

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN 1302-5600
E-ISSN 2791-7657

Kış / Winter 2022 • Yıl / Year: 51 • Sayı / Number: 233

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Mahmut ÖZER*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni *Levent ÖZİL*
General Publishing Director Destek Hizmetleri Genel Müdürü
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni *Habip SALBAŞ*
Publishing Director Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanı
Head of Textbooks and Publications Department

Yazı İşleri Müdürü *Hikmet AZER*
Chief Editor

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Petek AŞKAR (Millî Eğitim Bakanlığı)*
Editorial Board *Prof. Dr. Semih AKTEKİN (Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)*
Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mine İŞIKSAL BOSTAN (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysun DOĞAN (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU (Gazi Üniversitesi)
Dr. Hayri Eren SUNA (Millî Eğitim Bakanlığı)

Başeditör *Hakkı USLU*
Editor in Chief

Editörler *Köksal DOĞAN*
Editors *Nazlı YILDIZ*
Nurcan ŞEN
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

Ön İnceleme Komisyonu *Hakkı USLU*
Pre-evaluation Board *Köksal DOĞAN*
Nazlı YILDIZ
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Kapak Tasarımı *Berat YURTALAN*
Cover Design

Dizgi *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA
Address *e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr*
Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *7812*
Publications of Ministry of National Education

Sürelî Yayınlar Dizisi *364*
Periodicals Series

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 700 adet basılmıştır.
The journal was printed as 800 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education
with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ali BALCI
Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Ali MEYDAN
Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM
Prof. Dr. Ali ÜNAL
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK
Prof. Dr. Ayfer ALPER
Prof. Dr. Fikriye KIRBAĞ ZENGİN
Prof. Dr. Kamil İŞERİ
Prof. Dr. Levent BAYRAKTAR
Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU
Prof. Dr. Recep ASLANER
Prof. Dr. Sabri KARADOĞAN
Prof. Dr. Selçuk UYGUN
Prof. Dr. Suat KARAKÜÇÜK
Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN
Doç. Dr. A. Faruk LEVENT
Doç. Dr. Adem BELDAĞ
Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
Doç. Dr. Aras BOZKURT
Doç. Dr. Ayşe Savran GENCER
Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR
Doç. Dr. Bilal YILDIRIM
Doç. Dr. Cem TUNA
Doç. Dr. Cemalettin YILDIZ
Doç. Dr. Deniz SARIBAŞ
Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN
Doç. Dr. Elif AKTAŞ
Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN
Doç. Dr. G. Alev ÖZKÖK
Doç. Dr. Ganime AYDIN
Doç. Dr. Gönül GÜNEŞ
Doç. Dr. Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU
Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR
Doç. Dr. Hayati ÇAVUŞ
Doç. Dr. Hayri AYDOĞAN
Doç. Dr. İlknur ÖZPINAR
Doç. Dr. Levent ÇETİNKAYA
Doç. Dr. Mehmet AKPINAR
Doç. Dr. Mehmet Emin USTA
Doç. Dr. Meryem ALTUN EKİZ
Doç. Dr. Mustafa ERDEM
Doç. Dr. Mustafa ERGUN
Doç. Dr. Nevzat ÖZEL
Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU
Doç. Dr. Ömer YILAR
Doç. Dr. Özlem KAF
Doç. Dr. Sabri GÜNGÖR
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA

Marmara Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Bursa Uludağ Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
İstanbul Aydın Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Trabzon Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Trabzon Üniversitesi
Harran Üniversitesi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi
Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. Serhat ODLUYURT	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Soner DOĞAN	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Sonnur İŞTAN	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Sühendan ER	TED Üniversitesi
Doç. Dr. Tufan AYTAÇ	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Veysel OKÇU	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin BAKI	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aşlı GÜNDOĞAN	Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayhan URAL	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI	Bahçeşehir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Banuçiçek ÖZDEMİR	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Can ŞAHİN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erkan ÇALIŞKAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erol ÇETİN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ertan GÜNDÜZ	İstanbul Gelişim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma AKGÜN	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma İlkü YILDIZ	Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ferhat Kadir PALA	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hale H. TURHANGİL ERENLER	Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hidir APAK	Mardin Artuklu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ	Kırklareli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mithat KORUMAZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Mustafa ALPASLAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat POLAT	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AYDOĞDU	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SIRAKAYA	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nisa BAŞARA BAYDİLEK	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Pelin ERTEKİN	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ragıp TERZİ	Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rezzan UÇAR	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selahattin ALAN	Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selahattin YAKUT	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevcan CANDAN HELVACI	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tamer KAVURAN	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin DOĞAN	Giresun Üniversitesi
Dr. Ömer YAHŞİ	MEB- İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Millî Eğitim dergisi; TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Türkçe veri tabanı ve SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 No.lu hesabına yatırılması ve makbuzatın abonelik gerçekleştirilen kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Baskı-Dağıtım

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03*

İçindekiler

Table of Contents

- Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**
Developing Creative Leadership Scale: Validity and Reliability Study
Araştırma Makalesi
Banu DİKMEN ADA • 11
- Ergenlerin Gelecek Beklentilerinin Ekolojik Yaklaşımla İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması**
Investigation of the Future Expectations of Adolescents With an Ecological Approach: A Mixed Method Research
Araştırma Makalesi
Ahmet EGE, Ercüment ERBAY • 97
- Lise Öğrencilerine Yönelik Geometri Öz yeterlik İnancı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**
Development of Geometry Self Efficacy Belief Scale for High School Students: Reliability and Validity Study
Araştırma Makalesi
Ahmet KESİCİ • 33
- Bazı Ülkelerin Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Bir Meta Sentez Çalışması**
Comparative Investigation of Accreditation Applications of Teacher Education of Some Countries: A Meta Synthesis Study
Araştırma Makalesi
Abdullah ADIGÜZEL • 127
- Okul DNA Profillerinin Örgütsel Sinerji Üzerindeki Rolü**
The Role of School DNA Profiles on Organizational Synergy
Araştırma Makalesi
Aynur B. BOSTANCI, Seval KOÇAK • 55
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama ve Oyun Zamanına İlişkin Görüş ve Uygulamaları**
The Opinions and Practices of Preschool Teachers About Circle Time and Play Time
Araştırma Makalesi
Raziye GÜNAY BİLALOĞLU, İnanç ETİ, Yaşare AKTAŞ ARNAS • 151
- Türkiye'de ve Dünyada İlköğretim Düzeyinde Oyunlaştırma Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İçerik Analizi**
Content Analysis of Graduate Theses on Gamification at Primary Education Level in Turkey and the World
Araştırma Makalesi
Ebru ALBAYRAK ÖZER • 77
- Ebeveyn-Çocuk Birlikte Okuma Alışkanlıkları, Etkinlikleri ve Sosyoekonomik Faktörlerin Dil Gelişimine Olan Etkileri**
Effects of Parent-Child Reading Habits Activities and Socio-Economic Factors on Language Development
Araştırma Makalesi
Nesrin IŞIKOĞLU, Zeynep Ceren ŞİMŞEK • 177

Ortaokul Öğrencilerinin WEB 2.0 Destekli
Eğitsel WEB Sitesi İle İlgili Görüşlerinin
İncelenmesi

*Investigation of Secondary School Students' Views on
WEB 2.0 Supported Educational WEB Site*

Araştırma Makalesi

Lerna GÜRLEROĞLU, Mehtap YILDIRIM • 191

Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Motivasyonu:
Beklenti-Değer Yaklaşımı

*Student Motivation in Social Studies Class: An
Expectancy-Value Approach*

Araştırma Makalesi

Vural TÜNKLER • 219

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci
Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları
Sorunlara İlişkin Görüşleri

*Opinions of Pre-School Teachers on the Problems Faced
by Refugee Children in the Education Process*

Araştırma Makalesi

Nuhpelda ÖZORUÇ,
Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ • 237

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel
Açıdan Karma Öğrenme Ortamlarına İlişkin
Yansıtmaları

*Prospective Primary School Teachers' Reflections
Regarding Multi-Cultural Learning Environments*

Araştırma Makalesi

Serkan ÇELİK, Özlem BAŞ • 259

İş Yerinde Dışlanma Ölçeğini Öğretmenler İçin
Türkçeye Uyarlama Çalışması

*The Study of Adapting Workplace Ostracism Scale to
Turkish for Teachers*

Araştırma Makalesi

Gül KURUM, Özge ERDEMLİ • 279

Salgın Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitimlerin
Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine
Etkisine İlişkin Görüşler

*Opinions on Effect of Distance Education Practices
on Professional Development of Teachers During the
Covid-19 Pandemi*

Araştırma Makalesi

Özge KARAEVLİ, A. Faruk LEVENT • 303

Ortaokul Öğretmenlerinin Türkiye'de Salgın
Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitime İlişkin
Görüşleri

*Secondary School Teachers' Opinions on Distance
Education Made in the Epidemic Process in Turkey*

Araştırma Makalesi

İkramettin DAŞDEMİR, Ekrem CENGİZ • 327

Eğitimcilerin COVID-19 Salgın Sürecinde
Okuma Davranış ve Motivasyonlarının Çeşitli
Değişkenler Açısından İncelenmesi

*An Investigation of Educators' Reading Behaviors and
Motivations During the COVID-19 Outbreak Process in
Terms of Certain Variables*

Araştırma Makalesi

Bircan EYÜP, Mustafa Kerem KOBUL,
Fatma ALTUN • 353

COVID-19 Salgınının Neden Olduğu Büyük
İkilem: Okullar Tekrar Açılmalı mı;
Kapalı mı Kalmalı?

