarını barındırır.**”

Yönetici

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **dosta** benzer; **çünkü bütün sırlarını paylaşırsın.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **dosta** benzer; çünkü **en iyi, en yakın dostuna, arkadaşına paylaştığın görüşlerini, düşüncelerini rehber öğretmenle paylaşırsın.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **arkadaşa** benzer; çünkü **derdini anlatırsın.**”

Kategori 4: Bilgi Kaynağı

Bu kategoriyi oluşturan 6 metaforu, 5 öğretmen ve 2 yönetici olmak üzere 7 kişi üretmiştir. Kategorideki metaforların “kütüphane”, “güneş”, “internet”, “kitap (2)”, “pilot”, “aracı” olduğu belirlenmiştir. Bu metaforlara ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **kütüphaneye** benzer; çünkü **bilgi dolu bir hazinedir.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **internete** benzer; çünkü **ne ararsan bulursun**”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **pilota** benzer; çünkü **uçanın kalkması için tüm yetki ondadır o da öğrencinin eğitim yetkilerini elinde bulundurur.**”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **aracıya** benzer; çünkü **ona gelenleri öğrenciye aktarır kendisinden de bir şeyler katar.**”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **kitaba** benzer; çünkü **her konuda yol gösterir.**”

Yönetici

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **güneşe** benzer; çünkü etrafındaki insanları bilgileriyle aydınlatır, ilgileriyle ısıtır.”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **kitaba** benzer; çünkü bilgi dolu bir hazine gibidir.”

Kategori 5: Yansıtma

Bu kategoriyi oluşturan 6 metafor, 7 öğretmen tarafından üretilmiştir. Kategorideki metaforların “pencere”, “ayna (2)”, “gökkuşağı”, “kameraman”, “oyuncak kutusu” ve “galaksi” olduğu belirlenmiştir. Bu metaforlara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **pencereye** benzer; çünkü **bize farklı bakış açıları sunar.**”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **aynaya** benzer; çünkü **öğrencilerin kendi iç dünyalarını görmelerini sağlar.**”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **aynaya** benzer; çünkü **öğrenci, öğretmenin yansımasıdır.**”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **gökkuşağına** benzer; çünkü **her öğrenciye göre farklı renklere dönüşür.**”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **kameramana** benzer; çünkü **kendimizi objektif bir şekilde görebilmemizi sağlar.**”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **oyuncak kutusuna** benzer; çünkü **her konuda bizim göremediğimiz olayların renkli yönlerini görmemize yardımcı olur.**”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **galaksiye** benzer; çünkü **içinde binlerce yıldız bulundurur bu yıldızlardan bir tanesinin ışığı hayatımıza aydınlıklar sunabilir.**”

Kategori 6: Problem Çözücü

Bu kategoriyi oluşturan 11 metafor, 13 öğretmen tarafından üretilmiştir. Kategorideki metaforların “yardımsever yakın”, “psikolog”, “hakem”, “vitamin”, “teknik direktör”, “güvenlik”, “anahtar (2)”, “basit makine”, “köprü (2)”, “damar”, “çiftçi” olduğu belirlenmiştir. Bu metaforlara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **yardımsever yakına** benzer; çünkü **yaşamın güzel yanlarını görüp sorun çözmemize yardımcı olur.**”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **psikoloğa** benzer; çünkü **insanların sorunlarını dinler.**”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **hakeme** benzer; çünkü **kritik durumlarda devreye girerler.**”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **vitamine** benzer; çünkü **öğrencilerin ihtiyaç duydukları anda onların problemlerine çözümler getirerek öğrencilerin rahatlamasına yardımcı olur.**”
“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **teknik direktöre** benzer; çünkü **okulda çoğu şeyi koordine eden, öğretmenlerin birlikte çalışmasını organize edendir.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **güvenliğe** benzer; çünkü **gözlem yapar**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **anahtara** benzer; çünkü **eğitim öğretimin tıkanıdığı zamanlarda öğretmene o anlarda kapıyı açacak anahtar gibidir.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **anahtara** benzer; çünkü **eğitim öğretimin kapandığı zamanlarda öğretmene anahtar niteliği taşır.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **basit makinelere** benzer; çünkü **az zamanda az güçle çok problem çözer.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **köprüye** benzer; çünkü **problem çözer, sorun ve çözümler arasında köprü görevi görür.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **köprüye** benzer; çünkü **öğretmen, öğrenci ve veliler arasında köprü vazifesi görürler.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **damarlara** benzer; çünkü **okuldaki sürekli akışı sağlar, problem oluşmasını engeller.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **çiftçiye** benzer; çünkü **ürünün ihtiyacına göre hareket eder.**”

Kategori 7: Biriktirme

Bu kategoriyi oluşturan 3 metafor, 3 öğretmen tarafından üretilmiştir. Kategorideki metaforların “ağaç”, “açıcı”, “arı” olduğu belirlenmiştir. Bu metaforlara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **ağaca** benzer; çünkü **bütün meyvelerin toplandığı yerdir.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **aşçıya** benzer; çünkü **farklı farklı bitkileri lezzetlendirerek yemeği birleştirir.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **arıya** benzer; çünkü **öğrencilerinden beslenir ve beraber bir ürün ortaya koyarlar.**”

Kategori 8: Etkisiz Eleman Olma

Bu kategoriyi oluşturan 7 metafor, 5 öğretmen ve 2 yönetici olmak üzere 7 kişi tarafından üretilmiştir. Kategorideki metaforların “araba”, “davul”, “joker eleman”, “kasa”, “bilgisayar”, “büyük dayı”, “kargocu” olduğu belirlenmiştir. Bu metaforlara ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **davula** benzer; çünkü **sesi çok çıkar, içi boştur.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **joker elemana** benzer; çünkü **boş derslere girer.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **kasaya** benzer; çünkü **içi boşaltılmıştır.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **büyük dayıya** benzer benzer; çünkü **her şeyin kaymağını o yer.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **kargocuya** benzer; çünkü **kapıyı çalar ve gider, başka da bir şey yapmaz.**”

Yönetici

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **arabaya** benzer; çünkü **kontağa basmazsan asla çalışmaz.**”

“Rehber öğretmen/Psikolojik danışman **bilgisayara** benzer; çünkü **evrak işlerini yapar.**”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre, ortaokullarda görev yapan toplam 85 katılımcının “rehber öğretmen/psikolojik danışman” kavramına yönelik 66 farklı metafor oluşturdukları tespit edilmiştir. Üretilen metaforlar 8 kategoride sınıflandırılmıştır. En fazla metafor üretilen kategoriler sırasıyla “yol gösterici”, “tedavi edici” ve “problem çözücü” kategorileri olarak belirlenmiştir. En az metaforların ise “biriktirme”, “paylaşma”, “bilgi kaynağı olma”, “yansıtma” ve “etkisiz eleman olma” kategorilerine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada rehber öğretmen/psikolojik danışmana yönelik oluşan bu bakış açısında, son yıllarda dünyada yaşanan ekonomik, sosyal, kültürel değişimler ve gelişimler etkili olmaktadır. Çünkü teknolojinin küresel boyutta hız kazandığı çağda, eğitim anlayışı, sağlık kavramına yüklenen anlamlar, ekonomik gelişmedeki hedefler sürekli olarak değişmektedir. Böyle bir değişim eğitimden beklentileri arttırmaya, bireyi değişen topluma ve dünyaya uyumlu hale getirmeye mecbur kılmıştır (Selen, 2008). Artık teknoloji ile büyüyen ve bilgilerini yapılandıran bir nesil yetişmektedir. Yeni yetişen nesiller öğrenci kişilik hizmetlerinden yararlanmak (Tan, 2000), yaparak-yaşayarak öğrenmek, öğrenme stillerini ve Çoklu Zekâlarını kullanmak istemektedir. Sorgulamayı, problem çözmeyi, eleştirmeyi ve “merak” duygusuyla araştırmayı bilmektedir. Bilişsel ve duygusal farkındalığını iyi kullanmaktadır. Bilginin her değiştiği durumda, zihinsel yapısını değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde yapılandırmaktadır. Anlamli öğrenme konusunda deneyimlerinden yararlanmaktadır. Tabi bu tür bireylerin “öğrenme” sürecinde karşılaştığı problemlerde olmaktadır. Bazen yaşadığı topluma uyum sağlayamamaktadır. Aldığı eğitimden en etkin bir şekilde yararlanamamaktadır. Hedeflerine ulaşamadığında çabuk pes etmektedir. Böyle bir durumda aile kadar öğretmenlerin, yöneticilerin etkili bir rehberliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunu günümüzde daha çok rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar yapmaktadır. Bu danışmanlığın temelleri 1950’li yıllarında Türk-Amerikan iş birliği kapsamında Türkiye’ye gelen Amerikalı uzmanlar öncülüğünde başlatılmıştır. O günden bu yana rehberlik öğretmen/psikolojik danışma, öğrenci kişilik hizmetlerinin bir parçası ve eğitim sürecinin tamamlayıcısı olarak kabul edilmektedir. Başka bir deyişle, rehberlik hizmetleri günümüz toplumlarında bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır (Öztürk, 2018). Bu durum göz önüne alındığında rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi, sadece rehber öğretmen/psikolojik danışma ile sınırlı kalmayıp yöneticilerin ve öğretmenlerin de rehberlik faaliyetlerine katılım göstermesi ile işlevsellik kazanmaktadır.

Araştırmada “Yol Gösterici Olma” kategorisinde en çok tekrarlanan metaforlar; *fen, ışık ve pusuladır*. Öğretmenler ve yöneticilerin rehber öğretmen/psikolojik danışma kavramına yönelik geliştirdikleri bu metaforlarda, öğretmenin bilgi ve deneyimiyle öğrencileri aydınlattığı, hedeflere ulaşmada ona model olduğu ve doğru karar alma, çok yönlü bakış açısıyla problemleri çözebilme becerilerini öğrenciye kazandırdığı vurgulanmaktadır. Elde edilen sonuçlar Camadan ve Kahveci’nin (2013) sonuçları ile örtüşmektedir. Camadan ve Kahveci (2013), 181 yönetici ve 209 öğretmenin rehber öğretmen/psikolojik danışmana ilişkin ürettikleri metaforlar arasında yöneticilerin “*yol gösteren, problem çözen, geliştiren, keşfeden, dost, lider, koruyan ve yararsız*”; öğretmenlerin ise “*yol gösteren, geliştiren, problem çözen, dost, keşfeden, yararsız, lider ve koruyan*” kavramlarını kullandığı görülmektedir. Benzer kavramların Özdemir’in (2017) çalışmasında da bulunmaktadır. Özdemir’in (2017) çalışmasında rehber öğretmen yerine psikolojik danışma kavramı kullanılmıştır. Psikolojik danışma kavramı içinde “*yol gösteren, ışık ayna, problem çözen*” gibi metaforlar ön planda tutulmuştur. Aynı zamanda problem çözücü yönüyle de olayları tedavi edici yönlerine de vurgu yapılmaktadır. Bu araştırmada da yapılan bu vurgudan hareketle katılımcılar, “tedavi edici” kategorisinde rehber öğretmen/psikolojik danışmanı; anne gibi sarıp

sarmalayan, sorunları çözücü, acil servis ve her türlü probleme cevap bulan biri gibi ifade ettikleri belirlenmiştir. Benzer görüşler Uzun'un (2018) çalışmasında görülmektedir. Çalışmada öğretmenler ve yöneticilerin rehber öğretmen/psikolojik danışman için en çok "anne ve doktor" metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Anne metaforunu kullanan katılımcıların rehber öğretmen/psikolojik danışmanı öğrencilerine karşı şefkatle yaklaşan, doktor metaforunu kullanan katılımcıların öğrencilerin sorunlarını teşhis edip tedavi eden biri olarak gördükleri belirtilmiştir.

"Paylaşma" kategorisinde katılımcıların rehber öğretmen/psikolojik danışmanı, en yakın arkadaş gibi gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrencilerin rehber öğretmen/psikolojik danışmanı bütün sırlarını, duygularını paylaşan kişiler olarak gördükleri vurgulanmaktadır. Güven duygusuyla bütünleşen bu süreçte karşılıklı iletişim kanalları etkili kullanılmakta ve ortaya konulan problemlere çözümler getirilmeye çalışılmaktadır. Gelecek hedefler, çalışma koşulları, öğrenme sürecine aktif katılım, verimli ders çalışma anlayışı, olaylar hakkında doğru kararlar verme bu kanallarla ele alınmaktadır. Elde edilen bu sonuçlara paralel görüşler Memduhoğlu ve Dalçipek'in (2016) çalışmasında da görülmektedir. Memduhoğlu ve Dalçipek (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yerine değişken olarak rehberlik servisini almış ve benzer metaforları öğretmenler rehberlik servisi için kullanmıştır. Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'ne göre ise rehber öğretmenler, okuldaki psikolojik danışman ve rehberlik programının yürütülmesinden sorumlu kişilerdir. Öğrencilerin planlama yapmalarını, gereksinimleri doğrultusunda bireysel, grup çalışmalarını organize etme, öğrenciler hakkındaki bilgi ve deneyimlerini okul yönetimi ve velilerle paylaşma görevleri bulunmaktadır (Bilgin, 2000). Öğretmenlerin paylaşma görevinin yanı sıra "bilgi kaynağı" görevi de bulunmaktadır. Bu araştırmada da elde edilen "bilgi kaynağı" kategorisinde katılımcılar, rehber öğretmen/psikolojik danışmanı kitap ve kütüphaneye benzetmişlerdir. Onlara göre rehber öğretmen/psikolojik danışman deneyimleriyle öğrenciye yol göstermekte, bilgilerini öğrencilere aktarmakta ve eğitimin istendik davranışlarını onlara kazandırmaktadır. Bunu yaparken aynı zamanda yansıtma kategorisinde olduğu gibi öğrencinin içe dönük zekasını kullanmasını sağlamaktadır. Başka bir deyişle öğrencinin kendisini objektif değerlendirmesine, başarılı ve başarısız olduğu noktaları göstermesine rehber olmaktadır. "Biriktirme" kategorisinde katılımcıların, rehber öğretmen/psikolojik danışmanı; aşçı gibi farklı lezzetlerin bir araya getiren kişi olarak ve ağaç gibi meyveleri bünyesinde barındıran biri olarak algıladıkları görülmüştür. Karataş ve Şahin Baltacı'ya (2013) göre rehberlik İngilizce *guidance* sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Fakat rehberlik hizmeti kılavuzunda herhangi bir konuda bilgi ve deneyimi olan kişilerin görev ve sorumluluklarıyla birtakım işlemleri yerine getirmesidir. Bunu yaparken rehber öğretmen bireyi tanıma, gelişmesine katkı sağlama ve birey hakkında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Böyle bir beklentinin temelinde rehber öğretmenin bilgi kaynağı olarak görülmesidir. Buna karşın araştırmada rehber öğretmen/psikolojik danışmaya yönelik olumsuz görüşlerde bulunmaktadır. Öğretmen ve yöneticilere göre rehber öğretmen/psikolojik danışman "etkisiz elemana" benzetilmektedir. Etkisiz eleman kategorisinde katılımcılar, rehber öğretmen/psikolojik danışmanın okul içinde ve dışında diğer öğretmenlere göre sorumluluklarının az olduğunu, sadece belirli zaman diliminde eğitime katkı sağladığını ve öğretim sürecinde aktif olmadıklarını belirtmektedir. Kılıç Özmen ve Kabapınar'ın (2019) çalışması bu görüşü destekler niteliktedir. Kılıç Özmen ve Kabapınar'ın (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlere göre rehber öğretmen/psikolojik danışman belirli konularda öğrencilere yardım etmekte, her zaman öğrencilere katkı sağlamamakta ve öğretim sürecinde sorumlulukları az olmaktadır.

Sonuç olarak, rehberlik bir ekip ruhuyla oluştuğunda anlamlı olmakta ve başarılı sonuçlara ulaşılmaktadır. Yani rehberlik hizmetleri, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, öğrencilerin bir

arada olduğu bir ekip ruhuyla bütünleştiğinde bireylerin zihinlerinde anlamlı olarak kodlanmaktadır (Kepçeoğlu, 1999). Bu sebeple rehberlik günümüzde her bireyin sağlıklı bir şekilde yürüteceği bir görev değildir. Rehberlik konusunda sorumluluğu olan kişilerin mutlaka alanın uzmanı olması ve en önemlisi bireyi iyi tanması beklenmektedir (Yeşilyaprak, 2016; Kayıkçı ve Turan, 2020).

Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki öneri geliştirilmiştir:

Araştırmada üretilen metaforlar, branş öğretmenleri ve yöneticilerin rehber öğretmen/psikolojik danışman ile ilgili algılarının nasıl olduğunu ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Buradan hareketle, rehber öğretmen/psikolojik danışmana ilişkin öğrenci ve veli görüşlerine de başvurulabilir. Öğretmen ve yöneticilerin rehberlik servisine ilişkin görüşleri alınabilir.

KAYNAKLAR

- Abrams, M. H. (1999). *A Glossary of Literary Terms*. USA: Harcourt Brace Collage Publisher.
- Altıntaş, E. (2009). Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri Ve Rehberlik. Gürhan Can (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (içinde, 1-27). Ankara: Pegem Akademi
- Altun, T. & Camadan, F. (2016). Rehber Öğretmenlerin Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 883-918.
- Arşit, M.H. (2019). *Özel Eğitim Okulları İle Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Öz yeterliliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, S. (2020). Öğretmen Kavramına İlişkin Aday Psikolojik Danışmanların Algıları: Bir Metafor Analizi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (1) , 1-8.
- Bilgin, M. (2000). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde çağdaşlaşma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 1-16
- Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. & Kahveci, G. (2013). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Rehber Öğretmene (Psikolojik Danışman) İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3) ,1371-1392.
- Ceylan, A. (2016). *Aile Kavramına İlişkin Metaforik Algıların Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V.L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ekici, G., (2016). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* ,15 (3), 755-781.
- Güven B. & İleri S. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturdukları Metaforlara İlişkin İnceleme*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Kurum, Muğla.

- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512
- Karataş, Z. & Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Okul Müdürü, Sınıf Rehber Öğretmeni, Öğrenci ve Okul Rehber Öğretmeninin Psikolojik Danışman Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2) , 427-460.
- Kayıkçı, K. & Turan, Ü. (2020). Öğretmen ve Yöneticilerin İlkokul ve Ortaokullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerinin Çalışmalarına İlişkin Görüşleri. *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2(2), 27-44.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kılıç Özmen, Z. & Kabapınar, Y. (2019). Sınıf Öğretmenleri ve Okul Psikolojik Danışmanları Birbirlerini Nasıl Algılamaktadır? . *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 482-521
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/46427/583270>.
- MEB (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. (Erişim Tarihi: 18.04.2021; http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/14231603_Rehberlik_ve_Psikolojik_Danisman_Hizmetleri_Yonetmeliği_2.pdf adresinden indirilmiştir).
- Memduhoğlu, H. B. & Dalçın, E. (2016). Öğretmenlerin Rehberlik Servisine İlişkin Metaforik Algıları. *Internatiol Journal of Social Science Studies*, 47, 137-148.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Nas, E. (2019). Bir Metafor Çalışması: Öğrencilerin Rehberlik Servisine İlişkin Algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 291-301.
- Nas, E. & Sak, R. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin algıları: bir metafor çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 59-75.
- Özdemir, M. B. (2017). Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmenlerin 'Psikolojik Danışma' Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların İçerik Analiz Yoluyla İncelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (16), 197-216.
- Öztemel, K. (2000). *Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, D. N. (2018). *Okul Yöneticilerinin Okul Rehberlik Hizmetlerine ve Rehber Öğretmenlere Yönelik Tutum ve Davranışlarının Rehber Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Peker, M. (2020). *Okul Öncesinde Görev Yapan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Rehber Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarına Dair Algılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2) , 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Olduğu Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Selen, N. (2008). *Liselerdeki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servislerinin Algılanan Etkililiğinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: M.E.B Yayınları.

- Taşdemir, M. & Taşdemir, F. (2016). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Kavramına Yükladıkları Metaforlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 419-438.
- Uzun, İ. (2018). *Öğretmenlerin Ve Okul Yöneticilerinin Okul Rehberlik Hizmetleri Ve Psikolojik Danışman İle İlgili Metaforik Algılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, A. & Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2,) 919-945.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Relationship between Pre-Service Early Childhood Teachers' Environmental Education Self-Efficacy Beliefs and Their Attitudes towards Sustainable Environment

Turan GÜLÇİÇEK¹

Gönderim Tarihi: 23.03.2021

Kabul Tarihi: 20.08.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Abstract: The main purpose of this study is to examine the relationship between pre-service early childhood teachers' environmental education self-efficacy beliefs and their attitudes towards sustainable environment. This research was conducted with a total of 129 pre-service early childhood teachers in a public university of Ankara, Turkey. To collect the data of pre-service teachers' attitudes toward sustainable environment, Sustainable Environment Attitude Scale (SEAS) was employed. Besides, Environmental Education Self-Efficacy Scale (EESS) was used to identify pre-service teachers' self-efficacy beliefs about environmental education. To analyze the data, independent sample t-test analysis was conducted for comparison of groups. Moreover, one-way analysis of variances (ANOVA) was executed for contrasting groups in terms of grade level. Lastly, the Pearson's correlation was employed to investigate the relationship between environmental education self-efficacy beliefs and sustainable environment attitudes. Results showed that there is a statistically significant relationship between pre-service teachers' environmental education self-efficacy beliefs and their attitudes toward sustainable environment.

Keywords: Early childhood education, Environmental education in early childhood education, Sustainability in early childhood education, Self-efficacy beliefs of pre-service early childhood teachers.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik İnanışları ve Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Öz: Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik inanışları ve sürdürülebilir çevreye karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 129 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye karşı tutumlarını ölçmek için Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği, çevre eğitimi öz-yeterlik inanışlarını ölçmek için ise Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde grupları karşılaştırmak için bağımsız örneklerim t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Pearson korelasyon analizi ile çevre eğitimi öz-yeterlik inanışları ve sürdürülebilir çevreye karşı tutumları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik inanışları ve sürdürülebilir çevreye karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, Okul öncesinde çevre eğitimi, Okul öncesinde sürdürülebilirlik, Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanışları.

INTRODUCTION

Early childhood years play a crucial role in an individual's life because the most crucial developments occur in this period (Mustard, 2000; Rutter, 2002). Early childhood education which provides a basis for all developmental areas and a lifelong learning, leads to progress of attitudes, behaviors and skills (Pearson & Degotardi, 2009; Ernst & Tornabene, 2012). Moreover, a growing body of research from various fields such as economics, neuroscience reveal that investments into early childhood education are redeemable for the benefits of people and broader community in later years (Davis, 2009). Early childhood education consists of many fields including environmental education which deals with incorporating young children into environmental learning through interacting with nature (Duhn, 2012). However, young children have been less likely to spent time with nature recently because early childhood teachers have inadequate experiences in nature and when teachers have inadequate experiences, they might be unwilling to have children interact with

¹ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye, turangulcicek@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5987-0401

environment or nature (Crim, Desjean-Perrotta, & Moseley, 2008). With respect to this issue, Evans, Whitehouse and Hickey (2012) argued that teachers' beliefs, knowledge and their thinking influence the content of teaching and teachers are disposed to teach the issue that they are authority on and interested in.

Although there is a growing disposition for involving children into nature, there is a limited research about early childhood environmental education and education for sustainability (Davis, 2009). In addition, Torquati, Cutler, Gilkerson, & Sarver (2013) asserted that there is limited information regarding early childhood educators' knowledge, attitudes and confidence how to implement environmental education.

Sustainability in Early Childhood Education

Sustainability is perceived as comprehensive understanding of relationships and interconnections between people, environment, culture and space (Duhn, 2012 & Liu, 2011). For early childhood education, it includes obtaining conceptual understanding about sustainability and environment. Besides, it involves skills that are being respectful for species and the life (Independent Earth Charter Commission 2012; Brundtland 1987). Sustainability is not an issue that can be overlooked because the world has been subject to significant challenges such as climate change, loss of species, deforestation and those problems can be eliminated by the collaboration of sustainability and education. Although primary and secondary education have been engaged with sustainability for a long time, early childhood education is a new field for sustainability (Dyment, Davis, Nailon, Emery, Getenet, McCrea, & Hill, 2014). Furthermore, Davis (2009) stated that there is a research deficiency in early childhood education for sustainability and environmental education. As such, Davis (2009) determined that neither have early childhood education researchers focused their attention on sustainability/environmental issues nor have environmental researchers engaged with early childhood education.

With regards to teachers, Symons (2008) revealed that teachers are lacking in knowledge about sustainability issues because of their inadequate training in their undergraduate education which ultimately lead to a significant obstacle for the implementation of the sustainability. Likewise, the study conducted by Cutter-MacKenzie and Smith (2003) found that primary teachers had poor understanding about environmental issues and also 85% of participants being surveyed in this study expressed that they did not have formal training about environmental issues at university. Accordingly, Evans et al. (2012) argue that pre-service teachers need to graduate with knowledge how to incorporate environmental and sustainability education into their profession by including environmental/sustainability education into their teacher training program. In addition to this, the research conducted by Ull, Martínez-Agut, Piñero and Aznar-Minguet (2014) about perceptions and attitudes of pre-service teachers revealed that 75% of participants are not aware of the effect of their daily routines on environment. Related to this, Tomas and Mills (2011) contended that pre-service teachers need to assure themselves in sustainable issues because being concerned about environment is not enough to implement those issues into classrooms (As cited in Tomas et al., 2015).

Effeney and Davis (2013) revealed that most of teachers are concerned about their level of understanding of sustainability concepts but more experienced teachers think that sustainability is significant for education. It was also found that teachers believe that education for sustainability is crucial and they are assertive for their skills in engagement of education for sustainability. Besides, this study revealed that there is a statistically significant positive relationship between teachers' perceived knowledge and efficacy for teaching sustainability. In other words, the more level of

knowledge teachers have, the more self-efficacy teachers have. Lastly, Ballantyne and Packer (2005) argue that teachers need to engage with sustainability concepts in order to have more positive attitudes towards sustainability.

Early Childhood Environmental Education

Environmental education is defined as developing individuals' environmental consciousness, protecting natural, historical, cultural and socio-aesthetic values by getting individuals gain positive and permanent behavioral changes and lastly, providing active participation in solution of the problems (Under secretariat of environment, 1990). Early childhood environmental education term is a combination of early childhood education and environmental education (Boileau, 2013). The North American Association for Environmental Education [NAAEE] states that environmental education in early childhood is an integral concept which comprises understanding of the natural world along with skills, emotions and dispositions (2010). Furthermore, according to Wilson (2009), respect for the other entities, development of the curiosity, appreciating natural world for its beauty and mystery are also involved in early childhood environmental education.

Environmental education is a significant learning area for early childhood education and also the significance of early childhood education is clear and accepted in environmental education field (Pearson & Degotardi, 2009). Environmental education has some benefits for children. That is, environmental concern and a healthy relationship with the environment can be provided with the help of early environmental experiences. When those experiences are inadequate, children become alienated from the natural world (Boileau, 2013). In addition to this, environmental education helps children to improve their naturalistic intelligence which means "the ability to recognize and classify plants, minerals, and animals including rocks and grass and all variety of flora and fauna" (Checkley, 1997). Also, natural environment is beneficial for children's development and well-being. That is, environment and sustainability-based activities improve children's academic achievement (Torquati et al., 2013).

Children make an attachment with natural world when they show respect to it. Besides, after they comprehend the connection between themselves and the nature, children will become environmentally literate citizens. In this period, environmental education strengthens the link between children and natural world (NAAEE, 2010). In environmental education, teachers play a very crucial role. However, Louv (2008) claims that many teachers have inadequate experiences with nature since those teachers are the generations spending limited time outdoors. Additionally, it is common that people with limited experience in nature indicate anxiety and uncomfortable feeling when they are in natural areas (Bixler, Carlisle, Hammitt, & Floyd, 1994). Furthermore, teachers are not certain about how to use natural environment in their teaching. To illustrate, teachers indicated low self-esteem and they required training in order to teach environmental education concepts (Simmons, 1998). Another study conducted by Ernst & Tornabene (2012) found that pre-service early childhood teachers are not willing to prefer natural outdoor areas for educational purposes because they think that those areas have nothing to do with early childhood education.

Purpose of the Study

The main purpose of this study is to analyze relationship between pre-service early childhood teachers' self-efficacy beliefs for environmental education and their attitudes towards sustainable environment. Moreover, this study aims at investigating pre-service early childhood education teachers' self-efficacy beliefs for environmental education and their attitudes towards sustainable environment by answering following research questions;

- (1) Is there a significant difference in pre-service early childhood education teachers' environmental education self-efficacy beliefs regarding taking environmental education course or not in Turkey?
- (2) Is there a significant difference in pre-service early childhood education teachers' attitudes towards sustainability environment with respect to having sustainability course or not in Turkey?
- (3) Is there a significant difference in pre-service early childhood teachers' environmental education self-efficacy beliefs with respect to grade level in Turkey?
- (4) Is there a significant difference between pre-service early childhood teachers' sustainable environment attitudes in terms of grade level in Turkey?
- (5) Is there a relationship between pre-service early childhood teachers' environmental education self-efficacy beliefs and their attitudes towards sustainable environment in Turkey?

METHOD

Design of the Study

Fraenkel, Wallen and Hyun (2013) claims that correlational research examine the possibility of relationship between two or more variables without manipulation of variables and correlational research is a form of descriptive research because it identifies an existing relationship between variables. Moreover, correlational research aims at defining the degree to which two or more quantitative variables are related by utilizing a correlation coefficient (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2013). Thus, because this study examines the relationship between pre-service early childhood teachers' self-efficacy beliefs for environmental education and their attitudes towards sustainable environment, this study is a correlational research based on the definition above.

Population and Sampling

Population of the study is all pre-service early childhood teachers studying in public universities in Ankara. Because it is not feasible to reach all pre-service teachers in Ankara, a sample group was selected for the purpose of this inquiry. For sampling of this study, convenience sampling procedure was preferred. More precisely, a state university in Ankara, Turkey which was convenient to the researcher was selected to collect data of this inquiry. Participants consisted of 129 pre-service teachers in the department of Early Childhood Education of that university of Ankara, Turkey. Of the 129 participants, 24 (18.6%) are freshmen, 31 (24.0%) are sophomore, 42 (32.6%) are junior, and 32 (24.8%) are senior students.

The following part presents the results of demographic information of participants. In relation to this aim, grade level and the number of participants taking environmental and sustainability education course or not are presented in Table 1 and Table 2.

Table 1. Demographics of the Study Participants.

| Grade Level | Number of Participants Taking Environmental Education Course | Number of Participants Not Taking Environmental Education Course | Total N | % |
|-------------|--|--|---------|------|
| 1th Grade | 0 | 24 | 24 | 18.6 |
| 2nd Grade | 1 | 30 | 31 | 24.0 |
| 3rd Grade | 2 | 40 | 42 | 32.6 |
| 4th Grade | 6 | 26 | 32 | 24.8 |

Table 2. Demographics of the Study Participants.

| Grade Level | Number of Participants Taking Sustainability Course | Number of Participants Not Taking Sustainability Course | Total | |
|-------------|---|---|-------|------|
| | | | N | % |
| 1th Grade | 2 | 22 | 24 | 18.6 |
| 2nd Grade | 0 | 31 | 31 | 24.0 |
| 3rd Grade | 3 | 39 | 42 | 32.6 |
| 4th Grade | 13 | 19 | 32 | 24.8 |

As results suggest, students who have taken environmental education or sustainability education courses are very few compared to students who have not taken environmental education or sustainability education courses in the course of examination of the results, the number of students experienced environmental education is 9 ($N=9$) in total. Also, there are 18 students ($N=18$) who have taken sustainability education course in all grades.

Data Collection Instruments

In order to determine pre-service early childhood teachers' attitudes toward sustainable environment, Sustainable Environment Attitude Scale (SEAS) developed by Yıldız (2011) was utilized. The SEAS consists of 27 items in the form of five-point Likert scale. For the reliability of this scale, Cronbach α is calculated as .89 which indicates that this scale has a significant reliability. On the other hand, to identify pre-service early childhood teachers' self-efficacy beliefs about environmental education Environmental Education Self-Efficacy Scale (EESS) was used. Özlü, Keskin and Gül (2013) developed the scale with 24 items in the form of five-point Likert scale. For the internal consistency of this scale, Cronbach α value was determined as .97 which means that this scale also has a significant reliability.

Data Analysis

The data of this study was analyzed by utilizing IBM® SPSS Version 24 software. In the course of investigation, descriptive statistics were employed to examine demographic information of participants. For a convenient analysis of results, mean scores of SEAS and EESS were calculated first. Following Shapiro-Wilk test assuming the normal distribution of datasets ($p>.05$), independent sample t-test analysis was conducted for comparison of groups. Moreover, one-way analysis of variances (ANOVA) was executed for contrasting groups in terms of grade level. In addition to this, Scheffe test was conducted for significant F values in order to comprehend the source of significance. Lastly, the Pearson's correlation was employed to investigate the relationship between environmental education self-efficacy beliefs and sustainable environment attitudes. As it is seen, parametric tests were used to analyze the data although the data were obtained through a Likert-type scale which provides ordinal data. With regard to this, De Winter and Dodou (2010) claimed that when there are Likert data, we need to conduct both parametric and non-parametric alternative tests and if results of both tests are the same, it does not matter which of the two statistical analysis are used to analyze Likert data. As a result, Mann-Whitney U Test and Kruskal-Wallis Tests which are non-parametric alternatives of Independent-samples t test and one-way ANOVA respectively are conducted. Because both non-parametric tests provided the same results with parametric tests, parametric tests were performed in this study.

RESULTS

To investigate whether there is a significant difference between pre-service teachers' environmental education self-efficacy beliefs in terms of taking environmental education course or not, independent sample t-test was conducted and obtained results are presented in the table 3 below.

Table 3. T- test Outcome of Pre-Service Teachers' Environmental Education Self-Efficacy Beliefs Depending on Taking Environmental Education Course or Not.

| | Have You Taken an Environmental Education Course? | | | | | | t | df |
|---|---|-----|---|------|-----|-----|------|-----|
| | Yes | | | No | | | | |
| | M | SD | N | M | SD | N | | |
| Environmental Education Self-Efficacy Beliefs | 3.85 | .40 | 9 | 3.69 | .44 | 120 | 1.04 | 127 |

* $p > .05$

As the table indicates, the results of the t-test analysis indicated that there is no significant difference between pre-service teachers' environmental education self-efficacy beliefs in terms of taking environmental education course or not ($t(127)=1.04$, $p=.30$). In other words, pre-service teachers' environmental education self-efficacy beliefs who have taken environmental education course did not differ from pre-service teachers who have not taken environmental education course. In addition to this, to comprehend whether there is a significant difference between pre-service teacher's attitudes towards sustainability environment with regards to taking sustainability course or not, independent sample t-test was conducted and results are presented in the table 4 below.

Table 4. T- test Outcome of Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Sustainable Environment Depending on Taking a Sustainability Course or Not.

| | Have You Taken a Sustainability Course? | | | | | | t | df |
|---|---|-----|----|------|-----|-----|-------|-----|
| | Yes | | | No | | | | |
| | M | SD | N | M | SD | N | | |
| Attitudes towards Sustainable Environment | 4.06 | .38 | 18 | 4.33 | .38 | 111 | -2.76 | 127 |

* $p < .05$

As it can be inferred from the table, the results of the t-test analysis showed that there is a statistically significant difference between pre-service teachers' attitudes towards sustainable environment depending on having sustainability course or not ($t(127)=-2.76$, $p=.006$). In other words, pre-service teachers' attitudes towards sustainable environment who have taken sustainability course did differ from pre-service teachers who have not taken sustainability course. The magnitude of the difference in the means was small but almost moderate ($\eta^2=.005$).

Another test which is one-way ANOVA test was carried out to reveal whether there is a significant difference in pre-service teachers' environmental education self-efficacy beliefs in terms of grade level. The results are presented in the table below (Table 5).

Table 5. One-way ANOVA Outcomes Regarding Participants’ Environmental Education Self Efficacy Beliefs.

| | Groups | N | \bar{X} | SD | Group Variance | Sum of Squares | df | Mean Square | f | p |
|---|-----------|-----|-----------|-----|----------------|----------------|-----|-------------|-----|-----|
| Environmental Education Self-Efficacy Beliefs | 1st Grade | 24 | 3.75 | .38 | Between Groups | .21 | 3 | .07 | | |
| | 2nd Grade | 31 | 3.71 | .48 | | | | | | |
| | 3rd Grade | 42 | 3.64 | .48 | | | | | | |
| | 4th Grade | 32 | 3.72 | .39 | Within Groups | 25.29 | 125 | .20 | | |
| | Total | 129 | 3.70 | .44 | Total | 25.50 | 128 | | .35 | .79 |

Results show that there is no significant difference in pre-service teachers’ environmental education self-efficacy beliefs according to grade level [$F(3, 125) = .35, p = .789$]. For another inquiry about difference between pre-service teachers’ sustainable environment attitudes in terms of grade level, one-way ANOVA test was carried out. The results are presented in the table below (Table 6).

Table 6. One-way ANOVA Outcomes Regarding Participants’ Sustainable Environment Attitudes

| | Groups | N | \bar{X} | SD | Group Variance | Sum of Squares | df | Mean Square | f | p |
|---|-----------|-----|-----------|-----|----------------|----------------|-----|-------------|------|------|
| Attitudes towards Sustainable Environment | 1st Grade | 24 | 4.35 | .23 | Between Groups | 1.76 | 3 | .58 | | |
| | 2nd Grade | 31 | 4.41 | .37 | | | | | | |
| | 3rd Grade | 42 | 4.32 | .43 | | | | | | |
| | 4th Grade | 32 | 4.10 | .39 | Within Groups | 18.21 | 125 | .14 | | |
| | Total | 129 | 4.29 | .39 | Total | 19.97 | 128 | | 4.02 | .009 |

Results show that there is a statistically significant difference in pre-service teachers’ attitudes towards sustainable environment in terms of grade level [$F(3, 125) = 4.02, p = .009$]. The effect size, calculated using eta squared, was .08. Cohen (1988) classifies .01 as a small effect, .06 as a medium effect and .14 as a large effect. Thus, the actual difference in mean scores between the groups is large. In addition, post-hoc comparisons using Scheffe test indicated that the mean score for 2nd grade students ($M = 4.41, SD = .37$) was significantly different from 4th grade students ($M = 4.10, SD = .39$). 1st grade students ($M = 4.35, SD = .23$) and 3rd grade students ($M = 4.32, SD = .43$) did not differ significantly from both 2nd and 4th grade students.

Last investigation of this study is to determine the relationship between pre-service teachers’ environmental education self-efficacy beliefs and their attitudes towards sustainable environment. In order to detect this relationship, a Pearson’s Product Moment Correlation analysis was implemented. The obtained results of this analysis are displayed in the following table (Table 7).

Table 7. Pearson Product-Moment Correlation between Measures of Environmental Education Self-Efficacy Beliefs and Sustainable Environment Attitudes.

| Measures | 1 | 2 |
|----------|-------|-------|
| (1) EESS | | .24** |
| (2) SEAS | .24** | |

N=129. EESS= Environmental Education Self-Efficacy Scale; SEAS= Sustainable Environment Attitude Scale. **p<.01

The relationship between pre-service early childhood teachers' environmental education self-efficacy beliefs (as measured by the EESS) and their attitudes towards sustainable environment (as measured by the SEAS) was investigated using Pearson product-moment correlation coefficient. Preliminary analyses were performed to ensure no violation of the assumptions of normality, linearity and homoscedasticity. Based on the results given in the table, there is a small, positive correlation between the two variables ($r=.246$, $n=129$, $p<.01$).