*The Paradox That COVID-19 Pandemic Has Created:
Should the Schools be Reopened or Closed?*

Araştırma Makalesi

Aslı YURTTAŞ, Fatma KESİK • 373

COVID-19 Salgınında Öğretmenlerin Uzak
Eğitime İlişkin Deneyimleri

*Teachers' Experiences on Distance Education During
the COVID-19 Pandemic*

Araştırma Makalesi

Emine ÖNDER • 399

COVID-19 Salgını Sürecinde Özel
Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin
Yaşadıkları Güçlüklerin ve Duygu
Durumlarının İncelenmesi

*A Case Study on the Difficulties and Feelings of
Special Needs Children's Mothers Experienced During
COVID-19 Pandemic*

Araştırma Makalesi

Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD,
Emine SEÇİL KARAMUKLU • 419

Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin
Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan
Eğitim Süreci Hakkındaki Görüşlerinin
İncelenmesi

*An Investigation of the Opinions of the Families With
Special Needs Children about the Distance Education
Process During the Epidemic Period*

Araştırma Makalesi

Mehmet GÜRBÜZ • 443

İlkokul Öğrenci ve Velilerinin Perspektifinden
COVID-19 Salgını Süresince Uzaktan Eğitim

*Distance Education from the Perspective of Elementary
School Students and their Parents During COVID-19
Pandemic*

Araştırma Makalesi

Züleyha ERTAN KANTOS, Aslı YURTTAŞ,
Murat TAŞDAN, Zuhâl TOPCU • 461

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin COVID-19
Sürecinde Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik
Hazır Bulunuşluk Düzeyi

*The Readiness Level of the Physical Education Teachers
to Online Learning During COVID-19*

Araştırma Makalesi

Burhan PARSAK, Leyla SARAÇ • 489

STEM'e İlişkin Anadolu Lisesi ve Mesleki ve
Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Bakış
Açısının Değerlendirilmesi

*The Evaluation of Anatolian High School and
Vocational and Technical Anatolian High School
Students' Perspectives about STEM*

Araştırma Makalesi

Tolga GÖK • 501

Coğrafya Dersinde Podcast Kullanımı ve
Ders Başarısına Etkisi Üzerine Deneysel Bir
Araştırma

*An Experimental Study on the Use of Podcast and Its
Effect on Achievement in a Geography Course*

Araştırma Makalesi

Ayşe AKKURT ÇAĞLAR • 521

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Edebî
Ürünlerle İlgili Hazırlanan Lisansüstü
Tezlerin İncelenmesi

*Examination of Graduate Theses on Literary Works in
the Field of Social Studies Education*

Araştırma Makalesi

Aslıhan GEZ, Enes ÇİNPOLAT • 535

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının
İstatistik Dersinin İslenışine, Öğrenilmesine
ve Değerlendirmesine İlişkin İnanç ve
Önerileri

*Prospective Primary School Mathematics Teachers'
Belief and Suggestions on the Teaching, Learning and
Assessment of Statistics*

Araştırma Makalesi

Mehmet FİLİZ, Suphi Önder BÜTÜNER • 557

UbD Temelli Gelişimsel Yaklaşım
Uygulamalarının Matematik Dersi Öğrenci
Başarisına Etkisinin İncelenmesi

*The Investigation of the Effect of UbD-Based
Developmental Design on Students' Mathematics
Achievement*

Araştırma Makalesi

Özge GÜRBÜZ, Fatma KAHYA KOÇAK,
Nihal YURTSEVEN • 581

Ortaokul Matematik Dersi Öğretim
Programlarındaki Problem Çözmeye İlişkin
Açıklamaların Sosyomatematiksel Normlar
Çerçevesinde İncelenmesi

*Investigating the Explanations in Middle School
Mathematics Curricula Documents within the
Framework of Socio-Matematical Norms*

Araştırma Makalesi

Sibel YEŞİLDERE İMRE, Elif ÖKMEN,
Büşra BOZKURT • 603

Türkçe Öğretiminde Bir İhtiyaç Olarak
Kılavuz Kitaplar ve Ders Planı
Guidebooks and Lesson Plans as a Need in Turkish
Language Teaching

Araştırma Makalesi

Bayram ERDEN, ATİLLA DİLEKÇİ • 623

Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemi İle
Bozuk Elektrikli Araç-Gereçlerin İç Yapısının
İncelenmesine Yönelik Fen Bilgisi Öğretmen
Adaylarının Görüşleri

*Pre-Service Science Teachers' Opinions About
Investigation of Internal Structure of Broken Electrical
Equipments by Using the Prediction-Observation-
Explanation (POE) Method*

Araştırma Makalesi

Gonca HARMAN, Nisa YENİKALAYCI • 643

2015 ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Program
Kazanımlarının Taksonomik İncelenmesi

*Taxonomic Review of 2015 and 2018 Life Studies
Curricula Objectives*

Araştırma Makalesi

Gülsüm YILDIRIM • 665

Code.org Çevrimiçi Kodlama Platformu
Öğretim Programının Değerlendirilmesi

*Evaluation of the Code.org Online Coding Platform
Curriculum*

Araştırma Makalesi

Lokman ÇAVDAR, Kerem KILIÇER,
Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA • 689

Dijital Oyunların Ortaokul Öğrencileri
Üzerindeki Etkisi: Karabük Örneği

*The Effects of Digital Games on Middle School
Students: Case of Karabük*

Araştırma Makalesi

Adem SAĞIR, Semih OKUTAN • 715

Okul Müdürlerinin Çatışma Durumunda
Duygusal Zekâ Becerilerini Yönetebilme
Yeterlikleri

*School Principals' Competencies to Manage Their
Emotional Intelligence Skills in Conflict*

Araştırma Makalesi

Ender KAZAK, Mustafa AYGÜN • 745

Place of Metacognition in the Turkish
National Curriculum of Reading

Üstbilişin Ulusal Okuma Öğretim Programındaki Yeri

Research Article

Nesrin ÖZTÜRK • 837

Millî Eğitim Bakanlığının Yeniden Yapılanma
Çalışmalarında MEB'in Kapasitesinin
Güçlendirilmesi (MEBGEP) Projesinin
Değerlendirilmesi

*Evaluation of the Project of Capacity Building Support
for Mone in the Reorganization Works of the Ministry
of National Education*

Araştırma Makalesi

Ünal AKYÜZ • 769

Türkiye'de Özel Yetenekli Bireyleri Tanılama
Süreci ve Tanılamada Kullanılan Yöntemler

*Identification Process of Individuals With Gifted and
Methods of Identification in Turkey*

Derleme Makalesi

Hüseyin ŞAHİN, Aziz ZORLU • 863

Nurettin Topçu'nun "İsyan Ahlâkı" Eserine
Özel Atıfla: Öğretmen ve Şahsiyet Mimarisi

*With Special Reference to Work Nurettin Topcu's
"Rebellion Ethics": Teacher and Personality Architecture*

Araştırma Makalesi

Orhan BASAT • 791

Covid-19 Pandemi Sürecinde Uluslararası
Örgütlerin Eğitime İlişkin Refleksleri İle
Türkiye'deki Uygulamaların Karşılaştırılması

*Reflexes of International Organizations Regarding
Education in the Covid-19 Pandemia Process and
Comparing Implementations in Turkey*

Derleme Makalesi

Diñçer TEMELLİ • 887

A Global Glance at Covid-19 Education
Process and Considering Turkey's Covid-19
Response

*Covid-19 Eğitim Sürecine Küresel Bir Bakış ve
Türkiye'nin Bu Süreçteki Eğitim Reaksiyonlarının
Değerlendirilmesi*

Research Article

Seda DEMİR • 817

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri

*Publication Principles of the Journal of National
Education* • 911

YARATICI LİDERLİK ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Banu DİKMEN ADA¹

* Bu çalışma araştırmacının Prof. Dr. Rengin Zembat danışmanlığında yürütülen “Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Okul Öncesi Yönetici ve Öğretmenlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi” başlıklı 2020 yılı öncesi yapılmış olan doktora tezinin ölçek geliştirme kısmından üretilmiştir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, banudikmen@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7490-2056.

Geliş Tarihi: 17.08.2020 Kabul Tarihi: 10.02.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.781845

Öz: Çalışmada Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirliliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Eskişehir ilinin merkez ilçelerinde devlet ve özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticiler ve okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin geliştirilmesi amacıyla çalışma evreninde yer alan 555 katılımcıdan araştırmanın verileri toplanmıştır. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin geçerli bir ölçme aracı olup olmadığı sınamak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten 54 madde çıkarılmış ve anlamlı sonuçlar veren 107 madde kalmıştır. Bu maddelerden öz değerleri “1” ve üzerinde olan dört faktör elde edilmiştir. Ölçeğin faktörler arası korelasyon değerleri ise 0,706 ile 0,799 arasında değişen değerlere sahiptir ve ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin değeri ise 0,964'dür. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarını saptamak için alt faktörler ve ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ise 0,986'dır. Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini incelemek amacıyla ölçeğin toplam puanlarından elde edilen üst %27 ve alt %27'lik grupların madde ortalama puanlarına bağımsız gruplar t-testi ve test-tekrar testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin tüm maddelerinde 0,01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Geçerlik, Güvenirlilik, Ölçek Geliştirme, Yaratıcı Liderlik, Yaratıcı Liderlik Ölçeği

DEVELOPING CREATIVE LEADERSHIP SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract:

In this study, it was aimed to develop the "Creative Leadership Scale" and to examine its validity and reliability. The working universe of the research consists of school administrators and preschool education teachers working in public and private educational institutions in the central districts of Eskişehir. In order to develop the creative leadership scale, the data of the research were collected from 555 participants in the study universe. It was found that the Kaiser-Meyer-Olkin value of the Creative Leadership Scale was 0,964 and the Cronbach Alpha coefficient of the total scale was 0,986. Positive and significant values of 0,01 levels were obtained in all items of the scale as a result of the t-test results of the independent groups made on the item average scores of the lower 27% and upper 27% groups formed from the total scores of the scale and the reliability of the scale in terms of stability. The results obtained in the research show that Creative Leadership Scale is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Creative Leadership, Creative Leadership Scale, Developing Scale, Reliability, Validity

Giriş

Öğrenme biçimlerinde yirmi birinci yüzyılda meydana gelen değişiklikler liderlik ve liderliğin öğrenilmesinde de yeni yaklaşımları gerekli kılmaktadır (Stoll ve Temperley 2009, 17). Liderlikle ilgili yeni yaklaşımların yaratıcılık süreciyle ilgili olduğu da görülmektedir. Kurumlar yenilikçi yaklaşımları ve bireylerin yaratıcı davranışlarını desteklemek için yaratıcı liderliğe gereksinim duymaktadırlar (Sisk, 2001, 17). Dünya perspektifinde alanyazında liderliğin yeni anlamı "düşüncelere yeni yollar açmak, diğerlerinin gözünden dünyayı görmek, dünyanın kargaşasını anlamak" olarak ifade edilmektedir (Holmes, 2000, 30). Yaratıcı liderlik kavramı yapısalcı kuramın felsefesinde yer alan "birlikte çalışmaya odaklanma" ve "karşılıklı araştırmaların paylaşımı" gibi nitelikleri içermektedir (Lambert vd., 1995'den aktaran; Katz-Buonincontro, 2005, 29). Yaratıcı liderliğin arkasında; gruba katılım, okul liderliği kapasitesinin artırılması, başarılı planlama ve liderliği dağıtma vardır (Stoll ve Temperley, 2009, 17). Yaratıcı liderlerin ulaşılmak istenen değişimi gerçekleştirmek için sahip olması gereken değerler ve özel davranışlar ise; "liderlik, etik, takım çalışması, işten anlama, çalışanları geliştirme, sürekli ilerleme, küresel farkındalık, stratejik pazarlama, iç ve dış müşteri memnuniyeti ve açık iletişim" olarak ifade edilebilir (Guinn, 1997'den aktaran; Tunçer, 2011, 63). Yaratıcı

liderlik “ürün ve kurum inşa etme” ve “içten gelen bilgiyle” de ilgilidir. Kurumlar ve bireyler büyüme, adaptasyon, araştırma, inşa etme, yaratma ve yeniliği sağlayabilmek için “mantıksal analiz” ve “estetik” yaratıcı yönetim özellikleriyle birleştirmelidirler (Palus ve Horth, 2005, 8). Yaratıcı liderde bulunması gereken özellikler hızla yaşanan değişim sürecine uyum sağlamada gerekli olan becerilerle de örtüşmektedir. Bu sürecinin başlatılması ve sürdürülebilmesinde liderlerle birlikte tüm personelin sürece pozitif katılımı önem taşımaktadır. Yaratıcı düşünen liderler öncelikle çalışanların fikirlerini merkeze almalı ve onları teşvik edebilmelidirler. Bunlarla birlikte yaratıcı liderlik bireylerin işlerini benimsemelerinde de önem taşımaktadır. Belirtilen değişim ve yenilik sürecinin başlatılmasında lider ve çalışanlar arasında karşılıklı bir döngünün olduğu da araştırmalarda belirtilmektedir (Zuckerman, 1974; aktaran Mumford vd., 2003, 427; Palus ve Horth, 2005, 8).

Yaratıcı liderlik kavramı geleceğin biçimlendirilmesinde gereksinim duyulan değişimlerin bir gereği olarak “toplumdaki ya da kurumlardaki bireyler ve değişim arasındaki dengeyi gerçekleştirerek, bütünsel, etkili ve geçerli büyümenin mikro ve makro dengelerin sağlanmasını” da kapsamaktadır (Burt, 1990, 17). Yaratıcı liderler öngörülerini, uzmanlıklarını ve keşfetme yeteneklerini kullanarak geliştirmekte olan yeni yaklaşımları tanımlayarak kurumlarına çok önemli katkılar sağlamaktadırlar (Cohen ve Levinthal, 1990; aktaran Mumford vd., 2002, 735). Vandenberghe (1995, 32)’e göre okul ve çevrenin yeniden tanımlanmasında gerekli olan gücün oluşturulması ve bu gücün dengesinin sağlanmasında “yaratıcı liderlik” ve “yaratıcı yönetiminin” oluşturulması gereklidir. Kurumlar yeniliği desteklemek, stratejileri yönetmek ve uygulamak için etkili ve yaratıcı liderlere gereksinim duymaktadırlar. Kurumların yönetilmesinde yaratıcı liderler anahtar rol oynamakta ve bu liderlerin oluşturduğu çalışma ortamları yaratıcılığa olanak sağlarken, etkili ve yaratıcı liderlik özelliği bulunan liderler aynı zamanda takipçilerinin de etkili ve yaratıcı liderlere dönüşmelerini de sağlamaktadır (DuPont, 2002; aktaran Ağbor, 2008, 41-42). Liderlik alanyazımına göre liderlik öğretilebilir ve geliştirilebilir bir özelliktir ve yeni liderlik yaklaşımlarında liderliğin eğitim yoluyla geliştirilebileceği düşüncesine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Yaratıcı liderlik yaklaşımı eğitim liderliği alanının da yeni yaklaşımlarından birisidir (Thomson, 2011). Yaratıcı liderliğin küreselleşen ve hızla değişen dünya koşullarında değişimin yakalanması ve geleceğin etkili bir biçimde oluşturulmasında ki önemi dikkate alındığında eğitim kurumlarının da yaratıcı liderlik yaklaşımını benimsemeleri önem taşımaktadır.

Eğitimde yaratıcı liderlik ile ilgili yapılan çalışmalarda; Stoll ve Temperley (2009)’e göre eğitimde yaratıcı liderlik kavramı “problemlerin tespit edilmesi, tanımlanması ve sadece çözümlerin üretilmesi değil aynı zamanda yaratıcı tepkiler yoluyla düşünmek ve risk almayı da kapsamaktadır”. Harris göre, yaratıcı liderlik farklı bir ürün, süreç veya sonucun “iyileştirilmesi, geliştirilmesi veya zenginleştirilmesi” için zaten var olan bir ürüne/duruma değer katmaktır. Harris’in bu görüşlerinin temelinde yaratıcı

liderlik kavramını “üst düzey beceriler ile bilgi ve nitelikleri içeren süreç aracılığıyla operasyonel hale getirilmiş hayal gücü, içgörü ve özgünlük ve gelişim odaklılık” olarak tanımlayan John WestBurnham'ın görüşleri yer almaktadır. Harris aynı zamanda sürece odaklanır ve süreci bir öğrenme topluluğu kavramı içinde konumlandırır (Thomson, 2011). Eğitim alanında yaratıcı liderlik kavramı en genel anlamıyla her birey için daha nitelikli bir gelecek hazırlamayı ifade etmektedir. Stoll ve Temperley (2009) yirmi birinci yüzyılda okulların öğrencilere “nasıl öğreneceklerini öğrenmeyi” öğretmesini bir meta beceri ve hızla değişen dünyada işe ve hayata uyum sağlamanın anahtarı olarak tanımlamaktadırlar. Okullar daha yenilikçi ve öğretmenler de farklı biçimlerde çalışma konusunda daha becerikli hale gelmelidir. Eğitim kurumları yaratıcı liderlik yaklaşımını benimseyen yöneticiler ve öğretmenler aracılığı ile çocukları hayata ve geleceğe hazırlayabilirler. Belirtilen nedenler yaratıcı liderliğin nitelikli bir toplum yaratmada ki önemini ve yaratıcı liderliğin neden gerekli olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır. Çocukların ve gençlerin eğitiminde yaratıcı liderlik özelliklerini kazandırmaya yönelik eğitim yaklaşımları ancak yaratıcı liderlik özelliklerine sahip yönetici ve öğretmenler tarafından kazandırılabilir. Yaratıcı liderlik yaklaşımı kullanılarak verilen eğitim, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları problemleri yaratıcı ve etkili bir biçimde çözebilmelerine, değişim ve gelişime ayak uydurabilmelerine, hayata hazırlanmalarında, değişen ve gelişen dünya koşullarına hızlı bir biçimde uyum sağlayabilmelerine pozitif yönde etki edeceği düşünülmektedir. Eğitim sisteminin diğer birimlerinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenler aracılığıyla belirtilen özellikler öğrencilere kazandırılabilirdiğinden bu özelliklerin kazandırılmasında okul öncesi eğitim kurumlarının da önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen işlevi yerine getirmelerinde yaratıcı liderlik kavramının etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünüldüğü için bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan çalışmayla okul öncesi eğitim yönetici ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak üzere Yaratıcı Liderlik Ölçeği geçerli bir ölçme aracı mıdır? Yaratıcı Liderlik Ölçeği güvenilir bir ölçme aracı mıdır? Sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Eskişehir ilinin merkez ilçelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarıyla (devlet-özel) ilköğretim (devlet-özel) kurumlarında çalışmakta olan yöneticileriyle (müdürler-müdür yardımcıları) okul öncesi eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda toplam 151 adet okul öncesi eğitim kurumu ve ilköğretim kurumu bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılan 555 katılımcının çalışılan kurum türü değişkenine göre dağılımı; 324'ü devlet

ilköğretim okulu, 131'i MEB bağımsız anaokulu, 63'ü özel anaokulu, 15'i özel ilköğretim okulu, 11'i kız meslek lisesi uygulama anaokulu ve 11'i üniversitelerin çocuk yuvası biçimindedir.-

Veri Toplama Aracı

Yaratıcı Liderlik Ölçeği

Araştırmada okul öncesi eğitim yöneticileri ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla Yaratıcı Liderlik Ölçeği'ni geliştirmek için öncelikle Lawshe tekniği kullanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasında sırasıyla; Sternberg vd., (2003), Sternberg (2005), Sternberg (2008), Sisk (2001), Stoll ve Temperley (2009)'ün yaratıcı liderlik konusunda yapmış oldukları çalışmalarda kullanılan ölçme araçları ve Stevenson (2007) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Liderlik Ölçeği" incelenmiş ve liderlik ve yaratıcı liderlik ile ilgili alanyazın taranmıştır. Eğitim alanında uzman beş öğretim üyesinin ve okul öncesi eğitim kurumları yöneticileri ve öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşleri 18 adet açık uçlu sorudan oluşan "Yöneticilerin ve Çalışanların (Öğretmenlerin) Yaratıcı Liderlik Kavramı Hakkındaki Yorumlarına İlişkin Soru Listesi" kullanılarak alınmıştır. Soru listesinde yer alan sorulardan bazıları; Sizce liderlik kavramı nedir? Sizin kurumunuzda çalışanların liderlik becerilerine sahip olduklarını düşünüyor musunuz? Size göre yaratıcı liderlik kavramı ne anlam ifade ediyor? Sizce yaratıcı liderde bulunması ve bulunmaması gereken özellikler nelerdir? Sizce yaratıcı liderlik öğrenilebilir ve öğretilir mi? Sizce yaratıcı liderlik kavramından eğitimde nasıl yararlanılabilir? Sizce çalışanların yaratıcı liderlik becerileri ölçülebilir mi? Sizce yaratıcı liderlik becerileri değerlendirirken hangi kriterleri göz önünde tutulmalıdır? Biçimindedir. Elde edilen görüşler ve alanyazın bilgilerine dayanarak araştırmacı tarafından yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan madde havuzundan Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nde yer alması gereken maddeler belirlenerek ölçeğin ilk hali hazırlanmıştır. Ölçme aracının kapsam geçerliği Lawshe tekniği kullanılarak eğitim alanında uzman beş öğretim üyesinin görüşleri alınarak ölçütü karşılamayan maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe uygulama öncesi son hali verilerek katılımcıların değerlendirilmesinde kullanılmak üzere 161 maddeden oluşan 4'lü likert tipi ölçek hazırlanmıştır. Alınan uzman görüşleri ve yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin sonuçlarına göre ölçek 107 maddeye indirgenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçek dört alt faktörde toplanmıştır. Bu faktörler; "Değişim ve Dönüşüme Odaklanma", "Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma", "Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma" ve "Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma"dır. Ölçeğin derecelendirilmesinde katılımcılar "yaratıcı liderlik" özelliklerini algılamak sıklıklarını her maddede belirtilen biçimde puanlamaktadırlar. Sıklık derecelemesi, her zaman (4 puan), genellikle (3 puan), bazen (2 puan) ve hiçbir zaman (1 puan) biçimindedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler "Bulgular" bölümünde yer verilmiştir.