CONCLUSION AND DISCUSSION

The purpose of this study was to explore the relationship between pre-service early childhood teachers' environmental education self-efficacy beliefs and their attitudes toward sustainable environment. The existing literature demonstrates that environmental education and sustainable environment were examined separately but, in this study, it is aimed to analyze whether there is a relationship between each other. Apart from the relationship, as mentioned in the previous sections, this study looks for the differences among groups in terms of grade level and taking environmental or sustainability courses or not. In related literature, Tomas et al. (2015) revealed that pre-service teachers find sustainability relevant to their learning and they need sustainability education to teach their students. Besides, Dymont et al. (2014) found that early childhood educators had a powerful understanding, sense of knowledge, and confidence in the application of sustainability. In this research, pre-service early childhood education teachers indicated medium level of self-efficacy in environmental education and positive attitudes toward sustainable environment. Likewise, Aydın and Ünalı (2013) found that pre-service teachers in Turkey had high positive attitudes towards sustainable environment and, in this study, female pre-service teachers had higher positive attitudes than their male counterparts. In addition to this, Çimen and Benzer (2019) conducted a study to examine pre-service science and elementary teachers' attitudes towards sustainable environment and they found that those pre-service teachers had positive attitudes towards sustainable environment. As Aydın and Ünalı (2013) revealed, Çimen and Benzer (2019) found that female pre-service teachers had higher attitudes than male pre-service teachers. Besides, Uludağ, Karademir and Cingi (2017) investigated behavior levels of pre-service early childhood teachers on sustainable environment and results of this study showed that mean scores of female pre-service teachers about sustainable environment was quite higher than male pre-service teachers scores. Surprisingly, despite a significant difference was found in pre-service teachers' sustainable environment attitudes in terms of taking sustainability course or not, there was no difference in environmental education self-efficacy beliefs among pre-service teachers regarding taking environmental education course or not. This might result from that sustainability might be more complicated issue than environmental education. More precisely, students may have less knowledge about sustainability unless they take sustainability course. On the other hand, another result of this study revealed that there is no significant difference in pre-service teachers' environmental education self-efficacy beliefs in terms of grade level but there is a statistically significant difference in pre-service early childhood teachers'

attitudes towards sustainable environment regarding grade level. With respect to this, 2nd grade students have more positive attitudes toward sustainability than other students. Based on Cohen's (1988) classification, the accrual difference in mean scores between the groups is quite large. Similarly, Aydın and Ünalı (2013) revealed that there was a meaningful difference in pre-service teachers' attitudes towards sustainable environment in terms of grade level. In this study first and fourth grade students differed from each other regarding their sustainable environment attitudes (Aydın & Ünalı, 2013). Moreover, Çimen and Benzer (2019) indicated that first grade pre-service teachers differed from second graders and there is a difference between second grade students and fourth graders with respect to attitudes towards sustainable environment. Because there is an environmental education course in the second year, second grade students might have higher attitudes towards sustainable environment than their counterparts (Çimen & Benzer, 2019). However, results of the study conducted by Uludağ, Karademir and Cingi (2017) indicated that pre-service early childhood teachers did not differ from each other in terms grade level. The last inquiry of this study elicited a small relationship between pre-service teachers' environmental education self-efficacy beliefs and their attitudes toward sustainable environment. As mentioned at the beginning of the study, environmental education and sustainability are interrelated concepts. Eventually, having regard to this result, there is a positive correlation between pre-service early childhood teachers' environmental education self-efficacy beliefs and their attitudes towards sustainable environment. Lastly, as a suggestion, further research can be conducted so as to deeply investigate pre-service teachers' attitudes toward sustainable environment and their beliefs about environmental education since this research does not look for reasons behind their thoughts and obtaining their ideas through qualitative studies might be beneficial for other research and implementation or organization of sustainability and environmental education courses.

REFERENCES

- Aydın, F., & Ünalı, Ü. E. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), 11-42.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2005). Promoting environmentally sustainable attitudes and behaviour through free-choice learning experiences: What is the state of the game? *Environmental Education Research*, 11(3), 281-295.
- Bixler, R. D., Carlisle, C. L., Hammitt, W. E., & Floyd, M. F. (1994). Observed fears and discomforts among urban students on field trips to wildland areas. *The Journal of Environmental Education*, 26(1), 24-33.
- Boileau, E. Y. S. (2014). Young Voices: The challenges and opportunities that arise in early childhood environmental education research. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 18, 142-154.
- Brundtland, G. H. (1987). *Report of the world commission on environment and development: "Our common future."*. United Nations.
- Carson, R., & Kelsh, N. (1998). *The sense of wonder*. New York, USA: Harper Collins Publishers.
- Checkley, K. (1997). The first seven... and the eighth: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Crim, C., Desjean-Perrotta, B., & Moseley, C. (2008). Partnerships gone wild: Preparing teachers of young children to teach about the natural world. *Childhood Education*, 85(1), 6-12.
- Cutter-Mackenzie, A., & Smith, R. (2003). Ecological literacy: The 'missing paradigm' in environmental education (part one). *Environmental Education Research*, 9(4), 497-524.

- Çimen, H., & Benzer, S. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve İnsan*, 6(21), 525-542.
- Davis, J. (2009). Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227-241.
- De Winter, J. F. C., & Dodou, D. (2010). Five-point likert items: T test versus Mann-Whitney-Wilcoxon. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 15(1), 11.
- Duhn, I. (2012). Making 'place' for ecological sustainability in early childhood education. *Environmental Education Research*, 18(1), 19-29.
- Dyment, J. E., Davis, J. M., Nailon, D., Emery, S., Getenet, S., McCrea, N., & Hill, A. (2014). The impact of professional development on early childhood educators' confidence, understanding and knowledge of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 20(5), 660-679.
- Edwards, S., & Cutter-Mackenzie, A. (2013). Pedagogical play types: What do they suggest for learning about sustainability in early childhood education? *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 327-346.
- Effeney, G., & Davis, J. (2013). Education for sustainability: A case study of pre-service primary teachers' knowledge and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 32-46.
- Ernst, J., & Tornabene, L. (2012). Pre-service early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, 18(5), 643-664.
- Evans, N., Whitehouse, H., & Hickey, R. (2012). Pre-service teachers' conceptions of education for sustainability. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 1-12.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2013). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Independent Earth Charter Commission. (2012). *The earth charter*. Retrieved from <http://www.earthcharterinaction.org/content/pages/Read-the-Charter.html>
- Liu, L. (2011). Where in the world of sustainability education is US geography? *Journal of Geography in Higher Education*, 35(2), 245-263.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin.
- Mustard, F. (2000). Early childhood development: The base for a learning society. In *HRDC/OECD Meeting, December (Vol.7)*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/31551283.pdf>
- Müsteşarlığı, T. Ç. (1990). *Türkiye Çevre Eğitim ve Öğretimi Ulusal Çevre Stratejisi ve Uygulama Planları Semineri*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı
- Özer, U. (1993). *Yükseköğretimde çevre için eğitim ve çevre eğitimi*. Ankara: Çevre Vakfı Yayını.
- Özlü, G., Keskin, M. Ö., & Gül, A. (2013). Çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 33(2).
- Pearson, E., & Degotardi, S. (2009). Education for sustainable development in early childhood education: A global solution to local concerns. *International Journal of Early Childhood*, 419, 97-111.
- Rutter, M. (2002). The interplay of nature, nurture, and developmental influences: The challenge ahead for mental health. *Archives of General Psychiatry*, 59(11), 996-1000.
- Sadık, F. (2013). Investigating environmental attitudes and knowledge levels of teacher candidates in terms of different variables. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 69-82.
- Simmons, D. (1998). Using natural settings for environmental education: Perceived benefits

- and barriers. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 23-31.
- Symons, G. (2008). *Practice, barriers and enablers in esd and ee: A review of the research*. Shrewsbury: Council for Environmental Education.
- Tavsancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- The North American Association for Environmental Education. (2010). Early childhood environmental education programs: Guidelines for excellence. Retrieved from <https://naaee.org/eeepro/publication/early-childhood-environmental-educationprograms-guidelines-excellence>
- Tomas, L., Girgenti, S., & Jackson, C. (2017). Pre-service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: Implications for pedagogical practice. *Environmental Education Research*, 23(3), 324-347.
- Torquati, J., Cutler, K., Gilkerson, D., & Sarver, S. (2013). Early childhood educators' perceptions of nature, science, and environmental education. *Early Education & Development*, 24(5), 721-743.
- Ull, M. A., Martínez-Agut, M. P., Piñero, A., & Aznar-Minguet, P. (2014). Perceptions and attitudes of students of teacher-training towards environment and sustainability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 453-457.
- Uludağ, G., Karademir, A. H., & Cingi, M. A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 120-136.
- Wilson, R. A. (2009). The color green: A 'go' for peace education. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978*, (187).
- Yıldız, Ş. (2011). Conceptual understanding and attitudes of teachers, prospective teachers and students towards sustainable environment [Master's thesis, Dokuz Eylül University]. Retrieved from: <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/7151>

Mesleki Grup Rehberliği Programına Katılan Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlık Düzeylerinin İncelenmesi

Mehmet Ali ÇAKIR¹

Kıvanç UZUN²

Gönderim Tarihi: 16.04.2021

Kabul Tarihi: 08.09.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Öz: Bu araştırmada, mesleki kararsızlık düzeyini azaltmaya yönelik geliştirilmiş olan mesleki grup rehberliği programının onuncu sınıf öğrencileri üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Araştırma, deney ve kontrol gruplu, ön-test, son-test ve izlem ölçümlü, deneme koşullarından ise karışık desenin kullanıldığı yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Muğla – Bodrum’da yer alan bir Anadolu lisesinin onuncu sınıfında öğrenim görmekte olan kırk öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Mesleki Karar Envanteri kullanılmıştır. Mesleki Karar Envanterinin ön-test uygulamasından düşük puan alan kırk öğrenci, deneklerin eşleştirilmesi yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere on hafta boyunca, mesleki kararsızlık düzeylerini azaltmaya yönelik mesleki grup rehberliği programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırmanın sonunda mesleki grup rehberliği programına katılan onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık puanları anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Öğrencilerin mesleki kararsızlık puanları üzerindeki bu farklılık, kırk beş gün sonra yapılan izlem ölçümlerinde de kalıcılığını korumuştur. Araştırmanın bulguları ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Grup rehberliği, Lise öğrencisi, Mesleki karar verme, Mesleki kararsızlık.

Investigation of Occupational Indecisiveness Levels of High School Students Participating in the Occupational Group Guidance Program

Abstract: In the current study, the effectiveness of an occupational group guidance program developed to reduce the level of occupational indecisiveness on tenth grade students was tested. The research is a quasi-experimental study with experimental and control groups, with pre-test, post-test and follow-up measurements, and in the experimental conditions, mixed design is used. The study group of the research consists of forty students studying in the tenth grade of an Anatolian high school located in the Bodrum district of Muğla. The data of the study were collected the Occupational Decision Inventory. Forty students who received low scores from the pre-test application of the Occupational Decision Inventory were assigned to experimental and control groups through the method of equating. The experimental group students were subjected to the occupational group guidance program to reduce their level of occupational indecisiveness for ten weeks. No study was conducted with the control group students. In the end of the study, the occupational indecisiveness scores of the tenth grade students who participated in the occupational group guidance program differed significantly. This difference in the occupational indecisiveness scores of the students maintained its persistence in the follow-up measurements made after forty five days. The findings of the study were discussed in light of the related literature.

Keywords: Group counselling, High school student, Occupational decision making, Occupational indecisiveness.

GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesi, sanayileşme ve işgücü piyasasındaki çeşitlilik meslek seçimini giderek daha zor ve karmaşık bir süreç haline getirmektedir. Bu nedenle meslek seçimi konusunda öğrencilerine yardımcı olmak, okul psikolojik danışmanları ve eğitim psikologları için yeni zorluklar anlamına gelmektedir. En uygun mesleği seçmek için öğrencilerin, tüm seçenekleri ve fırsatları değerlendirebilecek yeterliğe ulaşmaları gerekmektedir (Luzzo, 1993). Bu bağlamda öğrencilerin, meslek seçimi sürecinde mümkün olan en bilinçli hale gelebilmeleri için desteğe

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, macakir@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9288-2175

² Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, kuzun@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6816-1789

ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Bilinçli bir meslek seçim süreci yaşamak, bir mesleğe yönelik karar kılmak için oldukça iyi bir başlangıç noktasıdır.

Kavramsal Çerçeve

Mesleki Karar Verme ve Kararsızlık

Bir mesleğe karar kılmak, bireyin gelişiminin ve kişisel mutluluğunun en önemli yönlerinden biri olarak gösterilmektedir (Sharf, 2013). Diğer yandan mesleki kararsızlık ise bireyin yaşam değerlerinden yaşayacağı yere kadar çeşitli sorunları etkileyen bir süreç olarak ifade edilmektedir (Akkoç, 2012a). Mesleki kararsızlık özellikle lise öğrencileri için ortak bir sorundur; ancak çalışanlar için de muhtemel bir sorun olma ihtimalini her zaman içerisinde saklar. Bireylerin, sadece erken yaşlarda, geç ergenlik döneminde ve yetişkinlikte bir meslek kararı vermesi yeterli değildir; aksine bireyler, her yaşam geçişinde gözden geçirilmiş kariyer planlarına ihtiyaç duymaktadırlar (Osipow, 1999). Bu bağlamda bireylerin gelişimlerinin her döneminde güncelliğini hiç yitirmeyen bir kavram olarak karşımıza çıkan mesleki kararsızlığı (Gönültaş, 2021), meslek seçimi sürecinde ciddi kararların eşliğinde olan lise öğrencileri için ele almak oldukça yerinde bir araştırma konusu olacaktır.

Mesleki kararsızlık, seçim yapma yetersizliği olarak tanımlanabilir (Guay, Senécal, Gauthier ve Fernet, 2003). Benzer şekilde Chartrand ve Robbins (1990) da mesleki kararsızlığı, bir meslek seçme ya da kariyer planı uygulama eylemini engelleyen belirsizlik durumu şeklinde açıklamıştır. Ayrıca Tokar, Withrow, Hall ve Moradi (2003) mesleki kararsızlığı, bir mesleği seçme ve bir mesleğe karar verme yeteneğinin eksikliği olarak ifade etmiştir. Bireylerin içinde buldukları mesleki kararsızlık durumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapan Dysinger (1950), gelişimsel ve kronik mesleki kararsızlık arasında önemli farklar olduğunu vurgulamıştır. Dysinger'a göre gelişimsel mesleki kararsızlık, eski sınırlı deneyim ve bilgi nedeniyle ortaya çıkan kararsızlık durumudur. Kronik mesleki kararsızlık ise sürekli olarak kariyer kararı verememe şeklinde açıklamaktadır. Gelişimsel kararsızlığı olanlar, bir meslek kararı vermek için sadece iş dünyası hakkında bilgiye ihtiyaç duyarken; kronik kararsızlığı olanlar, bilgiye sahip olsalar da seçimleri konusunda sürekli olarak endişe duymaya devam ederler. Bu bağlamda gelişimsel mesleki kararsızlığın beklenen ve sağlıklı bir durum olduğunu; ancak kronik kararsızlığın ise istenmeyen bir durum olduğu söylenebilir. Benzer bir bakış açısıyla Savickas (1994) da düzey yaklaşımı fikri ile bireylerde üç farklı mesleki kararsızlık seviyesinin olduğunu ileri sürmüştür. En yüksek seviye, meslek seçimi yapmakla ilgili ciddi kararsızlık ve aşırı endişe olarak; orta seviye ise orta derecede kararsızlık ve kaygı ile tanımlanmaktadır. Son olarak, en düşük seviye ise az seviyede kararsızlık ve az kaygıyı temsil etmektedir. Savickas (1989), en düşük ve orta seviyelerin gelişimsel olarak uygun düzeyde mesleki kararsızlığı temsil ettiğini; en yüksek seviyenin ise kronik kararsızlığı temsil ettiğini belirtmiştir. Buradaki ayrım, kararsız öğrencilerin hepsinin aynı şekilde değerlendirilmesinin yanlış olduğudur. Buradan hareketle bu çalışmanın amaçlarından biri de lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerini gelişimsel olarak istenilen seviyede tutabilmelerine yardımcı olmaktır.

Yukarıda belirtilen mesleki kararsızlık kavramsallaştırmalarının dışında, Cochran (1992, 1994) gibi bazı araştırmacılar, meslek seçimine yönelik kararsızlığın, öğrencilerin kariyer amaçlarının süreç içerisinde değişmesinden dolayı ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Cochran'ın (1997) anlatı yaklaşımına göre meslek seçimi kararsızlığı yaşayan bireyler, meslek seçimi konusunda fazlaca kafa yorup, yeni kararlar almaya başlarlar. Bireyler daha sonra bu yeni kararlarını takip ederek, eski kararlarını değiştirdikleri bilişsel bir sürecin içerisine girerek mesleki kararsızlık yaşayabilirler

(McInnes ve Chen, 2011). Bu bağlamda bireylerin mesleki kararsızlık yaşamalarında bilişsel süreçlerinin oldukça önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir. Lise öğrencileri, gelişim dönemleri itibariyle yaşamda anlam arayışını yoğun bir şekilde yaşamakta, kendilerini değerli ve işe yarar bireyler olarak var etme amacındadırlar (Kılınç ve Uzun, 2020a). Buradan hareketle lise öğrencilerinin, meslek seçimi için önemli adımlar attıkları bu kritik dönemde sağlıklı bir bilişsel süreç yaşamaları için dış desteğe (mesleki grup rehberliği, psikoeğitim, bireysel kariyer danışmanlığı vb.) ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır.

Son zamanlarda azımsanmayacak kadar çok sayıdaki araştırmacı, meslek seçimi konusundaki kararsızlığı olumsuz bir durum olarak tanımlamayı reddetmiştir. Örneğin, genel kabul görmüş düşüncenin aksine kararsızlığın bilgeliğini ifade eden Krumboltz (1992), kararsızlığın her zaman zararlı olmadığını, bireyleri meslek seçmeye yönelik motive ettiğini ve arzu edilen bir durum olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Osipow (1999) da mesleki kararsızlığı, meslek seçeneklerinin değerlendirildiği, karar verildiği, uygulandığı ve yeni kararsızlıklarla sonuçlandığını; bundan dolayı da başka bir karar alma ihtiyacına yol açan normal bir gelişim süreci olduğunu ifade etmiştir. Bu düşüncelerden yola çıkarak Mitchell, Al Levin ve Krumboltz (1999), planlı mutluluk olarak adlandırdıkları bir mesleki karar verme tarzı önermiş ve bireylerin planlanmamış olaylara negatif bir oluşum olarak bakmamalarını, bunun yerine onları büyüme ve öğrenme fırsatları olarak değerlendirmeleri gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Lise öğrencilerinin bu yönde olgun değerlendirmeler yapabilecekleri bir bilinci, yaşam serüvenlerinin erken dönemlerinde kazanmaları, yaşamlarının her alanında olduğu gibi sağlıklı bir kariyer gelişimi yaşamaları açısından da oldukça önemlidir.

Lise Öğrencilerinde Kariyer Gelişim Süreci

Mesleki karar verme süreci hem ergen hem de yetişkin bireylerin yaşam serüvenlerinde önemli bir gelişim görevidir (Sampson, Peterson, Lenz, Reardon ve Saunders, 1996). Mesleki karar verme aşamaları tüm insanlar için farklılıklar göstermekle birlikte genellikle ergenlik döneminde yoğun şekilde gündeme gelir (Akkoç, 2012a; Akkoç, 2012b). Bu bağlamda ergenlik dönemindeki lise öğrencileri, kendilerine en uygun mesleği seçebilmek için ön hazırlık yaparlar (Kılıççı, 2006). Ginzberg, Ginsburg, Axelrad ve Herma (1951) tarafından geliştirilen mesleki gelişim kuramında bu dönem "deneme dönemi" olarak adlandırılır. Deneme dönemi (11-17 yaş), bir geçiş sürecidir. Bu süreçte ilgiler, yetenekler fark edilir, değerler kazanılır ve zaman algısı gelişmeye başlar. Hoşlanılan ve hoşlanılmayan şeylerle ilgili kesin tanımlar yapılır. Bireyler mesleki hedefleriyle ilgili becerilerinin farkına varmaya başlar. Farklı mesleklerin farklı yaşam biçimleri sağladığı fark edilir. Mesleki seçimin getireceği sorumlulukların farkına varılmaya başlanır (Siyez, 2013). Ergenlik dönemindeki meslek seçimi süreçleri üzerine çalışmalar yapan bir diğer kuramcı ise Donald Super'dir. Super (1980) yaşam boyu, yaşam alanı yaklaşımında; ergenlerin "keşfetme döneminde" olduklarını ileri sürmüştür. Keşfetme dönemi (14-24 yaş) bireylerin mesleklerin, kendilerinin bir parçası olduğunu anlamalarıyla başlar ve bireyler bugünleri ile gelecekları arasında bir bağlantı kurarlar. Bu dönem, bireylerin mesleklere ilişkin daha net fikirlerinin olduğu, kariyer alternatifleri arasından seçim yaptıkları, hangi işte çalışacaklarına karar verdikleri ve bir işte çalışmaya başladıkları dönem olarak ifade edilebilir (Siyez, 2013). Kariyer gelişim kuramları incelendiğinde görülmektedir ki lise öğrencileri; kendilerini ve meslekleri tanıdıkları, sorumluluk almaya başladıkları kritik bir kariyer gelişim sürecinden geçmektedirler. Türkiye'de genel olarak 14-18 yaş aralığındaki bireyler lisede öğrenim görmektedir ve bu dönemde meslekler hakkında bilgi toplayıp geleceğe ilişkin kararını oluştururken, buna bağlı olarak hangi branş ve derslerin kendisine uygun olacağını, hangi yüksek öğretim programına devam etmesi gerektiğini

belirlemeye çalışmaktadır (Akkoç, 2012b). Diğer yandan lise döneminde bulunan ergenlerin kendilerinden beklenen mesleki gelişim görevlerini başarı ile yerine getirememeleri, onların geleceğe yönelik doğru ve akılcı kararlar vermesini zorlaştırmaktadır (Kırdök, 2010). Maalesef ergenlik döneminde verilen kararların çoğu çevrenin beklentileri ya da akran grubunun kaygılarına yönelik baskılarla gerçekçilikten uzak bir şekilde alınır (Kılınç ve Uzun, 2020b; Noeth, Engen ve Noeth, 1984). Buradan hareketle ergenlik döneminin içinde yer alan lise öğrenimi sürecinin, bireylerin sağlıklı bir kariyer gelişimi yaşamaları için kritik bir dönem olduğu söylenebilir. Genç ve tecrübesiz oldukları bu dönemde, lise öğrencilerinin dış desteğe ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak mesleki kararsızlık kavramının, meslek seçimi ve iş bulma süreçlerinin her geçen gün zorlaştığı günümüzde de önemini koruduğu söylenebilir (Gönültaş ve Çakır, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişiklik nedeniyle Anadolu lisesi öğrencileri tarafından eskiden dokuzuncu sınıfın sonunda yapılan alan/dal seçimleri; artık seçmeli/ağırlıklı ders seçimi adı altında onuncu sınıfta yapılmaktadır (MEB, 2013). Yönetmelikteki bu değişiklikten önce akademisyenler, çoğunlukla alan/dal seçimi sürecinde olan dokuzuncu sınıf öğrencileri için mesleki grup rehberlik programları geliştirmişlerdir (Aydın, 2007; Çakır, 2003; Karataş ve Yavuzer, 2009; Kırdök, 2010). Yönetmelikte meydana gelen bu değişiklikle beraber, on birinci ve on ikinci sınıfta göreceği ağırlıklı derslerin seçimini yapacak olan onuncu sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmış ve etkililiği sınanmış mesleki grup rehberliği programı sayısı oldukça azdır (Karaçay, 2021; Şeker ve Kaya, 2019). Bu açıdan, bu çalışmada Çakır (2003) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencileri için geliştirilmiş olan mesleki grup rehberlik programının; onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca kırk beş gün sonra yapılacak olan izlem çalışmasında, bu programın onuncu sınıf öğrencileri üzerindeki etkisinin devam edip etmediği incelenecektir.

Araştırmanın temel amaçlarından yola çıkarak oluşturulan araştırma soruları şöyledir;

1. Mesleki grup rehberliği programına katılan deney grubu öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyi puanları, hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre ne düzeydedir?
2. Uygulanan mesleki grup rehberlik programı, kırk beş gün sonra yapılacak izlem çalışmasında da deney grubundaki öğrenciler üzerindeki etkisini sürdürmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Çakır (2003) tarafından hazırlanan mesleki grup rehberliği programının onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerindeki etkisinin sınanmasını amaçlayan ön-test, son-test ve izlem testlerinden oluşan ve karışık desenin kullanıldığı yarı deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmada deneklerin seçilme yöntemi olarak eşleştirme (denekleri eşleştirme) kullanılmıştır. Eşleştirme, denek gruplarının denk olma olasılığını artırmak amacıyla kullanılır. Bunun için ilk olarak önceki ilgili araştırmaların sonuçları, kuramlar, araştırmacı deneyimleri ya da uzman görüşleri temel alınarak karşılaştırılan belli değişkenler üzerinde denek çiftleri oluşturulur. Bu çalışmada olduğu gibi denek çiftlerinin oluşturulmasında ön-test puanları da

kullanılabilmektedir. Daha sonra bu çiftlerdeki denekler seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol gruplarına yerleştirilir. Bu şekilde, son-testte ortaya çıkan puan farkının sadece deneysel işlemde kaynaklandığı iddia edilebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019–2020 eğitim ve öğretim yılında Muğla ilinin Bodrum ilçesindeki Halil İbrahim İper & Adnan İper Anadolu Lisesinin onuncu sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada çalışma gruplarını oluşturmak için öncelikle onuncu sınıfta öğrenim gören yüz otuz altı öğrenciye Mesleki Karar Envanteri uygulanmıştır. Deney ve kontrol guruplarında yer alan öğrencilerin, benzer mesleki kararsızlık düzeylerine sahip olmaları amacıyla; Mesleki Karar Envanterinden aldıkları puanlara göre sıralama işlemi yapılmış ve mesleki kararsızlık düzeyi ortalamasının üzerinde olan öğrencilerden en yüksek puanları alan kırk öğrenci belirlenmiştir. Daha sonra bu öğrencilerden mesleki kararsızlık puan ortalamaları birbirine çok yakın olan 20'şer kişilik iki grup oluşturulmuştur. Bu gruplar eşleştirme yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Eşleştirme yöntemi, dışsal değişkenlere (cinsiyet, ön-test puanı vb.) göre deneklerin eşleştirilmesi ve iki gruba ayrılmasıdır. Bu durumda gruplar arasındaki farkların sadece deneysel işlemde kaynaklandığı ileri sürülebilir (Büyüköztürk vd., 2016).

Veri Toplama Aracı

Mesleki Karar Envanteri

Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerinin ölçülmesi amacıyla Çakır (2004) tarafından geliştirilmiştir. Envanter toplam da 30 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipindedir. Envanterden alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150'dir. Envanterden alınabilecek en yüksek puan, öğrencinin mesleki kararsızlığının yüksek düzeyde olduğunu; en düşük puan ise öğrencideki mesleki kararsızlığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Mesleki Karar Envanterinin içsel çatışmalar (8 madde), kendini yeterince tanımama (7 madde), meslek ve alan bilgisi eksikliği (7 madde), meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar (4 madde) ve dışsal çatışmalar (4 madde) olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Envanterden, toplam mesleki kararsızlık düzeyi puanı alınabilmektedir. Envanter toplam varyansın %40.53'ünü açıklamaktadır. Mesleki Karar Envanterinin genel iç tutarlık katsayısı .85'dir (Çakır, 2004). Bu çalışma kapsamında ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı envanterin tamamında .95 olarak bulunmuştur.

İşlem

Öncelikle çalışmanın yapılabilmesi için gerekli resmi izinler alınmıştır. Daha sonra öğrencilerin ön-test puanları dikkate alınarak eşleştirme yöntemi ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuyla yapılan uygulamalar Halil İbrahim İper & Adnan İper Anadolu Lisesinde fizikî açıdan uygun olan bir sınıfta yürütülmüştür. Kontrol grubuna ise bu süreç boyunca herhangi bir müdahale yapılmamıştır. İlk oturumda, deney grubundaki öğrencilere mesleki grup rehberliği programının amaçları ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacılar tarafından yürütülen mesleki grup rehberliği programı, her hafta sadece bir oturum yapılarak toplamda on oturumda tamamlanmıştır. Oturumların süresi kırk ila elli dakika arasındadır. On haftalık mesleki grup rehberliği programı uygulamasından sonra hem deney hem de kontrol grubuna aynı zaman dilimi içerisinde son-test uygulanmıştır. Ayrıca son-test uygulamasından kırk beş gün sonra hem deney hem de kontrol grubuna izlem testi uygulanması yapılmıştır. Uygulanan oturumların temel amaçları ve kazanımları Tablo-1'de özetlenmiştir.

Tablo-1. Mesleki Grup Rehberliği Programı

| Oturum Sayısı | Amaç ve Kazanım |
|---------------|--|
| 1. | Öğrencilerin, mesleki grup rehberliğinin genel amacını kavrayabilmesi; uygulanan mesleki grup rehberliği programında uyulması gereken kuralları bilmesi; verilecek ev ödevlerinin önemini kavrayabilmesi; grup oturumları dışında düzenlenecek etkinliklere katılımın önemini kavrayabilmesi; birbirlerini tanımanın ve saygılı olmanın önemini bilmesi. |
| 2. | Öğrencilerin, on birinci sınıfta ağırlıklı ders seçimi ve meslek seçimi ile ilgili kavramları bilmesi; ağırlıklı ders ve meslek seçiminde göz önünde bulundurulması gereken faktörlerin farkında olması; iş, meslek, meslek alanı ve on birinci sınıfta öğrenim görülecek olan ağırlıklı dersler hakkında bilgi sahibi olması. |
| 3. | Öğrencilerin, meslek seçiminde göz önünde bulundurulması gereken etmenlerin farkında olması; kendimizi (yetenek, ilgi, mesleki değerler ve diğer kişilik özelliklerini) ve çevremizdeki imkânları (meslek alanlarını, seçmeli dersleri, meslekleri, yükseköğretim programlarını) tanımak için kimlere, nerelere başvurabileceğini bilmesi. |
| 4. | Öğrencilerin, psikolojik (yetenek, ilgi, mesleki değer, kişilik özellikleri vb.), kişisel ve sosyal (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey) özellikleri hakkında bilgi verilen bir kişinin bu özelliklerine uygun meslekler önerebilmesi; meslek seçerken o mesleğin hangi özelliklerine dikkat edilmesi gerektiğini bilmesi; meslekler hakkında bilgi edinmenin önemini kavraması. |
| 5. | Öğrencilerin, meslekler hakkında bilgi edinmesi; her bir mesleğin farklı bir takım kişilik özellikleri (yetenek, ilgi, mesleki değer gibi) gerektirdiğinin farkında olması; üniversite yükseköğretim programları ve meslekler hakkında bilgi veren yayınları tanınması. |
| 6. | Öğrencilerin, psikolojik (yetenek, ilgi, mesleki değer, kişilik özellikleri vb.), kişisel ve sosyal (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey) özellikleri hakkında bilgi verilen bir kişiye bu özelliklerine uygun meslekler önerebilmesi; meslekler (lise öğreniminde Türkçe-Matematik ağırlıklı dersler seçen bireylerin girebileceği yükseköğretim programları ve meslekler) hakkında bilgi sahibi olması. |
| 7. | Öğrencilerin, çelişkili ders ve meslek seçimi yapan kişilerin mesleki yaşam öykülerindeki çelişkileri bularak bu vaka ile kendi durumları arasında ilişki kurabilmesi; meslekler (lise öğreniminde sosyal bilimler ağırlıklı ders seçen bireylerin girebileceği yükseköğretim programları ve meslekler) hakkında bilgi sahibi olması. |
| 8. | Öğrencilerin, meslekler (lise öğreniminde fen bilimleri ağırlıklı ders seçen bireylerin girebileceği yükseköğretim programları ve meslekler) hakkında bilgi sahibi olması; amaç belirlemenin insan yaşamındaki ve meslek seçimindeki önemini bilmesi; öğrencilerin kendilerine, ilgi, yetenek ve mesleki değer yargılarına uygun mesleki bir amaç belirleyebilmesi. |
| 9. | Öğrencilerin, bilgi işleme yaklaşımının kuramsal görüşleri hakkında bilgi sahibi olması; bilgi işleme yaklaşımına göre problem çözme basamakları hakkında bilgi sahibi olması; bilgi işleme yaklaşımına göre meslek seçimi hakkında bilgi sahibi olması. |
| 10. | Mesleki grup rehberliği programına katılan üyelerin uygulamaya ilişkin düşüncelerini ve yaşantılarını paylaşması; programa katılanların oturumlardan kazandıklarını tartışması. |

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinin yürütülmesi amacıyla oluşturulan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, Mesleki Karar Envanterinden aldıkları ön-test, son-test ve izlem ölçümü puanları;

araştırmanın cevap aradığı soruları yanıtlayabilecek şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin, yapılacak olan analizler için gerekli olan parametrik özellikleri karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım sayılığını karşılayıp karşılamadığına dair basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının referans değer aralığı olan -1.00 ila +1.00 aralığında (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) yer almadığı görülmüştür. Ayrıca Kolmogrov Simirnov Normallik Testinde de verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan dolayı verilerin analiz işlemlerinde non-parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun mesleki kararsızlık son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde azalıp azalmadığını belirlemek için non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Uygulamalar sonrasında deney ve kontrol gruplarından elde edilen mesleki kararsızlık ön-test, son-test ve izlem ölçümleri puanlarının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesi amacıyla ise non-parametrik Mann Whitney U-testi tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014). İstatistik analizlerde SPSS 20.0 programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

BULGULAR

Mesleki grup rehberliği programının, deney grubundaki öğrencilerin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesine başlanmadan önce deney ve kontrol grubu katılımcılarının Mesleki Karar Envanteri ön-testinden almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere non-parametrik Mann Whitney U-testi yapılmıştır ve ulaşılan bulgular Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo-2. Deney ve Kontrol Grubunun Mesleki Karar Envanteri Ön-test Puanlarına göre Mann Whitney U-testi Sonucu

| Grup | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplam | U | p |
|---------|----|-----------------|-------------|--------|-----|
| Deney | 20 | 20.78 | 415.50 | 194.50 | .88 |
| Kontrol | 20 | 20.23 | 404.50 | | |

Tablo-2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun Mesleki Karar Envanterinden aldıkları ön-test puanları üzerinde yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=194.50$, $p>.05$). Başka bir deyişle, yapılacak olan uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin mesleki kararsızlık düzeyleri birbirine eşittir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarına üye seçilirken yapılan eşleştirme işleminin amaca hizmet ettiği söylenilebilir.

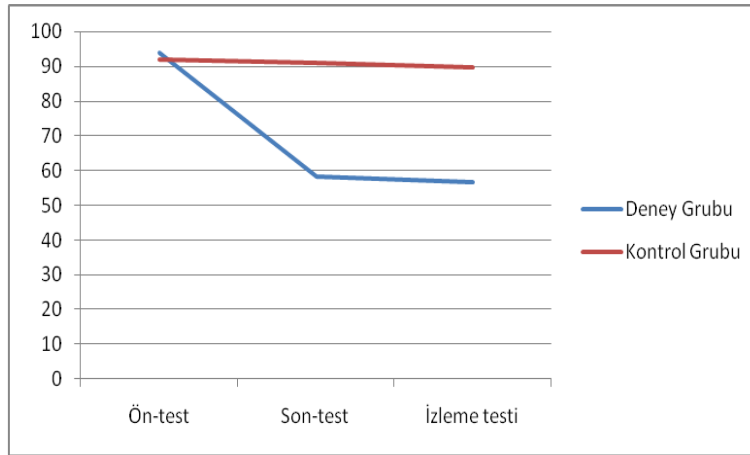
Araştırmanın birinci sorusuna cevap bulmak amacıyla ilk olarak öğrencilerin ön-test, son-test ve izlem ölçümlerinden almış oldukları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma verileri Tablo-3’te sunulmuştur.

Tablo-3. Deney ve Kontrol Gruplarının Mesleki Kararsızlık Düzeyi Puanlarına İlişkin Ön-test, Son-test ve İzlem Ölçümlerinin Karşılaştırması

| Grup | Ön-Son-İzlem Ölçümleri | N | X | SS |
|---------|------------------------|----|-------|-------|
| Deney | Ön-Test | 20 | 93.85 | 14.93 |
| | Son-Test | 20 | 58.05 | 17.09 |
| | İzleme Testi | 20 | 56.48 | 18.21 |
| Kontrol | Ön-Test | 20 | 91.95 | 13.97 |
| | Son-Test | 20 | 90.90 | 9.45 |
| | İzleme Testi | 20 | 89.68 | 12.44 |

Tablo-3’de mesleki kararsızlık düzeyini azaltmaya yönelik yapılan mesleki grup rehberliği programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin; mesleki kararsızlık düzeyi puanları, mesleki grup rehberliği programı uygulaması öncesi ön-test puan ortalaması 93.85 iken, bu puan uygulama sonrasında 58.05’e düşmüş ve kırk beş gün sonra yapılan izlem testi sonrasında ise 56.48 puanda kalarak kalıcılığını kanıtlamıştır. Mesleki kararsızlık düzeyini düşürmeye yönelik yapılan mesleki grup rehberliği programı uygulamasına katılmayan kontrol grubunun ön-testten aldığı ortalama puan 91.95 iken, bu puan son-testte 90.90 ve kırk beş gün sonra yapılan izlem testi sonrasında ise 89.68 olmuştur. Bu bağlamda, mesleki kararsızlık düzeyini düşürmek amacıyla uygulanan mesleki grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, mesleki kararsızlık düzeylerinde bir azalma olduğu söylenebilir.

Mesleki kararsızlık düzeyini düşürmeye yönelik yapılan grup rehberliği oturumlarına katılan deney grubu öğrencileri ile oturumlara katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin; deney öncesi, deney sonrası ve izlem ölçümlerinde Mesleki Karar Envanterinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Şekil-1’de verilmiştir.



Şekil-1. Öğrencilerin Mesleki Karar Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Şekil-1 incelendiğinde, mesleki grup rehberliği oturumlarına katılan deney grubu öğrencilerinin mesleki kararsızlık puanlarının düştüğü; ancak mesleki grup rehberliği oturumlarına katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ise mesleki kararsızlıklarında kayda değer bir değişimin olmadığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için aşağıda verilen bazı non-parametrik analizlere başvurulmuştur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, mesleki kararsızlık düzeyi son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir şekilde azalıp azalmadığını belirlemek için non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo-4. Deney ve Kontrol Gruplarının Mesleki Karar Envanteri Ön-test ve Son-test Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Grup | Son-test / Ön-test | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplam | z | p |
|---------------|--------------------|----|-----------------|-------------|--------|------|
| Deney Grubu | Negatif Sıra | 20 | 10.50 | 210.00 | -3.921 | .00* |
| | Pozitif Sıra | 0 | .00 | .00 | | |
| | Eşit | 0 | - | - | | |
| Kontrol Grubu | Negatif Sıra | 14 | 8.61 | 120.50 | -.579 | .56 |
| | Pozitif Sıra | 6 | 14.92 | 89.50 | | |
| | Eşit | 0 | - | - | | |

*p<.05

Tablo-4'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deney öncesi ve sonrası mesleki kararsızlık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde, mesleki grup rehberliği etkinliklerine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin, Mesleki Karar Envanterinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-.597$, $p>.05$). Ancak Tablo-4'te mesleki grup rehberliği etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin, Mesleki Karar Envanterinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($z=-3.921$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın, negatif sıralar yani son-test lehinde olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, Mesleki Karar Envanteri son-testlerinden almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney U-testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo-5'te verilmiştir.

Tablo-5. Deney ve Kontrol Gruplarının Mesleki Karar Envanteri Son-test Puanlarına göre Mann Whitney U-testi Sonucu

| Grup | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplam | U | p |
|---------|----|-----------------|-------------|-------|------|
| Deney | 20 | 11.28 | 225.50 | 15.50 | .00* |
| Kontrol | 20 | 29.73 | 594.50 | | |

*p<.05

Mesleki grup rehberliği programına katılanlar ile böyle bir programa katılmayan öğrencilerin uygulama sonrası Mesleki Karar Envanterinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo-5'te verilmiştir. Tablo-5 incelendiğinde, on haftalık deneysel çalışma sonucunda, mesleki grup rehberliği programına katılan onuncu sınıf öğrencileri ile böyle bir programa katılmayan onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=15.50$, $p<.05$).

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, uygulamalardan kırk beş gün sonra Mesleki Karar Envanteri izlem testinden almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve araştırmanın ikinci sorusuna cevap bulmak için non-parametrik Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo-6'da sunulmuştur.

Tablo-6. Deney ve Kontrol Gruplarının Mesleki Karar Envanteri İzlem Testi Puanlarına Göre Mann Whitney U-testi Sonucu

| Grup | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplam | U | p |
|---------|----|-----------------|-------------|-------|------|
| Deney | 20 | 11.14 | 222.80 | 14.95 | .00* |
| Kontrol | 20 | 29.34 | 586.80 | | |

*p<.05

Tablo-6'ya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Mesleki Karar Envanterinden aldıkları izlem testi puanlarıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=14.95, p<.05). Bu bağlamda mesleki grup rehberliği oturumlarına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu oturumlara katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre mesleki kararsızlık puanları arasındaki farklılığın kırk beş gün sonrasında da kalıcılığını koruduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada uygulanan mesleki grup rehberliği programının amacı, lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerini azaltmaya çalışmak ve onların mesleki karar düzeylerini artırmaktır. Bu çerçevede doğrultusunda Çakır (2003) tarafından daha önceden dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen mesleki grup rehberliği programının, onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerinde de etkili olup olmadığı sınıanmıştır. Belirtilen temel amaç doğrultusunda deney grubundaki öğrencilere on oturumluk mesleki grup rehberliği programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. On hafta süreyle yürütülen mesleki grup rehberliği programının sonunda, her iki gruptaki öğrencilere son-test çalışması olarak, ön-test çalışmasında olduğu gibi Mesleki Karar Envanteri uygulanmıştır. Son-test uygulamasından elde edilen bulgular incelendiğinde, mesleki grup rehberliği programının onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin mesleki kararsızlık düzeylerindeki bu azalmanın kırk beş gün sonra yapılan izlem testinde de kalıcılığını korunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular, Çakır (2003) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarını azaltmak için geliştirilen mesleki grup rehberliği programının onuncu sınıf öğrencileri üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın çıkış noktası, eskiden dokuzuncu sınıfın sonunda yapılan alan/dal seçimlerinin artık seçmeli/ağırlıklı ders seçimi adı altında onuncu sınıfta yapılıyor olmasıdır. Buradan hareketle dokuzuncu sınıflar için geliştirilmiş olan mesleki grup rehberliği programlarının onuncu sınıf öğrencileri için de kullanılıp kullanılmayacağı sorunu, ülkemizdeki yerel bir sorun olarak ele alınmıştır. Bu bakımdan eğitim sistemimizde yaşanan bu değişime referans gösterilebilecek, yurt dışı alanyazınından olası bir örnek durum bulmak mümkün olmamaktadır. Buradan hareketle alanyazın taraması, bu sorunun yerel bağlamda desteklenmesi üzerine kurgulanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, mesleki ve/veya kariyer kararsızlığı üzerinde yapılan çalışmaların; okul öncesi

(Isaacson ve Brown, 2000), ilkököl (Patton ve McMahon, 2006), ortaoköl (Anovunga, John ve Akpadago, 2021), lise (Kırdök ve Boran, 2020) ve üniversite öğrencileri (Lee, Gray ve Kim, 2021; Mutlu, Korkut-Owen, Özdemir ve Ulaş-Kılıç, 2019) ile yetişkin (Varlık ve Apaydın, 2020) çalışma grupları gibi birçok farklı örneklem üzerinde planlandığı anlaşılmıştır. Lise öğrencileri örnekleminde yapılan mesleki ve/veya kariyer kararsızlığı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunun ilişkisel tarama modeli ile kurgulandığı anlaşılmıştır (Aydemir, 2017; Baltacı, Öztemel ve Tras, 2020; Jemini-Gashi, Duraku ve Kelmendi, 2019; Şeker, 2021; Yılmaz ve Bedel, 2021). Sınırlı sayıda yapılmış olan deneysel çalışmalar ise bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalardan ilki, geliştirmiş olduğu mesleki grup rehberliği programı bu araştırma içerisinde sınanan, Çakır'ın (2003) yaptığı ön-test, son-test modelli kontrol gruplu deneysel çalışmadır. Bu çalışmada, bilgiyi işleme modelinin problem çözme aşamaları temel alınarak geliştirilen, on oturumluk mesleki kararsızlığı azaltmaya yönelik grup rehberliği programının, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerinde ne ölçüde etkili olduğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, uygulanan mesleki grup rehberliği programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerinin azaltılmasında etkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olan bir diğer çalışma ise Kırdök'ün (2010) yaptığı ön-test, son-test modelli kontrol gruplu olan deneysel çalışmadır. Bu çalışmada, geliştirilmiş olan on oturumluk mesleki karar verme programı dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Uygulama sonucunda elde edilen bulgular, bilgiyi işleme yaklaşımı temelli mesleki karar verme programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin, mesleki kararsızlık düzeylerini azaltmada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Karaçay (2021) da geliştirmiş olduğu kariyer karar verme grup rehberliği programının ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerine etkisini incelemiştir. Bu araştırma, kontrol gruplu ön-test, son-test ve izlem testi deseni ile deneysel bir çalışma olarak planlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, kariyer karar verme grup rehberliği programının onuncu sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlükleri toplam puanlarını azalttığı görülmüştür. Araştırmanın bulgularıyla örtüşen bir diğer çalışma ise Doğan ve Bacanlı'nın (2012) kariyer karar verme programının, lise öğrencilerinin karar verme güçlükleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmadır. Bu çalışmada ön-test, son-test ve izlem testi modelli plasebo kontrol gruplu olan deneysel bir desen kullanılmıştır. Yapılan uygulamalardan sonra deney grubunun tüm kariyer karar verme güçlük seviyeleri, plasebo kontrol grubuna kıyasla önemli ölçüde azalmıştır. Ayrıca deney grubuna ana uygulamadan sonra on bir hafta süreyle kariyer karar verme programı uygulanmış ve kariyer karar verme güçlük düzeylerinde azalmanın devam ettiği anlaşılmıştır. Son olarak Çelik (2020), mesleki grup rehberliği programının göçmen lise öğrencilerinin kariyer karar verme süreçlerine etkisini incelenmek için deneysel bir çalışma yapmıştır. Uygulanan mesleki grup rehberliği programının göçmen lise öğrencilerinin mesleki karar verme düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda lise öğrencilerinde mesleki kararsızlığın azaltılması konusunda kültürümüzde yapılan grup rehberliği çalışmalarının, birçok sınıf düzeyinde ve farklı yapıdaki örneklerde başarılı sonuçlar verdiği söylenebilir.

Mevcut araştırmaya benzer olarak Şeker ve Kaya (2019), daha önceden Kırdök (2010) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencileri için geliştirilmiş olan bilgiyi işleme kuramı temelli mesleki karar verme grup rehberliği programını, onuncu sınıf öğrencileri üzerindeki etkililiğini sınamışlardır. Şeker ve Kaya (2019) bu amaçla, onuncu sınıf öğrencileri üzerinde ön-test, son-test modelli kontrol

gruplu deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Elde ettikleri bulgular neticesinde, Kırdök (2010) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencileri için geliştirilmiş olan mesleki grup rehberliği programının, onuncu sınıf öğrencilerinin de mesleki kararsızlık düzeylerini düşürmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerini düşürmek için uygulanan mesleki grup rehberliği programlarının, öğrencilerin mesleki kararsızlık düzeylerini düşürmede önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın bulguları doğrultusunda sınanmış olan mesleki grup rehberliği programının, on birinci ve on ikinci sınıfta alacakları seçmeli/ağırlıklı dersleri seçme sürecinde olan onuncu sınıf öğrencilerinin, yaşadıkları karar verme sorunlarının çözümüne katkıda bulunabileceği ifade edilebilir. Ayrıca dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinde test edilen Çakır'ın (2003) mesleki grup rehberliği programının, okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenlerince her iki sınıf düzeyinde de kolaylıkla uygulanabilecek bir program olarak işlevsel ve etkili bir kaynak olduğu söylenebilir.

Bu araştırma, Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılan onuncu sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmada kullanılan mesleki grup rehberliği programının, akademik eğitim veren liseler dışında, mesleki ve teknik eğitim veren liselerde de uygulanması ve ayrıca on birinci ve on ikinci sınıf düzeyinde öğrenim gören lise öğrencileri ile de yürütülmesi önerilebilir. Farklı sınıf düzeylerinden ve lise türlerinden elde edilen sonuçların karşılaştırılabilmesi için farklı sınıf düzeyleriyle ve lise türleriyle eş zamanlı yürütülen araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akkoç, F. (2012a). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 49-70.
- Akkoç, F. (2012b). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarının bazı sosyo-demografik faktörlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 215-233.
- Anovunga, A. A., John, N. Y., & Akpadago, J. (2021). Career decision making among young adults in Ghanaian secondary schools using supers career choice theory as a lens. *International Journal of Psychology and Counselling*, 13(3), 41-51. <https://doi.org/10.5897/IJPC2021.0651>
- Aydemir, L. (2017). Lise öğrencilerinin meslek seçimindeki kararsızlıklarına etki eden faktörler (Trabzon örneği). *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 651-664.
- Aydın, D. (2007). Grup rehberliğinin lise 1. sınıf öğrencilerinin alan tercihlerinde gerçekçi davranmalarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 137-155.
- Baltacı, U. B., Öztemel, K., & Tras, Z. (2020). Investigation of the relationship between adolescents' career indecision, and social support perception and basic psychological needs. *International Education Studies*, 13(10), 113-123. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n10p113>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı* (19.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Chartrand, J. M., & Robbins, S. B. (1990). Using multidimensional career decision instruments to assess career decidedness and implementation. *The Career Development Quarterly*, 39(2), 166-177.
- Cochran, L. (1992). The career project. *Journal of Career Development*, 18(3), 187-197. <https://doi.org/10.1177/089484539201800303>
- Cochran, L. (1994). What is a career problem?. *The Career Development Quarterly*, 42(3), 204-215. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1994.tb00935.x>

- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Çakır, M. A. (2003). *Bir mesleki grup rehberliği programının lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 1-14.
- Çelik, M. B. (2020). *Bir mesleki grup rehberliği çalışmasının göç ile gelen öğrencilerin gelecek beklentileri ve kariyer karar verme sürecine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, H., & Bacanlı, F. (2012). The effect of a career decision-making group guidance program on career decision-making difficulties. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, (Special Issue), 912-916.
- Dysinger, W. S. (1950). Maturation and vocational guidance. *Occupations*, (29), 198-201.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J.L. (1951). *Occupational choice: An approach to general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gönültaş, O., & Çakır, M. A. (2020). Mesleki grup rehberliği programının lise 11. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerine etkisi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 639-653.
- Gönültaş, O. (2021). Lise öğrencilerine yönelik kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yapılan deneysel çalışmaların incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 233-244.
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165-177. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165>
- Güneş, A., & Korkut-Owen, F. (2021). Anadolu lisesi öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarının akademik erteleme ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 499-529. <https://doi.org/10.9779/pauefd.705018>
- Jemini-Gashi, L., Duraku, Z. H., & Kelmendi, K. (2019). Associations between social support, career self-efficacy, and career indecision among youth. *Current Psychology*, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00402-x>
- Isaacson, L. E., & Brown, D. (2000). *Career information, career counseling, and career development* (7.Basım). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Karaçay, G. (2021). *Kariyer karar verme grup rehberliği programının kariyer karar verme güçlüklerine ve temel ihtiyaçlara etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karataş, Z., & Yavuzer, Y. (2009). Yaratıcı drama temelli mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8(15), 83-98.
- Kılıççı, Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı* (5.Basım). İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Kılınç, M., & Uzun, K. (2020a). The predictor role of the search for meaning in life in the determination of high school students' lifelong learning tendencies. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(3), 89-100. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.03.009>
- Kılınç, M., & Uzun, K. (2020b). Ergenlerin yaşam doyumlarının yordayıcıları olarak direkt ve dolaylı akran baskısı. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 1241-1271. <https://doi.org/10.26466/opus.748254>

- Kırdök, O. (2010). *Bilişsel bilgiyi işleme yaklaşımına göre geliştirilen mesleki karar verme programının sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kırdök, O., & Boran, S. B. (2020). Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin mesleki kararsızlık düzeylerini yordayıcı gücünün incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 15(4), 2757-2770. <https://doi.org/10.47423/turkishstudies.43505>
- Krumboltz, J. D. (1992). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41(3), 239-244. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(92\)90025-U](https://doi.org/10.1016/0001-8791(92)90025-U)
- Lee, S., Gray, M., & Kim, M. (2021). A pathway model of emotionally-associated predictors of US college students' career indecision (Preprint). <https://doi.org/10.31219/osf.io/5tyau>
- Luzzo, D. A. (1993). Value of career-decision-making self-efficacy in predicting career-decision-making attitudes and skills. *Journal of Counseling Psychology*, 40(2), 194-199. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.2.194>
- McInnes, T., & Chen, C. P. (2011). Chronic career indecision: Amalgamate career development theories and action research perspectives. *International Journal of Action Research*, 7(1), 80-100.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*, Tarih: 07.09.2013, Sayı: 28758.
- Mitchell, K. E., Al Levin, S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 115-124. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02431.x>
- Mutlu, T., Korkut-Owen, F., Özdemir, S., & Ulaş-Kılıç, Ö. (2019). Beliren yetişkinlerin kariyer planları, yaşadıkları kariyer kararsızlıkları ve bununla baş etme stratejileri. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 1-31.
- Noeth, R. J., Engen, H. B., & Noeth, P. E. (1984). Making career decisions: A self-report of factors that help high school students. *Vocational Guidance Quarterly*, 32(4), 240-248. <https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1984.tb01587.x>
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), 147-154. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1704>
- Patton, W., & McMahon, M. (1006). *Career development and systems theory: A new relationship* (2.Basım). Netherlands: Sense Publishers.
- Sampson Jr, J. P., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Saunders, D. E. (1996). *Career thoughts inventory: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Savickas, M. L. (1989). Annual review: Practice and research in career counseling and development, 1988. *The Career Development Quarterly*, 38(2), 100-134. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1989.tb00415.x>
- Savickas, M. L. (1994). Measuring career development: Current status and future directions. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 54-62. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1994.tb00846.x>
- Sharf, R. S. (2013). *Applying career development theory to counseling* (6.Basım). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Siyez, D. M. (2013). Gelişimsel yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* (4.Basım) içinde (ss. 171-217). Ankara: Pegem Akademi.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Şeker, G., & Kaya, A. (2019). Mesleki karar verme programının onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerinde etkililiğinin sınanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 457-476.

- Şeker, G. (2021). Kariyer kararsızlığının yordayıcısı olarak iyi oluş ve kariyer kaygısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 262-275. <https://doi.org/10.9779/pauefd.706983>
- Tokar, D. M., Withrow, J. R., Hall, R. J., & Moradi, B. (2003). Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization, and career indecision: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 3-19. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.3>
- Varlık, S., & Apaydın, C. (2020). The effect of career indecision on wrong choice of an occupation: A mixed methods research. *Journal of Mixed Method Studies*, 1(1), 75-91.
- Yılmaz, N., & Bedel, A. (2021). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarını açıklamada kariyer denetim odağı ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların rolü. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 1023-1046. <https://doi.org/10.26466/opus.800873>

Duygusal ve Kültürel Zekânın İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Sosyal Sermayenin Aracılık Rolü

Deniz ÇIPA¹ Mine AFACAN FINDIKLI² Erkut ALTINDAĞ³

Gönderim Tarihi: 31.07.2021

Kabul Tarihi: 26.09.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Öz: Bu ampirik çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin duygusal ve kültürel zekâ düzeyinin iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisini incelemek ve sosyal sermaye aracılığıyla bu etkinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırma, nicel yöntemlerden açıklayıcı araştırma yöntemi kullanılarak yapılandırılmıştır. Araştırma evreni, 2018- 2019 akademik yılında İstanbul İlinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 64.673 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kartopu yöntemi ile seçilen 642 öğretmen oluşturmaktadır. Toplanan veriler, yapısal eşitlik modellemesi kapsamında Smart PLS kullanılarak test edilmiştir. Önceki araştırmalarda desteklenmiş olduğu görülmesine rağmen, bu araştırmada yer alan öğretmen örnekleminde duygusal ve kültürel zekânın iş tatmini üzerinde etkisi görülmemiştir. Diğer yandan duygusal zekânın duyguların düzenlenmesi boyutu ve motivasyonel kültürel zekâ boyutunun duygusal bağlılık ve devam bağlılığı üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Sosyal sermaye, örgütsel bağlılık üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Duygusal ile kültürel zekânın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde sosyal sermayenin herhangi bir aracılık etkisi belirlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Kültürel Zekâ, Sosyal Sermaye, İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık

The Effect of Emotional and Cultural Intelligence on Job Satisfaction and Organizational Commitment: The Mediating Role of Social Capital

Abstract: The main purpose of this empirical study is to examine the effect of teachers' emotional and cultural intelligence levels on job satisfaction and organizational commitment and to put forward whether this effect differs through social capital. The research is structured by using the explanatory research method which is a quantitative method. The population of the research consists of 64.673 teachers working in public schools in İstanbul province during the 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 642 teachers selected by snowball sampling method. The collected data were tested using the Smart PLS software under the Structural Equation Modeling. Although it is seen that the findings of previous studies support the correlation between the emotional and cultural intelligence and job satisfaction no impact of emotional and cultural intelligence on job satisfaction is observed according to the findings of this study based on the sampling of the teachers. On the other hand, it is observed that the regulation of emotional dimension of emotional intelligence and motivational dimension of cultural intelligence have a significant and positive impact on affective commitment and continuance commitment. Social capital has a direct and significant impact on organizational commitment. When examining the effects of emotional intelligence and cultural intelligence on organizational commitment, it is observed that social capital doesn't have an effect as a mediator.

Keywords: Emotional Intelligence, Cultural Intelligence, Social Capital, Job Satisfaction, Organizational Commitment

GİRİŞ

Çalışma yaşamının merkezinde öğrencileri olan, onları yaşama ve bir üst öğrenim kurumuna hazırlayan öğretmenlerin duygularından uzak bir şekilde mesleğini sürdürmesi mümkün değildir. Okulun dış çevresi, idareciler ve meslektaşlar ile yaşanan iletişim problemleri, sınıf yönetimi konusunda öğrenciler ile yaşanan bir takım sıkıntılar öğretmenlerin çalışma hayatlarında duygusal ve kültürel zekâlarını ön plana çıkarmalarını gerektirmektedir. Alanyazında duygusal zekâ, genel

Bu çalışma, Deniz ÇIPA'nın doktora tezi temel alınarak üretilmiştir.

¹ Beyoğlu Kadı Mehmet Ortaokulu, Türkiye, denizzz1610@hotmail.com, ORCID: 0000 – 0003 – 0232 - 7843

² İstinye Üniversitesi, Türkiye, mine.findikli@istinye.edu.tr , ORCID: 0000 – 0003 – 1021 - 6641

³Beykent Üniversitesi, Türkiye, erkutaltindag@beykent.edu.tr , ORCID: 0000 – 0003 – 0173 - 0454

zekânın bir parçası olarak kabul edilmiş ve sosyal ortamda uyum için çok önemli görülmüştür. Bu görüşle paralel olarak sosyal durumlarda başarıya ulaşmak için kişilerin sıklıkla deneyimleri ve algıları vasıtasıyla edindikleri duygusal bilgileri kullanma eğiliminde oldukları öne sürülmüştür (Sale, 2014). Bu konudaki çalışmalar Gardner'in (1983) çoklu zekâ kavramını ortaya koymasıyla devam etmiştir. Gardner (aktaran Rust, 2014) 1983'te "*Zihin Çerçeveleri*" adlı kitabında, zekâ testleriyle ortaya koyulamayan içsel ve kişilerarası zekânın değerini vurgulamıştır. Duygusal zeka, yaşamda başarı için bilişsel kabiliyetin dışında kişinin hayatını devam ettirmesine katkıda bulunan başka faktörlerin de bulunduğunu (örneğin sosyal yeterlilikler, duygusal hassasiyet, duygusal uyum, motivasyon, öz-kontrol) ortaya koyarak popüler bir kavram haline gelmiştir (Goleman, 1995). Öyle ki küresel iş liderlerinin sahip olması gereken üç temel zekâ tipinden ikisinin duygusal ve kültürel zekâ olduğu; dolayısıyla bu iki zekâ türünün mantıksal ve rasyonel düşünme açısından bilişsel zekâ (IQ) kadar önemli olduğu ileri sürülmüştür (Sauer, 2008).

Modern sınıflar farklı kültürlerden gelen öğrencileri bir araya getirmektedir (İnan, 2017). Bireylerin yaşadıkları toplumdaki yaygın kültürü ve aynı zamanda azınlık niteliğinde olan kültürleri tanımalarını sağlayacak bilgi, beceri ve yaklaşımlara sahip olmaları ancak kültürel çeşitliliği önemseyen bir eğitim sisteminin varlığında mümkün olmaktadır (Molina, 2013). Özellikle öğretmenler çok kültürlü eğitim kavramının ilkeleri arasında yer alan hoşgörü, eşitlik, kültürel farklılıklara saygı, uzlaşma vb. kavramları aşılama ve tüm öğrencilere eşit başarı fırsatı sağlamada önemli bir rol oynamaktadır (Yüksel ve Ereş, 2018). Bu bağlamda duygusal zekâ, duyguları tanıma ve düzenleme yeteneği olarak tanımlanırken (Dhani ve Sharma, 2016); kültürel zekâ kişinin kendi kültürel bağlamından farklı olarak yeni kültürel ortamlara başarılı bir şekilde uyum sağlama yeteneği olarak belirlenmiştir (Jafari, 2013). Duygusal ve kültürel zekâ kişinin dış çevre ile iletişimde, olayları anlamlandırmasında ve tepkilerini düzenlemesinde oldukça önemli iki unsur olup, bireyin sosyal ve iş hayatındaki ilişkilerini başarı ile sürdürmesinin destekçileridir.

Çalışmanın bir diğer önemli değişkeni olan sosyal sermaye kavramı ise sosyal ağların değeri ile ilgilidir. Benzer insanları birbirine bağlamakta ve karşılıklılık normlarıyla farklı insanlar arasında köprü kurmaktadır (Claridge, 2004). Öğretmenlerin öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla kurduğu etkili iletişim, okul içerisinde oluşturulan güven ortamı, iş birliği, öğretmenlerin iş tatminine ve okula bağlılığına katkı sağlamaktadır. 1960'larda James S. Coleman, gençlik (lise) kültürü ve ABD eğitimindeki fırsat eşitsizlikleri ile ilgili araştırmaları ve yenilikçi analizleriyle güçlü bir ün salmıştır. Coleman (1988) öğrencilerin okul performanslarının beklenenden daha iyi olabileceğini açıklayacak unsurların aile ilişkileri ve topluluk ilişkileri olduğunu vurgulamıştır (Gudmundsson ve Mikiewicz, 2012). Fakhredad'ın (2018) çalışmasında sosyal sermaye ve kültürel zekâ, pozitif yönde, anlamlı ve doğrudan bir ilişkiye sahiptir. Aküzüm ve Tan'ın (2014) çalışması, sosyal sermaye, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Bazı öğretmenler günlük stres yükünün üstesinden gelmeyi başarabilirken diğerleri bunu başaramamaktadır. Bu durumda tüm öğretmenlerin neden stresli durumdan eşit derecede etkilenmediği sorusu ortaya çıkmaktadır. Bunun birkaç nedeni olabilmektedir ancak en önemli sebeplerinden biri öğretmenler arasındaki duygusal ve kültürel zekâ farklılık düzeyidir (Kuchy ve Thilagavathy, 2017). Bu tür durumlarda başarılı olmak için öğretmenler açısından yapılması gerekenler, duygularını denetleme, empati kurma, başkalarının duygularını anlama, farklı bir ortama, kültüre kolaylıkla uyum sağlama ve farklı kültürel geçmişe sahip kişilerle kolayca iletişime geçme becerisine sahip olma şeklinde sıralanmaktadır.

Bir eğitim ortamında kültürel farklılıkların çatışmaya sebep olmadan bir uyum içerisinde

yönetilmesi öğretmenin mesleki yeterliklerinin bir parçasıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin kültürler arası iletişim becerileri yüksek bireyler olmaları gerekmektedir. Kültürel olarak yetkin öğretmenler, eğitim verdikleri öğrencilerin ve ailelerinin değerlerine, inançlarına, geleneklerine saygı duymaktadır (İnan, 2017). Kültürel zekânın dört boyutu, öğretmenler için gerekli olan kültürel yeterlilik ve etkinlik unsurlarını da içermektedir. Bilişsel kültürel zekâ, kültürel değerleri, normları, öğrencilerin kültür sistemlerini bilme; motivasyonel kültürel zekâ, öğrencilerle kültürlerarası etkileşimlerinde gerçekten başarılı olma isteği; davranışsal kültürel zekâ, kendi kültürel davranışlarını ve normlarını öğrencilere dayatmadan uygun şekilde davranma kapasitesidir. Öğretmenlerin metabilşsel kültürel zekâsı, öğrencilerin kültürel yapıları hakkında farkındalığa sahip olmasıdır (Molina, 2013).

Öğretmenler, öğrencilerini farklı kültürlerin iç içe bulunduğu küresel bir dünyada yaşama ve çalışma hayatına hazırlamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerini daha iyi anlayabilmeleri ve onlara daha etkili bir şekilde eğitim verebilmeleri için kültürel zekâlarını etkin şekilde kullanmaları gerekmektedir (Petrović, 2011). Bu bağlamda duygusal ve kültürel zekâsı yüksek öğretmenler hem okul içi ve dışı çevreyle iletişime hem de öğrencilerine verilen eğitim kalitesine katkı sağlayabilmektedir. Aynı zamanda, duygusal ve kültürel zekânın, öğretmenlerin iş tatminleri ve örgüte bağlılıkları üzerinde olumlu etkileri olduğu ileri sürülmektedir. Çalışmalar duygusal ve kültürel zekânın iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Eskandarpur vd., 2013; Siddique vd., 2014; Tabassum, 2015). Türkiye’de ilgili alanyazında bu ilişkiler arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu kanıtlanmıştır (Korkmaz, 2018; Duru, 2020; Güvercin, 2020). Gürbüz ve Yüksel’in (2008) çalışmasında ise duygusal zekâ ve iş tatmini arasında anlamlı bir ilişkisi tespit edilememiştir. Fakat bu ilişkilerin öğretmenler açısından sorgulandığı araştırmalar halen kısıtlıdır (Doğan, 2009; Kabar, 2017).

Sosyal sermayenin alt boyutları olan öğretmenlerin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve idarecileriyle kurduğu etkili iletişim, okul içerisinde oluşturulan güven ortamı ve işbirliği, öğretmenlerin iş tatminini ve okuluna karşı bağlılığını artıracak önemli unsurlardır. Okulların sahip olduğu sosyal sermayeye ilişkin öğretmen görüşleri, okulun sosyal sermayesini oluşturan unsurların neler olduğunu belirlemeye yönelik veriler sağlayabilir. Ayrıca okulun sosyal sermayesi üzerinden okulun gelişimi için hangi sosyal sermaye unsurlarının güçlendirilebileceğine dair yol gösterici bilgilere olanak sağlanabilir (Köybaşı vd., 2017). Bu sebeple çalışmada öğretmenlerin duygusal ve kültürel zekâ düzeyinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılığa etkisi, sosyal sermaye aracılığıyla bu etkinin farklılık gösterip göstermediği incelenmek istenmiştir. Ulusal alanyazında sosyal sermayenin duygusal zekâ, kültürel zeka, iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile ilişkisini gösteren araştırmalar mevcuttur (Aküzüm ve Tan, 2014; Çelik, 2014; Özmen vd., 2014; Özan, Özdemir ve Yaraş, 2017). Duygusal ve kültürel zekânın iş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisinde sosyal sermayenin aracılık rolünü sorgulayan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda topluma yön veren eğitim faaliyetlerinin etkili bir şekilde sürdürülmesinde önemli rol oynayan öğretmenlerin duygusal ve kültürel zeka yeterliliklerinin belirlenmesi, duygusal ve kültürel zeka ile sosyal sermaye, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin ortaya konması gerekmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin duygusal ve kültürel zekâ düzeyinin iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisini incelemek ve sosyal sermaye aracılığıyla bu etkinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırma amacı çerçevesinde elde edilen bulguların alanyazına katkısı, duygusal ve kültürel zekâ boyutlarının sosyal sermaye ile bir arada etkilerinin sorgulanarak ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan

mevcut çalışmalardan daha bütüncül bir bakış açısıyla kapsamlı bir model oluşturmasıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde hipotezlerin belirlenmesi, açıklayıcı araştırma yöntemi kullanılarak yapılandırılan araştırma modeli, araştırma örnekleme, veri toplama yöntemi, araştırmada kullanılan ölçekler ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Hipotezlerin Belirlenmesi ve Araştırma Modeli

Doğrudan İlişkiler

Duygusal zekâ ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Duygusal zekâ yaratıcılık duygusunun artmasına katkıda bulunmakta, yenilikçi düşüncüyü teşvik etmekte, stresi azaltmakta ve ilişkileri geliştirmektedir. Bireyin isteklerini zihinsel, duygusal ve manevi düzeyde yerine getirmesini ve etkili bir şekilde başkalarıyla ilişki kurmasını sağlamaktadır. Duygusal zekâsı yüksek öğretmenler, ekip çalışması, katılımcı karar verme, göreve adanma, sorumlu ve üretken olma, anlaşmazlıkların ve ihtilafların azaltılması gibi konularda örgüte katkı sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar da duygusal zekâsı yüksek öğretmenlerin düşük duygusal zekâyâ sahip öğretmenlere göre daha fazla örgütsel bağlılığa sahip olduğunu göstermiştir (Anari, 2012; Atmaja, Hardhienata ve Sunaryo, 2015). Nikkheslat'ın (2012) çalışmasının bulguları duygusal zekânın örgütsel bağlılık ile ilişkiye sahip olduğunu ancak bu ilişkinin sadece iş tatmini ile gösterildiğini ortaya koymuştur. İş tatmininin duygusal zekâ ve örgütsel bağlılık arasında aracı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bahsedilen çalışmalara dayanarak duygusal zekânın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla araştırmanın ilk hipotezi geliştirilmiştir.

Hipotez 1: Duygusal zekânın örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi vardır.

Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar karşısında sakin, endişeli, mutsuz ya da gergin olması çalışma hayatını doğrudan etkilemektedir. Duygularını denetleyebilen, özellikle olumsuz duygularla baş edebilen, empati kurabilen, başkalarının duygularını anlayabilen öğretmenlerin iş tatmininin daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında yapılan çalışmalarda da duygusal zekâ ve iş tatmininin pozitif ilişkili olduğu görülmüştür (Akomolafe ve Ogunmakin, 2014; Mondol ve Soho, 2017; Narasimhan, 2018). Bundan dolayı duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmenlerin iş tatminlerinin daha fazla, duygusal zekâ potansiyelini yeterince kullanamayan öğretmenlerin iş tatminlerinin düşük olması beklenir. Benzer şekilde akademisyenlerin duygusal zekâsı ve iş tatminini ele alan çalışmalarda yüksek duygusal zekâyâ sahip akademisyenlerin yüksek memnuniyet düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Ahmed, 2015; Tabassum, 2015). Bilimsel araştırmalar kapsamında duygusal zekânın iş tatmini üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla araştırmanın ikinci hipotezi oluşturulmuştur.

Hipotez 2: Duygusal zekânın iş tatmini üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi vardır.

Kültürel zekâ ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Kültürel zekâ, farklı kültürlerden insanlar ile etkileşimlerde bulunmak, bu tür etkileşimlerde ortaya çıkabilecek sorunları çözmek gibi bireylerin sahip oldukları yetenekleri temsil etmektedir. Kültürel zekâ potansiyelini etkin kullanabilen öğretmenler, farklı kültürel çevrelere uyum sağlayıp etkin ve verimli bir şekilde çalışabilmektedir. Kültürel zekâ düzeyi aynı zamanda öğretmenlerin çalıştıkları okulun özelliklerini, okulun bakış açısını ne ölçüde içselleştirdiğini ve kendine uyarladığını da göstermektedir. Yapılan çalışmalar bu görüşü destekler niteliktedir. (Azarvand, Feizi ve Alipour,

2013; Eskandarpur vd., 2013) Bahsedilen bilgiler ışığında kültürel zekanın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla araştırmanın üçüncü hipotezi geliştirilmiştir.

Hipotez 3:Kültürel zekânın örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi vardır.

Öğretmenlerin, yaşadıkları toplumdaki yaygın kültürü ve aynı zamanda azınlık niteliğinde olan kültürleri tanımaları, bu kültürlerle etkin bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve yaklaşımlara sahip olmaları iş tatminleri üzerinde oldukça etkilidir. Kültürel zekâsı yüksek öğretmenlerin düşük kültürel zekâyâ sahip öğretmenlere göre iş tatmininin daha yüksek olduğu yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Şahin, 2011; Srinavas ve Patric, 2018). Diao ve Park'ın (2012) çalışmasında kültürel zekanın motivasyon ve davranışsal boyutu ile iş tatmini arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur. Mevcut çalışmalara dayanarak kültürel zekânın iş tatmini üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla araştırmanın dördüncü hipotezi geliştirilmiştir.

Hipotez 4:Kültürel zekânın iş tatmini üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi vardır.

Dolaylı İlişkiler

Sosyal sermayenin duygusal zekâ ile iş tatmini ilişkisinde aracılık rolü: Sosyal sermayenin bireylere sağladığı faydalar, ağ yapısı ve ağın özellikleri, duygusal zekâ ve iş tatmini arasındaki ilişkide önemli bir etkiye sahiptir. Kurum içerisinde çalışanlar meslektaşları ve idarecileri ile güvenilir ilişkilere ve sıkı bağlara sahip ise bu bağlar çalışanların iş tatminini olumlu bir şekilde etkileyecektir. Sosyal sermaye ile iş tatmini arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Rezaee ve Nabeiei, 2016). Duygusal zekâ ve sosyal sermaye arasında da anlamlı ve pozitif ilişki bulunduğu görülmüştür (Çelik, 2014; Najafi ve Sorgolzaei, 2014). Isfahan Üniversitesi'nde duygusal zekâ grubu eğitiminin beşeri ve sosyal sermaye üzerindeki etkisi" adlı çalışmada ise duygusal zekâ eğitiminin beşeri sermaye üzerinde etkisi olmuştur ancak duygusal zekâ eğitiminin sosyal sermaye üzerinde hiçbir etkisi olmamıştır (Charsoughi, Abedi ve Nilforoushan, 2015)

Sosyal sermayenin duygusal zeka ve örgütsel bağlılık ilişkisinde aracılık rolü: Duygusal zeka potansiyelini iyi kullanabilen öğretmenler, empati kurmak, ılımlı ve anlayışlı olmak, başkalarının duygularını anlamak, kendi duygularının farkına varmak ve duygularını kontrol etmek gibi sahip oldukları yetkinliklerle okulda pozitif bir okul kültürü ve iklimi oluşmasına katkı sağlamaktadır (Şahin, Aydoğdu ve Yoldaş, 2011). Okula ve okulun değerlerine bağlılık, okulun amaç ve hedeflerini gerçekleştirme arzusu gibi kavramlar, okul personelini bir arada tutan bağın gücünü göstermektedir. Bu kavramları içselleştiren öğretmenler, idarecileri tarafından yaptıkları işin takdir edilmesini isterler, bu takdiri gördüklerinde okulun çalışanı olmaktan gurur duyarlar. Yapılan çalışmalar da sosyal sermayenin örgütsel bağlılık ile anlamlı ve pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu desteklemektedir (Sayadi ve Hayati, 2014; Emhan, Tongur ve Türkoğlu, 2016). Bu ilişki öğretmenlerin okula bağlılıklarının artmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda insan ilişkileri, güven ortamı, grup dayanışması, duygusal zekâ ve örgütsel bağlılık ilişkisinde önemli bir aracı etken olarak ortaya çıkmaktadır.

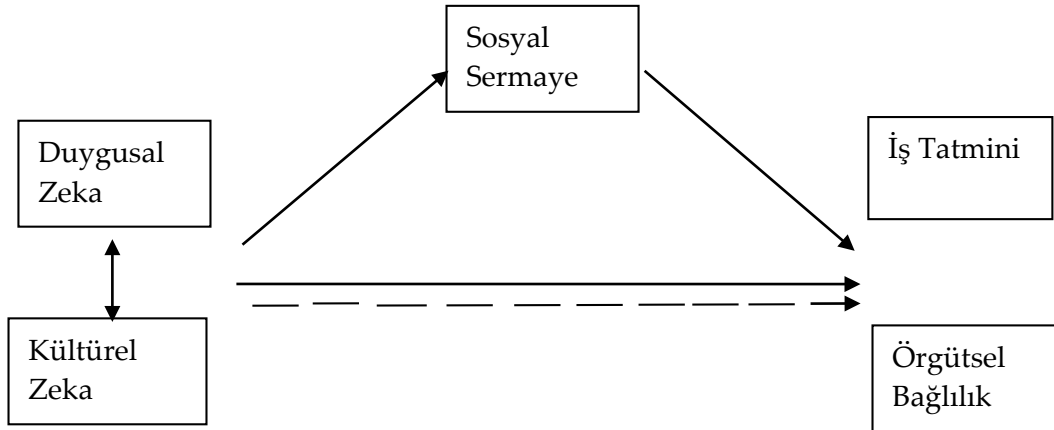
Sosyal sermayenin kültürel zekâ ve iş tatmini ilişkisinde aracılık rolü: Öğretmenlerin farklı kültürel kimliklere sahip öğrencilerin kültürel normlarını öğrenmesi ve her öğrenciyi benzersiz kılan grup içi farklılıkları anlama becerisi, farklı kültürlerin bir arada olduğu sınıflarda ortaya çıkabilecek sorunları önlemekte ve etkili bir eğitim – öğretim ortamı için zemin hazırlamaktadır. Yapılan çalışmalar kültürel zekâ ile sosyal sermaye arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.(Jafari, 2013; Fakhred, 2018). Sosyal sermaye, bir sosyal sistemdeki bireyler

arasındaki ilişkiyi bağların bir özelliğidir. Sosyal sermayenin önemli bileşenleri olan güven, işbirliği, hedef odaklı bir eğitim sistemi oluşturma, kültürel zekâ ile iş tatmini ilişkisini artırmaktadır. Öğretmenler açısından sosyal sermaye kavramı, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için gruplar halinde çalışmaya olanak sağlayan meslektaş dayanışması ve işbirliği gibi bir dizi sosyal etkileşim varlığını içermektedir. Sosyal sermaye ile ilgili bu faktörler bireyin iş tatmininin artmasına katkı sağlamaktadır. Alan yazında bulunan çalışmaların sonuçları, sosyal sermayenin iş tatmininin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Rostami vd., 2013; Özmen vd., 2014).