Verilerin Toplanma Süreci

Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin çalışma grubunda uygulanabilmesi için Eskişehir ili Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler talep edilmiş, Eskişehir ili Millî Eğitim Müdürlüğünün B.30.2.MAR.0.45.00.00/1169 sayılı izni doğrultusunda araştırmacı tarafından çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu çalışma 2020 yılı öncesinde tamamlandığı için etik kurul izin belgesi bulunmamaktadır. Uygulamadan önce, araştırmacı tarafından araştırma ile ilgili olarak amacı, önemi ve ölçeğin özellikleri hakkında katılımcılara bilgi verilmiş ve araştırmacı tarafından örnek bir madde üzerinde ölçek maddelerini nasıl puanlamaları gerektiği gösterilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde; Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin geçerliliğini belirlemek için verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veri setinin faktör analizi için yeterliliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi; ölçek maddelerinin faktör analizine uygunluğu belirlemek için de Measures of Sampling Adequacy (MSA) testi; verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olup olmadığını saptamak amacıyla da Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Sosyal bilimler, toplum bilimleri, davranış bilimleri gibi alanlarda bilgi-tutum davranış, öz yeterlilik, eğilim gibi yapıların ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılmaktadır (Doğan, Soysal ve Karaman, 2017). Ölçek geliştirme süreci için açıklayıcı faktör analizi, ölçeğin adaptasyonu için ise doğrulayıcı faktör analizi daha uygun olduğu belirtilmektedir (Güngör, 2016) ve ölçek geliştirme sürecinde, ölçülen yapıya ilişkin hipotezler olmadığında da öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılması yaygın olarak önerilmektedir. Açımlayıcı faktör analizi ile bir grup değişken için bir faktör modeli ya da yapısı belirlenmektedir (Çokluk vd., 2012; Hurley vd., 1997; Kelloway, 1995; Bandalos, 1996; aktaran Doğan, Soysal ve Karaman, 2017). Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya, teori üretmeye yönelik bir işlemdir; doğrulayıcı faktör analizi ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin test edilmesine yönelik olarak yapılmaktadır (Kline, 1994; Stevens, 1996; Tabachnick ve Fideli, 2001; aktaran Büyüköztürk, 2002). Ölçek geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin faktör yapısı belirlenmek ve alt ölçekleri keşfedilmek istendiği için, "değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem" olan açımlayıcı faktör analizi (Büyüköztürk, 2016, s.133) kullanılmıştır. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığı sınarken ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlık katsayısını saptamak için alt faktörler ve toplam ölçek için madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları ve Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin, ölçeği puanlayanları ne derece ayırt ettiğini saptamak için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları da hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçekten alınan toplam puanlardan oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik gruplara ait madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi

açıklamak için madde toplam test korelasyonu kullanılmaktadır. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Alt ve üst grup arasındaki farklara ait t değerlerinin anlamlı olması da maddenin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2014). Verilerin analizi “SPSS” paket programı ile yapılmıştır.

Bulgular

Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmasıyla İlgili Bulgular

Ölçeğin geçerlik çalışmasında kapsam geçerliği ve yapı geçerliğine bakılmıştır.

Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin Kapsam Geçerliliği

Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin kapsam geçerliliği Lawshe tekniği kullanılarak eğitim alanında uzman olan öğretim üyelerinin görüşleri alınarak ölçekte yer alan maddelerin geçerlilik/uygunluluk düzeyleri tespit edilerek belirlenmiştir. Ölçeğe ait maddelerin geçerliliğiyle ilgili olarak %90-100 oranında uzlaşılması ölçü olarak kabul edilerek, ölçütü karşılamayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde kullanılan açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler yöntemiyle yapılmıştır. Faktör analizinden adlandırılabilir ve yorumlanabilir faktörler elde edebilmek için de varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin faktör analizi için yeterliliğini saptamak için Kaiser-Meyer-Olkin Testi; ölçeğin her bir maddesinin faktör analizine uygunluğu Measures of Sampling Adequacy Testiyle verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Verilerin, faktör analizi için yeterliliğini belirleyen KMO değerinin 0,50'den büyük olması ve Barlett Testinin de 0,05 önem seviyesinde anlamlı olmasından dolayı, verilerin faktör analizine uygunluğunun yüksek düzeyde olduğu ve elde edilen KMO değerine göre de ölçek değişkenlerin birbirlerini hatasız bir biçimde tahmin edebileceği görülmüştür ($KMO=0,964$, $\chi^2_{\text{Barlett test}}(5671)=40508,971$ $p=0,000$). KMO değerlerinin 0,5 ile 0,7 değerleri kabul edilebilir, 0,7 ile 0,8 iyi, 0,8 ile 0,9 çok iyi, 0,9 üstü ise mükemmel seviyededir (Field, 2009, s.647). Bu değerler, veri setinin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğunu ve elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin Testi değerine göre de ölçek değişkenlerin birbirlerini hatasız bir biçimde tahmin edebileceğini göstermiştir. Ölçek maddelerinin faktör analizine uygunluğunu belirleyen Measures of Sampling Adequacy değerleri incelendiğinde 126. maddenin MSA değeri 0,447 bulunmuş bu maddenin MSA değeri 0,50'den az olduğundan bu madde analizden çıkartılarak (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006) faktör analizi yeniden yapılmıştır. Yenilenen faktör analizi sonucunda diğer maddelere ait MSA değerleri 0,50'den az olmadığından ölçeğin diğer maddelerinin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Veriler arasında yeterli ilişki olup olmadığını, verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan

Barlett's Küresellik Testi sonucu 40508,971 $p=0,000$ ($p<.01$) olarak bulgulanmıştır. Elde edilen değer evren parametresinde ölçüm yapılan değişkenin çok değişkenli olduğunu ve ölçeğin maddelerinin faktör analizine uygunluğunu göstermiştir. Bulgulardan hareketle KMO ölçüsü olan 0,50 değerinin altında olan, bir faktör içinde tek olan, birbirine yakın faktör ağırlıkları olan ve faktör ağırlık değeri 0,45'in altında olan maddeler analizden çıkarıldıktan sonra ölçeğin faktör yük değerleri incelenmiştir. Analiz sonucuna göre ölçekten 54 madde çıkarılmış, anlamlı sonuçlara sahip 107 maddeden öz değerleri "1 ve üzerinde" olan dört alt faktör elde edilmiştir.

Tablo 1. Alt Faktörlere Ait Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Oranları

Alt Faktörler	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Varyans
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	43,559	16,796	16,796
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	4,729	12,570	29,366
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	3,182	11,306	40,673
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	2,857	10,100	50,773

Tabloda özdeğeri 43,559 olan birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %16,796, özdeğeri 4,729 olan ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı %12,570, özdeğeri 3,182 olan üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranı %11,306 ve özdeğeri 2,857 olan dördüncü faktörün açıkladığı varyans oranı %10,100'dür. Açıklanan toplam varyans miktarı %50,773 olarak belirlenmiştir. Sosyal bilimler alanında yapılan faktör analizlerinde açıklanan varyans oranınının % 40- 60 arasında olabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda, veri toplama aracının açıkladığı varyans oranlarınının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Yapı Geçerliğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri			
		Birinci Faktör	İkinci Faktör	Üçüncü Faktör	Dördüncü Faktör
41	,558	,657			
19	,510	,639			
31	,578	,637			
30	,542	,629			
17	,459	,613			
32	,469	,612			
18	,515	,603			
37	,460	,600			

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri			
		Birinci Faktör	İkinci Faktör	Üçüncü Faktör	Dördüncü Faktör
39	,460	,596			
7	,408	,582			
38	,457	,575			
55	,546	,563			
20	,404	,562			
28	,439	,562			
56	,543	,560			
13	,409	,559			
54	,559	,552			
9	,388	,550			
22	,429	,549			
10	,392	,547			
51	,488	,546			
12	,406	,537			
52	,535	,537			
57	,534	,535			
29	,440	,535			
26	,436	,533			
2	,334	,531			
5	,346	,530			
3	,339	,530			
4	,333	,521			
40	,368	,518			
50	,404	,510			
23	,335	,507			
49	,521	,506			
21	,349	,500			
1	,282	,499			
11	,365	,499			
48	,429	,499			
6	,332	,489			
53	,449	,487			
24	,434	,482			

Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri			
		Birinci Faktör	İkinci Faktör	Üçüncü Faktör	Dördüncü Faktör
33	,385	,482			
35	,432	,481			
125	,683		,737		
123	,633		,716		
124	,669		,712		
119	,599		,697		
122	,655		,685		
121	,626		,682		
127	,627		,664		
118	,578		,651		
112	,525		,619		
117	,485		,603		
114	,474		,602		
120	,575		,601		
128	,591		,594		
115	,534		,577		
129	,474		,569		
116	,555		,564		
113	,524		,536		
111	,424		,520		
137	,466		,495		
83	,592			,634	
98	,568			,631	
87	,611			,629	
97	,566			,618	
89	,624			,615	
90	,611			,594	
84	,547			,585	
96	,603			,585	
88	,586			,583	
91	,626			,579	
94	,584			,572	
106	,549			,570	