Sosyal sermayenin kültürel zekâ ve örgütsel bağlılık ilişkisinde aracılık rolü: Kültürel zekâ, karmaşık ve sürekli değişen durumlarda insanların inançlarını, değerlerini, tutumlarını ve davranışlarını etkili bir şekilde anlama ve bunlara yanıt verme yeteneğidir. Çalışma ortamında ortaya çıkabilecek iletişim sorunlarını ve yanlış anlaşılmaları en aza indirmektedir. Kültürel zekâ, eğitim ortamında güven duygusunun oluşmasına katkı sağlamaktadır. Güven, daha iyi karar verme süreçlerine götüren, verimliliği sağlayan bir katalizör olarak düşünülebilir. Tartışmalı kararların sayısını azaltır. Tartışmalar yerine öğretim hedeflerine daha fazla zaman harcanmasına katkıda bulunur. Sıkı ve sıkıcı denetimler yerine örtük, içselleştirilmiş yükümlülükler yaratır. Yüksek güven düzeyine sahip okullar, öğretmenlerini daha fazla bağlılık konusunda harekete geçirir. Alan yazında sosyal sermaye ve örgütsel bağlılık değişkenleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. (Erbaş ve Sanioğlu, 2016).

Duygusal ve kültürel zekâ, modelin bağımsız değişkenleri; iş tatmini ve örgütsel bağlılık bağımlı değişkenleridir. Ayrıca değişkenler arası ilişkilerde sosyal sermayenin aracılık rolü sorgulanmıştır. Adı geçen değişkenler ile yapılan bu çalışmada ulusal ve uluslararası literatürde yer alan mevcut çalışmalardan daha bütüncül bir bakış açısıyla daha kapsamlı bir model oluşturmak için dolaylı etkiyi ortaya koyan hipotez geliştirilmiştir.

Dolaylı etki: Duygusal zekâ ve kültürel zekâ ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisinde sosyal sermayenin aracı etkisi bulunmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın modeli aşağıda sembolize edilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı araştırma yöntemidir. Açıklayıcı araştırma değişkenler arasında nedensellik ilişkisini açıklamayı amaçlayan araştırmalardır (Gürbüz ve Şahin, 2016).

Bu araştırmada da kültürel ve duygusal zekâ ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisinde sosyal sermayenin aracı etkisi sorgulanmaktadır.

Araştırma Örnekleme ve Veri Toplama Yöntemi

Duygusal zekâ ve kültürel zekâ, sosyal sermaye, iş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkilerinin incelendiği bu araştırmanın evreni, 2018- 2019 akademik yılında İstanbul İlinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 64.673 öğretmenden oluşmaktadır. 2018-2019 akademik yılında İstanbul İli genelinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 64.673 öğretmen bulunmaktadır (Meb, 2019). Araştırmanın örneklemini ise 642 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme, %95 güven aralığında evreni temsil etme yeteneğine sahiptir. Araştırmacılar genellikle %5'lik bir belirlilik düzeyinde çalışırlar. Bunun anlamı şudur: eğer örnek kütleniz 100 kere seçilmiş olsa, bunlardan en az 95 tanesi evrenin özelliklerini temsil edecek güce sahiptir (Coşkun vd., 2015, s.137). Örnekleme metodu olarak kartopu örnekleme metodu kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, araştırmaya uygun katılımcıların belirlenmesiyle bu katılımcılardan elde edilen bilgi ve tavsiyelerden hareketle yeni katılımcıların araştırmaya dahil edilmesiyle gerçekleştirilir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Toplamda 700 kişiye anket uygulanmıştır. Ancak eksik ve uygun doldurulmamış 58 anket, örneklem dışına alınmış ve 642 öğretmenin verileri analiz edilmiştir.

Tablo 1: Demografik Bilgiler

| Branş | n | % |
|---------------------------------|----------|----------|
| Sınıf | 147 | 22.9 |
| Sosyal alanlar | 182 | 28.3 |
| Sayısal alanlar | 155 | 24.1 |
| Dil | 90 | 14 |
| Diğer | 68 | 10.6 |
| Yaş | n | % |
| 21-25 yaş | 29 | 4.5 |
| 26-30 yaş | 234 | 36.4 |
| 31-35 yaş | 265 | 41.3 |
| 36 ve üstü yaş | 114 | 17.8 |
| Cinsiyet | n | % |
| Kadın | 359 | 55.9 |
| Erkek | 283 | 44.1 |
| Eğitim durumu | n | % |
| Üniversite | 616 | 96 |
| Yüksek Lisans | 24 | 3.7 |
| Doktora | 2 | 0.3 |
| Hizmet süresi | n | % |
| 1 yıldan az | 24 | 3.7 |
| 1-5 yıl | 236 | 36.8 |
| 6-10 yıl | 238 | 37.1 |
| 11-15 yıl | 103 | 16 |
| 15 yıldan fazla | 41 | 6.4 |
| Bu okulda çalışma süresi | n | % |
| 1yıldan az | 47 | 7.3 |
| 1-5 yıl | 405 | 63.1 |
| 6-10 yıl | 173 | 26.9 |
| 11-15 yıl | 17 | 2.6 |

Branşlar incelendiğinde diğer alanların kapsamını Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık branşları oluşturmaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin ağırlıklı olarak 31-35 yaş (n=265) aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgu araştırma kapsamındaki öğretmenlerin oldukça genç olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük oranda (616 kişi) lisans mezunu olduğu ve lisansüstü eğitime yeterince katılmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %26.9'u (n=173) 6-10 yıl arası hizmet süresine sahiptir. Eğitim sektöründeki öğretmenlerin yaş ortalaması genç grubu oluşturmalarına rağmen öğretmenlik yılları ilerledikçe çalışma koşullarına alıştıkları ya da okul politikalarına daha rahat uyum sağlayabildikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin mesleklerinde tecrübeli oldukları söylenebilmektedir. Ankete katılanların büyük çoğunluğunun (n=405) 1-5 yıl arası bulunduğu okulda çalışma süresine sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin soruları doğru bir şekilde cevaplayabilmesi için sahip oldukları mesleki ve görev yaptıkları kurum ile ilgili edindikleri tecrübe bakımından bu oran oldukça yeterli gözükmektedir.

Veri Toplama Araçları

Aşağıda araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Duygusal Zekâ Ölçeği: Wong ve Law tarafından geliştirilen İşler ve Atilla'nın (2013) çalışmasında Türkçe formu kullanılan 16 ifadeden oluşan duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. İşler ve Atilla'nın çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.846'dır. Alt boyutları, kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, duyguların kullanılması, duyguların düzenlenmesidir.

Kültürel Zeka Ölçeği: Kültürel zeka ölçeği, Ang, Van Dyne, Koh, Yee Ng, Templer, Tay ve Chandrasekar (2007) tarafından geliştirilmiş, Şahin, Gürbüz, Köksal ve Ercan (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu, Ulusoy'un (2017) yüksek lisans tezinden alıntıdır. Ulusoy'un tezinde ölçeğin, Cronbach Alfa değeri 0.75 olarak bulunmuştur. 20 ifadelik bir ölçektir. Ölçek, üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Sosyal Sermaye Ölçeği: Sosyal sermaye algısı ölçeği Günkör (2016) tarafından geliştirilmiştir. Günkör 'ün doktora tezinde ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.929'dur. 21 ifade bulunmaktadır. Ölçek, sosyal normlar, sosyal ağlar ve güven olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır.

İş Tatmini Ölçeği: Brayfield ve Rothe (1951) tarafından oluşturulmuş, Yoon ve Thye (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu, Kuşluyan ve Kuşluyan'ın (2005) çalışmasından alıntıdır. Ölçeğin Kuşluyan ve Kuşluyan'ın çalışmasında Cronbach Alfa değeri 0.84'tür. 5 ifadeden oluşmaktadır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Allen ve Meyer (1993) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Gürkan (2006) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Gürkan'ın yüksek lisans tezinde ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.745'tir. 18 ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıktır.

Araştırmada uygulanan anketlerin cevaplandırılmasında 5'li Likert tutum ölçeği kullanılmıştır. Ankette yer alan ifadelerin değerlendirme seçenekleri; (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum şeklindedir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın tüm alt boyutlarının yer aldığı güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa katsayısı 0,940 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada yer alan tüm alt boyutların güvenilirlik analiz değerleri 0,875 ile 0,976 arasında dağılım göstermiştir.

Tablo 2: Güvenirlik ve Geçerlilik Tablosu

| Faktör İsimleri | Alpha | rho_A | CR | AVE |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Başkalarının duygularını değerlendirme | 0,892 | 0,893 | 0,925 | 0,756 |
| Duyguların düzenlenmesi | 0,918 | 0,920 | 0,942 | 0,802 |
| Kendi duygularını değerlendirme | 0,920 | 0,920 | 0,944 | 0,807 |
| Duyguların kullanılması | 0,918 | 0,938 | 0,942 | 0,804 |
| İş tatmini | 0,902 | 0,903 | 0,932 | 0,773 |
| Üst bilişsel kültürel zekâ | 0,967 | 0,969 | 0,976 | 0,910 |
| Bilişsel kültürel zekâ | 0,899 | 0,917 | 0,924 | 0,709 |
| Motivasyonel kültürel zekâ | 0,930 | 0,930 | 0,947 | 0,781 |
| Davranışsal kültürel zekâ | 0,976 | 0,976 | 0,981 | 0,913 |
| Sosyal normlar | 0,933 | 0,940 | 0,946 | 0,718 |
| Sosyal ağlar | 0,921 | 0,924 | 0,938 | 0,684 |
| Güven | 0,922 | 0,924 | 0,938 | 0,685 |
| Duygusal bağlılık | 0,875 | 0,886 | 0,923 | 0,799 |
| Devam bağlılığı | 0,879 | 0,879 | 0,926 | 0,806 |
| Normatif bağlılık | 0,908 | 0,913 | 0,929 | 0,686 |

Tablo 3: Yol Modeli ve Beta Katsayıları Analizi

| Faktör İsimleri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|--|---|---|---|---|--------|---|---|---|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Başkalarının duygularını değerlendirme (1) | | | | | 0,033 | | | | | 0,143 | 0,048 | 0,039 | 0,061 | 0,046 | 0,062 |
| Duyguların düzenlenmesi (2) | | | | | 0,062 | | | | | 0,085 | 0,231 | 0,225 | 0,138 | 0,150 | 0,125 |
| Kendi duygularını değerlendirme (3) | | | | | 0,041 | | | | | 0,156 | 0,051 | 0,095 | 0,082 | 0,064 | 0,074 |
| Duyguların kullanılması (4) | | | | | 0,105 | | | | | -0,041 | -0,017 | 0,002 | -0,014 | -0,010 | -0,017 |
| İş tatmini(5) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Üst bilişsel kültürel zekâ (6) | | | | | 0,040 | | | | | 0,079 | 0,017 | 0,026 | 0,033 | 0,023 | 0,032 |
| Bilişsel kültürel zekâ (7) | | | | | -0,029 | | | | | -0,066 | -0,033 | 0,009 | -0,022 | -0,017 | -0,028 |
| Motivasyonel kültürel zekâ (8) | | | | | -0,029 | | | | | 0,144 | 0,177 | 0,204 | 0,137 | 0,134 | 0,123 |
| Davranışsal kültürel zekâ (9) | | | | | 0,075 | | | | | -0,032 | -0,021 | -0,098 | -0,043 | -0,038 | -0,029 |
| Sosyal normlar (10) | | | | | 0,222 | | | | | | | | 0,277 | 0,135 | 0,291 |
| Sosyal ağlar (11) | | | | | 0,247 | | | | | | | | 0,195 | 0,331 | 0,301 |
| Güven (12) | | | | | 0,133 | | | | | | | | 0,307 | 0,277 | 0,137 |
| Duygusal bağlılık (13) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Devamlı bağlılık (14) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Normatif bağlılık (15) | | | | | | | | | | | | | | | |

Yol Modeli ve Beta Katsayıları analizinde Path Analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bilindiği üzere bir PLS modeli iki aşamada analiz edilir ve yorumlanır: birincisi, ölçüm modelinin güvenilirliğinin ve geçerliliğinin değerlendirilmesi; ikincisi ise yapısal modelin değerlendirilmesidir. Bu sıralama, yapılar arasındaki ilişkilerle ilgili sonuçlar çıkarmaya çalışmadan önce yapıların ölçütlerinin geçerli ve güvenilir olmasını sağlar (Barclay, Higgins ve Thompson, 1995). Ampirik çalışmanın bağımsız değişkenleri olan duygusal ve kültürel zekânın diğer değişkenler üzerindeki etkisi tablo 2’de görülmektedir. Duygusal ve kültürel zekâ, araştırma modelindeki saf bağımsız değişkenler olduğu için tablo üzerinde Beta değerleri bulunmamaktadır. Modelde yer alan sosyal sermaye kavramı aracı değişken rolündedir. Bununla birlikte örgütsel bağlılık ve iş tatmini, çalışmanın saf bağımlı değişkenleridir. Analizler kapsamında keşifsel faktör analizini takiben sırasıyla güvenilirlik, doğrulayıcı faktör analizi, korelasyon ve yol analizi gerçekleştirilmiştir

BULGULAR

Yukarıda verilerin analizi kısmında tablo 3’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde iş tatmini bağımlı değişkeni üzerinde duygusal ve kültürel zekânın herhangi bir etkisinin çıkmaması araştırmanın en dikkat çekici bulgularından birisidir. Ancak örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarıyla (duygusal, devam ve normatif) iş doyumunu üzerinde doğrudan ve pozitif yönde bir etkisi bulunduğu tespit edilmiştir. Özellikle 0,247’lik Beta katsayısı ile devamlılık boyutu iş doyumunu ile yoğun bir sebep – sonuç ilişkisi içerisinde. Duygusal ve kültürel zekânın sosyal sermaye üzerindeki etkilerine bakıldığında başkalarının duygularını değerlendirme boyutunun sosyal normlar üzerine; kendi duygularını değerlendirme boyutunun da sosyal normlar üzerine doğrudan bir etkisi olduğu anlaşılmıştır. Duyguların düzenlenmesi boyutu ise sosyal ağlar ve güven boyutlarını doğrudan etkilemektedir. Duygusal zekânın diğer bir boyutu olan duyguların kullanılması ise sosyal sermaye üzerinde herhangi bir anlamlı etkiye sahip değildir. Zekâ türlerinin sosyal sermaye ve alt boyutları üzerindeki etkilerine bakıldığında yol tablosunda yer alan beta değerleri ve bunların etkisi oldukça sınırlı kalmıştır. Diğer bir deyişle araştırmanın bağımsız değişkenleri kurumun sosyal sermayesi üzerindeki değişimlerin %12.9 ile %15.1’i arasında açıklayıcılık sağlamıştır. Bu değerler sosyal bilimler için gerekli olan açıklayıcılık sınırının üzerinde olmasına rağmen bu çalışmadaki araştırma modelinin gerekliliğini karşılamamaktadır. Tek alt boyutlu iş tatmini faktörüne bakıldığında araştırma modelinde beklendiği gibi çok kuvvetli bir açıklayıcılık oranı tespit edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerindeki 100 birimlik artış örgütte çalışanların iş doyumunu %45.6 oranında arttırmaktadır. Diğer bir deyişle, iş tatminindeki değişimlerin %45.6’sı kültürel, duygusal zekâ ile sosyal sermaye tarafından belirlenmektedir. Çalışmanın kilit bağımlı değişkeni örgütsel bağlılık incelendiğinde ise determinasyon katsayılarının %46.6 ile %53.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Özellikle duygusal bağlılık alt faktörünün %53.5 ile çok yüksek bir açıklayıcılık oranına sahip olduğu ve bağımsız değişkenler tarafından doğrudan etkilendiği kanıtlanmıştır. Duygusal ve kültürel zeka türlerinin duygusal bağlılık üzerine pozitif bir etkisinin bulunacağı öngörülen bu çalışmada literatür beklentisini karşılayacak sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 4: Aracı Değişken Analizleri

| | 1. adım | | 2. adım (Tüm Model) | | | |
|-------------------------------|-----------------------|-------|------------------------|-------|------------|-------|
| | Orijinal Örnek (ß) | | Orijinal Örnek (ß) | | | |
| DZ -> İT | ----- | | -0.045 | | | |
| KZ -> İT | ----- | | 0.039 | | | |
| SS -> ÖB | 0.722 | | ----- | | | |
| DZ -> SS | 0.295 | | 0.032 | | | |
| KZ -> SS | 0.141 | | 0.046 | | | |
| DZ -> ÖB | -0.022 | | -0.005 | | | |
| KZ -> ÖB | -0.026 | | 0.046 | | | |
| İT -> ÖB | 0.100 | | ----- | | | |
| R kare ve İndeks Değerleri | İT | 0,456 | SS1 | 0,139 | SS2 | 0,129 |
| | SS3 | 0,161 | OB1 | 0,535 | OB2 | 0,489 |
| | | | OB3 | 0,466 | | |
| | SRMR: 0,057 | | NFI: 0,760 | | CFI: 0,899 | |
| | | | | | GFI: 0,870 | |

DZ1: Başkalarının Duygularını Değerlendirme DZ2: Duyguların Düzenlenmesi DZ3: Öz Değerleme DZ4: Duyguların Kullanılması İT: İş Tatmini, KZ1: Üst Bilişsel Kültürel Zeka KZ2: Bilişsel Kültürel Zeka KZ3: Motivasyonel Kültürel Zeka KZ4: Davranışsal Kültürel Zeka, SS1: Sosyal Normlar SS2: Sosyal Ağlar SS3: Güven, ÖB1: Duygusal Bağlılık ÖB2: Devamlılık Bağlılığı ÖB3: Normatif Bağlılık

Tablo 4’de yer alan aracı değişken etkisi ile ilgili tüm analizlere bakıldığında, Tüm Beta değerleri ve Determinasyon Katsayıları iki sütun halinde verilmiştir. Analiz ikincil düzey olarak gerçekleştirilmiştir, önceki analizde çıkartılan sorular burada da yer almamıştır. Duygusal Zekâ ile Kültürel Zekânın Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkilerini incelerken aracı değişken olarak kullanılan Sosyal Sermayenin herhangi bir aracılık etkisine rastlanmamıştır. Ancak Duygusal Zekâ ile Kültürel Zekânın Sosyal Sermaye üzerine etkileri incelediğinde birbirleri üzerinde aracılık etkisi bulunduğu tespit edilmiştir. Duygusal Zekâ ve Kültürel Zekâ birbirlerinden bağımsız olarak incelendiğinde Beta değerleri yüksek iken (0.295 ve 0.141); aracılık etkisi kontrol edilerek bakıldığında Beta değerlerinde ciddi bir azalma gözlemlenmiştir (0.032 ve 0.046). Aracı değişken etkisini analiz etmek için Baron ve Kenny’nin (1986) aracılık analizi yönteminden faydalanılmıştır. Bu görüşe göre, bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasındaki ilişki, modele dâhil olan bir başka bağımsız değişken tarafından gölgeleniyorsa, aracı değişken etkisinden bahsedilmektedir (Koç, Kaya, Özbek ve Akkılıç, 2014).

Yapılan analizler sonucunda araştırmada ileri sürülen hipotezler ile ilgili elde edilen bulguların özeti aşağıdaki Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Hipotez Sonuç Tablosu

| HİPOTEZLER | DURUMU |
|---|--|
| H ₁ : Duygusal zekânın örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi vardır. | <i>Duyguların düzenlenmesi boyutunun duygusal bağlılık ve devam bağlılığı boyutları ile ilişkisi vardır</i> |
| H ₂ : Duygusal zekânın iş tatmini üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi vardır. | <i>DESTEKLENMEDİ</i> |
| H ₃ : Kültürel zekânın örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi vardır. | <i>Motivasyonel kültürel zeka boyutunun duygusal bağlılık ve devam bağlılığı boyutları ile ilişkisi vardır.</i> |
| H ₄ : Kültürel zekânın iş tatmini üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi vardır. | <i>DESTEKLENMEDİ</i> |
| H ₅ : Sosyal sermayenin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi vardır. | <i>DESTEKLENDİ</i> |
| H ₆ : Sosyal sermayenin iş tatmini üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi vardır. | <i>DESTEKLENDİ</i> |
| H ₇ : Duygusal zekânın sosyal sermaye üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi vardır. | <i>Başkalarının duygularını değerlendirme ve kendi duygularını değerlendirme boyutlarının sosyal normlar boyutu ile ilişkisi vardır. Duyguların düzenlenmesi boyutunun sosyal ağlar ve güven boyutlarıyla ilişkisi vardır.</i> |
| H ₈ : Kültürel zekânın sosyal sermaye üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi vardır. | <i>Motivasyonel kültürel zekâ boyutunun tüm sosyal sermaye alt boyutları ile ilişkisi vardır.</i> |
| H ₉ : Duygusal zekânın, iş tatmini üzerinden örgütsel bağlılığa etkisi vardır. | <i>DESTEKLENMEDİ</i> |
| H ₁₀ : Kültürel zekânın, iş tatmini üzerinden örgütsel bağlılığa etkisi vardır. | <i>DESTEKLENMEDİ</i> |

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Küreselleşme genellikle toplumlara ve eğitim sistemlerine kültürel ve dilsel çeşitlilik getirmektedir. Sınıf içerisindeki kültürel çeşitlilik, öğrencilere kendi kültürlerinden farklı bir kültüre sahip insanları anlamak ve olumsuz önyargıları azaltmak gibi pek çok katkı sağlayabilir ve öğrenciler arasındaki etkileşim sürecini geliştirebilir. Sınıflarda etkili öğrenmeyi desteklemek ve artan kültürel çeşitliliği başarılı bir şekilde yönetebilmek için hazırlanan müfredat ve ders içerikleri ile birlikte eğitimin ana aktörü olan öğretmenlerin duygusal ve kültürel zekâ becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Çalışmanın ilk hipotezi, duygusal zekânın örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğunu belirtmektedir. Yapılan analizlerde duyguların düzenlenmesi boyutunun duygusal bağlılık ve devam bağlılığı boyutlarıyla ilişkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Nikkheslat (2012) tarafından yapılan çalışmada duygusal zekânın örgütsel bağlılık üzerinde etkisi vardır ancak bu etki sadece iş tatmini ile gösterilmektedir. Atmaja vd. (2015) çalışmasındaki bulgular ise örgüt kültürü, duygusal

zekâ ve eğitim etkinliğinin örgütsel bağlılığa anlamlı ve olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir çalışmada duygusal zekânın mesleki stres, iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerinde doğrudan ve dolaylı bir etkisi olmadığı görülmektedir (Aghdasi, Kiamanesh ve Ebrahim, 2011). Duygusal zekânın iş tatminini üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi bulunduğunu gösteren ikinci hipotez çalışmanın sonuçlarına göre desteklenmemektedir. Duygusal zekânın iş tatmini üzerinde etkisi görülmemiştir. Fakat alanyazında çalışanların duygusal zekasının iş tatmini üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu belirten çalışmalar çoğunluktadır (Ahmed, 2015; Emdady ve Bagheri, 2013; Siddique vd., 2014; Tabassum, 2015; Teli ve Baba, 2017). Çalışma ortaya çıkan bu sonuç ile bahsedilen çalışmalardan ayrılmaktadır. Alan yazında çalışmayı destekler nitelikte duygusal zekânın iş tatmini ile ilişki içinde olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Gürbüz ve Yüksel, 2008; Çapkulaç, 2013; Akbaş, 2016)

Üçüncü hipotez, kültürel zekânın örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğunu belirtmektedir. Motivasyonel kültürel zekâ boyutunun duygusal bağlılık ve devam bağlılığı boyutları ile ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Çalışmanın bulguları önceki çalışmaları destekler niteliktedir (Eskandarpur vd., 2013; Anvari, Irum, Ashfaq ve Atiyaye, 2014; Dolatshah ve Hosseini, 2015). Bir başka çalışmada kültürel zekânın bilişsel boyutu ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Kültürel zekânın motivasyonel ve davranışsal boyutları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Azarvand vd., 2013) Alanyazında kültürel zekânın iş tatmini üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Diao ve Park, 2012; Srinivas ve Patrick, 2018). Bu çalışmada ise kültürel zekânın iş tatmini üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğunu belirten dördüncü hipotez desteklenmemektedir. Şahin'in (2011) çalışmasında da liderin üst bilişsel ve bilişsel kültürel zekâ bileşenleri ile astların örgütsel vatandaşlık davranışı ve liderden kaynaklanan iş doyumunu arasındaki ilişkiler bir dereceye kadar zayıf ve anlamsız çıkmıştır. Sosyal sermayenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi beşinci hipotezde incelenmiştir. Sosyal sermayenin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğu bulunmuştur. Önceki çalışmalar, belirtilen sonucu destekler niteliktedir (Sayadi ve Hayati, 2014; Emhan vd., 2016). Sosyal sermayenin iş tatmini üzerindeki etkisi altıncı hipotezde incelenmiş ve sosyal sermayenin iş tatmini üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Rezaee ve Nabeiei (2016) tarafından yapılan çalışmada da iş tatmini ve sosyal sermaye arasında pozitif bir ilişki vardır ancak iş tatmini ile sosyal ilişki boyutları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Duygusal zekânın sosyal sermaye üzerindeki etkisi, çalışmanın yedinci hipotezini oluşturmaktadır. Başkalarının duygularını değerlendirme boyutunun sosyal normlar boyutu ile ilişkisi vardır. Duyguların düzenlenmesi boyutunun sosyal ağlar ve güven boyutlarıyla ilişkisi vardır. Kendi duygularını değerlendirme boyutunun sosyal normlar boyutu ile ilişkisi tespit edilmiştir. Önceki çalışmalarda duygusal zekânın sosyal sermaye üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu görülmektedir (Çelik, 2014; Najafi ve Sargolzaei, 2014). Çalışmanın sekizinci hipotezinde kültürel zekânın sosyal sermaye üzerindeki etkisi incelenmiştir. Motivasyonel kültürel zekâ boyutunun tüm sosyal sermaye alt boyutları ile ilişkisi tespit edilmiştir. Fakhreddin'in (2018) çalışmasının sonuçları sosyal sermaye ile kültürel zekâ arasında olumlu yönde anlamlı ve doğrudan

bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

İş tatmini bağımlı değişkeni üzerinde duygusal ve kültürel zekânın herhangi bir etkisinin çıkmaması araştırmanın en dikkat çekici bulgularıdır. Çalışmanın kilit bağımlı değişkeni örgütsel bağlılık incelendiğinde ise duyguların düzenlenmesi ve motivasyonel kültürel zekâ boyutlarının duygusal bağlılık ve devam bağlılığı boyutları üzerinde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Sosyal sermaye, örgütsel bağlılık üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Duygusal zekâ ile kültürel zekânın örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini incelerken aracı değişken olarak kullanılan sosyal sermayenin herhangi bir aracılık etkisine rastlanmamıştır.

Özellikle sosyal sermaye kavramı çerçevesinde öğretmenlerin birbirleri ile yardımlaşmaları, etkin bir şekilde iletişim halinde olmaları, kendi örgütsel bağlılıklarını üst düzeyde etkilemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin uyum ve işbirliği içinde olmaları, gerektiğinde sorumluluk almaları, kendi aralarındaki farklılıklara saygı duymaları ve yönetimin de bu örgütsel iklimi destekleyecek kararlar alması sayesinde örgütsel bağlılığın her üç alt boyutu da sosyal sermaye faktörlerinden doğrudan etkilenmektedir. İlk ve orta öğretim kurumlarında sosyal sermaye unsurlarının kullanılması, hem eğitim kalitesi üzerinde hem de iş tatmini üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkarabilir.

Duygusal ve Kültürel Zekâ boyutlarının örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerindeki beklenen etkileri, bu çalışmanın sonuçlarına yansımamıştır. İleride yapılacak çalışmalarda farklı ölçeklerin kullanılması, farklı örneklem gruplarının çalışmaya dahil edilmesi ile mevcut çalışmadan farklı sonuçlar elde edilebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin ankette yer alan zekâ türlerinin önemini fark edememiş olmaları da muhtemeldir.

Duygusal ve kültürel zekânın iş tatmini üzerinde bir etkiye sahip olmaması Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi ile açıklanmaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi, iş tatmini ile ilgili teorilerden biridir. Maslow, en alt düzeydeki ihtiyaçların fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik olduğunu, en üst düzeydeki ihtiyaçların ise kendini gerçekleştirme olduğunu belirtmektedir. Duygusal zekâ yeteneğine sahip bir kişinin kendini gerçekleştirme düzeyine geldiği söylenebilir. Maslow'un belirttiği gibi alt düzeydeki ihtiyaçlar karşılanırsa üst düzeydeki ihtiyaçlar kendini göstermektedir. Bu nedenle iş ortamında ücret, çalışma koşulları, iş güvenliği, saygı gibi ihtiyaçlar karşılanmazsa daha yüksek düzeydeki ihtiyaçlardan çalışanlar tatmin olmayabilirler (Aghdasi vd., 2011). Bu temel koşullar, kamu kurumlarında çalışan öğretmenler açısından da benzer bir sıralamada geçerlidir. Çalışma kapsamında ortaya çıkan bu bulguların eğitim sektörünü kapsayacak şekilde genellenebilmesi en kritik husustur. Günümüzde duygusal ve kültürel zekâ, uzmanlar tarafından iş tatmini ve örgütsel bağlılığı artırmanın çözümlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ancak alt düzey ihtiyaçların karşılanması ve bu kavramlarla ilgili yeterli farkındalık sağlanması oldukça önemlidir. Duygusal ve kültürel zekânın eğitim programlarına yansıtılması, eğitim ortamlarında bu kavramlar ile ilgili farkındalık kazandırılabilmesi için uygun strateji, yöntem ve araçların oluşturulması, daha fazla bilimsel çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda özellikle karar alıcılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

-Eğitimler ve geliştirme programları ile hedeflenen tutum ve davranışlarda olumlu değişimler görülmektedir. Araştırma bulgularının da desteklediği gibi öğretmenlere sosyal sermayelerini artırmada önemli araçlardan olan duygusal ve kültürel zekâyı geliştirici pratiğe dayalı eğitimler verilmelidir.

-Öğretmenler işte karşılaşılan sorunları ve duygusal zorlukları rahatça paylaşabilecekleri konusunda teşvik edilmelidir. Mesleğe yeni adım atan genç öğretmenler kendilerine rehberlik yapabilecek tecrübeli ve uzman meslektaşları tarafından desteklenmelidir.

-Öğretmenlerin daha girişken ve üretken olabilmeleri için güven ve destek ortamları oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin birbirleriyle ve çevreleriyle daha yakın ve sıcak ilişkiler kurabilmeleri için etkinlikler (yemek toplantıları, geziler) düzenlenebilir.

-Eğitim ve öğretim alanında yeni nesil teknikler kurumlara adapte edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Aghdasi, S., Kiamanesh, R. A., & Ebrahim, N. A. (2011). Emotional intelligence and organizational commitment: Testing the mediatory role of occupational stress and job satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1965-1976. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.447>.
- Ahmed, H. (2015). Emotional intelligence and job satisfaction among university teachers. *International Journal of Educational Studies*, 2(2), 95-100.
- Akbaş, Ö. (2016). *İstanbul Bakırköy Bölgesi Kamu Hastaneler Birliğinde çalışan fizyoterapistlerde duygusal zekâ ve iş doyumunu ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi).İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akomolafe, J. M., & Ogunmakın, O. A. (2014). " Job satisfaction among secondary school teachers: Emotional intelligence, occupational stress and self- efficacy as predictors". *Journal of Educational and Social Research*, 4(3), 487-498. <https://doi:10.5901/jesr.2014.v4n3p487>.
- Aküzüm, C., Tan, Ç. (2014). Social capital and job satisfaction as the predictor of the organizational commitment. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(3), 729-742.
- Anari, N. N. (2012). Teachers ' emotional intelligence, job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269. <https://doi.org/10.1108/13665621211223379>.
- Anvari, R., Irum, S., Ashfaq, M., & Atiyaye, M. D. (2014). The impact of leader's cultural intelligence on organizational commitment. *Asian Social Science*, 10(7), 45-51 <https://doi:10.5539/ass.v10n17p45>.
- Atmaja, S. M., Hardhienata & Sunaryo, W. (2015). The effect of organizational culture, emotional intelligence and training effectiveness to organizational commitment. *International Journal of Managerial Studies and Reseach*, 3(4), 40-45.
- Azarvand, J., Feizi, M., & Alipour, H. (2013). Surveying the relationship between cultural intelligence and organizational commitment at Islamic Azad University. *Arabian Journal of Business and Management Review*, 3(3), 78-84.

- Barclay, D., Higgins, C., & Thompson, R. (1995): The Partial Least Squares (PLS) Approach to Causal Modelling: Personal Computer Adoption and Use as an Illustration, *Technology Studies*, 2(2), 285-309.
- Charsoughi, T. B., Abedi, R. M., & Nilforoushan, P. (2015). The effect of emotional intelligence group training on human and social capital in Isfahan University of Technology. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 50, 91-99. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.50.91>
- Claridge, T. (2004). *An important role for social capital?*. (Master's thesis). The University of Queensland,
- Coşkun, R., Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (8. baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Çapkulaç, O. (2013). *Yöneticilerin duygusal zeka düzeylerinin iş tatmini ve iş performans algısı üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, N. (2014). The effect of the level of the emotional intelligence of the employees who are employed in family business on the social capital structure. *European Journal of Research on Education*, 2, 134-141. <https://doi.org/10.15527/ejre.201426569>
- Dhani, P., & Sharma, T. (2016). Emotional intelligence; history, models and measures. *International Journal of Science Technology and Management*, 5(7), 189-201.
- Diao, A., & Park, S. (2012). Culturally intelligent for satisfied workers in a multinational organization: Role of intercultural communication motivation. *Africa Journal of Business Management*, 6(24), 7296-7309. <https://doi.org/10.5897/AJBM11.2424>
- Doğan, N. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dolatshah, A., & Hosseini, G. M. (2015). The relationship between cultural intelligence and organizational commitment and burn out among employees of the Arman Financial Institution. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 4(1), 1298-1306.
- Duru, S. E. (2020). *Kültürel zekânın iş ve yaşam tatmini üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emdady, M., & Bagheri, N. (2013). The relationship between emotional intelligence and job satisfaction. *European Journal of Experimental Biology*, 3(1), 554-558.
- Emhan, A., Tongur, A., & Türkoğlu, İ. (2016). An analysis of the social capital, organizational commitment and performance in the public sector of southeastern Turkey. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 47, 49-62.
- Erbaşı, A., & Sanioğlu, Z. (2016). Sosyal sermayenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde örgüt depresyonunun aracılık etkisi. *Balkan Journal of Social Sciences/ International Congress of Management Economy and Policy*, 2016 Aralık, 860-867.
- Eskandarpur, B., Nazari, I., Vejdani, R., & Tohidi, A. (2013). The study of the relationship between cultural intelligence and organizational commitment. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(1), 823-829.
- Fakhrerad, P. (2018). Recognition of the relationship between social capital and cultural intelligence among employees of Tehran Abfar Company. *Amazonia Investiga*, 7(16), 184-195.

- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ neden IQ'den daha önemlidir?* (Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ) (Çev. B. Ş. Yüksel). İstanbul: Varlık.
- Gudmundsson, G., & Mikiewicz, P. (2012). The concept of social capital and its usage in educational studies. *Studia Edukacyjne*, 22, 55-79.
- Günkör, C. (2016). *Öğretim elemanlarının sosyal sermaye ve eğitim ortamına ilişkin algıları: Gazi Eğitim Fakültesi Örneği*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürbüz, S., Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürkan, Çetin, G. (2006). *Örgütsel bağlılık: Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güvercin, S. (2020). *Kamu kurumların çalışan sağlık yöneticilerinin duygusal zekâlarının iş tatminine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- İnan, K. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarında kültürel zekânın çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 3, 21-33.
- İşler, Büyüker, .D., Atilla, G. (2013). Duygusal zekâ ve dürtüsel satın alma davranışı ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 26, 180-206.
- Jafari, H. (2013). Managers' cultural intelligence and social capital and performance: A case study of cultural institutions. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(4), 802-809.
- Kabar, M. (2017). *Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi – Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.
- Koç, F., Kaya, N., Özbek, V., ve Akkılıç, E. M. (2014). Algılanan fiyat ile tüketici güveni arasında algılanan hizmet kalitesinin aracı etkisi: Bankacılık ve GSM sektörlerinin karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 13, 1-26.
- Korkmaz, K. A. (2018). *Duygusal zekânın örgütsel bağlılık üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köybaşı, F., Uğurlu, T. C. ve Güner, G. A. (2017). *Okulların sahip oldukları sosyal sermayeye ilişkin öğretmen görüşleri*. YYÜ Eğitim Fakültesi. Cilt:14, Sayı:1, 102-122
- Kuchy, A. S., Thilagavathy, T. (2017). " Study of emotional intelligence among high school teachers". *International Journal of Advanced Research and Development*, 2(6), 757-760.
- Kuşluvan, Z., ve Kuşluvan, S. (2005). Otel işletmelerinde iş ve işletme ile ilgili faktörlerin iş tatmini üzerindeki görece etkisi: Nevşehir Örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 16(2), 183-203.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019*. Strateji Geliştirme Başkanlığı . MEB. Erişim Adresi: [Resmi İstatistikler \(meb.gov.tr\)](https://resmi-istatistikler.meb.gov.tr), Erişim Tarihi: 20.09.2021.
- Molina, C. S. (2013). Romanticizing culture: The role of teachers' cultural intelligence in working with diversity. *The Catesol Journal*, 24(1), 220-244.
- Mondal, A., & Saha, B. (2017). Job satisfaction of secondary school teachers in relation to personality and emotional intelligence. *American Journal of Education Research*, 5(10), 1097-1101. <https://doi:10.12691/education-5-10-11>.
- Najafi, A., & Sargolzaei, A. (2014). Investigating the effect of emotional intelligence and social capital on the performance of employees in Zabol University of Medical Sciences. *World Journal of Environment Biosciences*, 6, 96-104.
- Narasimhan, P. (2018). "A study on emotional intelligence and job satisfaction among school teachers". *The International Journal of Indian Psychology*, 6(2), 59-67. <https://doi:10.25215/0602.007>.
- Nikkheslat, M., Saleki, S. Z., Asgharian, R., & Hojabri, R. (2012). The relationship between emotional intelligence and organizational commitment: The mediating role of job satisfaction. *International Journal of Research in Management & Technology*, 2(5), 495-498.
- Özan, B. M., Özdemir, Y. T. ve Yaraş, Z. (2017). The effects of social capital elements on job satisfaction and motivation levels of teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 49-68. <http://doi:10.5281/zenodo.344895>
- Özmen, F., Aküzüm, C., Koçoğlu, E., Tan, Ç., ve Demirkol, M. (2014). Eğitim kurumlarında sosyal sermayenin iş tatmini üzerindeki etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 333-346.
- Petrovic, S. D. (2011). "How do teachers perceive their cultural intelligence?". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 276-280. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2011.01.076>
- Rezaee, R., & Nabeiei, P. (2016). Job satisfaction and social capital in university teachers. *Journal of Health Management & Informatics*, 3(2), 46-50.
- Rostami, M., Ghazvini, H. M., Farmani, M., & Saraei, A. (2013). Relation of organizational social capital with job satisfaction and job stress: An empirical investigation. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(3), 578-583.
- Rust, A. D. (2014). *Relationship between the emotional intelligence of teachers and student academic achievement*. (Doctoral dissertation.). University of Kentucky
- Sale, Z. (2014). *The relationship between personality, cognition and emotional intelligence*. (Master's thesis). The University of South Africa.
- Sauer, K. (2008). *A comparison of cultural intelligence between black and white South African leaders*. (Master's thesis). The University of Pretoria,
- Sayadi, E., & Hayati, A. (2014). The relationship between social capital and organizational commitment of employees in Zanjan education organization: (A case study). *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(5), 166-177. <https://doi:10.6007/IJAREMS/v3-i5/1219>
- Siddique, S., Riaz, F., Siddique, A., Riaz, A., Nawaz, Y., & Shehzadi, S. (2014). Role of emotional intelligence on job satisfaction in university teachers. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(6), 327-332. <https://doi:10.5901/ajis.2014.v3n6p327>

- Srinivas, S., & Patrick, A. H. (2018). Role of organizational cultural intelligence and its influence on employee job satisfaction among process associates in financial TNCs in Bangalore. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 119(15), 1607-1617.
- Şahin, F. (2011). Liderin kültürel zekâsının astların örgütsel vatandaşlık davranışı ile iş doyumunu üzerine etkisi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(2), 80-104.
- Şahin, S., Aydoğdu, B., ve Yoldaş, C. (2011). Duygusal zekâ ve iş doyumunu arasındaki ilişkiler: Eğitim müfettişleri üzerinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 10(3), 974-990.
- Tabassum, N. (2015). A study of correlation between emotional intelligence and job satisfacion of secondary school teachers. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 2(10), 2508-2513.
- Teli, R. M., & Baba, M. M. (2017). Examining the impact of emotional intelligence on the job satisfaction of teachers. *Asian Journal of Managerial Science*, 6(2), 16-20.
- Ulusoy, H. (2017). *Turist rehberlerinin kültürel zekâ düzeyi ve öz yeterlilik inançlarının hizmet sunumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, A., ve Ereş, F. (2018). The correlation between global citizenship perceptions and cultural intelligence levels of teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 1069-1076. [https://doi: 10.13189/ujer.2018.060528](https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060528)

Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi: Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri

Özlem YUNUS¹ Zehra YILDIRIM² Serpil KALAYCI³

Gönderim Tarihi: 19.04.2021

Kabul Tarihi: 26.09.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Öz: 2020 yılının sonlarına doğru Çin’de ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını eğitim öğretim faaliyetlerini de etkilemiş, buna bağlı olarak tüm ülkede uzaktan eğitime geçilmiştir. Hızlı ve ani bir şekilde değişen eğitim öğretim anlayışı sonucunda salgının etkilerinin araştırıldığı uzaktan eğitime yönelik araştırmalar daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Uzaktan eğitimin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkileri, fen bilimleri öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sürece dair görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Araştırmanın araştırma grubunu eğitim öğretim faaliyetlerini uzaktan gerçekleştiren 10 fen bilimleri öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, araştırmacıların hazırlanmış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulguları; uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin kullandığı yöntemleri, uzaktan eğitim sürecinin avantajları, dezavantajları, karşılaştıkları sorunları çözme yöntemlerini içermektedir. Buna göre, fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime dair, eğitimde öğretme-öğrenme süreci, iletişim-etkileşim ve ölçme-değerlendirme açısından olumsuz yönelik görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Fen bilimleri öğretmeni, görüş, Covid-19

Evaluation of Distance Education Process: The Opinion of Science Teachers

Abstract: The Covid-19 epidemic, which emerged in China towards the end of 2020 and affected the whole world, also affected education activities, and accordingly, distance education was started all over the country. As a result of the rapidly and suddenly changing education and training approach, research on distance education, in which the effects of the epidemic are investigated, has gained even more importance. The aim of this study, which was carried out in this context, is to reveal the views of science teachers about distance education. It is aimed to reveal the effects of distance education on teachers and students, the problems experienced by science teachers and their views on the process. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the study. The research group of the study consisted of 10 science teachers who carried out educational activities remotely. The data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers. Content analysis technique was used in the analysis of the data. Research findings; It includes the methods used by science teachers in the distance education process, the advantages and disadvantages of the distance education process, and the methods of solving the problems they encounter. Accordingly, it was observed that science teachers had negative views on distance education in terms of teaching-learning process in education, communication-interaction and measurement-evaluation.

Keywords: Distancelearning, opinion, Scienceteacher, Covid-19

GİRİŞ

21.yüzyılda eğitim ve öğretimi en çok etkileyen kavramlar; teknoloji ve teknolojide yaşanan gelişmelerdir. Teknolojideki değişimler ve gelişmeler dünyayı her alanda etkilediği gibi, eğitim-öğretimi de etkilemiş, eğitimde birtakım değişimlere ve dönüşümlere neden olmuştur. Eğitim-öğretimi etkileyen en önemli değişimlerden birisi de uzaktan eğitimidir. Eğitime entegre edilen uzaktan eğitim teknolojideki gelişmelerle zenginleşmiştir (Koloğlu,2016). Bu zenginleşmeler öğrenen için bilgiye ulaşmada yeni yol ve yöntemler anlamına gelmektedir.

Uzaktan eğitime yönelik ilk faaliyet, 1840 yılında İngiltere’de öğretimde mektupların kullanılması

¹Mersin Üniversitesi, Türkiye, ozlemyunus07@gmail.com , ORCID: 0000-0002-7228-3105

²Mersin Üniversitesi, Türkiye, zehra.fizik.1987@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2217-1639

³Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye, serpilkalayci36@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9613-3390

ile başlamıştır (Moore ve Kearsley, 1996). Gelişmiş ülkeler başta olmak üzere birçok ülke uzaktan eğitimi fark etmiş ve bu konuya yönelik çeşitli girişimlerde bulunmuşlardır. Daha sonra teknolojinin gelişmesine bağlı olarak özellikle 20.yüzyıldan itibaren kitle iletişim araçlarındaki değişim ve gelişmeler, uzaktan eğitime de farklı bir boyut kazandırmıştır. Radyo, televizyon, bilgisayar gibi araçların keşfedilmesiyle bu gelişmeler uzaktan eğitim içerisinde yerini almaya başlamıştır (Kırık, 2014). Türkiye’de ise ilk kez 1927 yılında başlayan bu uzaktan eğitim süreci ilk olarak okuma yazma faaliyetlerinin artırılması kapsamında mektuplar aracılığıyla öğretime entegre edilmeye çalışılmış, fakat aktif uygulamaya geçilememiştir (Alkan, 1987). Başta düşüncede kalan uzaktan eğitim faaliyetleri ilk kez Türkiye’de 1956 yılında Ankara Üniversitesi’nde gerçekleştirilmiştir (Zırhlıoğlu, 2006). Mektupla başlaya uzaktan eğitim süreci daha sonra radyo, televizyon, video ve bilgisayarın gelişmesiyle eğitim ve öğretimde destek amaçlı kullanılmaya devam etmiştir (Höçük, 2011, Tuncer ve Tanaş, 2011). Uzaktan eğitim uygulamaları zaman içerisinde artmış ve son yıllarda geleneksel noktada üniversiteler bünyesinde uzaktan eğitim merkezleri kurulmuştur. Hatta birçok üniversitenin zorunlu ortak dersleri (Türk dili, inkılap tarihi ve İngilizce vb.) uzaktan eğitim yoluyla verdikleri görülmektedir (Özbay, 2015). Tarihsel yolculuğu bu şekilde başlayan uzaktan eğitim kavramı; öğrenen ile öğretmenin aynı zaman ve mekânda olma gibi zorunluluklara bağlı kalmadan ve aralarındaki etkileşimin teknolojideki gelişimlerle elde edilen elektronik iletişim araçlarıyla sağlandığı eğitim-öğretim şekli olarak da tanımlanabilir. Bu elektronik iletişim araçları; mektup, radyo, televizyon, uydu, bilgisayar ve internet olarak sıralanabilir (United States Distance Learning Association (USDLA), 2004). Buna bağlı olarak uzaktan eğitim-öğretim; e-öğrenmeyi, mesajlaşmayı, sosyal ağları, sanal dünyayı, web seminerlerini akla getirmektedir (Moore ve Kearsley, 2011). Bütün bu araçlar, bir araya gelerek harmanlanmış bir mobil öğrenmeyi ön plana çıkarmaktadır.

Uzaktan eğitim her ne kadar zaman ve mekândan bağımsız olarak görünse de, yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında öğretmen ve öğrencilerin rollerinde birtakım farklılıklar olduğu görülmektedir. Yüz yüze eğitimde öğretmenlerin görevleri; öğrenciyi tanıma, eğitim-öğretimi planlama-yapma-yönetme, araç-gereç tasarlama, öğrenciye rehberlik etme ve onların gelişime açık olmaları için çaba harcama şeklinde sıralanabilirken, uzaktan eğitimde ise belirtilen bu görevlerin yanı sıra öğretmenin gerektiğinde teknoloji uzmanı, site eğitmeni, araştırmacı roller de üstlenmesi gerekmektedir (Karadağ ve Şen, 2014). Aynı zamanda öğretmenlerin esnek ve öğrenen koşullarına uygun hareket etmesi de bu beklentilerden biridir.

Uzaktan eğitim diğer eğitim-öğretim yöntemlerinde olduğu gibi bünyesinde avantajlar ve dezavantajlar barındırmaktadır. Öğrenene; zaman ve mekândan bağımsız öğrenme fırsatı verme, öğrenenler arasındaki fırsat eşitsizliğini giderebilme ve öğrenene bireysel sorumluluk kazandırma fırsatı sağlama uzaktan eğitimin en önemli avantajlarından. Ayrıca uzaktan eğitim sayesinde, farklı nedenlerle öğretim hayatından uzaklaşan bireyler öğrenimlerine hayat boyu devam edebilme fırsatı bulabilmektedir. Yine uzaktan eğitim birçok farklı disiplin için esnek uygulama olanağı sağlayabilmektedir (Uşun, 2006). Aktay’a (2002)’ye göre ise uzaktan eğitim küreselleşmeye katkı sağlayarak öğrenmeyi okuldan bağımsız hale getirmektedir. Böylece bireyler internet aracılığıyla okulun baskıcı tutumu olmaksızın daha verimli öğrenebilmektedir. Birkök (1998) ise uzaktan eğitimin dezavantajlarına dikkat çekmiş, yüz yüze iletişimden farklı olarak oluşturulan sanal grupların, etkileşimin sınırlılığı nedeniyle düşük performans gösterdiklerini savunmuştur.

Uzaktan eğitim sonucu öğrencilerin sosyal yaşamdan uzaklaşması uzaktan eğitimin en büyük dezavantajı olarak söylenebilir. Bilişsel becerilerin kullanıldığı dersler uzaktan eğitime kolayca entegre edilebilirken duyuşsal ve devinimsel becerilerin kazandırılmasında uzaktan eğitimin yetersiz kalması diğer dezavantajlarından biridir (Tabata ve Johnsrud, 2008). Uzaktan eğitim

teknolojik gelişmelere paralel olan bir öğretim şekli olduğundan eğitim uygulayıcılarının bu alanda donanımlı olması ve öğrencilerin motivasyonlarını sağlanmasında gereken bilgi ve beceriye sahip olması dolayısıyla uygulayıcı açısından daha fazla çaba harcanması gerekliliği uzaktan eğitimin başka bir dezavantajı olarak gösterilebilir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin iletişim teknolojilerine bağımlılık geliştirmesi olasılığı da bir dezavantaj olarak sunulabilir (Ağır, 2005; Lloyd, Byrne ve McCoy, 2012). Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de öğrenci kendi başarısından sorumludur. Bu bağlamda öğrenenin uzaktan eğitimde başarılı olması için teknolojik gelişmelere uyum sağlamalı, derslere katılım göstermeli, eş zamanlı ve ayrı gerçekleştirilen uzaktan eğitim etkinliklerine gereken katılım göstermelidir (Simonson vd, 2012). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme kaynaklarının azalmasından dolayı öğrenenlerin tek başına bu sürecin sorumluluğunu daha fazla alması gerekmektedir.

Uzaktan eğitim; tarihi, tanımı, avantajları ve dezavantajlarıyla yukarıda anlatıldığı şekilde rutin bir akışta eğitim-öğretim dünyasında kendine bir yer bulmaya çalışırken, 22 Mart tarihinde Türkiye’de ve diğer dünya ülkelerinde hızla yayılan COVID-19 salgını nedeniyle okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi kararı onu birden tek seçenek haline getirmiştir. Salgın döneminde uzaktan eğitim faaliyetleri; televizyon kanalları, video kayıtları ve çeşitli ödevlerle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Salgın nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmesine bağlı olarak uzaktan eğitimin uygulanışı, algılanışı ve tutumlarına yönelik araştırmalar daha da önem kazanmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentilerinin ne olduğu oldukça önemlidir (Marsh vd., 2010).

Bu araştırmanın amacı, Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Milli Eğitim Bakanı yaptığı son açıklamalarda pandemi süreci son bulsa dahi eğitimin %20’sinin bundan sonraki süreçte sabit bir şekilde uzaktan gerçekleşeceğini yani uzaktan eğitimin, eğitim sisteminde kalıcı olacağını vurgulamıştır (Selçuk, 2021). Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinin önemli kollarından olan öğretmenlerin ne tür sorunlar yaşadıkları ve derslerin işlenmesi sırasında karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik görüşleri bugün ve gelecek adına önem taşımaktadır. Bu araştırma kapsamında, fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimin avantajları/dezavantajları hakkındaki görüşlerini, bu süreçte karşılaştıkları sorunları çözme yöntemlerini ve uzaktan eğitimin etkililiğini artırmaya yönelik önerilerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. COVID-19 salgınının gündemi işgal eden ve etkisi hâlâ devam eden bir durum olması, araştırmanın güncel yönünü yansıtmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmanın alan yazına katkı sunacağı öngörülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 07/02/2021 tarihli ve E-21817443-050.99-11524 sayılı karar ile onaylanmıştır.

Araştırma kapsamında, uzmanlar tarafından önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları işe koşulmuştur. Bu çalışmada, yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin derinlemesine analizinin yapılması amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgu bilim (Fenomenoloji) kullanılmıştır. Farkında olunan fakat derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda insanın doğasına ilişkin algı ve olayların, doğal yaşam ortamında ve sosyal gerçeklikte olabildiğince detaylı incelenmesi söz konusudur (Morgan, 1996). Nitel araştırmalar, kendi çerçevesinde incelenen durum veya olayı yorumlayıcı ve keşfedici bir yaklaşımla ele alır (Malterud, 2011). Böylece farklı araştırma alanlarındaki disiplinleri bir araya getiren bütüncül bir yaklaşımın ortaya konulduğu söylenebilir (Hatch, 2002). Bu yaklaşımda elde

edilen veriler öznel ve kişisel görüşlere dayanmaktadır (Shenton, 2004).

Araştırma Modeli

Araştırmada fenomenoloji kullanılmıştır. Olgu bilim olarak da adlandırılan fenomenolojinin cevap aradığı soru “Gerçek nedir?” sorusudur. Bu yaklaşımın temelinde bireysel tecrübeler yer almaktadır. Fenomenoloji yaklaşımda araştırmacı, katılımcının bireysel (öznel) deneyimleri ile ilgilenmekte, bireyin algulamalarını ve olaylara olan bakış açılarını ortaya koymaktadır. Fenomenolojide amaç daha çok tanımlama yapmaktır. Dolayısıyla genelleme yapmaktan ziyade olguları tanımlamak önemlidir (Baş ve Akturan, 2008,). Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak uzaktan eğitim sürecinde Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak ve katılımcıların belirttikleri çözüm önerilerinden hareketle çıkarımlarda bulunularak derinlemesine inceleme yapmak için olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın araştırma grubu, Hatay’ın farklı ilçelerinde görev yapan 10 fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmen adaylarının 5’i kadın 5’i de erkek öğretmendir. Araştırma grubunda yer alan fen bilimleri öğretmenlerinin isimlerinin belli olmaması için etik kurallar doğrultusunda, öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 şeklinde rumuzlar verilmiştir.

Derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla araştırmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesine amaçlı örneklem denir (Büyüköztürk, 2012). Amaçlı örneklemede araştırmacılar ana olgu hakkında bilgi edinmek veya onu anlamak için bireyleri ve araştırma mekânlarını amaçlı bir şekilde seçerler (Creswell, 2017). Araştırma grubu belirlenirken amaçlı örneklem stratejilerden belli kriterlerin sağlandığı, bazı durumların önceden belirlenip katılımcıların ona göre seçildiği, ölçüt örneklem stratejisi kullanılmıştır. Burada yer alan iki ölçüt söz konusudur. Bu ölçütler fen bilimleri öğretmenlerinin araştırmaya gönüllük esasına göre katılmaları ve uzaktan eğitim sürecinde ders veren aktif katılımcılar olmalarıdır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında, araştırmacılar tarafından geliştirilen fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili 10 soruluk görüşlerini inceleme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları araştırmacılar tarafından literatür taraması yapıldıktan sonra, güncel uygulamalar bağlamında değerlendirilerek oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak görüşme formu bir öğretim üyesinin ve 2 fen bilimleri öğretmenin değerlendirmesine sunulmuştur. Başlangıçta oluşturulan form, 14 açık uçlu sorudan oluşmasına rağmen 4 tanesinin diğerleriyle içerik olarak benzeşmesinden ötürü uzmanların çıkarılmasına yönelik önerisi doğrultusunda 10 soruya düşürülmüş ve bazı sorular dil bakımından düzeltilmiştir. Ayrıca araştırmanın katılımcıları dışındaki bir fen bilimleri öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılarak görüşme formunun anlaşılabilirliği test edilmiştir. Veri toplama süreci, salgından dolayı bu araştırmaya katılan öğretmenler ile telefon görüşmeleri ve internet üzerinden e posta yazışmaları yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yine geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla uzmanlardan da görüş ve öneriler alınmıştır. Yapılan görüşmelerde gönüllülük esas alınmış ve görüşme başlamadan önce araştırma hakkında ön bilgilendirmenin bulunduğu katılımcı onay formu imzalatılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları nicel araştırmalara göre farklılık göstermektedir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin ölçütü araştırmanın her aşamasında şeffaf olmak, işlemleri ayrıntılarıyla açıklamak ve verileri ayrıntılı olarak raporlamak olarak açıklanabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da işlemlerin süreç boyunca ayrıntılı olarak

açıklanmasına özen gösterilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde de uzman görüşleri alınmıştır. İç güvenilirliğin sağlanması noktasında kodlayıcılar arasında işbirliği yapılmış ve ortak görüşler alınarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamada Miles ve Huberman (1994)'ın nitel araştırmalar için kullanılan güvenilirlik katsayısı formülü (güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x100) kullanılmıştır. Miles ve Huberman (1994) geliştirdikleri formülde güvenilirliğin sağlanması için minimum değerinin 0.70 olması gerektiğini önermişlerdir. Araştırma sürecinde de toplanan veriler yazılı metinler halinde araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, görüş birliği çerçevesinde benzer olan ve farklı kodlanan kodlamalar dikkate alınarak araştırmacılar arasındaki görüş birliği 0.88.15 olarak hesaplanmıştır. Dış güvenilirliğin sağlanması noktasında katılımcıların özellikleri tanımlanmalı, sınırlılıklar açıklanmalı ve verilerin toplanma ve analiz edilme sürecinden bahsedilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda bu süreçler araştırma kapsamında ayrı olarak uygun başlıklar altında açıklanmış ve bu şekilde dış güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada yer alan sorular şunlardır;

- 1- Fen bilimleri derslerinde kullandığınız uzaktan eğitim araçları nelerdir?
- 2- Fen bilimleri derslerinde uzaktan eğitim, teknoloji bağımlılığını tetikler mi? Neden?
- 3- Fen bilimleri derslerinde uzaktan eğitime katılan öğrencilerin yaşı ve cinsiyeti önemli midir? Neden?
- 4- Fen bilimleri derslerinde uzaktan eğitimde hangi yöntem-tekniklerin kullanılması akademik başarıyı ve motivasyonu destekler?
- 5- Fen bilimleri derslerinde uzaktan eğitimde çevrimiçi uygulamalar etkili midir? Neden?
- 6- Fen bilimleri derslerinde uzaktan eğitimin verimliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 7- Fen bilimleri derslerinde uzaktan eğitimin kullanılması gelecekte çocukları nasıl etkiler?
- 8- Fen bilimleri derslerinde gelecekte uzaktan eğitim uygulamaları artar mı? Neden?
- 9- Fen bilimleri derslerinin uzaktan eğitim ile işlenmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- 10- Fen Bilimleri Derslerinin uzaktan eğitim ile işlenmesinde öğretmen ve öğrenciler için önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Nitel veriler öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulmuştur. Görüşmenin temel amacı; ilgili konuya yönelik ayrıntılı, detaylı ve çok boyutlu nitelikli bilgi elde etmektir (Glesne, 2012). Verilerin analizi yapılırken görüşmelerden elde edilen veriler ile ilgili içerik analizi yapılmıştır. Katılımcılara yöneltilen her sorunun cevabı derinlemesine incelenmiştir. Her cevap tekrar tekrar incelenmiş ve analiz sürecinde tümevarımsal analiz yöntemi benimsenmiştir. Önce kodlama ardından benzer kodların birleştirilmesiyle alt tema oluşturmuş ve son olarak alt temaları bir araya getiren ana temalar oluşturulmuştur. Veriler kodlanırken daha önceden belirlenmiş kavramlar ve verilerden çıkan kavramlar dikkate alınmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve aralarındaki uyum yüzdesi 88,15 saplanmıştır. Kodlardaki anlaşmazlıkları çözmek için her iki araştırmacı farklılıkları tartışmıştır. Daha sonra veriler tabloları oluşturularak yorumlanmıştır

BULGULAR

Bu kısımda öğretmenler ile yapılan görüşme sonrasında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda belli bir sıra ve düzen içerisinde sunulmuştur.

Araştırmanın birinci sorusu "Fen Bilimleri Derslerinde kullandığınız uzaktan eğitim araçları

nelerdir?" şeklinde olup elde edilen tema ve kodlar aşağıda verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Birinci Soruya ait Tema ve Kodlar

| Tema | Kodlar | Frekans |
|----------------------------|-----------------------|---------|
| Uzaktan Eğitim Programları | Zoom | 10 |
| | EBA | 6 |
| | Whatsapp | 5 |
| | Online deney siteleri | 3 |
| | Skype | 4 |
| | Microsoft teams | 1 |
| | Whiteboard | 1 |
| | Facetime | 1 |
| | Youtube | 1 |
| | Facebook | 1 |
| | Instagram | 1 |
| | Google Meet | 1 |
| | Ppt sunumları | 1 |
| | Zümre odaları | 1 |
| | Video | 1 |
| | Z Kitap uygulamaları | 1 |
| Mikroskop görüntüleri | 1 | |
| Animasyon | | |
| Web 2.0 Tasarım Araçları | Kahoot | 4 |
| | Socrative | 1 |
| | Padlet | 1 |
| | Stellarium | 1 |
| | Powtoon | 1 |
| | Nearorpond | 1 |
| | Wordwall | 2 |
| | Moddle | 1 |
| | Quziz | 2 |
| | Google classrom | 2 |
| | Learning apps | 1 |
| | Canva | 1 |
| | Team link | 1 |
| Uzaktan Eğitim Cihazları | Bilgisayar | 1 |
| | Tablet | 1 |
| | Telefon | 2 |
| | Z kitaplar | 1 |
| | Grafik tablet | 1 |
| | Notebook | 1 |

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun uzaktan eğitimde aynı programı kullandığı görülmektedir. Özellikle Zoom, EBA ve Whatsapp programlarının uzaktan eğitimin tercih edilen uygulamaları olduğu söylenebilir. Yine günümüz eğitim-öğretim müfredatlarında giderek yaygın kullanılmaya başlanılan Web 2.0 tasarım araçları da öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu soruyu teknik cihaz olarak cevaplayan öğretmenler de telefon, tablet, bilgisayar gibi elektronik cihazları vurgulamıştır. Araştırmanın ilk sorusuna yönelik bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Uzaktan eğitim araçları denilince aklıma bilgisayar, tablet ve telefonlarda kullandığım Zoom, EBA, Skype ve WhatsApp uygulamaları gelmektedir. Fen bilimleri derslerinde yoğun olarak Web 2.0 araçlarını da kullanıyorum. Örnek vermek gerekirse Kahoot, Padlet ve Socrative verilebilir. Astronomi konularında Stellarium ve yine video hazırlarken Powtoon kullandığım diğer Web 2.0 araçlarıdır”.(Ö2)

“Uzaktan eğitimde ders anlatırken Zoom, EBA, Facebook, Instagram gibi uygulamaları kullanıyorum. Konu anlatımı özellikle internetten z kitap uygulamalarını araştırıyorum. Fen bilgisi öğretmenlerinin olduğu zümre odalarında da bazen işime yarayacak ders materyalleri bulabiliyorum. Derslerde video, powerpoint sunumlarını sıkça kullanıyorum. Özellikle mikroskop görüntüleri öğrencilerin dikkatini oldukça çekiyor”. (Ö7)

Araştırmanın ikinci sorusu “Fen Bilimleri Derslerinde uzaktan eğitim, teknoloji bağımlılığını tetikler mi? Neden?” şeklinde olup elde edilen tema ve kodlar aşağıda sunulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. İkinci Soruya ait Tema ve Kodlar

| Tema | Kod | Frekans |
|----------------------|-----------------|---------|
| Bağımlılık nedenleri | Dikkat dağıtmak | 1 |
| | Dijital dünya | 1 |
| | Bilgisayar | 1 |
| | Zaman geçirme | 6 |
| | Oyun | 3 |
| | Film | 1 |
| | Dizi | 1 |
| | Fırsat | 3 |
| | Ailenin ihmali | 2 |

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %80’i uzaktan eğitimin teknolojik bağımlılığı tetiklediğini, geriye kalan öğretmenlerin % 20’si ise uzaktan eğitimin, teknolojik bağımlılığı etkilemediğini düşünmektedir. Öğretmenler bu süreçte, öğrencilerin teknolojik araçlarla daha çok zaman geçirdikleri için teknoloji bağımlılığının arttığını belirtmiştir. Yine öğrencilerin uzaktan eğitim nedeniyle elektronik cihazlar zaman geçirmek için fırsat buldukları ve bu fırsatı oyun oynama, film ve dizi izleme olarak değerlendirdikleri için bağımlılığın arttığını belirtilen öğretmen görüşleri de mevcuttur. İkinci soruya yönelik bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerin dikkatini dağıtacak binlerce unsurun bulunduğu günümüzde bu unsurların en etkililerinden biri de dijital dünyadır. Öğrenci bilgisayar karşısında olması gerekenden fazla zaman geçirdiğinde, bazı durumlarda öğrencinin derse olan ilgisi azalmakta ve oyun, film, dizi vs. yönelebilmektedir. Bu da uzun vadede teknoloji bağımlılığına sebebiyet verebilir”.(Ö1)

“Ebeveynler yasaklarla çocuklarını teknolojik araç ve gereçlerden uzak tutmaya çalışırken, farkında olmadan çocuklarda heves oluşturuyorlar. Ve uzaktan eğitim ile artık bütün bu teknolojik araç gereçler çocukların ellerinde olduğundan, öğrenciler de fırsat buldukça oyun oynamaya çalışıyorlar. Bu durum da çocuklarda bağımlılığa sebep olabiliyor. Erkek öğrencilerde bu oranın daha yüksek olduğunu düşünüyorum”. (Ö3)

“Fen bilimleri dersinin uzaktan eğitimde teknolojik bağımlılığı tetikleyeceğini düşünmüyorum. Aksine araştırmacı yönlerini daha çok tetiklediğine inanıyorum. Öğrenciler bir konu hakkında araştırmalar yaparken bana aynı konu ile bağlantılı daha farklı ve güncel konulardan bahsedebiliyor. Öğrencilerde teknoloji bağımlılığı daha çok ailelerin tutumuyla

ilişkilidir. Öğrenciler teknolojiyi amacına uygun kullandıkları sürece, uzaktan eğitimde dersimizin bağımlılıkla bir ilişkisinin olmayacağını düşünüyorum". (Ö10)

Araştırmanın üçüncü sorusu "Fen Bilimleri Derslerinde uzaktan eğitime katılan öğrencilerin yaşı ve cinsiyeti önemli midir? Neden?" şeklinde olup elde edilen tema ve kodlar aşağıda verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Üçüncü Soruya ait Tema ve Kodlar

| Tema | Kod | Frekans |
|---------------------|-------------------------------|-------------|
| Yaş | Ders planı | 1 |
| | Teknoloji kullanımı | 1 |
| | Temel yaşantı | 1 |
| | Bakış açısı | 2 |
| | Deneyim | 1 |
| | Sorumluluk | 1 |
| | Ergenlik | 2 |
| | Bireysel hız | 1 |
| | Cinsiyete Göre Uzaktan Eğitim | Kız öğrenci |
| Sosyo-kültürel yapı | | 1 |
| Ergenlik | | 2 |

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %70'i uzaktan eğitime katılan öğrencilerin yaşının önemli olduğunu, geriye kalan öğretmenlerin %20'si ise yaşın önemli bir faktör olmadığını belirtmiştir. Bu soruya cevap veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin bakış açılarının, deneyimlerinin ve sorumluluk bilincinde olmalarının yaş değişkeni ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Yine aynı soru içerisinde yer alan cinsiyet değişkeninin önemi ile ilgili, araştırmaya katılan öğretmenler % 90 oranında cinsiyetin uzaktan eğitim sürecini etkilemeyeceğini, geriye kalan öğretmenlerin % 10'unun ise tam tersini düşündükleri görülmüştür. Öğretmenler tarafından cinsiyet ile ilişkili olabilecek kodlar; kız öğrencilerin, ergenlik döneminin ve yine sosyo-kültürel yapı ile ilgili düşüncelerin uzaktan eğitim sürecinde etkili olabileceği şekilde belirtilmiştir. Üçüncü soruya yönelik bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Fen bilimleri dersinde çoğunlukla deneyimlediğimiz ya da tanık olduğumuz olaylara bilimsel bakış açısıyla yaklaşırız. Belli başlı temel yaşantılar olmadan bilgiyi ve bilimsel yöntemi inşa edebileceğimiz bir temel yok demektir. Küçük yaş gruplarında bu temeli uzaktan eğitimle oluşturmak apayrı bir yaklaşım gerektirir. Kontrollü ortam sağlamak ise oldukça zordur. Somut düşüncenin sınırlılığında sanal kaynaklar görsel ya da işitsel ezberden öteye gidemeyebilir. Kısaca yaş oldukça kritik bir konu bence. Bu sorunun cevabı tamamen ailenin sosyo-kültürel yapısına bağlı olarak değişir. Ailedeki imkanların dağıtılması, öncelikli kişinin belirlenmesi ve toplumsal cinsiyetlere bakış açısı eğitimin her türünde önemlidir zaten". (Ö5)

"Yaşı küçük öğrenci grupları daha fazla sorumluluk sahibi olduğu için katılım daha fazla oluyor. Yaş arttıkça ergenlik dönemi ile birlikte ilgi dağıldığı için uzaktan eğitime katılım konusunda problemler yaşanıyor. Kız öğrencilerin ders çalışma istekleri her zaman erkeklerden daha fazla olduğu için uzaktan eğitime kız öğrenciler erkeklerden daha fazla katılım sağlıyor." (Ö6)

Araştırmanın dördüncü sorusu "Fen Bilimleri Derslerinde uzaktan eğitimde hangi yöntem-tekniklerin kullanılması akademik başarıyı ve motivasyonu destekler?" şeklinde olup elde edilen tema ve kodlar aşağıda sunulmuştur (Tablo 4).

Tablo 4. Dördüncü Soruya ait Tema ve Kodlar

| Tema | Kod | Frekans |
|-------------------|-------------------------------|---------|
| Yöntem ve teknik | Plan | 1 |
| | Deney | 2 |
| | Etkinlik | 2 |
| | Gerçek hayatla ilişkilendirme | 1 |
| | Soru cevap | 4 |
| | Problem çözme | 1 |
| | Tartışma | 2 |
| | Örnek olay | 1 |
| | Sunuş | 2 |
| | Web 2.0 Araçları | 2 |
| | Beyin fırtınası | 2 |
| | Çoklu zeka | 1 |
| | Buluş | 1 |
| | Sanal laboratuvar | 1 |
| Gösterip yaptırma | 1 | |

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitimde buluş, sunuş ve çoklu zekâ gibi yöntemlerin yanı sıra; soru cevap, beyin fırtınası ve örnek olay gibi de teknikler kullandıkları görülmektedir. Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Dijital dünyada etkili bir eğitim gerçekleştirmek için etkin katılım çok önemli bir faktördür. Buluşa yönelik yöntemler kullanılmalı. Buluş yöntemini destekleyecek tartışma, beyin fırtınası, soru-cevap ve gösteri gibi teknikler uzaktan eğitimde akademik başarıyı ve motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir”.(Ö7)

“Uzaktan eğitimde fen bilimleri dersine başlamadan önce çok dikkatli bir şekilde dijital ders planı hazırlanmalıdır. Bu planlama yapılırken fen bilimlerinin deney tabanlı bir ders olması ve bu deneylerin belirli güvenlik önlemleri altında yapılması gerektiği bilinmeli, 5-6-7-8. Sınıf müfredatında bulunan ve öğrencilerin evlerinde yapabilecekleri deneyler/etkinlikler buna göre planlanmalıdır. Ancak uzaktan eğitimde bilgi verilmeden önce öğretmenin dikkat etmesi gerekli olan bir durum vardır. “Fen Hayattır” yani fen bilimleri dersindeki her konunun gerçek hayatta bir örneği vardır. O yüzden öğretmenin bilgiyi vermeden önce bu örnekleri bulup öğrenciye bilgiyi bu örnekler üzerinden aktarması gerekir”. (Ö1)

Araştırmanın beşinci sorusu “Fen Bilimleri Derslerinde uzaktan eğitimde çevrimiçi uygulamalar etkili midir? Neden?” şeklinde olup elde edilen tema ve kodlar aşağıda sunulmuştur (Tablo 5).

Tablo 5. Beşinci Soruya ait Tema ve Kodlar

| Tema | Kod | Frekans |
|------|-----------|---------|
| | Etkileşim | 2 |
| | Dönüt | 3 |
| | Görsellik | 1 |

| | | |
|-----------------------|---------------|---|
| Çevrimiçi uygulamalar | Aktif katılım | 1 |
| | Kalıcılık | 1 |
| | Motivasyon | 4 |
| | Somatlaştırma | 2 |
| | Dikkat çekme | 2 |
| | Merak | 1 |
| | İş birliği | 1 |
| | Tutum | 1 |

Araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin % 60'ı uzaktan eğitimde çevrimiçi uygulamaların etkili olduğunu, geriye kalan öğretmenlerin % 20'si ise uzaktan eğitimde çevrimiçi uygulamaların önemli bir faktör olmadığını belirtmiştir. Bu soruya cevap veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde çevirim içi uygulamaların; öğretmene, öğrenciyle direk etkileşimde bulunma imkânı sağladığı için önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu etkileşimle öğretmenler; derse karşı motivasyonu sağlama, öğrencilerin derse karşı dikkatini çekmeyi başarma ve öğrenciden anında dönüt almayı yapabildikleri için uzaktan eğitimde çevrimiçi uygulamaların etkili olduğu vurgulanmıştır. Beşinci soruya ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Uzaktan eğitimde çevirim içi uygulamaların kullanımı gereklidir. Sadece öğretmenin konuştuğu düz anlatım yerine çevrimiçi uygulamalar ile zenginleştirilmiş bir ders öğrenciye görsel anlamda daha çok akılda kalıcı olur. Ayrıca çevrimiçi uygulamalarla öğrenci derse daha aktif katılır ve motivasyonu yükseltilir. Böylece kalıcı öğreneler sağlanabilir”. (Ö2)

“Fen Bilimleri Derslerinde uzaktan eğitimde çevirim içi uygulamaların etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler böylece derslerde daha çok dikkat toplayabilir”. (Ö4)

Araştırmanın altıncı sorusu “Fen Bilimleri Derslerinde uzaktan eğitimin verimliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklinde olup elde edilen tema ve kodlar aşağıda sunulmuştur (Tablo 6).

Tablo 6. Altıncı Soruya ait Tema ve Kodlar

| Tema | Kod | Frekans |
|----------------------------|---------------------|---------|
| Uzaktan eğitim verimliliği | Hiçyoktan iyidir | 1 |
| | Yetersiz | 4 |
| | Duruma göre değişir | 2 |
| | Yarı yarıya | 1 |
| | Teknolojik imkân | 1 |
| | Sıkıcı | 1 |

Tablo 6 incelendiğinde, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime çok ılımlı bakmadığı, ancak salgın koşulları nedeniyle başvurulmuş bir durum olduğu belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerinde yapılan analizlerde en çok öne çıkan kodun, uzaktan eğitimin yetersiz olduğudur. Uzaktan eğitime başvurulmuş duruma göre değişkenlik gösterebileceğini belirten öğretmen görüşleri olduğu gibi, bu verimliliğin teknolojik imkânlarla bağlı olduğunu vurgulayanlar da olmuştur. Araştırmanın altıncı sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmene, öğrenciye ve imkânlarla bağlı olarak verimliliğin değişken olduğunu düşünüyorum”. (Ö5)

“Yeterli olmadığını düşünüyorum. Öğrencilerin hepsine aynı anda ulaşamadığımız için”. (Ö9)

“Pandemi dolayısıyla ile okullar kapandığı için mecbur olduğumuz uzaktan eğitimin

verimliliği, yüz yüze eğitimden her hâlükârda daha azdır. Ancak tek cümle ile özetlenebilir: Hiç yoktan iyidir". (Ö1)

Araştırmanın yedinci sorusu "Fen Bilimleri Derslerinde uzaktan eğitimin kullanılması gelecekte çocukları nasıl etkiler?" şeklinde olup elde edilen tema ve kodlar aşağıda sunulmuştur (Tablo 7).