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri			
		Birinci Faktör	İkinci Faktör	Üçüncü Faktör	Dördüncü Faktör
95	,607			,569	
77	,510			,569	
99	,631			,567	
92	,546			,566	
100	,628			,562	
78	,470			,550	
101	,621			,548	
105	,525			,541	
107	,579			,529	
82	,509			,525	
104	,534			,522	
76	,499			,511	
79	,522			,457	
144	,598				,637
148	,633				,624
154	,575				,609
149	,608				,604
145	,582				,585
140	,501				,579
161	,488				,571
150	,587				,570
143	,509				,563
142	,419				,558
141	,423				,539
156	,591				,534
155	,596				,533
153	,552				,520
151	,431				,512
139	,453				,500
146	,527				,485
134	,496				,485
160	,494				,479
147	,556				,455

Açımlayıcı faktör analizine göre ölçek; birinci faktöründe 43, ikinci faktöründe 19, üçüncü faktöründe 25 ve dördüncü faktöründe de 20 madde bulunan, öz değeri 1'den büyük olan dört faktörden oluşmaktadır. Alanyazında faktörler oluşturulurken faktör yük değerlerinin alt kesme noktası olarak "0,30"- "0,40" arasında değişen değerler alınabileceği belirtilmektedir (Kaplan, 1989; aktaran Özgüven, 1999, 104; Büyüköztürk, 2006). Çalışmada alt kesme noktası 0,45 olarak kabul edilmiş, ölçek maddelerinden ölçeğin her iki faktöründe de yüksek yük değerine sahip olan ya da faktör yük değerleri 0,45'in altında olan ölçek maddeleri ölçekten çıkartılarak tekrarlanan faktör analizinde Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin dört faktör ve 107 maddeden oluşan son hali oluşturulmuştur. Faktörlerin yük değerleri incelendiğinde, sırasıyla, birinci faktörünün 0,481-0,657; ikinci faktörünün 0,495-0,737; üçüncü faktörünün 0,457-0,634 ve dördüncü faktörünün de 0,455-0,637 arasında değişen faktör yük değerlerini aldığı görülmüştür.

Tablo 3. Yapı Geçerliğine Ait Korelasyon Değerleri

Faktör Adı	1	2	3	4	P
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	-				0,000
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	,706(**)	-			0,000
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	,782(**)	,799(**)	-		0,000
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	,766(**)	,769(**)	,777(**)	-	0,000
Toplam Ölçek	,924(**)	,877(**)	,923(**)	,889(**)	0,000

p<.01

Faktörler arası korelasyonların 0,706-0,799 arasında, toplam ölçek ve faktörler arasındaki korelasyon değerlerinin ise 0,877-0,924 arasında değişen 0,01 anlamlılık düzeyinde pozitif anlamlı değerler aldığı görülmektedir. Elde edilen bulguya göre çalışma grubu için ölçeğin alt faktörler ve faktör-toplam ölçek puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu biçimde yorumlanmıştır.

Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin Güvenilirlik Çalışmasıyla İlgili Bulgular

Yaratıcı Liderlik Ölçeği'ne iç tutarlık katsayısını saptamak için ölçeğe Cronbach Alfa katsayısı ve ölçeğin faktörlerine ait madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin maddelerinin, ölçeği puanlayanları ayırt etme düzeylerini saptamak için düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri de hesaplanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanlardan oluşturulan üst %27 ve alt %27'lik gruplara ait madde ortalama puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını saptayabilmek için bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Ölçeğin kararlılığı açısından güvenilirliğini belir-

lemek için test-tekrar test analizi uygulanmıştır. İki farklı uygulama arasında ölçeğe ait kararlılık katsayısını belirlemek için bağımlı gruplar t-testi ve değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını belirlemek için de Pearson Korelasyon Katsayıları ölçeğin faktörleri ve toplam ölçek için sırasıyla incelenmiştir.

Faktörler için hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları 0,947-0,967 arasında değişmektedir. Değişim ve Dönüşüme Odaklama faktörü için 0,965, Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma faktörü için 0,956, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma faktörü için 0,967 ve Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma faktörü için de 0,947'dir. Maddelere ait madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının ise 0,943-0,966 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa değerlerinin 0,70 ve üstünde olması halinde ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006). Elde edilen Cronbach Alfa değerlerine dayanarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0,491-0,786 arasında değişmektedir. Toplam ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayısının ve maddelere ait madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları ölçeğin bütün maddelerinde 0,986 olarak bulunmuştur. Maddelerin, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları da çalışma grubu için 0,425-0,740 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı sayısı ne kadar yüksek ise ölçek maddelerinin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliği sınanan maddelerden oluştuğu biçiminde yorumlanmaktadır (Tezbaşaran, 1996, s.46). Elde edilen bulgu maddelerin puanlayıcıları toplam ölçek bazında iyi derecede ayırt edebileceği biçiminde yorumlanmıştır.

Tablo 4. Alt %27 ve Üst %27'lik Gruplarının Maddelerine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleriyle Madde Ortalama Puanlarına Yönelik Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Madde No	Madde					Madde							
	N	\bar{X}	ss	t	P	No	N	\bar{X}	ss	t	P		
1	Alt%27	147	3,5782	0,49553	-10,320	0,000	28	Üst%27	144	4,0000	0,00000	-37,435	0,000
	Üst%27	147	4,0000	0,00000				Alt%27	144	2,8333	0,37398		
2	Alt%27	146	2,9041	0,29545	-44,818	0,000	29	Alt%27	144	2,8125	0,39167	-36,382	0,000
	Üst%27	146	4,0000	0,00000				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
3	Alt%27	145	2,6621	0,52995	-30,401	0,000	30	Alt%27	145	2,8759	0,33088	-40,910	0,000
	Üst%27	145	4,0000	0,00000				Üst%27	145	4,0000	0,00000		
4	Alt%27	144	2,7708	0,43803	-33,673	0,000	31	Alt%27	144	2,8681	0,33961	-39,997	0,000
	Üst%27	144	4,0000	0,00000				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
5	Alt%27	145	2,9586	0,19986	-62,744	0,000	32	Alt%27	144	3,0000	0,33450	-35,875	0,000
	Üst%27	145	4,0000	0,00000				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
6	Alt%27	146	2,8082	0,39506	-36,451	0,000	33	Alt%27	144	2,8750	0,33187	-40,678	0,000
	Üst%27	146	4,0000	0,00000				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
7	Alt%27	145	2,8690	0,35853	-37,987	0,000	35	Alt%27	144	2,6250	0,48581	-33,964	0,000
	Üst%27	145	4,0000	0,00000				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
9	Alt%27	145	2,5103	0,52859	-33,935	0,000	37	Alt%27	145	2,8828	0,32282	-41,674	0,000
	Üst%27	145	4,0000	0,00000				Üst%27	145	4,0000	0,00000		
10	Alt%27	145	2,8000	0,43461	-33,248	0,000	38	Alt%27	144	2,9375	0,24291	-52,489	0,000
	Üst%27	145	4,0000	0,00000				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
11	Alt%27	145	2,7655	0,44118	-33,694	0,000	39	Alt%27	145	2,8276	0,39695	-35,566	0,000
	Üst%27	145	4,0000	0,00000				Üst%27	145	4,0000	0,00000		
12	Alt%27	145	2,6966	0,47616	-32,963	0,000	40	Alt%27	145	2,8138	0,42469	-33,633	0,000
	Üst%27	145	4,0000	0,00000				Üst%27	145	4,0000	0,00000		
13	Alt%27	145	2,8276	0,41407	-34,095	0,000	41	Alt%27	144	2,9375	0,27017	-47,193	0,000
	Üst%27	145	4,0000	0,00000				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
17	Alt%27	144	2,9097	0,28758	-45,495	0,000	48	Alt%27	144	2,8056	0,43093	-33,261	0,000
	Üst%27	144	4,0000	0,00000				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
18	Alt%27	145	2,9241	0,26570	-48,759	0,000	49	Alt%27	144	2,8264	0,38010	-37,052	0,000
	Üst%27	145	4,0000	0,00000				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
19	Alt%27	144	2,8264	0,39807	-35,379	0,000	50	Alt%27	144	2,9097	0,28758	-45,495	0,000
	Üst%27	144	4,0000	0,00000				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
20	Alt%27	144	2,7153	0,52441	-29,398	0,000	51	Alt%27	144	3,0764	0,44376	-24,976	0,000
	Üst%27	144	4,0000	0,00000				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
21	Alt%27	145	2,8483	0,37880	-36,612	0,000	52	Alt%27	144	2,9444	0,22986	-55,106	0,000
	Üst%27	145	4,0000	0,00000				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
22	Üst%27	145	4,0000	0,00000	-32,963	0,000	53	Alt%27	144	2,9722	0,16491	-74,789	0,000
	Alt%27	145	2,6966	0,47616				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
23	Üst%27	145	4,0000	0,00000	-47,159	0,000	54	Alt%27	144	2,9028	0,29729	-44,288	0,000
	Alt%27	145	2,9172	0,27647				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
24	Üst%27	145	4,0000	0,00000	-32,952	0,000	55	Alt%27	144	2,9167	0,30151	-43,116	0,000
	Alt%27	144	2,6319	0,49820				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
26	Üst%27	144	4,0000	0,00000	-34,972	0,000	56	Alt%27	144	2,9167	0,27735	-46,872	0,000
	Alt%27	144	2,7708	0,42176				Üst%27	144	4,0000	0,00000		
57	Alt%27	144	2,8819	0,32380	-41,435	0,000	101	Alt%27	143	2,8392	0,36867	-37,653	0,000
	Üst%27	144	4,0000	0,00000				Üst%27	143	4,0000	0,00000		