Tablo 7. Yedinci Soruya ait Tema ve Kodlar

| Tema | Kod | Frekans |
|-------------------------|--------------------------|---------|
| Uzaktan eğitimin etkisi | Unutmak | 2 |
| | Ezber bilgi | 1 |
| | Bilgi kırıntısına | 1 |
| | Eksik Öğrenme | 2 |
| | Bağımlılık | 1 |
| | İlginin azalması | 1 |
| | Asosyalite | 1 |
| | İş Disiplinin olmaması | 1 |
| Olumlu | Kişisel gelişim | 1 |
| | Geleceğe ön hazırlık | 1 |
| | Sınırların ötesine çıkma | 1 |

Tablo 7 incelendiğinde, fen bilimleri derslerinin uzaktan eğitim ile işlenmesi gelecekte öğrencilerin şuan ki öğrendikleri bilgileri unutmasına neden olacağı yönündedir. Uzaktan eğitimle ile derslerin eksik öğrenmeye sebep olacağı, ezber bilgiye neden olacağı ve derslere olan ilginin azalması yönünde olacağı belirtilmiştir. Araştırmanın yedinci sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Birincil yaşantıları olmayan öğrencilerin yüz yüze eğitimde öğrenebilecekleri bilgileri uzaktan eğitimde alamayacakları için gelecekte öğrenciler fen bilimleri ile ilgili konuları ya unutacaklar ya da "kulaktan dolma" tanımına uygun şekilde ezber bilgiye/bilgi kırıntısına sahip olacaklardır". (Ö1)

"Bazı öğrencilerde dijital eğitimin kazanımları ileride onlara fayda sağlayacakken, bazı öğrencilerde de bağımlılık sonucu oluşabilecek eksiklikler gözlenebilir".(Ö3)

Araştırmanın sekizinci sorusu "Fen Bilimleri Derslerinde gelecekte uzaktan eğitim uygulamaları artar mı? Neden?" şeklinde olup elde edilen tema ve kodlar aşağıda sunulmuştur (Tablo 8).

Tablo 8. Sekizinci Soruya ait Tema ve Kodlar

| Tema | Kod | Frekans |
|---|----------------------------|---------|
| Gelecekte uzaktan eğitimin daha fazla yaygınlaştırmasının sebepleri | Risk grubundaki öğrenciler | 1 |
| | Virüsle yaşamayı öğrenme | 1 |
| | Farklı yöntem ve teknik | 2 |
| | Motivasyon | 2 |
| | Dikkat çekme | 1 |
| | Alternatif eğitim | 1 |
| | Kolaylık | 1 |
| | Bireysel gelişim imkânı | 2 |
| | Mekândan bağımsız | 2 |
| | Teknolojinin gelişmesi | 1 |
| | Enerji tasarrufu | 1 |
| | Zaman | 1 |
| | Online eğitim | 1 |

Bu araştırmaya katılan öğretmenler, genel olarak uzaktan eğitimin gelecekte artacağını düşünmektedir. Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen görüşlerinde yapılan analizlerde en çok öne çıkan fikirler; uzaktan eğitimin mekândan bağımsız olması, bireysel gelişim hızına uygun olması, farklı bir yöntem teknik olduğu ve motivasyonu bu neden ile olumlu etkileyeceği yönündedir. Araştırmanın sekizinci sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bence artması gerekir. Çünkü bütün derslerde olduğu gibi fen bilimleri derslerinde de öğrencileri daha da motive edecek yeni, farklı ve dikkat çeken uygulamalar oluşturulması adına uzaktan eğitim önemli bir seçenektir”. (Ö3)

“Artar çünkü günümüz şartları ve ilerleyen teknoloji bunu gerektirmektedir. Her ne kadar yüz yüze eğitim çok daha verimli olsa da, uzaktan eğitim hem zaman, hem mekan, hem de enerjiden tasarruf edilebilmeyi sağlaması adına, gelecekte tamamen uzaktan eğitime geçileceğini düşünüyorum”. (Ö6)

“Muhtemelen gelecekte uzaktan eğitim uygulamaları artacaktır. Özel kurslarda, kişisel alınan eğitimlerde, farklı şehirlere yolculuk yapmadan istenilen yerden uzaktan eğitimle, istenilen eğitime ulaşma imkanı, insanlara büyük avantaj ve kolaylık sağlıyor”. (Ö5)

Araştırmanın dokuzuncu sorusu “Fen Bilimleri Derslerinde uzaktan eğitim ile işlenmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” şeklinde olup elde edilen tema ve kodlar aşağıda sunulmuştur (Tablo 9).

Tablo 9. Dokuzuncu Soruya ait Tema ve Kodlar

| Tema | Kod | Frekans |
|----------------------|-----------------------------|---------|
| Öğrenci kaynaklı | Ciddiyet | 4 |
| | Öğrenme ortamı | 1 |
| | Öğrenme kuralları | 1 |
| | Eksik öğrenme | 1 |
| | Yetersiz katılım | 1 |
| | Ailenin ihmali | 1 |
| | Fiziksel ortam | 1 |
| | Yetersiz güdülenme | 1 |
| Öğretmen kaynaklı | Yöntem eksikliği | 1 |
| | Somutlaştıramama | 1 |
| Teknik problemler | İnternet | 5 |
| | Öğrenme aracı eksikliği | 3 |
| | Fırsat eşitsizliği | 2 |
| Sistemsal problemler | Online laboratuvar olmaması | 2 |
| | Kazanımların soyut olması | 1 |
| | Kalıcılığın sağlanamama | 1 |
| | Etkileşim | 2 |

Tablo 9 incelendiğinde, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştığı sorunları öğrenci, öğretmen, teknik ve sistem başlıkları altında değerlendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar; öğrencilerin derslerde yeterince ciddiyete sahip olmamaları, öğrencilerin derslere yeterli katılım sağlamamaları, eksik öğrenmelerin giderilememesi gibi faktörle olarak sıralanmaktadır. Öğretmenlerle ilgili karşılaşılan sorunlar; uzaktan eğitimde yöntem eksikliği ve öğrenme sürecini öğrenci için somutlaştırmamaları olarak belirtilmektedir. Teknik problemlerde; internet bağlantılarında yaşanan sorunlar ve öğrenme aracı eksikliği gibi nedenlerle yaşanan fırsat eşitsizliği durumları ön plana çıkmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sistemsal problemler ise; online laboratuvarların olmaması, öğrenciyle etkileşimin tam

sağlanamaması gibi durumlar bu araştırmaya katılan öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Araştırmanın dokuzuncu sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“En büyük zorluklardan bir tanesi öğrencinin derse karşı gerekli ciddiyeti göstermemesidir. Bazı öğrenciler yatarak derslere katılmaktadır. Fakat psikolojik olarak insan bir şeyi öğrenmeden önce gerekli öğrenme ortamını tüm ciddiyetiyle kurmalıdır. Yani öğrenmenin de “Kuralları” vardır. Bu kuralların herhangi birine uyulmaması durumunda, öğrenmenin tam manasıyla gerçekleştiği söylenemez”. (Ö1)

“Online laboratuvar ortamlarının olmaması kazanımların soyut kalmasına neden olmaktadır. Maalesef öğrencilerin zihinlerinde somutlaşamayan bilgi de kalıcı olmamaktadır”. (Ö3)

“Her öğrencinin derse katılamaması en büyük sorun. Çünkü sınıfın bir bölümü ilerlerken diğer bölümü geride kalıyor. Cihaz, internet gibi gerekliliklerin sağlanamaması öğrenciler arasında fırsat eşitsizliliği olarak karşımıza çıkıyor”. (Ö5)

Araştırmanın onuncu sorusu “Fen Bilimleri Derslerinin uzaktan eğitim ile işlenmesinde öğretmen ve öğrenciler için önerileriniz nelerdir?” şeklinde olup elde edilen tema ve kodlar aşağıda sunulmuştur (Tablo 10).

Tablo 10. Onuncu Soruya ait Tema ve Kodlar

| Tema | Kod | Frekans |
|------------------------|--------------------------------|---------|
| Öğretmen için öneriler | Belgesel | 1 |
| | Dijital ders plan | 4 |
| | Ders Kaydı | 1 |
| | Ön hazırlık | 1 |
| | Teknolojinin verimli kullanımı | 3 |
| | Kendini geliştirmeli | 2 |
| | Dönüt kullanımı | 3 |
| | Değerlendirme | 1 |
| Hizmet içi eğitim | 1 | |
| Öğrenci için öneriler | Kitap okumak | 1 |
| | Belgesel | 1 |
| | Etkili dinleme | 1 |
| | Kamerayla derse katılma | 2 |
| | Uygun fiziksel ortam | 2 |
| | Kendini geliştirmeli | 1 |
| | İstekli olmalı | 1 |

Tablo 10 incelendiğinde, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili önerilerini, öğretmenlere ve öğrencilere olmak üzere ikiye ayırdıkları görülmektedir. Öğretmenler için öneriler; uzaktan eğitime özgü dijital ders planı hazırlama, teknolojiyi verimli kullanma ve derslerde öğrencilere olabildiğince dönüt verme şeklinde belirtilmiştir. Öğrenciler için öneriler ise; uygun fiziksel ortamı oluşturma, kamera ile derse katılma ve derse katılımında istekli olma şeklindedir. Araştırmanın onuncu sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Fen bilimleri dersleri uzaktan işlenirken öğretmen kesinlikle önceden plan yapmalı ve bu plan doğrultusunda hareket etmelidir. Dersler online işlenirken kayıt altına alınmalı ve daha sonra öğrencilerin tekrar ulaşabileceği platformlarda hazırda bulundurulmalıdır. Öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmeleri ve ilerleyen zamanlarda öğrencilerin uzaktan eğitime katılabilmesi için donanımlı uzaktan eğitim laboratuvarları kurulmalıdır. Böylece belirli saatlerde öğrencilere

bu ortamlardan faydalanabilir". (Ö2)

"Fen bilimleri dersleri uzaktan eğitim ile devam ederken, öğrenciler derse katılmadan önce uygun fiziksel ortamı oluşturmalıdır. Sonuçta bu süreç bir tatil değil, derslerin devam etmesi gerekmektedir. Yine öğrenciler olabildiğince derslere katılmalı ve gerekli ciddiyeti göstermelidir. Ders esnasında kamera ve ses sistemi açık olmalı, böylece gerektiğinde hem öğretmen ile hem de arkadaşları ile etkileşim içinde olunabilir. Bu süreçte sınavları yapılamaması büyük sorun oluşturmaktadır. Öğrenciler derslerine devam ederken, kendilerini geliştirmek ve ilerde mutlu bireyler olmak için sorumluluklarını yerine getirmelidir. Öğretmenlerde bu süreçte olabildiğince, öğrencilerde farkındalık oluşturma adına çaba harcamalıdır". (Ö7)

"Öğretmenler derslerini işlerken hep aynı ekran ve uygulamalar yerine, farklı siteler ve programlarla dersi çeşitlendirmelidir. Öğretmenler dersin son 5-10 dakikasında, öğrencilerden dersle ilgili geri bildirim almalıdır. Öğrenciler canlı derse katıldıkları ortamı, sessiz ve bağımsız bir şekilde düzenlemelidir. Beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin verdiği örneklerin birbiriyle aynı minvalde olması durumunda zaman kaybını engellemek için örnek vermeler kısıtlanabilir. Mouse yerine çizim tabletleri kullanmaları, şekiller üzerinde yapılan işaretlemelerde ve ekstra çizimlerde detayları vurgulamak için daha etkili olacaktır". (Ö10)

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Hatay'da görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitimi yeterli bulmadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin genel görüşü salgın koşullarından dolayı uzaktan eğitimin kaçınılmaz bir yöntem olduğu yönündedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler, bundan sonraki süreçte de uzaktan eğitimin, hayatın bir parçası olacağını düşünmektedir. Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat (2020), Covid-19 sürecinde öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflediği çalışmada, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığı yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Buna karşın Moçoşoğlu ve Kaya (2020), Korona virüs hastalığı (Covid-19) nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitime sürecinde öğretmen tutumlarının incelemiş ve elde ettikleri sonuçlarda öğretmenlerin uzaktan eğitimi faydalı olarak nitelendirdiğini ortaya çıkarmışlardır.

Araştırmanın birinci alt probleminde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı araçlara yönelik öğretmenlerin çoğunluğunun Zoom, Eba uygulamalarını ve Web 2.0 Tasarım araçlarını kullandıkları görülmektedir. Bu soru için ulaşılan veriler Schulmeister ve Crosier (2020) tarafından yapılan araştırma ile benzer bulguları içermektedir. Schulmeister ve Crosier (2020) yaptıkları çalışmada bazı Avrupa ülkelerinde uzaktan eğitimin okullar tarafından dağıtılan kitaplar yardımıyla gerçekleştirilirken büyük çoğunluğunda uzaktan eğitimin çeşitli çevrimiçi öğrenme platformları, ulusal televizyon programları ve sosyal platformlar yardımıyla gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Bakioğlu ve Çevik (2020) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde en çok başvurduğu dijital materyallerin; Z kitap benzeri çevrimiçi uygulamalar, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve çeşitli videolar olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde fen bilimleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (N=8) uzaktan eğitim sürecinde teknolojik (Bilgisayar, telefon, tablet vb.) araçlarla uzun süre etkileşime giren öğrencilerde bağımlılığın gelişeceği yönünde fikir beyan etmiştir. Yılmazsoy ve Kahraman (2020)'de öğrencilere yönelik yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar başında geçirilen sürenin artmasının bağımlılığı arttıracığı yönündedir. Yine aynı çalışmada teknoloji bağımlılığının gerçekleşmesine ve artmasına neden olarak; internete ayrılan sürenin artması ve

sosyal ağlara daha çok katılma isteği gösterilmiştir. Bu durumun kontrol altına alınmaması halinde öğrencilerde teknolojik bağımlılığın neden olabileceği yönünde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Yılmazsoy ve Kahraman (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenler öğrencilerin sürekli teknolojik aletlere maruz bırakılmasının öğrencilerde teknolojik bağımlılık gelişmesine nedeni olabileceği yönünde görüş oraya koymuştur.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrencilerin cinsiyet ve yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine dair görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 70'i uzaktan eğitime katılan öğrencilerin yaşının önemli olduğu yönündeyken, öğretmenlerin geriye kalan % 20'sinin ise yaşın önemli bir faktör olmadığını belirttikleri görülmüştür.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklere yönelik bulgular incelendiğinde; buluş, sunuş ve çoklu zekâ gibi yöntemlerin yanı sıra soru cevap, beyin fırtınası ve örnek olay gibi de teknikler kullandıkları tespit edilmiştir. Yine Bakıoğlu ve Çevik (2020) Covid-19 salgın sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelediği araştırmalarında, en çok kullandıkları öğretim yöntemlerinin; soru-cevap, problem çözme ve düz anlatım yöntemleri olduğu yönündeki bulgular bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi uygulamaların etkililiğine yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin büyük kısmının (% 80'i) çevrimiçi uygulamaların daha etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitimin, gelecekte eğitim-öğretim hayatının vazgeçilmez bir parçası olacağı yönündedir. Yıldız (2011) bilgisayar öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmada, bilgisayar öğretmen adaylarının web tabanlı uzaktan eğitime yönelik kullanımının gelecekte artacağına inandıklarını belirtmiştir. Elde edilen veriler, bu araştırma ile de ulaşılan bulgularla örtüşmektedir.

Gelecekte uzaktan eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri genel olarak olumsuz yöndedir. Öğretmenler uzaktan eğitimin, öğrencilerde özellikle ezberle yönelik bilgiler oluşturacağını belirtmiştir. Tuncer ve Bahadır (2017) yaptıkları araştırmada, uzaktan eğitimin öğrencilerde olumsuz tutumlara ve ezber öğrenmelere yol açtığına dair bulgulara ulaşmıştır. Ayrıca Birişçi'nin (2013) araştırmasında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik gerçekleştirdiği tutum araştırmasında, öğrencilerin yüz yüze eğitimde sahip olduğu motivasyon ve ciddiyete, uzaktan eğitimde sahip olmadığı yönündeki çıkarımlar da bu araştırmada yer alan fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimin kısmen yeterli olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin yaşadıkları probleme yönelik bulgular incelendiğinde; öğrencilerin derslerde yeterince ciddiyete sahip olmamaları, öğrencilerin derslere yeterli katılım göstermemeleri, eksik öğrenmelerin giderilememesi gibi sorunlar sıralanmaktadır. Uçar ise, 2016 yılında yaptığı araştırmada uzaktan eğitim sürecinde motivasyon stratejilerini uygulamış ve bu stratejilerin uygulanmasının öğrencilerin derslere olan motivasyonunu arttırdığını tespit etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde motivasyona yönelik sorunların giderilmesinde motivasyon tasarım modeli stratejilerinin uzaktan eğitim sürecine entegre edilmesi önerilebilir (Uçar, 2016).

Ayrıca bu araştırma ile öğretmenlerin uzaktan eğitimde yöntem eksikliği ve öğrenme sürecini öğrenci için somutlaştırmamaları gibi sorunların olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun internet bağlantılarında yaşanan sorunlar ve öğrenme aracı eksikliği gibi teknik aksaklıklarla ilgili sorunlar yaşadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Akkuş ve Acar (2017) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin yaşadıkları problemlerin çoğunlukla internete yönelik bağlantı kopukluğu, online eğitimlere yönelik içeriklerin yetersiz olması, ses iletimine yönelik aksaklıklar ve

derslere olan etkin katılımın yetersizliğine yönelik sorunlar olduğu belirtilmiştir. Yine Kırmacı ve Acar (2018)'de yaptıkları araştırmada, genel olarak öğrencilerin internet erişimi konusunda problem yaşadıklarını ve öğrencilerin canlı derslerin saatine yönelik bilgi eksiklikleri bulunduğunu belirtmiştir. Fidan (2020)'nin araştırma sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin uzaktan eğitimde erişim sıkıntısını en olumsuz yön olarak vurguladıkları görülmektedir. Literatürde ulaşılan veriler ile bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmacılar, çalışma sonucunda elde edilen bulguların uzaktan eğitime geçişin zorunlu olduğu ve devam ettiği bu günlerde uzaktan eğitim anlayışına katkı sağlayacağını beklemektedirler.

Bu araştırma kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlere, son soru olarak da uzaktan eğitim süreci ile ilgili öneriler sorulmuştur. Bu soruya cevap veren öğretmenlerin ortak görüşü; öğretmenlerin dijital ders planı oluşturmaları, öğrencilerin ise de uygun fiziksel ortamın sağlanması yönündedir. Öztürk (2005) tarafından yapılan araştırmada, teknolojik alt yapının kuvvetlendirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimin yaygınlaştırılması ve bireylerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu yönüyle ortaya konulan öneriler ile bu araştırmada öğretmenler tarafından belirtilen fikirlerin örtüştüğü söylenebilir.

Bu araştırma ile elde edilen veriler ışığında, Türkiye'de öğrencilerin devam durumlarını kontrol edebilecek ve uygulamalı ödevler verebilecek bir platform kurulması önerilebilir. Yine öğretmenlerin kullanabileceği sanal laboratuvar uygulamaları ve çevrimiçi deney ortamlarına yönelik alanında uzman kurum/kuruluşlarla çeşitli işbirlikleri gerçekleştirilerek öğrencilerin bu sistemlere ücretsiz erişimi sağlanabilir.

Öğretim materyalleri ve ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygun hale getirilmesi, öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlama ve teknolojik alt yapı sorunlarının giderilmesi, uzaktan eğitim ile ilgili pedagojik olarak öğretmenlere hizmet içi eğitim desteği verilmesi bu araştırma ile ulaşılan diğer bir öneridir.

Bu araştırmanın katılımcılarını ortaokullarda görevli Fen Bilimleri öğretmen adayları oluşturmuştur. Diğer branşlardaki öğretmenlere yönelik de benzer araştırmaların gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Ayrıca Covid-19 salgınının, eğitim sisteminin farklı paydaşlarına (öğrenci, öğretmen adayı, okul yöneticileri, öğretim programı, aile vb.) olan olumlu ya da olumsuz etkilerinin daha detaylı, boylamsal incelenmesinin literatür açısından olumlu olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Akkuş, İ. & Acar, S. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 363-376. doi:10.17679/inuefd.340479
- Aktay, Y. (2002). Eğitimde küresel imkânlar-küreselleşen dünyada eğitimde fırsat eşitliği ve özgürleşim fırsatları üzerine. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TurkishStudies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>.
- Baş, Türker & Akturan, Ulun (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1).
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/25080/264691>
- Birkök, M. C. (2006). Uzaktan eğitimin sosyolojik kavramlarla analizi. *Journal of Human Sciences*, 1(1).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, çev). Eğitim Kitab
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 24-43
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Görgülü-Arı A., & Hayır-Kanat, M. (2020). COVID-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı), 459- 492. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1210688>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Höçük, M. (2011). *Ankara üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, , Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Koloğlu, T. F. (2016). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açıları ve hazırbulunuşlukları: Ordu Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Kırmacı, Ö. & Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. doi:10.17244/eku.378138
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M. & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(1).
- Marsh, B., Mitchell, N., & Adamczyk, P. (2010). Interactive video technology: Enhancing professional learning in initial teacher education. *Computers & Education*, 54(3), 742-748. <https://www.learntechlib.org/p/67149/>
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488.
- Moçoşoğlu, B , Kaya, A . (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksued/issue/59531/800151>
- Moore, M. & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A System View of Online Learning*. (Third Edition). Belmont, Calif: Wadsworth Pub. Co.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (C. 16). New York: Sage publications.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Öztürk, L. (2005). Türkiye’de dijital eşitsizlik: Tübitak-bilten anketleri üzerine bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24, 111-131
- Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Schulmeister, A. & Crosier, D. (2020). How is Covid-19 affecting schools in Europe? Research report. European Commission, EURYDICE.
https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/how-covid-19-affecting-schools-europe_
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Simonson, M., Smaldino, S. E., Albright, M. & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Şen, Ü . (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 411-428.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59426/853589>
- Tabata, L. N. & Johnsrud, L. K. (2008). The impact of faculty attitude toward technology, distance education, and innovation. *Research in Higher Education*, 49(7), 625.
<https://link.springer.com/article/10.1007%252Fs11162-008-9094-7>
- Tuncer, M. & Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri örneği).
- Tuncer, M. & Bahadır, F. (2017). Uzaktan eğitim programlarının bu programlarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 29-38.
- USDLA. (2004). United states distance learning association: Definition of distance learning. 16 Mart 2021 tarihinde http://www.usdla.org/adresinden_erişildi.
- Uçar, H. (2016). *Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. (1.baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, E. (2011). *Web-Tabanlı senkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları ve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yılmazsoy, B. & Kahraman, M. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 9-29.
- Zırhlıoğlu, Ç. (2006). *Türkiye genelinde ve bölgeler arasında bilgisayar kullanımı ve uzaktan eğitim ile ilgili istatistiksel analiz*. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Fuat ATAŞ²

Erhan AKIN³

Gönderim Tarihi: 16.09.2021

Kabul Tarihi: 15.10.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Öz: Bu araştırma ortaokul öğrencilerin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla Bingöl iline bağlı Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel yöntemlerden biri olan tarama yöntemi ile yürütülen bu araştırma Sultan Abdulhamid Han Ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarının A/B/C şubelerinde eğitim gören 395 öğrenciden elde edilen verilere dayanmaktadır. Verilerin toplanmasında Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve Durmuş (2014) tarafınca Türkçeye uyarlanan “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekten alınan puanlar öğrencilerin 2018-2019 yılı sonunda elde ettikleri Türkçe dersi ortalamaları ile karşılaştırılmıştır. Araştırma alt problemleri kapsamında öğrencilerin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında; cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve baba eğitim düzeyine, evinde kütüphane bulundurma durumuna ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin cinsiyete, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiş; sınıf düzeyine, evinde kütüphane bulundurma durumuna ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle araştırmaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Motivasyon, Akademik Başarı

Investigation of the Relationship Between the Reading Motivations of Secondary School Students and Their Academic Academic Achievements of Turkish Course

Abstract: This study was conducted to determine the relationship between students' reading motivation and Turkish course academic achievement. For this purpose, the relationship between Turkish course academic achievement and reading motivation of Sultan Abdulhamid Han Secondary School students in Bingöl province was examined. This research is based on the data obtained from 395 students studying at 5th, 6th, 7th and 8th A / B / C branches of Abdulhamid Han Secondary School. While obtaining data from students, the results of the analysis obtained from the four-choice Likert-type reading motivation scale, which was adapted to Turkish, consisting of 29 items, were compared with the Turkish course averages that students obtained at the end of 2018-2019. Within the scope of the research sub-problems, among the students' reading motivation and Turkish course academic success; It was investigated whether there is a differentiation according to gender, class level, parents' education level, having a library at home and having pre-school education. When the research findings were examined, no significant differentiation was found according to the gender of the students and the education level of the parents; A meaningful differentiation was determined according to class level, having a library at home and having pre-school education. As a result of the research, it was determined that there was no significant difference between the students' reading motivation and their Turkish course academic achievement. Based on the research results, suggestions were made for the research and researchers.

Keywords: Reading, Motivation, Academic Success

GİRİŞ

İnsanoğlu varoluşundan bu yana sürekli iletişim halinde olmuştur. İletişimin kaynağı olan dil ile bunu sürdürmüştür. Bu bakımdan dil üzerine yapılan çalışma ve araştırmaların sayısı bir hayli fazladır. Buna rağmen dil için yapılan bu çalışmaların yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çünkü dil,

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² MEB, Türkiye, fuatatas_12@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1064-9287

³ Siirt Üniversitesi, Türkiye, erhanakin49@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2372-9331

sürekli değişen ve gelişim gösteren bir varlıktır. Dilin bu özelliği de dil ile ilgili yapılan çalışmaların alana yeterli gelmediğini göstermektedir.

Dil, tarihten bugüne kadar birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımlamalarda da dil, farklı farklı yönleriyle ve özellikleriyle aktarılmıştır. Genel anlamda dil ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında dilin çok yönlülüğüne her zaman dikkat çekilmiştir. Yapılan bazı tanımlara bakıldığında şu hususların dikkate sunulduğu görülmüştür:

Geniş anlamda dil, kimi ses veya ses gruplarının somut ya da soyut varlığın hayalini zihinde uyandırması sürecinden ibarettir. İşlevi bakımından ele alındığında ise dil, bir araçtan başka bir şey değildir. Manevi bakımdan ise hayatın aldığı bir şekildir ve milletlerin çağlar boyunca yaşadığı tarihinin adeta özetidir (Kaplan, 2001: 163). Hem araç hem de amaç olarak görülen dil, ulusların yaşamsal faaliyetlerinin bir yansımasıdır. Dilin toplumsal hayattaki rolü bir gerçekliktir. Dil, sadece bir iletişim aracı değildir. İnsanların hayatlarında her dönemde varlığını sürdüren bir olgudur. Dil, diğer insanlarla ilişkilerimizde bize aracılık eden ve hayatımızın bütün aşamalarında yer alan bir kavramdır. Çarşıda, pazarda, evde, okulda, cadde ve sokakta kısacası her yerde dil bizimledir. Dilin bu geniş işlevselliği önemini daha da arttırmaktadır. Dil becerisi gelişmiş insanların okumaya istekli kişiler oldukları görülmektedir. Okuyan, anlayan, okuma becerisi gelişmiş kişilerin dili daha iyi kullandıkları görülmektedir. Okuma bir faaliyettir. Okuyan insanların yorum yapabilme gücü, muhakeme biçimleri ve analiz edebilme yönleri her zaman üst seviyededir. Okuma gerek zihinsel ve gerekse de fiziksel unsurların beraber kullanıldığı karmaşık yapıda olan bir dil becerisidir (Özbay, 2009: 2).

Dil hem bir iletişim faaliyeti hem de bilgiyi doğru şekilde aktarma faaliyeti olarak değerlendirilmektedir. Yani dil düşünce sahasında da kendisini göstermektedir. Okuma faaliyeti de aslında bir yönüyle iletişim faaliyettir. Çünkü şairler ve yazarlar anlatmak istediklerini okuyucuya aktarırken okuma becerisi ile bunu yapmaktadır. Bu yönüyle de bakıldığında okumanın da iletişim ile iç içe olduğunu görülmektedir. Dil iletişimin sağlandığı ve bilginin aktarıldığı en önemli araçlardan biridir (Yalçın, 2002: 9). İnsanlar konuştuğu dili doğdukları andan itibaren hazır bulur ancak dil becerisinin gelişimi okuma ve okuduğunu anlama becerisine de bağlıdır. Çongur (1995: 54)'a göre ise okuma, "Her dilin alfabesinde yer alan harflerle yazma ve konuşmaya şekil ve yön veren işaretlerin, zihinde görme ve işitme organlarıyla ortaklaşa yürüttüğü bir faaliyettir."

Okuma faaliyetinin ortaya çıkması aslında ses, şekil ve bazı simgelere bağlı olduğundan bu durumun da yazı ve dil ile ilişkisini ortaya koyması bakımından önemini göstermektedir. Yani dil becerilerinden biri olan okumanın yazı bulunduktan sonra ortaya çıktığı görülmektedir. Demirel' e (2003: 77) göre okuma, bireyin bilişsel davranışları ile psikomotor becerilerini ortak bir şekilde çalıştırarak yazılı sembollerden anlam çıkarmasıdır. Dilin çok yönlülüğüne bakıldığında temel dil becerilerinden olan okuma becerisi üzerine çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Çünkü anlama becerisi olarak okumanın önemli bilgi kaynaklarından biri olduğu görülmektedir. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle her alanda olduğu okuma becerisi de bundan etkilenmiştir. Artık tek bir yöntem veya tek bir materyal kullanımı yerine birden fazla seçenek aynı anda değerlendirilmektir (Sarıkaya, 2017). Bu da ayrı bir motivasyon gerektirmekte ve öğrenciler için özel teknikler geliştirmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü çağımızda bilgi ve iletişim teknolojileri artık takip edilemeyecek bir şekilde gelişmektedir. Özellikle internet kullanımının yaygınlaşması birçok şeyin değişmesine neden olmuştur (Sarıkaya, 2018). Bu durum okuma motivasyonu ile ilgili çalışmaların yapılması ihtiyacını doğurmakta ve bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bu çalışmada öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarını etkilediği düşünülen okuma, okuma becerisi ve okuma motivasyonu gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak bu çalışma ileride yapılacak çalışmalar için yol göstermesi ve benzer çalışmalar için strateji belirlemesi bakımından öneme sahiptir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri alışkanlığının hem akademik hem de hayat başarılarına etki ettiği düşüncesinden hareketle ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Bu amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki sınıf düzeyine göre değişkenlik göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki anne eğitim düzeyine göre değişkenlik göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki baba eğitim düzeyine göre değişkenlik göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki öğrencilerin evinde kütüphane bulunma durumuna göre değişkenlik göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre değişkenlik göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersleri arasındaki akademik ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, var olan gerçekliğin araştırmacılar tarafından bağımsız olduğunu ileri süren, kendi dışında kalan gerçekliğin analiz edilebileceğini savunan sistematik, nesnel ve pozitivist bir anlayış içermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Nicel araştırmalar; nicel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini gerektirmekle birlikte, toplanan nicel verilerle gözlemlenen değişkenler arasındaki ilişkilere dair problemlere cevap aramaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010).

Bu araştırma nicel analiz yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli araştırmaları katılımcıların bir konu, olgu veya olaya dair ilgi, görüş, tutum, beceri ve yetenek gibi özelliklerini belirlemek için kullanılır. Ağırlıklı olarak büyük örneklem grupları için tercih edilen bu modelde temel amaç var olan mevcut bir durumu gerçekçi bir perspektifle yansıtmaktır. Araştırmacı bu modelde mevcut durumu değiştirmeden olduğu gibi ele almalıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bingöl ili Merkez ilçesinde eğitim veren Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme ise araştırma verilerini toplamak amacıyla uygulanan veri toplama aracını yanıtlamayı kabul eden 5, 6, 7 ile 8. sınıfların A/B/C şubelerinde eğitime devam eden 395 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve Durmuş (2014) tarafınca Türkçeye uyarlanan “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. 29 maddeden oluşan “Okuma Motivasyonu Ölçeği”ndeki maddelerin güvenilirliğini hesaplamak için kullanılan iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” 0.904 olarak çok yüksek bulunmuştur (Durmuş,2014). Bunun yanı sıra araştırmacılar tarafınca geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır

Verilerin Analizi

Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ölçeğine verdikleri yanıtların puanları SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçekteki maddeler uygulandıktan sonra öğrencilerinin motivasyonlarına ilişkin görüşleri ile toplam ve ortalama puanları hesaplanmıştır. Okuma motivasyonu ölçeği için normallik testine bakılmış ve puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonuna ilişkin görüşleri t-testi ve ANOVA analizi yapılarak varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 1. Güvenirlik Analizi Sonucu Elde Edilen Cronbach Alpha Değeri

| Cronbach's Alpha | N |
|------------------|----|
| 0,887 | 29 |

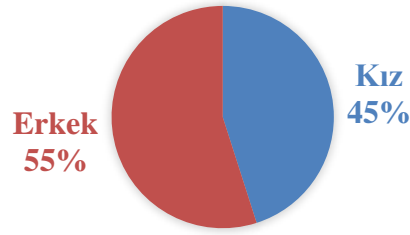
Tablo 1 incelendiğinde cronbach alpha değerinin 0,887 çıktığı görülmektedir. Bu da Cronbach's Alpha değerinin 0,80-1,00 aralığında bulunduğunu ve bu anket verilerinin çok güvenilir olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, Sultan Abdulhamid Han Ortaokul öğrencilerinin aldığı notların, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyinin, evde kütüphane olup olmama durumunun ve okul öncesi eğitim alıp almama durumuna ilişkin görüşlerinden hareketle Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılarak bu durumun akademik başarılarına etkisini tespit etmektir. Bu amaçla, araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır:

Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular

Grafik 1.'de yer alan verilere katılımda bulunan öğrencilerin %45'i kız ($f=178$), %55'i ($f=217$) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında birbirine yakın bir denge olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı Grafik 1.'de sunulmuştur.



Grafik 1. Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Araştırmaya katılan Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu öğrencilerinin okuma motivasyonu ölçeğine ilişkin ortalama puanları ve t-testi analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

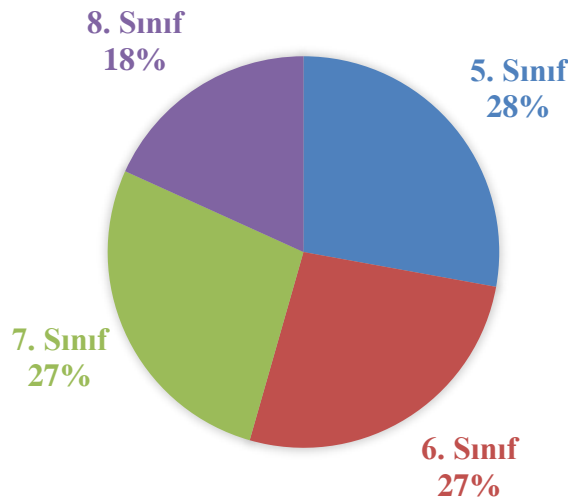
Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Ortalamaları ve T-Testi Sonuçları

| <i>f</i> | <u>Varyans Eşitliği Testi</u> | | <u>T-Testi Ortalamaları</u> | | | |
|----------|-------------------------------|--------|-----------------------------|----------|-----------|---------|
| | Sig. (1) | T | df | Sig. (2) | \bar{X} | SD |
| 0,606 | 0,438 | -1,315 | 106 | 0,191 | -0,19103 | 0,14525 |
| | | -1,538 | 13,599 | 0,147 | -0,19103 | 0,12419 |

Öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğine ilişkin ortalama puanları ve t-testi analizi sonuçlarına ilişkin olarak Tablo 2. incelendiğinde, sigma 1 değerinin 0,438 olması sonucunda varyansların homojen olduğu yani eşit olduğu görülmektedir. Sigma 2 değerinin 0,191 olması 0,05’ten büyük olduğunu ve cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin Sınıf Düzeyinin Okuma Motivasyonu Ölçeğine Etkisine İlişkin Bulgular

Grafik 2.’de yer alan verilere katılımda bulunan öğrencilerin %28’i 5. sınıf ($f=110$), %27’si 6. sınıf ($f=105$), %27’si 7. sınıf ($f=108$), %18’i ise 8. sınıf ($f=72$) öğrencilerinden oluşmaktadır. Elde edilen verilerden hareketle çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun 5. sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin dağılımları Grafik 2.’de sunulmuştur.



Grafik 2. Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Dağılımları

Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Düzeyinin Okuma Motivasyonu Ölçeğine Etkisi ve Anova Analizi

| | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>df</i> | <i>Ort.</i> | <i>f</i> | <i>p</i> |
|---------------|------------------------|-----------|-------------|----------|----------|
| Gruplar Arası | 10,040 | 3 | 3,347 | | |
| Grup İçi | 84,203 | 391 | 0,215 | 15,540 | 0,000 |
| Toplam | 94,243 | 394 | | | |

| Sınıf Düzeyi | Sınıf Karşılaştırması | <i>Ort.</i> | <i>SD</i> | <i>p</i> |
|---------------------|------------------------------|-------------|-----------|----------|
| 5.sınıf | 6.sınıf | 0,16071 | 0,06331 | 0,056 |
| | 7.sınıf | 0,35873* | 0,06286 | 0,000 |
| | 8.sınıf | 0,39816* | 0,07035 | 0,000 |
| 6.sınıf | 5.sınıf | -0,16071 | 0,06331 | 0,056 |
| | 7.sınıf | 0,19802* | 0,06360 | 0,011 |
| | 8.sınıf | 0,23745* | 0,07101 | 0,005 |
| 7.sınıf | 5.sınıf | -0,35873* | 0,06286 | 0,000 |
| | 6.sınıf | -0,19802* | 0,06360 | 0,011 |
| | 8.sınıf | 0,03943 | 0,07060 | 0,944 |
| 8.sınıf | 5.sınıf | -0,39816* | 0,07035 | 0,000 |
| | 6.sınıf | -0,23745* | 0,07101 | 0,005 |
| | 7.sınıf | -0,03943 | 0,07060 | 0,944 |

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerinin Anova analizi sonucuna bakıldığında sigma değerinin 0,00 çıktığı ve 0,05 ten küçük olduğu anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi sınıf düzeylerinde olduğunu anlamak için yapılan Anova analizi sonucunda çıkan post hoc analizi sonucunda farklılığın hangi sınıf düzeylerinde olduğu anlaşılmaktadır. Tukey testi sonucunda gruplar arası farklılığın hangi gruplarda olduğu sigma değerlerine bakıldığında anlaşılmaktadır. Sigma değerlerinin 0,05 ten küçük olduğu yerler anlamlı farklılığın olduğu yerleri göstermektedir.

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyinin Akademik Başarılarına Etkisinin Anova Analizi Sonuçları

| | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>df</i> | <i>Ort.</i> | <i>f</i> | <i>p</i> |
|---------------|------------------------|-----------|-------------|----------|----------|
| Gruplar Arası | 2,253 | 4 | 0,563 | | |
| Grup İçi | 91,990 | 390 | 0,236 | 2,388 | 0,051 |
| Toplam | 94,243 | 394 | | | |

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin annelerinin aldıkları eğitim düzeyinin akademik başarılarına etkisini belirlemek için anova analizi yapılmıştır. Tablo 4'ün analiz sonucuna bakıldığında sigma değerinin 0,051 çıktığı ve alpha değerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir.