Madde					Madde						
No	N	\bar{X}	ss	t	P	No	N	\bar{X}	ss	t	P
76	Alt%27 144	2,9583	0,20052	-62,337	0,000	104	Alt%27 143	2,7413	0,47044	-31,996	0,000
	Üst%27 144	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
77	Alt%27 144	2,7847	0,41245	-35,358	0,000	105	Alt%27 143	2,7552	0,46295	-32,153	0,000
	Üst%27 144	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
78	Alt%27 144	2,8056	0,39715	-36,090	0,000	106	Alt%27 143	2,8671	0,36071	-37,557	0,000
	Üst%27 144	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
79	Alt%27 144	2,9167	0,27735	-46,872	0,000	107	Alt%27 143	2,8881	0,31634	-42,032	0,000
	Üst%27 144	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
82	Alt%27 143	2,8462	0,38102	-36,213	0,000	111	Alt%27 143	2,7692	0,42281	-34,810	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
83	Alt%27 143	2,8881	0,31634	-42,032	0,000	112	Alt%27 143	2,7692	0,42281	-34,810	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
84	Alt%27 143	2,9021	0,29823	-44,024	0,000	113	Alt%27 143	2,8531	0,37451	-36,620	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
87	Alt%27 143	2,8252	0,39920	-35,192	0,000	114	Alt%27 142	2,6268	0,49978	-32,743	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 142	4,0000	0,00000		
88	Alt%27 143	2,8252	0,39920	-35,192	0,000	115	Alt%27 143	2,8951	0,30750	-42,969	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
89	Alt%27 144	2,8750	0,35232	-38,318	0,000	116	Alt%27 143	2,8811	0,32479	-41,196	0,000
	Üst%27 144	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
90	Alt%27 144	2,7639	0,44228	-33,538	0,000	117	Alt%27 143	2,7622	0,44339	-33,383	0,000
	Üst%27 144	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
91	Alt%27 143	2,7622	0,44339	-33,383	0,000	118	Alt%27 143	2,7552	0,43145	-34,500	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
92	Alt%27 143	2,8182	0,40484	-34,909	0,000	119	Alt%27 143	2,7692	0,42281	-34,810	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
94	Alt%27 143	2,8462	0,38102		0,000	120	Alt%27 143	2,8462	0,38102	-36,213	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
95	Alt%27 143	2,8881	0,31634	-42,032	0,000	121	Alt%27 143	2,7413	0,43948	-34,250	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
96	Alt%27 143	2,8671	0,34062	-39,771	0,000	122	Alt%27 143	2,7762	0,41824	-34,990	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
97	Alt%27 143	2,8671	0,36071	-37,557	0,000	123	Alt%27 143	2,6364	0,49711	-32,803	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
98	Alt%27 143	2,8601	0,38641	-35,275	0,000	124	Alt%27 143	2,6294	0,48467	-33,817	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
99	Alt%27 143	2,8531	0,37451	-36,620	0,000	125	Alt%27 143	2,5944	0,50682	-33,164	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
100	Alt%27 143	2,8531	0,37451	-36,620	0,000	127	Alt%27 143	2,7972	0,40350	-35,647	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
128	Alt%27 142	2,7394	0,45631	-32,919	0,000	147	Alt%27 143	2,8601	0,34806	-39,162	0,000
	Üst%27 142	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
129	Alt%27 143	2,5734	0,51031	-33,429	0,000	148	Alt%27 143	2,9441	0,23062	-54,753	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
134	Alt%27 143	2,8741	0,33287	-40,446	0,000	149	Alt%27 143	2,9371	0,27106	-46,892	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
137	Alt%27 143	2,8112	0,44328	-32,071	0,000	150	Alt%27 143	2,9231	0,26741	-48,159	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		

Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Madde						Madde					
No	N	\bar{X}	ss	t	P	No	N	\bar{X}	ss	t	P
139	Alt%27 143	2,9301	0,25593	-49,993	0,000	151	Alt%27 143	2,9231	0,26741	-48,159	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
140	Alt%27 143	2,8182	0,52590	-26,873	0,000	153	Alt%27 143	2,9021	0,29823	-44,024	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
141	Alt%27 143	2,7552	0,60766	-24,496	0,000	154	Alt%27 143	2,9580	0,20120	-61,929	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
142	Alt%27 143	2,7063	0,65898	-23,476	0,000	155	Alt%27 143	2,9510	0,21652	-57,932	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
143	Alt%27 143	3,1049	0,42316	-25,295	0,000	156	Alt%27 143	2,9580	0,20120	-61,929	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
144	Alt%27 143	2,9510	0,24692	-50,801	0,000	161	Alt%27 142	2,9296	0,28304	-45,066	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 142	4,0000	0,00000		
145	Alt%27 143	3,0559	0,38959	-28,978	0,000	160	Alt%27 143	2,8601	0,34806	-39,162	0,000
	Üst%27 143	4,0000	0,00000				Üst%27 143	4,0000	0,00000		
146	Alt%27 143	2,8811	0,32479	-41,196	0,000						
	Üst%27 143	4,0000	0,00000								

p<.05

Üst %27'lik gruba ait aritmetik ortalama 4 iken, alt %27'lik gruba ait aritmetik ortalama 2,5103-3,5782 arasında değiştiği görülmektedir. Aynı zamanda üst %27'lik gruba ait standart sapma 0 iken, alt %27'lik gruba ait standart sapma 0,16491-0,65898 arasında değişmektedir. Bağımsız gruplar t-testi değerlerine göre de tüm maddelerin madde ortalama puanlarının 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, ölçek maddelerinin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ve ölçeğin puanlayanları da ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt ettiği biçimde yorumlanmıştır.

Tablo 5. Alt %27 ve Üst %27'lik Grupların Faktörlere ve Toplam Ölçeğe Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleriyle Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Faktör Adı		n	\bar{x}	Ss	t	sd	P
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	Alt %27	121	3,0660	,22716	-40,095	240	0,000
	Üst%27	121	3,9216	,05906			
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	Alt%27	121	2,8130	,19679	-51,147	240	0,000
	Üst%27	121	3,8541	,10683			
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	Alt%27	121	2,9174	,22041	-48,858	240	0,000
	Üst%27	121	3,9345	,06218			
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	Alt%27	121	2,7724	,16950	-53,311	240	0,000
	Üst%27	121	3,6101	,03385			
Toplam Ölçek	Alt%27	121	3,0661	,20092	-46,443		0,000
	Üst%27	121	3,9388	,04857			

p<.05

Üst %27'lik gruba ait faktör bazında aritmetik ortalamalar 3,6101-3,9345 arasında değişmekteyken toplam ölçeğe ait aritmetik ortalama ise 3,9388'tür. Alt %27'lik gruba ait faktör bazında aritmetik ortalamaların ise 2,7724-3,066 arasında değişmekteyken toplam ölçeğe ait aritmetik ortalama ise 3,0661'dir. Ayrıca, üst %27'lik gruba ait faktörlerin standart sapma puanları 0,03385-0,10683 arasında değişmekteyken, toplam ölçeğe ait standart sapma puanı ise 0,4857'dir. Alt %27'lik gruba ait faktör bazında standart sapması 0,16950-22,716 arasında değişmekteyken, toplam ölçeğe ait standart sapma ise 0,20092'dir. Faktörler ve toplam ölçeğe ait ortalama puanlara uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre toplam ölçek ve tüm faktörlerin 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Ölçeğin kararlılığı açısından güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test analizi uygulanmıştır. Uygulama toplam 30 katılımcı üzerinde 4 hafta arayla yapılmıştır. İki farklı uygulama arasında ölçeğe ait kararlılık katsayısını belirlemek için bağımlı gruplar t-testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları alt faktörleri ve toplam ölçek için incelenmiştir. İstatistiksel olarak değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayıları incelenmiştir.

Tablo 6. Test Tekrar Test Uygulamalarının Faktörler ve Toplam Ölçeğe Ait Puanların Pearson Korelasyon Katsayıları

Faktör Adı	n	r	p.
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	30	,809	,000
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	30	,861	,000
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	30	,937	,000
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	30	,904	,000
Toplam Ölçek	30	,893	,000

p<.01

Test-tekrar test analizlerine göre ölçeğin faktörlerine ait Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri 0,937-0,809 arasında değişmekteyken, toplam ölçeğe ait puanlar ise 0,893'dür. Elde edilen bulgudan, ölçeğin iki farklı uygulaması arasında 0,01 düzeyinde pozitif anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda, ölçeğin test-tekrar test uygulamalarına ait tutarlığın ölçeğin faktörleri ve toplam ölçek için yüksek seviyede olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Test Tekrar Test Uygulamalarının Faktörler ve Toplam Ölçeğin Ortalama Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleriyle Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Faktör Adı	Uygulamalar	n	X	Ss	t	sd	p
Değişim ve dönüşüme odaklanma	I. Uygulama	30	3,7302	,24380	-,643	29	,525
	II. Uygulama	30	3,7481	,24748			
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	I. Uygulama	30	3,5860	,43219	,627	29	,536
	II. Uygulama	30	3,5596	,44024			
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	I. Uygulama	30	3,6453	,35711	,969	29	,340
	II. Uygulama	30	3,6160	,44301			
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	I. Uygulama	30	3,4030	,25511	1,672	29	,105
	II. Uygulama	30	3,3652	,29007			
Toplam Ölçek	I. Uygulama	30	3,6872	,28185	,456	29	,652
	II. Uygulama	30	3,6751	,32395			

p>.05

Ölçeğin, kararlılığına ait güvenilirliğini belirlemek için kullanılan test-tekrar test ortalama puanlarının bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına göre ilk uygulama sonucunda ulaşılan puanların faktörlere ait aritmetik ortalamaları 3,403-3,730 arasında değişmekteyken, toplam ölçek için 3,687 olduğu görülmüştür. İkinci uygulamadan elde edilen puanların faktörler için aritmetik ortalamalarının 3,365-3,748 arasında değiştiği, toplam ölçek için ise 3,675 olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, ikinci uygulamadan elde edilen bulgularda puanların faktörlere ait standart sapması 0,243-0,432 arasında değişmekteyken, toplam ölçek için 0,281 olduğu görülmüştür. İkinci uygulamadan elde edilen puanların faktörler için standart sapmaları 0,247-0,290 arasında değişirken, toplam ölçek için 0,323 olduğu görülmüştür. Faktörler ve toplam ölçeğin ortalama puanlarına yapılan bağımlı gruplar t-testi değerlerine göre toplam ölçek ve alt faktörlere ait puanlar arasında 0,05 anlamlılık seviyesinde anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Elde edilen bulgu ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğinin bulunduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerini ölçmeye yönelik ölçme aracının geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada Yaratıcı Liderlik Ölçeği'ni geliştirmek için öncelikle Sternberg vd., (2003), Sternberg (2005), Sternberg (2008), Sisk (2001), Stoll ve Temperley (2009)'ün yaratıcı liderlik konusunda yapmış oldukları çalışmalarda kullanılan ölçme araçları ve Stevenson (2007) tarafından geliştirilen Yaratıcı Liderlik

Ölçeği incelenmiş, liderlik ve yaratıcı liderlik ile ilgili alanyazın taranmış ve katılımcıların yaratıcı liderlik algılarının belirlenmesi için 18 adet açık uçlu sorudan oluşan soru listesi kullanılarak eğitim alanında uzman beş öğretim üyesinin, yöneticilerin ve öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınarak oluşturulan madde havuzundan ölçeğin maddeleri oluşturulmuştur. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin kapsam geçerliği Lawshe tekniği kullanılarak eğitim alanında uzman olan öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda ölçek maddelerinin geçerlilik/uygunluk düzeyleri belirlenmiştir. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin geçerli bir ölçme aracı olup olmadığı ve ölçeğin yapı geçerliliği için temel bileşenler yöntemiyle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçekten 54 madde çıkarılmış ve anlamlı sonuçlara sahip olan 107 maddeden öz değerleri "1 ve üzerinde" olan dört alt faktör elde edilmiştir. Ölçeğin dört alt faktörü; "Değişim ve Dönüşüme Odaklama" 43 maddeden, "Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma" 19 maddeden, "Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma" 25 maddeden ve "Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma" 20 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin ve alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkileri de değerlendirilmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır. Ölçeğin faktörler arası korelasyon değerlerinin 0,706 ile 0,799 arasında değişmekte olan pozitif ve 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'ne ait Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,964 ve ölçeğin toplam Cronbach Alfa katsayısı 0,986'dır. Ölçeklerin birbiriyle yüksek ilişkiye sahip maddelerden oluşması durumunda Cronbach Alfa katsayısı yüksek olmaktadır. Ölçeğe ait elde edilen Cronbach Alfa katsayısı ne kadar yüksekse ölçek maddelerinin yüksek ölçüde birbirleriyle tutarlı olduğu ve aynı özelliği sınavan maddelerden oluştuğu biçiminde yorumlanmaktadır (Tezbaşaran, 1996, 46). Ölçekten elde edilen değerler ölçeğin maddelerinin puanlayıcıları toplam ölçek için yüksek düzeyde ayırt edebileceğini göstermektedir. Ayrıca alanyazında güvenilirlik katsayılarının 0,70 ile 0,80 arasında değerlere sahip olması halinde ölçme aracının araştırmalarda kullanılabilmesi için yeterli olduğu belirtilmektedir (Özgüven, 1999, 95). Belirtilen alanyazın bilgilerine dayanarak araştırmadan elde edilen güvenilirlik katsayılarından ölçek ve alt ölçeklerin güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilebilir. Ölçeğin toplam puanlarından elde edilen üst %27 ve alt %27'lik grupların madde ortalama puanlarına yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarında ve ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirlemek için yapılan test-tekrar test analizlerine göre ölçeğin tüm maddelerinde pozitif ve 0,01 düzeyinde anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Elde edilen bulgu ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini gösteren dış tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin çalışma grubundan elde edilen tüm bulgular bütünsel biçimde değerlendirildiğinde, yüksek seviyede iç tutarlık bulgularına sahip olduğu ifade edilebilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

Alanyazında yer alan farklı yaratıcı liderlik ölçekleri incelediğinde; araştırmamanın oluşumuna da ilham veren Stevenson (2007) tarafından oluşturulan Yaratıcı Liderlik Ölçeği üç alt faktörden oluşmaktadır. Bunlar; Dönüşümcü Liderlik, Dönüştürücü Li-

derlik ve İnsan Odaklı Liderlik boyutlarıdır. Ölçek yirmi maddeden oluşmaktadır, ölçeğin her maddesi 1 ile 10 arasında puanlanarak puanlayıcıların yaratıcı liderlik özelliklerinin düşük-orta ve yüksek düzeyde olup olmadığı belirlenmektedir. Chao (2008) tarafından oluşturulan 17 maddelik İlkokul Öğretmenleri için Yaratıcı Liderlik Ölçeği; Örgütsel Yenilikçi İklim, Yaratıcı Öğretim Performansı ve Sınıf Yönetiminin Etkliliği alt faktörlerinden oluşmaktadır. İç tutarlılık katsayısı, tüm ölçek için 0,93, alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları da 0,81 ile 0,85 arasında değerler almaktadır. Roos (2016) tarafından geliştirilen 28 maddeden oluşan Yaratıcı Liderlik Ölçeği 7'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek İlişkilendirme; Öz Farkındalık; Özgünlük; Sistem Bilinci; Uyumluluk ve Korumaya ve Kontrol alt faktörlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin alt faktörlerinin Cronbach alfa katsayıları 0,96 ile 0,88 arasındadır. Uçar ve Sağlam (2019) tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Ölçeği; Yeniliğe ve Değişime Açıklık, Girişimcilik ve Etkili İletişim ve Farklılık olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı 0,98, ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach alfa katsayıları da 0,97 ile 0,80 arasındadır. Bu çalışmada geliştirilen ölçek 107 maddeden ve *Değişim ve Dönüştürme Odaklama, Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma ve Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma* olmak üzere dört alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin tümüne ait iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısının 0,986 ve alt ölçeklerine ait Cronbach alfa katsayılarında 0,94 ile 0,96 arasında değişmektedir. Belirtilen ölçeklerle geliştirilen ölçek, alt faktörler ve madde sayıları bakımından karşılaştırıldığında geliştirilen ölçeğin madde sayısı bakımından daha kapsayıcı olduğu görülmektedir. Alt faktör sayıları açısından karşılaştırıldığında ise belirtilen ölçeklerin birisi dışında hepsinin üç alt faktörden oluştuğu, çalışma da geliştirilen ölçeğin ise dört alt faktörden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin alt faktörleri *Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma, Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma ve Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma* alt faktörleri yaratıcı liderlik ile ilgili alanyazında yer alan ancak diğer ölçeklere dahil edilmemiş olan kuramsal bilgilere yönelik boyutları kapsıyor olması da ölçeğin diğer ölçeklerden ayrıldığı noktalardan birisidir. Bu bilgilerden bazıları “araştıran, yeni tanımlamalar ve çözümler geliştirerek, bunları gerçek hayat problemlerine uyarlayan, yeni sonuçlar ve değerler üreten yaratıcı düşünceye önem verme (Marşap, 1999, s.102); yaratıcı liderliğin gelişiminde ele alınan faktörlerden “birlikte çalışmaya odaklanma” ve “karşılıklı araştırmaların paylaşımı” (Lambert vd., 1995; aktaran Katz-Buonincontro, 2005, s.29); yaratıcı liderlik ve ekip ilişkisi (Rickards & Moger, 2000, s.280) yaratıcı liderliğin istenilen bir çalışma ekibinin kurulmasında ekip üyelerinin gelişimine ve motivasyonuna odaklanarak, görevin başarılmasını sağlayacak, liderlik kalite ve karakteristiklerinin oluşumunda ki etkilerinin (Marşap, 1999, s.86) belirlenmesine yönelik boyutlarıdır. Belirtilen ölçeklerle bu çalışmada geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık kat sayı değerlerinin benzer olması geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına ve açıklamalara dayanarak çalışmada geliştirilen Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesine yöne-

lik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilebilir. Yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerinin çocuklara yansımalarını belirleyebilmek için çocukların yaratıcı liderlik özelliklerinin araştırılmasına yönelik bir ölçek geliştirilmesi de öneri olarak sunulabilir.

Kaynakça

- AGBOR, E. (2008). Creativity and innovation: the leadership dynamics. *Journal of Strategic Leadership*, 1(1), 39-45.
- BURT, N. (1990). Futures-creative leadership. *The Futurist*, 24, 3-13.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, Güz, Sayı: 32, ss.470-483.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., & DEMİREL, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- CHAO, Y (2008). *The Creative Leadership Scale for Elementary School Teachers: Scale Development and Validation*. Master thesis in Education.
- DOĞAN, N., SOYSAL, S. ve KARAMAN, H. (2017). Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? Özcan DEMİREL ve Serkan DİNÇER (Edt.) *Küreselleşen Dünyada Eğitim içinde* ss. 373-400, Ankara: Pegem Akademi.
- ERKUŞ, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- FIELD, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. (Third Edition). London: SAGE.
- HOLMES, A. H. (2000). *Inspirations and innovations the quest for the link between literature, creativity and leadership*. Master of Arts in Leadership and Training. Royal Roads University.
- KATZ-BUONINCONTRO, J. (2005) Does arts-based learning enhance leadership? case studies of creativity-oriented executive institutes university of oregon american educational research association annual meeting division a-administration: *Leading for Learning* Paper Session April 14, 2005 http://darkwing.uoregon.edu/~jenela/Final_Aera_2005_Jkb.pdf. 12 Mart 2009.
- MARŞAP, A. (1999). *Yaratıcı liderlik*. Ankara: Öncü Kitap.
- MUMFORD, M. D., CONNELLY, S., & GADDİS, B. (2003). How creative leaders think: Experimental findings and cases. *The Leadership Quarterly*, 14(4-5), 411-432. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00045-6](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00045-6)

- MUMFORD, M. D., SCOTT, G. M., GADDİS, B., & STRANGE, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 705–750. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00158-3](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00158-3)
- ÖZGÜVEN, İ. E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- PALUS, C & HORTH, D. (2005). Leading creatively: The art of making sense. *Ivey Business Journal*, 69(7), 1-8.
- RİCKARDS, T. ve MOGER, S. (2000). Creative leadership processes in project team development: an Alternative to tuckman's stage model. *British Journal of Management*, 11, 273-283.
- ROOS, C.E. (2016). *Exploring the relationship between creative leadership and flourishing employees*. Master in Business Administration at the Potchefstroom Campus of the North-West University.
- SİPAHİ, B., YURTKORU, S., ÇİNKO, M. (2006). *Sosyal bilimlerde Spss'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- SİSK, D. A. (2001). Creative Leadership: A Study of Middle Managers, Senior Level Managers and CEOs. *Gifted Education International*, 15(3), 281–290. <https://doi.org/10.1177/026142940101500306>
- STERNBERG, R.J. (2005) WICS: A Model of positive educational leadership comprising wisdom, **intelligence**, and creativity synthesized. *Educational Psychology Review*, 17,(3), 191-262. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-5617-2>
- STERNBERG, R.J. (2008) The WICS approach to leadership: Stories of leadership and the structures and processes that support them. *The Leadership Quarterly*, 19, 360–371.
- STERNBERG, R. J., KAUFMAN, J. C., & PRETZ, J. E. (2003). A propulsion model of creative leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 455–473.
- STOLL, L., ve TEMPERLEY J. (2009). Creative leadership teams capacity building and succession planning. *British Educational Leadership, Management & Administration Society (Belmas)*, 23(1): 12–18.
- TEZBAŞARAN, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- THOMSON, P. Creative leadership: a new category or more of the same? *Journal of Educational Administration and History* Vol. 43, No. 3, August 2011, 249–272.
- TUNÇER, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi* 80, 57-83.
- UÇAR, R. ve SAĞLAM, E. (2019). Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16(1), 417-435.
- VANDENBERGHE, R. (1995) "Creative management of a school: a matter of vision and daily interventions". *Journal of Educational Administration*, 33(2), 31–51.