Sigma değerleri sonucunda anne eğitim düzeyinin akademik durumlara etkisinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyinin Akademik Başarılarına Etkisinin Anova Analizi Sonuçları

| | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>df</i> | <i>Ort.</i> | <i>f</i> | <i>p</i> |
|---------------|------------------------|-----------|-------------|----------|----------|
| Gruplar Arası | 0,073 | 4 | 0,018 | | |
| Gruplar İçi | 94,170 | 390 | 0,241 | 0,075 | 0,990 |
| Toplam | 94,243 | 394 | | | |

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin babalarının aldıkları eğitim düzeyinin akademik başarılarına etkisini belirlemek için anova analizi yapılmıştır. Tablo analizi sonucuna bakıldığında sigma değerinin 0,990 çıktığı ve alpha 0,05 ten büyük olduğu görülmektedir. Sigma değerleri sonucunda baba eğitim düzeyinin akademik durumlara etkisinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin Evde Kütüphane Olması Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerinin Evde Kütüphane Olma ve Olmama Durumuna Göre T-Testi Analizi Sonuçları

| <i>f</i> | <i>Sig. (1)</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>Sig. (2)</i> | <i>Ort.</i> | <i>SD</i> |
|----------|-----------------|----------|-----------|-----------------|-------------|-----------|
| 1,081 | 0,299 | 3,050 | 393 | 0,002 | 0,16005 | 0,05247 |
| | | 3,099 | 248,044 | 0,002 | 0,16005 | 0,05165 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin evde kütüphane bulundurma durumuna göre t-tesisi analizi sonucuna bakıldığında sigma değerinin 0,02 çıktığı ve alpha değerinin 0,05'ten küçük çıktığı görülmektedir. Bu durum evde kütüphane bulundurma durumunun öğrencilerin akademik başarıları açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Analizi Sonuçları

| <i>f</i> | <i>Sig. (1)</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>Sig. (2)</i> | <i>Ort.</i> | <i>SD</i> |
|----------|-----------------|----------|-----------|-----------------|-------------|-----------|
| 0,511 | 0,475 | 2,406 | 393 | 0,017 | 0,13445 | 0,05589 |
| | | 2,284 | 161,266 | 0,024 | 0,13445 | 0,05887 |

Tablo 7 incelendiğinde Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre t-testi analizi sonucuna bakıldığında sigma değerinin 0,017 çıktığı ve 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının akademik başarılarına etki ettiği anlamlı bir şekilde görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan adayların ortalama puanlarının belirgin bir şekilde almayanlara göre yüksek olduğu eğitim alan öğrencilerin ortalama puanlarının 3,05 olduğu almayanların ortalama puanlarının 2,91 olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Ortalamaları

| <i>Okul Öncesi Eğitim Aldınız Mı?</i> | <i>N</i> | <i>Ort.</i> | <i>SD</i> | <i>SD Ort.</i> |
|---------------------------------------|----------|-------------|-----------|----------------|
| Evet | 293 | 3,0533 | 0,47179 | 0,02756 |
| Hayır | 102 | 2,9189 | 0,52540 | 0,05202 |

Tablo 8 İncelendiğinde Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre ortalamalarının analizi sonucuna bakıldığında 293 öğrencinin okul öncesi eğitim aldığı, 102 öğrencinin ise okul öncesi eğitim almadığı tespit edilmiştir. Öğrenci ortalamaları incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma motivasyonları ölçeğinden elde ettikleri ortalamaların daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin Akademik Başarılarının, Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Öğrencilerin Akademik Başarılarının, Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Anova Analizi

| | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>df</i> | <i>Ort.</i> | <i>f</i> | <i>p</i> |
|---------------|------------------------|-----------|-------------|----------|----------|
| Gruplar Arası | 0,463 | 4 | 0,116 | 0,481 | 0,749 |
| Grup İçi | 93,780 | 390 | 0,240 | | |
| Toplam | 94,243 | 394 | | | |

Yapılan Anova analizi sonucunda Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanların akademik başarılarına göre durumu incelendiğinde sigma değerinin 0,749 olduğu görülmekte ve 0,05 alpha değerinden büyük olduğu anlaşılmaktadır. Bu analiz sonucunda akademik başarının okuma motivasyonu ölçeğinden alınan puanlarla anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen nicel sonuçlar alan yazın kapsamında yapılan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda literatür taraması yapılmış, ilgili araştırmalar tartışma kapsamına dâhil edilmiştir.

Araştırmanın Okuma Motivasyonu Ölçeği ile alt problemlerinde yer alan ve birinci alt problem olan ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyete göre anlamlı bir değişkenlik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılıklar ortaya koymadığını gösteren çalışmalar vardır. Soysal (2014), çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini farklı değişkenler açısından incelediğinde cinsiyet değişkeninin okuma anlama düzeyinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını tespit ederek çalışmamıza benzer sonuç elde etmiştir.

Çetinkaya (2004) da yapmış olduğu “Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı” adlı çalışmasında son bir yılda okunan kitap sayısında cinsiyet faktörünün önemli oranda etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma, bu yönüyle yaptığımız çalışma ile benzer

sonuçlar ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde cinsiyet faktörünün anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu gösteren çalışmalar da vardır. Topçu (2005), “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları (Kayseri Örneği)” çalışmasında, cinsiyet faktörünün okuma alışkanlığı üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu belirterek çalışma sonucumuzdan farklı bir sonuca ulaşmıştır.

Keleş (2006), çalışmasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunduğunu belirterek çalışma sonucumuzdan farklı bir sonuç elde etmiştir. Güngör (2009), çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kitap okuduğunu belirterek çalışma sonucumuzdan farklı bir sonuca ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının sınıf düzeyine göre değişkenlik gösterip göstermedikleri ile ilgili yapılan analiz neticesinde öğrencilerin sınıf düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Suna (2006), yaptığı çalışmada öğrenci okuma ilgi düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğini, beşinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek okuma ilgisi düzeyine sahip olduğunu belirterek çalışma sonucumuza benzer sonuç elde etmiştir. Topçu (2007), ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ilgili yaptığı araştırmada öğrencilerin sınıf seviyelerinin yükselmesiyle okul dışında kitaba ayrılan zaman yüzdelerinin düştüğünü belirterek çalışma sonucumuza benzer sonuç elde etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz neticesinde öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde çalışmamızı destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Ürün Karahan ve Taşdan (2016), yaptıkları araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde anne mesleğinin anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit ederek çalışma sonucumuza benzer sonuç elde etmişlerdir.

Katranlı (2015), yaptığı çalışmada ise araştırmamızdan farklı bir sonuç olarak annenin eğitim seviyesinin öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde anlamlı şekilde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz neticesinde öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde çalışmamızı destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Soysal (2014) çalışmasında, babanın eğitim seviyesinin okuma anlama düzeyinde anlamlı bir farklılığa etki etmediğini belirterek çalışmamıza benzer sonuca ulaşmıştır. Dilbaz (2019), da yaptığı çalışmada çalışmamıza benzer şekilde okur öz algısının baba eğitim düzeyi açısından herhangi bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Duran (2018) ise çalışmamızdan farklı olarak öğrencilerin okuma alışkanlığında, anne-baba eğitim seviyesi yüksek olanların lehine anlamlı farklılık ortaya koymuştur.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan öğrencilerin evinde kütüphane bulundurma durumuna göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz neticesinde öğrencilerin evinde kütüphane bulundurma durumuna göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Evinde kitaplık bulunduran öğrencilerin bulundurmayan öğrencilere göre okuma motivasyonu ve ilişkili olarak başarı yönünden daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Evinde kütüphane bulunan öğrenciler kitaba daha rahat ulaşmakta ve kitap ile geçirilebilecekleri zaman daha çok olabilmektedir. Kitap ile meşguliyetin fazla olması bireyin okuduğunu daha iyi anlaması, okuma becerilerinin ve motivasyonun gelişmesi demektir.

Alan yazın incelendiğinde çalışmamızı destekleyen sonuçların hayli fazla olduğu görülmektedir. Gür Erdoğan ve Demir (2016), yaptıkları çalışmanın araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikte olup evde kitaplıkları bulunan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının evde kitaplıkları bulunmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır. Yılmaz (2004), yaptığı çalışmasında bir evde okumaya ilişkin duyarlılığın genel göstergelerinden birisi olarak kitaplığı göstermiştir. Kitaplık bulunmasının da bu yönüyle ailedeki okuma kültürünün doğal bir parçası olduğunu belirterek çalışma sonucumuza benzer sonuç elde etmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz neticesinde öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre okuma motivasyonu ve akademik başarı yönünden daha önde olduklarını göstermiştir.

Alan yazın incelendiğinde çalışmamızın sonuçlarını destekleyen pek çok araştırma olduğu görülmektedir. Taner ve Başal (2005), çalışmalarında okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişmelerinin okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha iyi olduğunu belirterek çalışma sonucumuza benzer sonuca ulaşımlardır. Dil gelişimi iyi olan öğrencilerin de okuma becerisi ve okuma motivasyonu bakımından iyi olacakları yorumunda bulunulabilir.

Güngör (2009) yaptığı çalışmasında akademik anlamda başarılı olan öğrencilerin okul öncesi dönemde anne ve babaları tarafından diğer ebeveynlere göre daha fazla kitap okudukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum da okul öncesi dönemde evde ebeveynler tarafından verilen eğitimin de olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Yavuz (2019), yaptığı çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okul öncesi eğitim alma veya almama durumları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aile bireylerinin kitap okuma alışkanlıklarının çocukların kitap okuma alışkanlıklarına etkisinin büyük olduğu ve çocuklar için aile bireylerinin birer rol model olması gerektiği (Sarıkaya, 2018) alan yazında üzerinde en çok durulan husustur.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına bir bütün olarak bakıldığında öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasında cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin bu değişkenler açısından

birbirine yakın sonuçlar verdiğini ve bu değişkenlerin başarı ile doğrudan bir ilişki taşımadığını göstermektedir. Buna karşın öğrencilerin sınıf düzeyleri, evinde kütüphane bulundurma durumu ve okul öncesi eğitimi alma açısından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Bu durum öğrencilerin eğitsel faaliyetlerinin akademik başarılarına yansıdığını ortaya koymaktadır. Aynı şekilde bu çalışma ile okul öncesi eğitimin ve bireysel kütüphanelerin önemini de ortaya koymaktadır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı bilhassa okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmalarını arttırmaya çalışmaktadır. Okul öncesi eğitimin uzun ve kısa vadeli bilişsel, duyuşsal ve psikolojik etkileri öğrencilerin okuma ve akademik başarıları üzerinde de etkili olmaktadır. Öğrencilerin evinde kütüphane bulundurması ise öğrencilerin kitap okuma faaliyetlerini arttırmakla beraber okuma becerilerini geliştirmektedir. Bu durumun bir yansıması da akademik başarı olmuştur. Nitekim okuma becerisi gelişmiş bireylerin okuduklarını anlama, analiz, sentez, değerlendirme gibi becerileri geliştiği için akademik başarıları da bununla ilişkili olarak gelişme göstermektedir.

Yapılan bu araştırma bu görüşü desteklemektedir. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasında sınıf düzeyine göre farklılaşma tespit edilmesi ile öğrencilerin yaşı gereği bilişsel performanslarının artmasına bağlanabilmektedir. Nitekim 11 yaşındaki bir öğrenci ile 15 yaşındaki bir öğrenciyi bilişsel olarak bir tutmak doğru sonuçlar yansıtmada yetersiz kalacaktır.

Tüm bu sonuçlar öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasında bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Farklılaşma gösteren ve göstermeyen tüm değişkenler de göz önünde bulundurularak yapılan bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin okuma motivasyonları ile akademik başarıları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu, akademik başarı ve okuma motivasyonunun birbirini etkilediğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarından hareketle yapılan araştırmaya ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırma tek bir okulda yürütülmüştür. Daha geniş ve genel veriler elde etmek için farklı okullarda çalışma yürütülerek veri toplanabilir.
- Bu çalışmada çalışma grubu olarak ortaokul öğrencileri seçilmiştir. Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerle de benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Başka bir çalışma da deneysel model kullanılarak yapılabilir.
- Bu çalışmada öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Benzer çalışmada okuduğunu anlama becerisi ile okuma motivasyonu arasındaki ilişki incelenebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırma ortaokul öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Benzer bir araştırma ilköğretim, lise gibi diğer eğitim kademelerine de yönelik yapılabilir. Bu şekilde Okuduğunu Anlama Motivasyon Ölçeğinin işlevselliği daha net bir şekilde ortaya konulabilir.
- Bu araştırma Bingöl ilinde uygulanmıştır. Araştırma verilerinin genelleşebilmesi için farklı illerde uygulanmasına yönelik bir araştırma yapılabilir.

- Bu araştırma Türkçe dersine yöneliktir. Benzer bir çalışma diğer dersler için de yapılabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığına bu gibi araştırmalar proje olarak sunulup eğitim faaliyetlerine yönelik zenginleştirilmiş etkinlikler kazandırılabilir.

KAYNAKLAR

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri, spss uygulamalı 7* (6. Baskı ed.). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, S. Ç. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Çongur, H. R. (1995). Söz Sanatı (VII) Konuşmanın temel öğeleri, *Dil Dergisi*, (36), 54-60.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilbaz, G. H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur özalgılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Duran, T. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 16-40.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). *Engagement and Motivation in Reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (pp. 403-422). New York & London: Routledge.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gür Erdoğan D. ve Demir Y., E. (2016) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 85-96.
- Kaplan, M. (2001). *Kültür ve Dil* (14. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49 – 62.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri 1 – okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3): 779-796.
- Sarıkaya, B. (2018). Basılı Kitap mı, E-Kitap mı? Türkçe Öğretmeni Adayları Ne Düşünüyor? *Turkish Studies Educational Sciences Volume 13/19, Summer 2018*, p. 1567-1582 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Sarıkaya, B. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (20), 278-28.
- Soysal, P. İ. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamaya etki eden faktörler* (Yüksek lisans tezi).

Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Taner, M. ve Başal H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 395 - 420.
- Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 36- 57.
- Ürün Karahan, B. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5 (2), 949-969.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuz, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (esenler ilçe örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Yılmaz B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı, *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136

Teacher's Views on Distance Education in Turkish Teaching

Cahit EPÇAÇAN¹ İlknur PAÇALI²

Gönderim Tarihi: 15.09.2021

Kabul Tarihi: 15.10.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Abstract: This study has been designed to examine practices in distance education in terms of Turkish teaching in line with the teachers' views. This study is a case study. The study group consists of 25 Turkish teachers working in various secondary schools in the province of Siirt. The semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data were analysed via the content analysis method through the Maxqda Qualitative Analysis program. The findings revealed that the activities regarding listening, speaking, and reading skills as part of the Turkish teaching lesson in distance education were productive, but little improvement was observed in writing skills and there were problems such as lack of equal opportunities and disruptions arising from technological infrastructure. It was also observed that students with opportunities had more interest in lessons. In the South-eastern Anatolia Region, where it is very difficult to apply distance education, teachers continue to encourage students in both digital and face-to-face environments to prevent the interruption of education.

Keywords: Turkish Teaching, Distance Education, Turkish Lessons.

Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öz: Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretiminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Siirt ilinde çeşitli ortaokullarda görev yapan 25 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, Maxqda Nitel Analiz programı aracılığıyla içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulguları kapsamında; Türkçe öğretiminde yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinde dinleme, konuşma ve okuma beceri alanıyla ilgili çalışmaların verimli geçtiği fakat yazma beceri alanında eksiklikler olduğu; öğrencilerin eşit imkânlarla sahip olamaması ve teknolojik alt yapı eksiklerinin uzaktan eğitim sürecini aksattığı fakat bu koşullara sahip olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimi gerçekleştirmeye yönelik şartları sağlamanın oldukça zor olduğu Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitimin aksamaması adına öğretmenlerin, hem çevrimiçi hem de yüz yüze ortamlarda öğrencileri teşvik edici çalışmalar öne sürdüğü görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Uzaktan Eğitim, Türkçe Dersi.

INTRODUCTION

In the wake of advances in technology, not only a great number of issues in life have been affected but also various transformations have been observed in education depending on the possibilities of time. With the emergence of digital systems and the development of internet technology, time and space limits have disappeared in the field of education, and thus, educational environments that support face-to-face training have been launched (Kırık, 2014). This mobility in educational practices has paved the way for the use of concepts such as e-learning, web learning, web 2.0 tools, online education, and distance education in addition to the previous education concepts, which have attained a place in the literature (Demir, 2014). Distance education is a teaching method in which communication and interaction between students and those who plan educational activities and practitioners are provided from a specific centre through specially-prepared teaching units and various environments, in cases where it is not possible to carry out classroom activities due to the limitations of traditional teaching-learning methods (Alkan, 1987). The foundations of the concept of distance education date back to old times. The first known use of distance education was observed

¹ Siirt Üniversitesi, Türkiye, epcacan@siirt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8090-4442.

² Siirt Üniversitesi, Türkiye, ilknur.pacali@siirt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3847-1903.

found on the advertisement placed in the Boston Gazette on March 20, 1728, for "Shorthand Lessons" (Holmberg, 2008). Then, in 1833, "Composition Lessons through Mails" were given to women at the University of Sweden, and thus, the transition to distance education activities by correspondence and letters in different countries of the world accelerated. The establishment of the Open University in England in 1969, which was a result of the use of radio and television in education from the late 1960s to the 1980s and the increasing demand for higher education, triggered the change of distance education all over the world (Göçer, 2021). Distance education practices in Turkey, which were launched as a result of such developments, are examined based on three main periods: Conceptualization process, correspondence education process, and the use of communication technologies (İşman, 2011: 107). Between the years 1927 and 1955, the process of distance education by letter was brought to the agenda to make the people literate; however, because of the belief that reading and writing cannot be taught with distance education without a teacher, these ideas remained conceptual without concrete implementation (Gelişli, 2015).

The first practices for distance learning were launched following correspondence education activities in the second phase of distance education in Turkey. These practices encompass the followings: education through mails at the Faculty of Law, Banking and Commercial Law Research Institute, Ankara University provided to employees in banks in 1956, "correspondence education" activities carried out by the Ministry of National Education in 1960, the establishment of the "Directorate of Correspondence Education and Technical Publications" in 1966, and the affiliation of the Correspondence Education Centre to the Non-formal Higher Education Institution (YAYKUR) (Kaya, 2002). Following such practices, it was concluded that distance education conducted solely with printed materials was not sufficient, and correspondence education was replaced by the use of communication technologies (İşman, 2011).

The use of communication technologies in distance education as part of the third period is divided into two sections as the use of audio-visual tools (1976-1995) and the information-based period (Göçer, 2021). TRT (Turkish Radio and Television Corporation) started broadcasting about education in 1968 in Turkey (Aziz, 1982) while in 1973 the Education Centre through Film, Radio, and Television and the Ministry of National Education launched the broadcasting of educational programs covering primary, secondary, and high schools, and this set the ground for incorporating higher education into the process. The Open Education Faculty, which was established in 1982, led to the prevalence of courses together with radio and television channels.

Following the addition of Open Education High School courses to these broadcasts in 1992, the TRT4 channel was devoted to education (İşman, 2011). Then, after the rapid advancement of technology and universities started to purchase equipment for distance education, various programs run with distance education were established in higher education institutions such as Anadolu University, Sakarya University, Istanbul University, Marmara University, Kocaeli University, İnönü University, and Hoca Ahmet Yesevi International Kazakh-Turkish University. It is known that the studies in the field of Information and Communication Technologies (ICT) in the late 1990s and early 2000s laid the groundwork for the developments in the field of education. The "FATİH Project" implemented by the Ministry of National Education (MEB) in 2012 is the most concrete step taken to digitize the Turkish education system (Ateş ve Sur, 2021). The aim of this project is to provide smart boards, tablet computers, and internet infrastructure to all schools in basic education to increase equality of opportunity in education. The Education Information Network (EBA), established within the scope of the Fatih project, includes lectures, questions, assignments, and various digital contents related to each course. With this project, distance education studies have begun to appeal to a wider

educational audience and have been applied at various educational levels.

Distance education, which is an interdisciplinary field that tries to eliminate the limitations between learner, teacher, and learning resources and uses existing technologies with a pragmatist approach to achieve this, ensures the continuity of education in cases where face-to-face education is not possible (Bozkurt, 2017: 86). After education was suspended due to the earthquakes having occurred in Van, Malatya, and Elazığ a few years ago, the active use of the Education Information Network (EBA) was put into use by the Ministry to prevent the interruption of education. This temporary practice continued in Turkey following the suspension of all education levels in March 2020 due to the Covid-19 outbreak. It is observed that practices and research for distance education in the Turkish education system have increased significantly as a result of such unprecedented developments. Although teaching Turkish covers basic language skills, it is one of the main courses of education. The adaptation of Turkish language teaching studies conducted within the Ministry of National Education to distance education and its development should be evaluated within the education system. In this respect, examining the distance education studies in the field of Turkish education and teaching and describing the existing situations will contribute to the development of Turkish teaching. The goal of this study is to examine the distance education studies in Turkish teaching in line with the teachers' views. The sub-goals determined in line with this general goal are as follows:

- What is done to improve basic language skills in teaching Turkish in distance education?
- Which practices are used in Turkish teaching in distance education and how?
- What are the contributions of distance education to Turkish teaching?
- What are the limitations of distance education in Turkish teaching?
- What can be done to improve Turkish teaching in distance education?

METHOD

Aiming to examine teachers' views on distance education in Turkish teaching, this study was designed based on the case study pattern, which is one of the qualitative research methods. Providing an intensive description and analysis of a limited system (Merriam, 2013), case studies aim to investigate a contemporary phenomenon (the 'case') in depth and within its real-world context where the boundaries between an event and a context are not clear (Yin, 2014). The case of this study is "teachers' views on distance education in Turkish teaching". In order for the case studies to be better understood by the reader or the relevant individuals, the content of the study should be clearly explained by illustrating all the concepts related to the case (Saban & Ersoy, 2016) (Baxter & Jack, 2008). To reveal the understanding of the study and determine its limits, the relevant cases were determined as follows (*See Figure 1*).

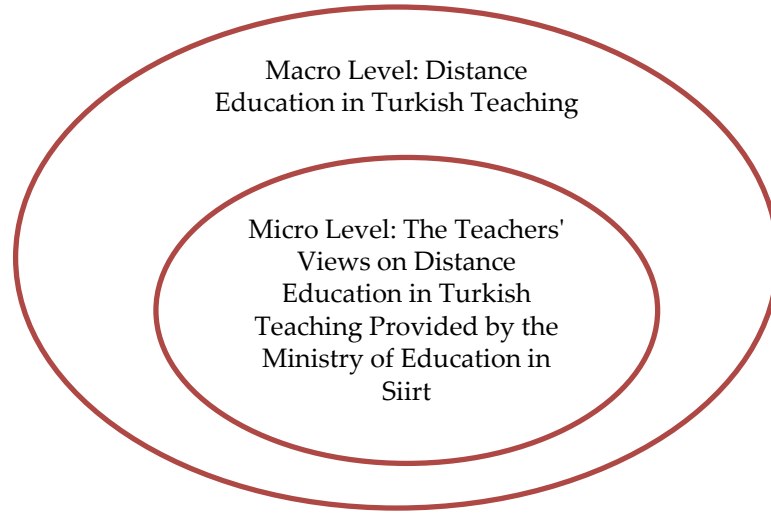


Figure 1. Definition of the Case in the Study

Study Group

In this study, the purpose of obtaining data within the framework of the micro-level case was taken as a basis while creating the study group. In this context, the study group was determined by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. Criterion sampling is the study of cases that meet a predetermined set of criteria (Yıldırım & Şimşek, 2013). The criterion that determines the participants of this study is to be teaching Turkish in the secondary schools affiliated with the Ministry of Education in Siirt. Also, Turkish teachers were supposed to be involved in the distance education process in line with the purpose of the study. The study group determined in line with these criteria consists of 25 Turkish teachers working in the secondary schools affiliated with the Ministry of Education in Siirt.

Data Collection

Research data were collected using a semi-structured interview form. The steps followed while creating the data collection tool of the research (Semi-Structured Interview Form for the Evaluation of Distance Education in Turkish Teaching) are as follows: reviewing the literature on the subject, preparing questions suitable for the sub-goals of the research, developing questions in line with the relevant literature review, determining research questions, receiving expert opinion, creating the final version after restructuring the interview form in line with pilot scheme and feedbacks. While preparing the data collection tool, the opinions of 3 experts were received and a pilot scheme was conducted with 2 Turkish teachers. As a result of the pilot scheme, the interview form was rearranged and the scheme was launched.

Data Analysis

In the analysis of the data obtained in this study, the Maxqda qualitative analysis program was used. Descriptive and content analysis techniques were used while analysing the data. Descriptive analysis is a form of analysis in which the obtained data is summarized and interpreted based on previously determined themes and conceptual framework (Yıldırım & Şimşek, 2016). Content analysis is a method that enables similar data to be transformed into themes with certain expressions and concept patterns and to help interpret by organizing them in an understandable way (Usluel & Mazman, 2010). The research data were first examined in a general way with the descriptive analysis

technique, and then the responses given to each interview question were analysed and encoded with the content analysis technique. The codes obtained from the study were categorized and themes were created. As a result of the analysis, 345 codes, 42 categories, and 5 themes were obtained from the interview forms of 25 participants.

Validity and Reliability Studies of The Research

In order to ensure the internal validity (credibility) of the study, opinions of 2 academic staff were received on the findings of the study. To increase the external validity (transferability) of the research, all the steps of the qualitative research process were described in detail and the confirmability of the case under consideration with different cases was increased. Opinions of 3 experts were received for the analysis made to ensure the reliability of the study.

FINDINGS

The findings were collected under 5 themes in accordance with the sub-goals of the study. The themes created during the analysis of the data are presented below respectively.

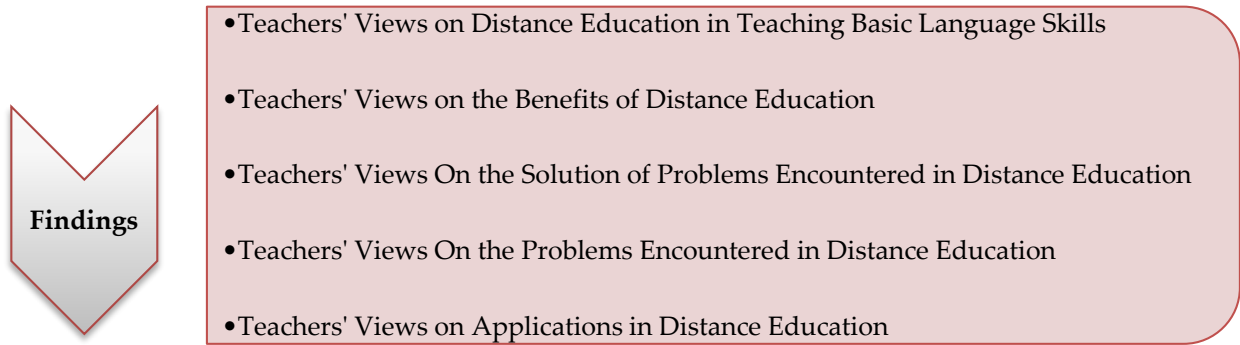


Figure 2. Findings Regarding Teachers' Views on Distance Education in Turkish Teaching

1. Teachers' Views on Distance Education in Teaching Basic Language Skills

The Turkish teachers who participated in the study were asked what they think about teaching the basic language skills (reading, speaking, listening, and writing) in the Turkish lesson within the scope of distance education. Data codes and categories regarding the responses received from teachers are shown in Table 1.

Table 1. Findings Regarding the Effect of Distance Education Process on the Development of Basic Language Skills

| Category | Code | f | % | Sample Statements |
|-----------------|-----------------|----|----|---|
| Listening Skill | Positive Effect | 16 | 22 | <i>"Listening to tales, stories or poems from audio content and sharing inferences with friends contribute to speaking and listening skills (P8)."</i> <i>"In addition, listening to tales, stories or poems from audio content and sharing inferences with friends contribute to speaking and listening skills (P13)."</i> |

| | | | | |
|----------------|-----------------|-----------|------------|--|
| | Negative Effect | 4 | 5 | <i>"I do not think this is an effective communication for listening and speaking (P17)." "Internet outage is a problem sometimes. I am having much trouble with listening to the texts and finding it difficult to listen to the texts that we listen to more than once in lessons via distance education. Children hardly understand (P20)."</i> |
| Reading Skill | Positive Effect | 9 | 12.5 | <i>"I have a scheduled reading hour and interview book interviews at home for the acquisition of reading skill (P6)." "I do not have much trouble in reading skills in Turkish teaching. When I assign the reading text to the students in a systematic way, the children read in turn (P25)."</i> |
| | Negative Effect | 8 | 11 | <i>"You can forget or regress in reading and writing (P15)." "As writing and reading are the least used skills, it becomes quite difficult to make Turkish lessons efficient (P1)."</i> |
| Speaking Skill | Positive Effect | 9 | 12.5 | <i>"Children can listen to a fairy tale and talk about it for minutes (P4)." "If distance education content is composed of entertaining activities and consists of a rich curriculum directly related to the field of speech, then children will benefit from such activities and express themselves more efficiently (P10)."</i> |
| | Negative Effect | 9 | 12.5 | <i>"In particular since there is little interaction with students, learning remains incomplete (insufficient time and participation) and writing and speaking activities fall short (P19)." "I think that my students with difficulties in writing and speaking due to local conditions, their skills lie fallow in distance education (P14)."</i> |
| Writing Skill | Positive Effect | 2 | 3 | <i>"I give writing assignments on various topics, take part in contests they are involved in, check assignments on WhatsApp application or provide feedback (P7)." "I usually use are the applications on reading, listening, writing, and speaking (P9)."</i> |
| | Negative Effect | 15 | 21 | <i>"I need more effective activities for those who are not proficient in writing. Some of my students commit spelling errors, which I believe must be due to the decrease in writing activities (P2)."</i> |
| TOTAL | | 72 | 100 | |

The Turkish teachers participating in the study stated that while the activities on listening, speaking, and reading skills were productive in distance education, writing skills, whose success rate decreased due to the difficulty of checking students' writing assignments, were problematic.

Teachers' Views on Applications in Distance Education

The Turkish teachers participating in the study were asked about online applications they used in distance education. Data codes and categories related to the responses are shown in Table 2.

Table 2. Findings Regarding Applications Used in Distance Education

| Category | Code | f | % | Sample Statements |
|---|--------------|-----------|------------|---|
| Lesson Management Systems | Zoom | 11 | 26 | "I carry out all synchronous lessons through the Zoom application (P12)." "I am giving online lessons through the Zoom application (P23)." |
| | Smart Board | 1 | 2 | "I am also making use of smart board (P1)." |
| Instructional Web Pages and Software | Morpa Kampüs | 5 | 12 | "I use Morpa Kampüs contents to reinforce learning (P22)." "Through exercises and problem-solving activities in Morpa Kampüs and Okulistik, I make sure that students understand the subject well (P14)." |
| | Web 2 Tools | 9 | 21 | "I use online games related to grammar that I have created with Web 2 tools when lessons are inefficient (P3)." "I use Okulistik to ensure students well-understand the subject (P18)." |
| | EBA | 8 | 19 | "I use the Zoom application, EBA activities, and publishers' z-books in twenty-five hours of the lesson (P2)." "I use EBA and Zoom applications 24 hours a week (P8)." |
| Instant Chat Applications | WhatsApp | 4 | 10 | "I used WhatsApp to teach at the very beginning of distance education due to failures in EBA and system problems (P13)." "Apart from these, I send notes to students on WhatsApp to allow them to write about the games and the subject in their notebooks. Finally, we use the application effectively as they send the summaries of the books assigned on WhatsApp (P24)." |
| Other Digital Tools and Applications Used in Turkish Teaching | Z- Book | 4 | 10 | "I mainly use the "Z-book". I use it almost in all lessons (P21)." "I effectively make use of Z-books (K2)." |
| TOTAL | | 42 | 100 | |

The Turkish teachers report that Zoom and EBA applications were mainly used in distance education. While lectures were carried out with the Zoom program, problem-solving activities were carried out to reinforce learning with EBA, Morpa Kampüs, Z-Books, and various Web 2 tools. The WhatsApp application was also used for planning activities and providing feedback.

2. Teachers' Views on The Benefits of Distance Education

The Turkish teachers were asked whether distance education was beneficial to Turkish teaching or not. Data codes and categories regarding the responses are shown in Table 3.

Table 3. Findings on the Benefits of Distance Education

| Category | Code | f | % | Sample Statements |
|--------------------------|----------------------------|-----------|------------|--|
| Participation in Lessons | Active Participation | 15 | 41 | <i>"Children generally like and try to participate actively in Turkish lessons (P20)" "All of the students with internet access actively participated in my lessons (P8)."</i> |
| | Willingness | 10 | 27 | <i>"The use of instructional technologies in the Turkish lesson as in every lesson will be very beneficial. Secondary school students' ability to learn by having fun makes it essential to use technology, especially in the distance education process. Preparing games about the subject for students will increase the efficiency of the lesson as well as increase their desire to learn (P23)." "They were competing among themselves to take the floor and answer the questions (P2)."</i> |
| Lesson Materials | Increased Diversity | 3 | 8 | <i>"I use online games about grammar that I have created with Web 2 tools when I feel the lesson is not going well (P6)." "It provides easy access to e-books and tests (P9)."</i> |
| Effects on Students | Increasing Self confidence | 3 | 8 | <i>"I noticed that my students constantly attend the lesson. Some of these students were actually students who were not very active in the lesson during face-to-face education. I think they gained self-confidence as the camera was off. They almost compete among themselves to take the floor and answer the questions. I think they have improved their communication skills (P2)"</i> |
| | Drawing Attention | 3 | 8 | <i>"I do not hear anyone saying the lesson is boring. On the contrary, almost all of the attendees report that synchronous lessons are very enjoyable. I believe that the most important reason for this is that interactive activities are sufficient enough to give each student enough time to answer and that visual and auditory sources attract more attention (P3)" "Students become more concentrated. Most of the activities (activities such as reading, telling, completing stories, presentation) can also be done digitally (P19)."</i> |
| | Arousing Interest | 2 | 5 | <i>"I got positive feedback. They report that students who normally do not like Turkish lessons have more interest now (P6)." "Only 10-15 of the students attend the lesson due to financial difficulties. The interests and attitudes of the students who attend the lesson towards the Turkish lesson are better now (P13)."</i> |
| | Easy Access to Information | 1 | 3 | <i>"I consider it important for students and teachers to have access to information a short time (P8)."</i> |
| TOTAL | | 37 | 100 | |

The Turkish teachers who participated in the study, distance education studies positively affect the participation process of my students in case the necessary infrastructure is provided. In fact, students failing to attend lessons due to lack of self-confidence and timidity during face-to-face education can feel more comfortable on these platforms. In addition, students' ease of access to information and the variety of materials contribute to the consolidation of the subject.

3. Teachers' Views on The Problems Encountered in Distance Education

The Turkish teachers participating in the study were asked whether they encountered a problem in Turkish teaching during the distance education process. Data codes and categories regarding the responses are shown in Table 4.

Table 4. Findings Regarding the Problems Encountered in Turkish Teaching in Distance Education

| Category | Code | f | % | Sample Statements |
|-------------------|--|-----------|------------|--|
| Lack of Equipment | Lack of Technological Equipment | 25 | 37 | <i>"Unfortunately, it is a great disadvantage that our students living in the villages cannot follow the lessons and do not have the opportunity to access the activities designed for them (P2)."</i> <i>"Yes, there is participation by students. Thus, the biggest problem is that students do not have an internet connection or devices (smartphone, tablet, and computer) to participate in the lesson (P4)."</i> |
| | Internet Connection Problems | 18 | 26 | <i>"The main problem is the internet connection (P16)."</i> <i>"Of course, I had to provide feedback frequently due to problems regarding the internet connection (P15)."</i> <i>"Students cannot concentrate in listening and speaking skills due to freezing and disconnection problems caused by the internet (P18)."</i> |
| | Power Blackout | 3 | 4 | <i>"The power blackout is a problem (P10)."</i> <i>"It is common to observe power blackouts in the region I live, which also interrupts distance education (P11)."</i> |
| | Inconvenient Study Environment at Home | 2 | 3 | <i>"Also the family environment is a problem –i.e. crying baby or misbehaviours, etc.- (P14)."</i> <i>"Such problems hinder students from having a quiet environment where they can focus on lessons (P4)."</i> |
| Education System | Long Lesson Hours | 2 | 3 | <i>"35 hours of distance education for students is not pedagogically appropriate (P7)."</i> |
| Parents | Parental Indifference | 14 | 21 | <i>"We had problems with some parents in distance education. It is possible to see those who think that the teachers are responsible for the suspension of schools and that distance education will not work at all, or that messages and assignments will work (P22)."</i> <i>"Some parents contacted neither the teacher nor the school. Aside from the lessons of the children, they did not even deal with us, saying that distance education does not work anyway (P20)."</i> |
| Student | Readiness | 1 | 2 | <i>"Few students participate in lessons (economic reasons). There is a lack of knowledge and awareness (students are unaware of and uninterested in distance education, and unable to use it) (P12)."</i> |
| | Failing to be responsible | 3 | 4 | <i>"In a ten-person online lesson, the number drops from five to four after five minutes, and this inevitably disrupts the teacher motivation (P17)."</i> <i>"In the early days of distance education, some students were abusing the lesson because of inability to use the Zoom program (P24)."</i> |
| TOTAL | | 68 | 100 | |

The Turkish teachers report that the biggest problem experienced in the distance education process was the lack of infrastructure. The lack of internet access and technological devices such as tablets, computers, and smartphones had negative impacts on the process. Due to inequality of opportunity, students cannot participate in educational activities and fall behind in lessons. This makes it difficult

for teachers to control the process.

4. Teachers' Views on The Solution of Problems Encountered in Distance Education

The Turkish teachers participating in the study were asked about suggestions they could make to solve the problems encountered in Turkish teaching in distance education. Data codes and categories regarding the responses are shown in Table 5.

Table 5. Findings Regarding the Solution of Problems Encountered in Turkish Teaching in Distance Education

| Category | Code | f | % | Sample Statements |
|-------------------------|---|---|----|--|
| Prospective Suggestions | Supply of Technological Tools | 16 | 25 | <i>"The necessary infrastructure should be provided to increase participation (P10)."</i> <i>"There should be equality of opportunity for students (P17)."</i> <i>"All students should be given tablets. Thus, problems may be solved at least for my students (P3)."</i> |
| | Solution of Technical Problems | 13 | 20 | <i>"Students should be provided with technological opportunities and access to the internet at any time (P11)."</i> <i>"Such equipment should be reached to a maximum number of students (P23)."</i> |
| | Increasing the Quality of Materials | 6 | 8 | <i>"Digital contents should be diversified (P18)."</i> <i>"I think instructional technologies will make a positive contribution to Turkish teaching. Activities can be adapted to education through visualization and gamification (P13)."</i> |
| | Distance Education Seminar for Students and Parents | 2 | 3 | <i>"All stakeholders should be provided with information and seminars should be held for distance education (P3)."</i> |
| | Remedial Teaching | 1 | 2 | <i>"I think that if schools reopen, remedial teaching should be provided especially for these students (P2)."</i> |
| | Face-to-face Education Preference | 2 | 3 | <i>"Face-to-face education should continue even during the pandemic, albeit limited. It has been understood that distance education can be an aid but cannot serve as a substitute for a teacher (P19)."</i> <i>"Contrary to what is believed in the society, teaching Turkish does not consist of only grammar teaching and is better taught with face-to-face applications, and thus no matter how effective the distance education process is carried out, it will not fully reach its goal (P21)."</i> |
| | Solutions for the Improvement of the Process | The effort of Adaptation by the Teacher | 16 | 25 |

| | | | |
|----------------------------------|-----------|------------|---|
| Supply of Resources | 5 | 7 | <i>"I encountered many problems, but the biggest one was that I could not reach many of our students due to financial difficulties. Likewise, I tried to reach my students who could not attend synchronous lessons due to financial difficulties via WhatsApp. I was with my students by calling them to the school and trying to minimize this problem by giving notes and test books to use in this process (P16)."</i> <i>"While they have equal conditions at school, this is not possible in distance education. I prepare documents that I can deliver to all of them by asking them to visit me at school (P20)."</i> |
| Involving Parents in the Process | 4 | 6 | <i>"I organize reading hours with my students who read regularly and who read the same book with their parents (P18)."</i> <i>"In distance education, I endeavoured to deliver the weekly homework prepared by the national education to the parents (P14)."</i> |
| TOTAL | 65 | 100 | |

The Turkish teachers report that it is necessary to eliminate the lack of infrastructure and to include the students in distance education with equal opportunities in an attempt to solve the problems encountered in the distance education process. However, conducting seminars for the use of distance education materials and applications is important for the effective use of the process.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study was designed to examine distance education activities conducted with Turkish teachers using the semi-structured interview method. Though distance education activities have long been carried out in the world and Turkey, it is the first time distance education has continued as a long-term process in Turkey due to the Covid-19 pandemic. Students of all levels of education, parents, and educators have put effort into keeping up with this process, but lack of equal opportunities for every single student has caused some problems, which are mainly more common in Eastern and South-eastern provinces where opportunities are limited. In this respect, teachers from Siirt, a city located in the Southeast of Turkey, were interviewed while forming the study group.

Having been designed to reveal the problems experienced in the distance education process and to make suggestions for the upcoming periods, this study also encompasses the description of evaluations on Turkish teaching in distance education based on the views of 25 Turkish teachers. Within the scope of the study, teachers were first asked questions about teaching basic language skills in distance education. The related findings reveal that the main focus is on listening skills in activities during the Turkish lesson. In this respect, the research results overlap with the results of Çarkit and Koçoğlu (2020) and Karakuş et al. (2000). This is justified by the statements of teachers indicating that the most commonly used skill of students who are in front of the screen in online lessons is listening skill (Göçer, 2021: 204). In addition, it was found that the activities on speaking and reading skills were efficient, but there was a lack of concentration on writing skills. A similar study reports that writing skill is the most difficult skill for teachers in the process of language skills training through distance education (Süğümlü, 2021: 181). In the context of research results and literature review, possible reasons for these results are as follows: teachers and students use digital literacy tools at a low level, feedback on homework is not provided properly, and control in distance education is difficult. Teachers are of the opinion that students in the South-eastern Anatolia Region also have already had problems in terms of writing and speaking skills during face-to-face

education. Thus, to ensure these students do not fall behind in the distance education process, it is necessary to enrich the activities through the effective use of various online tools, appeal to all skills, and ensure the control of the students.

It was concluded that Zoom, EBA, and Z-book digital tools and applications were used by the teachers of Turkish teaching in distance education. In another study on distance education in Turkish teaching (Bayburtlu, 2020), it is reported that the same applications are preferred by Turkish teachers. Educational web pages and Morpa Kampüs applications are used to reinforce learning. It is reported that the Morpa Kampüs application ranks the second highly renowned and common application in Turkey after EBA, which overlaps with the results of this study (Tenekeci, 2020). The participants stated that feedback is provided using the WhatsApp application and that they can evaluate the improvement in writing skills more easily with instant feedback. Along the same lines, it was found that language activities on WhatsApp increase students' writing success scores (Gücüyeter & İskender, 2019).

It was observed that there are various problems such as the lack of technological materials and failure to procure equal opportunities for all students, the inability to use the lesson materials effectively, the lack of an environment suitable for teaching, lack of support from parents, and the problems caused by the overuse of the system. It is predicted that most of the factors considered as disadvantages of distance education are faced in the South-eastern Anatolia Region. According to the teachers' views, those who can attend lessons were not observed to have a reduced interest in lessons. The literature review reveals that the factors affecting the distance education process negatively are the lack of necessary infrastructure, the possibility of technical problems, insufficient readiness for using the system, and access limitations arising from financial difficulties (Altıparmak, Kurt & Kapıdere, 2011; Karadağ & Yücel, 2020; Sezgin & Fırat, 2020).

The participants also stated that student participation increase as long as necessary opportunities are provided in distance education in Turkish teaching and that effective activities should be conducted along with the opportunities of instructional technologies to reinforce learning, and thus a positive change is expected in the students' interest and attitude towards the lesson. It is thought that distance education should be continued to support face-to-face education even after the pandemic process since it increases students' individual learning competencies and improves motivation (İskender, 2021: 110).

Switching to distance education completely with the pandemic period creates great differences in educational opportunities among the children of families who do not have sufficient opportunities or have a low economic level (Şahin, 2020; Eken, Tosun, and Eken, 2020). The findings show that Turkish teachers working in Siirt attempt to overcome such problems through videos and content designed in flash disks, which are delivered to students by hand, via WhatsApp or in communication with parents. There are problems arising from parents' insufficient levels of necessary digital literacy, which is expected to help children in distance education, as shown in other studies in the literature (Anderson, 2020; Arslan, Arı & Kanat, 2021). Teachers recommend that for the general solution of the problems in teaching Turkish with distance education, technological tools should be supplied, technical problems should be solved, the quality of teaching materials should be increased, distance education seminars should be held not only for students but also for parents, and remedial teaching should be implemented to make up the shortage in education.

In the light of the findings and conclusions obtained from the research, the following recommendations are given:

- ▶ It is recommended that the internet and tablets be provided to each student to ensure that each student has equal opportunities and full participation in classes.
- ▶ In the next stage, new methods and techniques can be found by researchers through action-oriented research as a solution to the existing problems of distance education in Turkish teaching.
- ▶ Methods and techniques that will support Turkish teaching in the distance education process can be applied primarily through a pilot scheme and then across the country by the Ministry of Education.
- ▶ Seminars for teachers, students, and parents can be held to increase the level of digital literacy by improving skills related to distance education.

REFERENCES

- Altıparmak, M., Kapıdere, M. & Kurt, İ. D. (2011, Şubat). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansında sunulan sözlü bildiri, Malatya.
- Anderson, J. (2020). The coronavirus pandemic is reshaping education. *Quartz Daily Brief* (retrieved from <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>).
- Arslan, K., Arı, A. G. & Kanat, M. H. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, s. 192-206.
- Ateş, M & Sur. E. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde türkçe eğitimi* (Bölüm I: Eğitimde Dijitalleşme Dijital Okuryazarlık). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aziz, A. (1982). *Radyo ve televizyonla eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi EFAM Yayınlar, Sevinç Matbaası.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Çarkıt, C & Koçoğlu, A. (2020). Covid 19 sürecinde Türkçe dersi uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *International Journal of Language' Education and Teaching*, 8(4), 110-122.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-212.
- Eken, Ö., Tosun, N. & Eken, D. T. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları: Tarihçe ve Gelişim, *Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (3), 313- 321.
- Göçer, A. (2021). *Türkçenin uzaktan eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Holmberg, B. (2008). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 96-117.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 1-12.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. Ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe

öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, (1. Baskı) Ankara: Anı Yayınları.

Sezgin, S. ve Fırat M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4),37-54.

Süğümlü, Ü. (2021). A case study on teaching Turkish through distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 174-190.

Şahin, B. (2020). Salgın döneminde yürütülen çevrimiçi eğitim faaliyetleri: tespit ve öneriler raporu. *Akademik-Uş*, 4(2), 99-101.

Usluel, Y. K. ve Mazman, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 60-74.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. (2014). *Case study research: design and methods*. (5. Basım). Los Angeles: Sage.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Eskiçağ Konularının Öğretimsel Kavramlar Açısından Analizi

Aysun AYNUR YILMAZ¹

Gönderim Tarihi: 15.09.2021

Kabul Tarihi: 18.10.2021

Yayın Tarihi: 19.10.2021

Öz: Sosyal bilgiler, Milli Eğitim Bakanlığı 2008 yılı müfredatındaki tanıma göre; öğrenme alanlarının bir tema veya ünite çerçevesinde birleştirilmiş, sosyal ve fiziki ortamlarıyla etkileşim içinde olan, geçmişi, bugünü ve geleceği inceleyerek birçok disiplini içerisinde barındıran bir ilköğretim dersi. Bu dersin kapsamında olan Tarih dersi, geçmişin anlamlandırılmasında ve günümüz için aydınlatılmasında önemli rol alan bir bilim dalıdır. Tarih öğretiminde, tarihle ilgili kavramların öğrencilere verilmesi önemlidir. Ayrıca tarihimizin bütünüyle öğretilmesi açısından tarihi çağların başlangıcı olan Eskiçağ tarihi konularına yer verilmesi, tarihsel bütünlük oluşturması açısından büyük önem taşımaktadır. 5. sınıf Sosyal bilgiler programının kazanımları, ders içeriği ve açıklamaları bu çalışmada analiz edilmiştir. Araştırma, doküman analizi yöntemiyle yapılmıştır. 5.sınıf öğretim programındaki kazanımları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Sosyal bilgiler dersi 2018 yılı öğretim programında müze kanıtları, tarihsel süreçte önem, deliller, değişimdeki farklılıklar ve süreklilik, sebep ve sonuçlar, tarihsel perspektif açısından önemli kavramların yer aldığı, aynı zamanda fazlaca yer verildiği gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; Sosyal bilgiler öğretim programlarında günümüze uygun bir şekilde yeniden yapılacak güncelleme çalışmalarında, tarih disiplininin yönetsel kavramlarının ön planda tutulması açısından görüşler ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretim programı, yönetsel kavramlar, tarihsel düşünme becerileri.

In The Teaching Program Of Social Studies Analysis Of Ancient Issues In Terms Of Educational Concepts

Abstract: Social studies, according to the definition of the Ministry of education of Turkish Republic 2008 curriculum learning areas of the unit in the framework of a theme or merged, social and physical interaction with the environment, Past, Present and future by examining a number of disciplines in hosting an elementary course. The history course, which is part of this course, is a branch of science that plays an important role in making sense of the past and illuminating it for the present. In history teaching, it is important to give the concepts related to history to the students. In addition, in terms of teaching our history in its entirety, it is of great importance to include ancient history subjects, which are the beginning of historical ages, in terms of establishing historical integrity. 5th grade social studies program achievements, course, content and explanations were analyzed in this study. This research has been done with the document analysis method and the 5th grade learning gain. As a result of the research, it was observed that museum objects, importance in the historical process, evidence, differences in change and continuity, causes and consequences, important concepts in terms of historical perspective were included in the 2018 curriculum of the Social Studies Course. According to the results of the research, opinions were put forward in terms of keeping the methodical concepts of the discipline of history at the forefront in the work of updating social studies curriculum in accordance with the present day.

Keywords: Social studies curriculum, methodological concepts, historical thinking skills

GİRİŞ

Dünya'daki gelişmelere paralel olarak günümüz insanı da, hızlı bir değişim ve dönüşümü yaşamaktadır. Bilim, teknoloji, tarihsel süreç vb. alanlarla birlikte eğitim sistemi de sürekli bir yenilenme çabası içerisinde.

Örgün eğitimin en önemli amaçlarından birisi de eğitim alan öğrencileri sosyal hayata hazırlamaktır. Bir çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de bu hazırlık ilk öğretimden itibaren ortaöğretim süresince sosyal bilgiler dersi konuları içerisinde yer almaktadır. Sosyal bilgiler içerik

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, aysaynur@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-3758-1692

olarak; tarih, coğrafya, ekonomi ve sosyoloji gibi konuları kapsamaktadır. Bu bilgiler sayesinde çocuklar hayata hazırlanmakta ve yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunlara çözümler üretebilmektedirler. Devci'nin (2005)'de belirttiği gibi, öğrenciler Sosyal bilgiler dersi ile vatandaşlık gerekliliğini geliştirmek amacıyla sosyal bilimler ile insani bilimlerin örtüştürüldüğü bir alandır.

MEB 2018 Sosyal bilgiler öğretim programında, tarih ve kültürel miras ile ilgili özel amaçları arasında şu açıklamalara yer verilmektedir; kendi kültürünü ve tarihini meydana getiren temel unsurları ve süreci kavrayarak bir milli bilinç ve kültürel mirası koruma, geliştirme bilinci içerisinde olmaları ve farklı tarihler - farklı mekanlardaki tarihsel kanıtları araştırarak, bunlar arasındaki benzerlikleri ve değişiklikleri fark etmeleri beklenmektedir. Zaman içerisindeki değişimi ve dönüşümleri fark etmeleri ve bunula birlikte analitik bir düşünme biçimine sahip olmaları hedeflenmektedir.

Her yeni eğitim programı bir önceki eğitim programının yetersizlikleri ya da eksiklikleri giderilerek güncellenmektedir. Eğitim-Öğretim programları, hedeflenen belirli bir amaca öğrencileri ulaştırmak için oluşturulmuştur ve bu eğitimler belirli bir plan dâhilinde yürütülmektedir (Ertürk, 1984). Eğitim programı, öğrencinin içinde bulunduğu toplum ve çevre ile birlikte geleceğe ulaşma amacıyla tasarlanan bütün eğitim çalışmalarını kapsamaktadır. Eğitim programında bulunan alan öğretim programı da, öğretim süreç ve aşamalarında düzeyleri farklı sınıf ve disiplinlerde öğrencilere aktarılacak konular ve çeşitli örnekleri bünyesinde barındıran öğretim faaliyetlerinin bütünüdür (Demirel, 2013).

Barr'a (1977) göre, Sosyal Bilgiler dersinin iki ana ögesi olmalıdır. Bunlar; sorumlu birer vatandaşlar olarak topluma katılmalarını sağlamak ve bireylerin dünyayı anlamasına destek olmaktır. Ancak Sosyal bilgiler dersi disiplin olarak zengin bir içerik barındırdığı için, içeriği ve pedagojisi, çeşitli sosyal ve politik olaylardan büyük ölçüde etkilenmektedir (Ross, Mathison & Vinson, 2014). Öğretim programları, güncellemeyi gerektiren durumlar olduğu zaman; toplumsal ihtiyaçlar, teknolojik, bilimsel ve sosyal gelişmelerin gerektirdiği durumlarda güncellenir. Günümüzde Türkiye'de kullanılan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 2018'de güncellenmiştir.

Program içerisinde bulunan "Kültür ve Miras Ünitesi" özelinde tarih odaklı olan, kültür ve kültürel mirası bu ders kapsamında ön plana taşıyan bir konudur. Türk kültürünü kapsayan esas noktalar dikkate alındığında, kültürel oluşumun korunması ve de geliştirilmesine yardımcı olacak bir millî bilincin oluşturulması hedeflenmektedir. Bu bağlamda öğrenciler, kültürel öğeler üzerinden kendi toplumunu başka toplumlardan ayıran farklılıkların varlığını anlayacaktır (MEB 2018).

İnsanlık tarihinin en uzun dönemini kapsayan Eskiçağ tarihi, tarih biliminin de başlangıcında yer almaktadır. Uluslararası alanda Eskiçağ kavramı Eduard Meyer ile başlamış ve yazdığı eserle (Geschichte des Altertums) günümüzde de geçerliliğini koruyan bu alanda bir anlayış oluşturmuştur. İlk başlarda Eskiçağ kavramı, sadece Hellen ve Roma toplumlarını kapsamıştır. 19.yy.da, Eskiçağ kavramı; Mısır yazısının çözümlenmesiyle, Mısır ve Eski Önasya uygarlıkları da eklenerek hem zaman açısından hem de kapsam açısından genişletilmiştir. Günümüzde ise Eskiçağ tarihi içerik olarak, Akdeniz ve Önasya kültürleri ve bu kültürle direk ilişkileri olan toplumları ve yazının bulunuşu ile başlayan ve Roma'nın Akdeniz'deki bitişine (M.Ö.3000-2800) ve M.S.7. yy.dan itibaren Ortaçağ'a kadar olan süreyi kapsar (İplikçioğlu, 1997).

Tarih bilimi insanlığa, nerden geldiği ve nereye gittiği konusunda bir rehberdir. Bu rehberi insan

ne kadar iyi anlar ve yorumlarsa o kadar hayata karşı donanımlı olacak ve hata yapma olasılığını azaltacaktır. Zaten eğitimin amacı da yetişmekte olan gençlerin gerçek yaşamda gerekli olan becerileri edinmesidir, yani onları hayata ve sosyal yaşama hazırlamaktır. Sosyal bilgiler dersi konuları içerisinde yer alan kültürel miras ve Eskiçağ tarihi konuları, tarihsel süreç içerisinde insanlığın hangi aşamalardan ve değişimlerden geçtiğini anlamaları ve yorum yapabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Tarih bir bütündür ve Eskiçağ tarihi insanlık tarihinin yüzde doksanını kapsamaktadır. Bu kadar geniş kapsamına rağmen tarihin diğer dönemlerine oranla bu döneme ait bilgiler daha azdır ve alanla ilgili yapılan bilimsel çalışmalara göre de (arkeolojik çalışmalar) değişebilmektedir. Öğrencilerin tarihte meydana olayları anlayıp yorum yapabilmeleri için de tarih biliminin başlangıcında yer alan, insanlık tarihinin gelişiminin en yoğun olduğu bir dönem olan Eskiçağ tarihi ve kültürünün anlaşılır bir biçimde verilmesi gerekmektedir. Kapsam olarak günümüzden çok uzak bir dönem olması ve derslerde daha çok sözel anlatımlarla bu konuların işlenmesi öğrenciler için bu konuların anlaşılabilir olmalarını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle bu konuların farklı öğretim yöntemleri ile öğrenciler için dikkat çekiciliği artırılmalıdır. Bu konuda, Sosyal Bilgiler programları üzerinde çalışınlara büyük sorumluluklar getirmektedir.

Bu çalışmanın amacı; 2018 yılında Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, 5. Sınıf Eskiçağ tarihi ve kültürüne yönelik kazanımların ve bu konuda kullanılan kavramların analizi ve konuyu ifade etme durumunun analizidir. Çalışmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

1. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 2. Ünitesi Öğretim Programında yer alan “Yöntemsel” Kavramlar nelerdir?, Yeterli midir?
2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 2. Ünitesi Öğretim Programında yer alan “Kazanımlarda Kullanılan Kavramlar” nelerdir? Yeterli midir?
3. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 2. Ünitesi Ders Kitabında Yer Alan “Kazanımlarda Kullanılan Kavramlar” nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemleri kapsamında doküman analizi yöntemi kullanılarak çalışılmıştır ve ders içeriğinde belirlenen tarihin, bu alana ait yöntemsel kavramların olup olmadığı ve eğer varsa bu noktaların üniteler bazında dağılımının ne şekilde olduğu incelenmiştir. Doküman inceleme, geçmişteki olguların izlerini taşıyan resim, film, tarihsel kalıntılar, yazılı kaynaklar vb. yapıtları, birtakım yazılı materyalleri analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Karasar, 2008). Bu çalışmada, 5. sınıf Sosyal bilgiler ders programındaki Eskiçağ tarihi konularının yer aldığı kazanımlarda ve ders içeriğinde belirlenen tarihin bu alana ait yöntemsel kavramları (tarihsel önem, tarihsel kanıt, değişim ve süreklilik, sebep-sonuç, tarihsel perspektif açısından) kazandırmaya dönük bir yaklaşımın var olup olmadığı perspektifiyle analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ilköğretim 5. sınıf Sosyal bilgiler dersi öğretim programı bünyesinde yer alan Eskiçağ tarihi konusıyla ilgili kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar veri kaynaklarını oluşturmaktadır. 2018 yılında Sosyal bilgiler dersi öğretim programı yeniden düzenlenmiştir. 5. sınıf Sosyal bilgiler öğretim programının seçilmesinin nedeni Eskiçağ tarihi konularını içeriğinde barındırmasıdır. 5. sınıf düzeyinde yer alan “2.Ünite: Kültür ve Miras” ünitesi Eskiçağ tarihi konularını içerdiği için anahtar ünite olarak belirlenmiştir. Bu açıdan temel düzeyde kavramların yer alıp almadığının detaylı analizi için 5. sınıf Sosyal bilgiler dersi öğretim

programı analiz için seçilmiştir ve Öztürk, Kafadar (2020)'ın da belirttiği gibi aşağıda yer alan aşamalar takip edilmiştir;

Belgelere erişebilme; Birinci etapta Sosyal bilgiler dersine ait öğretim programı edinilmiştir. İlgili öğretim programına, Talim Terbiye kuruluna ait resmi web sitesi üzerinden erişilmiştir.

Orjinalliği (özgünlüğü) kontrol etme; Sosyal bilgiler dersi öğretim programının orjinalliği Talim Terbiye kurulunun resmi web sitesine bakılarak kontrol edilmiştir.

Belgeleri (dökümanları) anlama; mevcut belge içerikleri konuya ilişkin araştırma sorularıyla ilişkilendirilmiştir.

Veriden örneklem seçme; 5. Sınıf Sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında incelemesi (analizi) yapılan metinler üzerinde örnekleme yapılmadan bütün aşamaların tasnifi yapılmıştır.

Sınıflandırmaların geliştirilmesi; Bu aşamada, konu ile ilgili sorularla sınıflandırma çalışmaları yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada İlköğretim 5. sınıf Sosyal bilgiler dersi öğretim programında (MEB, 2018) elde edilen veriler, içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirttiği; temaların oluşturulması, verilerin kodlanarak düzenlenmesi, tespitlerin tanımlanarak yorumlanması süreçleri izlenmiştir. 5. sınıf Sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanmasıyla ilgili açıklamalar kısmında "Bu öğrenme alanı çalışılırken, kültürel mirasa duyarlılık ve estetik değerlerle Türkçeyi doğru bir şekilde etkili ve güzel kullanarak, araştırma gibi yeteneklerin de öğrenciler tarafından kazanılması sağlanmalıdır" ifadesine yer verilmiştir. Bu nedenle, öncelikle programdaki ünite kazanımlarında yöntemsel kavramların ne oranda vurgulandığı ve nasıl yer verildiği analiz edilmiştir.

Sonraki aşamada, öğretim programı ve ders kitabı ilişkilendirme ve ilgili açıklayıcı işlenecek konuların sınırlarını belirleyen ifadelerin neler olduğu (MEB, 2018) yöntemsel kavramlarla ilgili bir ilişkilendirmenin olup olmadığı incelenmiştir. Programda kazanımlara uygun olması açısından hazırlanan ders içerikleri ve etkinlikler öğretmen için rehber niteliğinde olmasına rağmen, öğretmene fikir verdiğinden bu bölümde yöntemsel kavramları kazandırmaya yönelik olup olmadığı açısından analiz edilmiştir. 5. Sınıf Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ve ders kitabı, (Demircioğlu, 2009) bahsettiği gibi tarih öğretiminde başarıyı yakalamış ülkelerden İngiltere'de, İngiliz Tarih öğretim programı incelendiği zaman, programın içermesi gereken genel hedeflerin öğrencilere tarihsel düşünme becerilerini kazandıracak şekilde düzenlendiği dikkati çekmektedir. Bu beceriler ise;

- Kronolojik anlama
- Geçmişteki değişim, insan ve olayları anlama ve bilme
- Tarihsel yorum
- Tarihsel soruşturma, araştırma
- Organizasyon ve iletişimdir.

Ayrıca bunlara bağlı olarak, sebep-sonuç ilişkisi kurma, kültürel değerlere önem verme ve koruma gibi kavramlar kodlanmıştır. Öncelikle programda doğrudan yöntemsel kavram ifadeleri aranmış ve kodlanmıştır. 5. sınıf Sosyal bilgiler dersi 2. Ünitesinde, Tarih ders programında tarihsel perspektif alma düşüncesi bulunmamakta fakat bakış açısı ifadesiyle, perspektif alma kavramının

da kazanılması hedeflendiği ders içeriği ve açıklamalar, bu düşünceyle kodlanmıştır. Bu yaklaşımla toplanan açık içeriğin yanında saklı içeriğin de tespit edilerek kodlanmasına önem verilmiştir. Bu maksatla, yöntemsel kavramlara yönelik anahtar kelimeler de kodlanmıştır. Bu kodlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Ayrıca, “Gündelik yaşamda yer alan kültürel öğelerin süreklilik ve değişimi üzerinde durulur.

Tablo 1. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan 2. Ünite (Kültürel Miras) Kazanımlarının Yöntemsel Kavramlar Açısından Analiz İşlemlerinde Kullanılan Kodlar

| Kazanım | Kavram | Kod |
|---|-------------------|---|
| SB.5.2.1. Anadolu ve Mezopotamya kültürlerinin insanlık tarihine sağladığı önemli katkıları, mevcut kalınlardan hareket ederek fark eder. | Kültürel miras | Tarihsel önem, katkı, günümüze olan etkileri |
| SB.5.2.2. Etrafındaki tarihi mekanları, eserleri, doğal varlık ve nesnelere tanıtır. | Tarih bilinci | Tarihsel soruşturma, araştırma Geçmişteki değişim, insan ve olayları anlama ve bilme |
| SB.5.2.3. Yaşadığı çevre ile, ülkenin başka yerlerinin kültürel farklılıklarını karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve değişik unsurları belirler. | Tarih duyarlılığı | Tarihsel yorum, koruma, gelecek nesillere aktarma |
| SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder. | Tarihi mekân | Kanıt, kaynaklardan çıkarımda bulunma, eser, metin, kalıntı |
| SB.5.2.5. Günlük hayattaki kültürel öğelerin tarihi gelişimini değerlendirir. | Tarihsel zaman | Değişim, değişme, gelişim, gelişmeler, süreklilik, süreç, yüzyıl, dönem (eskiçağ, uygarlık, medeniyet), kronoloji |

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik kapsamında yapılan işlemler şu şekildedir; dokümanlara ulaşma aşamasında 5. sınıf Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ülkenin eğitimle ilgili resmi web sitesinden ulaşılmıştır. Bu yolla dokümanların orijinallikleri test edilmiştir. Araştırmanın verileri analiz edilme sürecinde ilk aşamada kodlamalar yapılmıştır. Analiz sürecinde kodlamaların ve sınıflamaların doğru yapıp yapılmadığı benzer araştırmalarla karşılaştırılmış ve iki program geliştirme uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde yer alan 2. ünite (Kültürel Miras) kazanımlarının yöntemsel kavramlar açısından analiz sonuçları verilmiştir. Programda, kazanılması düşünülen değerler, bir takım becerilerle birlikte yetkinlikler açısından bütünlüğü sağlayan bir yaklaşımla sade bir içeriğe işaret etmektedir. Kültür ve kültürel mirası ön planda tutan bu öğrenme alanı temelde tarih odaklı bir anlayışa sahiptir. Milli bilincin oluşturulması, geliştirilmesi ve korunması düşüncesiyle Türk kültürünü oluşturan temel unsurlardan hareket edilmiştir. Öğrenciler böylece, bir toplumu başka

toplumlardan ayıran değerlerin kültürel öğeler olduğunu anlayacaklardır. Bununla birlikte, kültürümüzün diğer dünya kültürlerine renk ve zenginlik katacağı kavratılır. (MEB, 2018).

Birinci Alt Amaçlara İlişkin Bulgular

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 2. Ünitesi Öğretim Programında yer alan “Yöntemsel” Kavramlar

5. Sınıf Sosyal bilgiler dersi öğretim programı Türkiye’de 2018’den itibaren uygulamakta olan Sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirildiği bu araştırmada ulaşılan bulgular şu şekildedir:

Programda yer alan kazanım - ders içerikleri - açıklamalar kısmı, Sosyal bilgiler disiplininin yöntemsel kavramları açısından analiz edilmiştir. Analiz sonuçları ise; 5. Sınıf Sosyal bilgiler dersi öğretim programında 5 kazanım içinde; kültürel miras kavramı içerik olarak yer almaktadır. Fakat, mevcut kavramlar vurgulanırken açıkça yeterli olmadığı düşünülmektedir. Programda, kazanılan bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından içselleştirilebilmesi için, ünite bazında kazandıklarının diğer ünitelerde de kullanmaları sağlanmalıdır (Harut, 2020).

İkinci Alt Amaçlara İlişkin Bulgular

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 2. Ünitesi Öğretim Programında yer alan “Kazanımlarda Kullanılan Kavramlar”

Programda, “öğrencilerin bu üniteye kazandığı bilgi ve becerileri diğer ünitelerde de kullanmaları sağlanmalıdır. Bu sayede kazanılan bilgi ve beceriler öğrenciler tarafından içselleştirilebilecektir” şeklinde açıklamada bulunulmuştur.

Kültür ve Miras ünitesinin 1.kazanımı olan “ Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder” kazanımının açıklamalar kısmında yöntemsel kavramlardan “kültür ve miras”, “tarih bilinci” “tarihsel kalıntılar” kavramlarının geçtiği tespit edilmiştir. Kavramlar yeterli ve açıklayıcı değildir. 2. kazanımda “Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır” bu sayede geçmişle günümüz arasında bağ kurabilir, bu kazanımda da” tarih bilinci”, “tarihi değerleri koruma” gibi kavramları öğrenebilmektedir.

Kazanımda; “Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler”. Kazanımın açıklamasında yöntemsel kavramlardan “çıkarımda bulunma”, “tarihsel yorum”, “tarihsel soruşturma”, “araştırma” geçtiği tespit edilmiştir. 4. kazanımda “Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder”. Yöntemsel kavramlardan “tarihsel analiz”, “insani olayları anlama ve bilme”, “çıkarımda bulunma” gibi kavramları içermektedir. 5.kazanımda “günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir”.

Kazanımın açıklamasında yöntemsel kavramlardan “çıkarımda bulunma”, “geçmişle günümüz arasında bağ kurma” gibi kavramları içermektedir. Sosyal bilgiler dersi bünyesindeki metodoloji açısından anahtar olarak kabul edilen bu üniteye yöntemsel kavramların kazanım ve içerik açısından açık bir şekilde vurgulanmadığı düşünülmektedir.

Üçüncü Alt Amaçlara İlişkin Bulgular

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 2. Ünitesi Ders Kitabında Yer Alan “Kazanımlarda Kullanılan Kavramlar”

Ünitenin; “Uygarlıkları Tanıyoruz” başlığında, “kronoloji”, “tarih şeridi” kavramları ile

uyuşmaktadır ancak, 1.kazanımla tarihsel düşünme becerilerinden “kronolojik düşünme becerisine” uygundur. 1.kazanımı olan “ somut kalıntılarında yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder”, uygarlıkları tek tek, örnekler verilerek açıklanmıştır. Ülkemizin güzellikleri adlı ikinci başlığında “ tarihi eserler “, “tarihi mekânlar”, “tarihi nesnelere” vurgulanmaktadır. Zengin kültürümüz isimli üçüncü başlıkta ise; “kültürel değerler”, “kültürel zenginlik”, “milli mücadele”, “milli bayramlar”, “milli birlik ve beraberlik” kavramlarını içermektedir.

Ortak değerlerimiz adlı 4. başlıkta ve 5. başlık Geçmişten günümüze kültürümüz adlı başlıkta, “kültürel zenginlik”, “kültürel miras”, tarihsel önem, katkı, günümüze olan etkileri gibi kavramlar vurgulanmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye’de, 2018 yılında güncellenen Sosyal bilgiler dersi öğretim programına bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşırsak; Sosyal bilgiler dersi programı dört boyutta değerlendirilmiştir. Öğretim programı incelendiği zaman amaçlar boyutunda perspektif, amaçlar ve özel amaçlardan oluşmaktadır. Bu çalışmada ise; 5. sınıf ikinci ünitesini kapsayan kazanımlar ele alınmıştır. Programda, yetkinlik başlığı altında yer alan eğitim sistemimiz, bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranış yetkinliklerine sahip özellik ve karakterde bireyleri yetiştirmeyi amaçlar maddesi, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri (kişisel – kişilerarası ve diğer kültürler arası yetkinlikler); bireylerin değişen toplum ve iş yaşamına etkili ve yapıcı bir konumda katılmalarına imkan sağlayacak; ilgili durumlarda problemleri çözecek şekilde donatılmasını sağlayan bir yaklaşımı kapsar.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında, insan, kültürel miras, toplum – yer ve yaşam alanları, üretim, vatandaşlık kültürel ilişkiler, bağlantılar ve etkileşimler gibi benzeri kavramlar üzerinden öğrenme alanları yer almaktadır.

2005 yılında yayınlanan programa ait öğrenme alanları ile karşılaştırıldığında bunlardan başka, idare ve toplum, sosyal gruplar, güç ve kurumlar, zamanın sürekliliği ve değişim kavramları da Sosyal bilgiler öğretim programında mevcut bulunmaktadır (Ocak, Kocaman, 2021).

Programın özel amaçlarına farklı bir açıdan baktığımızda, “değişim ve sürekliliği algılamak” konusunda bir amaç oluşması aynı zamanda zıtlık oluşturmaktadır. NCSS’e (2010) göre bu programlar, geçmişe ait tüm değerleri yeni nesillere aktaran çalışmalar olmalıdır.

Ulusları, toplumların tarihsel bağlamda süreklilik ve değişimlerini, insanın varoluş süreçlerini anlamak ve kavrayabilmek, geçmişi araştırmak, incelemek ve doğru veriler ışığında yorumlamakla mümkündür.

Tarihsel anlamda yapılan analiz ve araştırmalar, toplumlar, kurumlar, temel değerler ve yeniliklerle birlikte gelenek ve göreneklerdeki değişim süreçleri konularında bilgiler edinilmesini sağlar.

Geçmiş dönemlere dair mevcut bilgiler, o zaman dilimlerine ait olayları, nedenleri, gelişme süreçlerini ve bunlara bağlı olarak da sebep-sonuç ilişkilerini doğru analiz etmemize yardımcı olacak temel veriler olacaktır.

NCSS’in (2010) de “zaman, süreklilik ve değişim” kavramlarını içeren yaklaşımları, Sosyal bilgileri oluşturan konular kapsamında bulunması, mevcut öğrenme alanları için önemli olduğunun göstergesidir.

Sosyal bilgiler NCSS (2010) öğrenme alanı içeriği ile 2018 de yayınlanan Sosyal bilgiler dersi öğretim programı içerik çalışmasında büyük benzerlikler vardır.

Programda kazanımlar; tüm sınıf düzeylerinde öğrenme alanları bakımından birbirine yakın süreçler izlemiştir.

Öztürk, Kafadar, (2020)' a göre; programda temel becerilerin; kavram olarak zamanla değişim ve sürekliliği algılama ve anlama, eleştirel ve yenilikçi düşünme, kronolojik yaklaşım, empati ve iletişim konularında aktif olmanın yanı sıra, gözlem ve karar verme yeteneğini geliştirmesi söz konusu olacaktır. Bunlarla birlikte; tablo, grafik çizme – yorumlama, problem çözme, araştırmalarla işbirliği ve sosyal katılım, anadili olan Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanma, öz denetim, mekanı algılama ve anlamlandırma, dijital vatandaşlık ve medya okur-yazarlığı yanı sıra kanıt kullanma, konum analizi ve girişimcilik konularının olduğu belirtilmektedir.

Bireyleri toplumsal ve siyasal kavram ve anlayışlara ilişkin bilgilere, vatandaşlık ile ilgili yetkinlik; demokratik ve aktif katılıma bağlı olarak medeni yaşama tam anlamıyla katılmaları için donatmaktadır (MEB,2018). "Kültürel farklılık ve ifade: Görsel ve sahne sanatları, müzik, edebiyat ve farklı kitle iletişim araçları kullanılarak, fikir - deneyim ve yaratıcı duyguların bir biçimde ifade edilmesinin öneminin taktiridir". açıklamalarındaki kazanımların ders kitaplarında uyumlu olduğu görülmektedir.

Belirtilen temel beceriler ise; empati, eleştirel düşünme, gözlem, işbirliği, iletişim, kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi anlamadır. Belirtilen değerler ise; aile birliğine önem verme, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerleriyle eşleşmektedir.

Bu sebeple, kavramlara bağlı öğelerin tespit edilerek açıklanması, kavramların bütüncül bir yaklaşımla eksiksiz öğrenilmesine bilişsel açıdan katkılarda bulunarak daha nitelikli öğrenmelerin oluşmasını destekleyecektir.

Sosyal bilgiler dersi için 2018 yılında yayınlanan öğretim programı incelendiğinde, içeriğe ilişkin yalnızca kazanımlar ve buna bağlı olarak da açıklamalar yer almakla birlikte yeterli olmadığı anlaşılmaktadır (Öztürk, Kafadar, 2020).

Öneriler

Eskiçağ tarihi konularına dair daha fazla merak uyandırıp, öğrencinin ilgisini bu alana yönlendirerek, geçmişe dair düşünme günümüzdeki olay ve kavramlarla mantıksal düzlemde doğru ilişkiler kurması da söz konusu olabilecektir.

Zamanla yenilenecek olan sosyal bilgiler dersine ait öğretim programlarında yer alan öğrenme alanlarının her birinde yeterli düzeyde açıklamaların olmasıyla birlikte daha anlaşılır ve kazanım sayılarının artması söz konusu olacaktır. Bu noktaların etkili bir şekilde ortaya konulması program açısından önemli olmakla birlikte aynı zamanda öğretim içeriklerini de zenginleştirecektir.

Araştırmalarda, yurt dışında yayınlanan (Fransa, ABD) eğitim programları içeriklerinde, etkinlikler konusunda daha fazla bir yaklaşımın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yeni hazırlanacak olan Sosyal bilgiler öğretim programında etkinlik örneklerinin çoğaltılması programı daha etkili ve güçlü kılacaktır. Ayrıca, öğretim programı kapsamındaki ne öğretileceğinin yanı sıra, yurt dışındaki örneklerinde olduğu gibi, içerik bölümlerindeki nasıl ve niçin öğretileceğine dair bilgilendirici açıklamaların da bulunması, daha bilinçli bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir.

Ders programı içerisinde bulunan öğrenme alanları ile bağlantılı olarak, kazanımlar ve açıklamaların da çoğaltılarak, her bir öğrenme alanı için daha etkili bir şekilde verilmesi önemlidir. Bu yaklaşımlarla birlikte, öğrenme alanlarındaki bilgi, beceri ve örneklerin içselleştirilerek daha kalıcı ve değerli hale gelmesi, bilimsel, teknolojik ve sosyal gelişmelerle birlikte yenilenerek daha güçlü yansımaları olacaktır.

Ülkemizde, özellikle Sosyal bilgiler dersi öğretim programı içerisinde yer alan Eskiçağ tarihini kapsayan konulardaki kavramlarla ilgili çalışmaların yetersizliği (az oluşu) bu çalışmada örneklendirme yapmamızı zorlaştırmıştır. Bu çalışma ile, söz konusu alan ile ilgili gelecekte yapılacak olan araştırmalara katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

KAYNAKLAR

- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies* (No. 51). Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 228-239.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Harut, S.B. (2020). *Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. 12.10.2021 tarihinde; https://drive.google.com/file/d/1607gFcmixrVIvz1PU_MFU_osb4REc7U/view adresinden alındı.
- İplikçioğlu, B. (1994). *Eskiçağ tarihinin ana hatları*, İstanbul: Bilim Teknik Yay.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Akd. Yay., 9. Basım, Ankara.
- MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 2018, Ankara. 15.08.2021 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRA MI%20.pdf> adresinden alındı.
- National Council for the Social Studies (NCSS) (2010). <https://www.socialstudies.org> sitesinden 10.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Ocak, G. ve Kocaman, B. (2021), 2018 Yılı 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi, *IJOFE*, 7 (1), 1-24.
- Öztürk, C., & Kafadar, T. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126.
- Ross, E.W., Mathison, S. and Vinson, K.D. (2014), *Social Studies Curriculum and Teaching in the Era of Standardization*. In: *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities* (Ed: E. W.Ross), Albany, State University of New York Press
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yay., Ankara.