LİSE ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK GEOMETRİ ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet KESİCİ¹

¹ Dr., Matematik Öğretmeni, Siirt, ahmetkesici@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1830-497X.

Geliş Tarihi: 13.07.2020 Kabul Tarihi: 10.11.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.768727

Öz: Bu araştırma, lise öğrencilerinin geometri özyeterlik inançlarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Siirt ilinde lise öğrenimine devam eden 571 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ilk olarak 298 öğrenciden toplanan verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre varyansın %55,32'ni açıklayan, üç alt boyuta sahip, 17 maddelik, 5'li Likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yapısının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek amacıyla 273 öğrenciden toplanan veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu χ^2 /sd. değeri 1.97, RMSEA değeri ise .06 olarak hesaplanmıştır. Uyum indekslerinden RMR=.052, GFI=.91, CFI=.93, NNFI=.92 ve AGFI=.88 olarak hesaplanmış ve bu değerlerin kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmüştür. Ölçek için yapılan madde analizleri (madde-toplam puan korelasyonu ve %27'lik uç grupların puan ortalamalarına dayalı madde analizi), test-tekrar test güvenilirliği ve ölçüt geçerliğine ilişkin çalışmalarda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu gösteren kanıtlar elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak *Geometri Özyeterlik İnanıcı Ölçeği*'nin ortaöğretim öğrencilerinin geometriye yönelik özyeterlik inançlarını belirlemede kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Geometri, özyeterlik, geometri özyeterlik inancı.

DEVELOPMENT OF GEOMETRY SELF EFFICACY BELIEF SCALE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS: RELIABILITY AND VALIDITY STUDY

Abstract:

This study aims to develop a scale to determine the high school students' level of self-efficacy belief towards geometry. The participants comprised of 571 high school students in Siirt, in 2019-2020 academic year. In the first phase, this scale was conducted with 298 students to analyze the data and exploratory factor analysis was used. The result of the exploratory factor analysis showed that the scale explains the 55.32% of the total variance and has a structure that includes three sub-dimensions. The scale, a 5-point Likert scale type, includes 17 items and Cronbach's Alpha was .88. In the second phase, confirmatory factor analysis was used to analyze the data obtained from 273 students. The results of confirmatory factor analysis indicated that $\chi^2/df=1.97$, RMSEA=.06, RMR=.052, GFI=.91, CFI=.93, NNFI=.92 and AGFI=.88., and all these indices were within the acceptable ranges. In addition, item analysis (item-total correlation and 27% lower-upper group mean score), the test-retest reliability, and criterion-related validity studies were conducted for the scale. In light of the findings, it can be concluded that the scale is valid and reliable and it can be used to measure the self-efficacy belief of high school students towards geometry.

Keywords: Geometry, self-efficacy, geometry self-efficacy belief.

Giriş

Eğitim, toplumda ihtiyaç duyulan niteliklere sahip insan yetiştirme işlevi görür (Durkheim, 2016). Bu nedenle toplumu oluşturan bireylerde sahip olması istenen beceriler, okullarda planlı eğitim faaliyetleri ile kazandırılmaya çalışılır (Ertürk, 1994). Okullarda gerçekleştirilen planlı eğitim faaliyetlerinde disiplin öğretimine büyük bir önem verilir. Disiplinler, odaklandıkları konulara yönelik sistematik yöntemlerle üretilmiş bilgi ve kavramlara sahiptirler. Disiplin öğretiminde amaç, bireylerin yaşadıkları ya da çevrelerinde gerçekleşen olay ve olguları ilgili disiplinin bakış açısıyla düşünmelerini sağlamaktır. Böylece okullarda gerçekleştirilen disiplin eğitimi ile bireylerin karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleri için gerekli bilgi ve düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılır (Nosich, 2016).

Matematik, okullarda öğretimine büyük önem verilen disiplinlerden biridir. Matematiğin bir alt dalı olan geometri, şekiller ve şekillerin birbirleri ile olan ilişkilerini in-

celer (Gözen, 2001). Geometri, matematiğin hayatta en çok ilişkilendirilen bir dalı olup tümdengelsel düşünme sisteminin en iyi modellerinden biridir. Bu nedenle geometri, mantıksal düşünmenin gelişimi için oldukça etkili bir uygulama alanı olarak görülmektedir (Davis ve Hersh, 2002). Mısır, Mezopotamya ve Hint gibi insanlık tarihinin en eski uygarlıklarında günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümü için geliştirilen ve daha sonra Yunanlar tarafından sistemleştirilerek günümüze kadar gelen geometri bilgileri, günümüzde halen önemini ve güncelliğini korumakta ve okul programlarının içeriğinde bu bilgilere yer verilmektedir (Dönmez, 2002). Ülkemizde de zorunlu eğitim kapsamında bulunan her öğretim kademesinde geometri öğretimi gerçekleştirilmektedir. Geometri konuları, ortaöğretimde 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılına kadar “geometri” ve “analitik geometri” dersleri adı altında matematik dersinden bağımsız olarak okutulmuştur. Daha sonra bu dersler kaldırılmış ve bu derslere ait içerik matematik dersi öğretim programına aktarılmıştır (Yıldız ve Karadeniz, 2017). Millî Eğitim Bakanlığının 2018 yılında güncellediği ortaöğretim matematik dersi programı incelendiğinde, geometriye önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir. Ortaöğretim matematik programında geometrinin sınıf düzeylerine ve alt öğrenme alanlarına göre ağırlığı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaöğretim matematik ders programının sınıf düzeylerine göre hedef kazanımları, ders saati sayıları ve yüzdelerinin alt öğrenme alanlarına göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Kazanım Yüzdesi (%)	Ders saati	Ders Saati Yüzdesi (%)
9. Sınıf	Geometri	16	39.02	70	32
	Sayılar ve cebir	22	53.66	130	61
	Veri, sayma ve olasılık	3	7.32	16	7
	Toplam	41	100	216	100
10. Sınıf	Geometri	4	14.81	70	32
	Sayılar ve Cebir	15	55.56	108	50
	Veri, sayma ve olasılık	8	29.63	38	18
	Toplam	27	100	216	100
11.Sınıf	Geometri	17	60.71	122	57
	Sayılar ve cebir	7	25.00	76	35
	Veri, sayma ve olasılık	4	14.29	18	8
	Toplam	28	100	216	100
12. Sınıf	Geometri	7	20.59	74	34
	Sayılar ve cebir	27	79.41	142	66
	Veri, sayma ve olasılık	-	-	-	-
	Toplam	34	100	216	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere lise matematik programında her sınıf seviyesinde geometri konularına yer verilmektedir. Ortaöğretim matematik öğretim programında hedef kazanımların yaklaşık %32'si, ders saatlerinin ise yaklaşık %39'u geometri alt öğrenme alanına ayrılmıştır. Geometrinin matematik öğretim programındaki ağırlığı, geometriye verilen önemin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Geometrinin kuruluşu ve öğretimi ile ilgili önemli görüşler ileri süren Farabi, geometrinin kuruluşu için iki yaklaşım önerir. Bunlardan birincisinde geometri; ilk olarak *nokta*, sonra *çizgi* daha sonra *yüzey* ve son olarak *cisim* gelecek şekilde bir sıralamaya göre kurulur. Farabi'ye göre bu yaklaşım, kavramsal alana daha yakın olup, akla ve mantığa uygun bir yaklaşımdır (aktaran Türkel-Küyel, 1992). Bu yaklaşım, geometrinin kuruluşuna yönelik günümüzde kabul gören anlayış ile uyumludur. Günümüzde kabul gören görüşe göre; geometrinin kuruluşunda tanımsız terimler (nokta, doğru, düzlem vb.), tanımlı terimler (ışın, açı, üçgen vb.), aksiyomlar ve teoremler vardır. *Tanımlı terimler*; sezgisel olarak anlamlandırılan *tanımsız terimlere* dayalı, dilin ve mantığın kurallarına bağlı kalarak tanımlanan soyut geometrik nesnelere belirten kavramlardır. *Aksiyomlar* (postulat), akıl yürütmede kullanılan ve doğruluğu akıl tarafından onanan ilkelerdir. *Teoremler* ise doğruluğu ispatlanması gereken iddialardır (Altun, 2014; Kesici, 2019). Farabi'nin geometrinin kuruluşuna yönelik ileri sürdüğü diğer yaklaşımda ise ilk yaklaşımın tersine bir sıralama söz konusudur. Bu yaklaşıma göre geometrinin kuruluşunda ilk olarak *cisim* gelir. Cisimden sonra *yüzey*, daha sonra *çizgi* ve son olarak *nokta* gelir. Farabi; ikinci yaklaşımın duysal alana daha uygun olduğunu ve insanın duysal alana yatkınlığı nedeniyle geometri öğretiminin bu yaklaşıma göre yapılması gerektiğini belirtmiştir (aktaran Türkel-Küyel, 1992). Farabi'nin geometri öğretimine ilişkin bu görüşü, Piaget'in bilişsel gelişim kuramı ve Van Hiele'nin geometrik düşünmeye yönelik modeli ile uyumlu olduğu söylenebilir. Piaget'te göre bilme, anlama, düşünme, hatırlama ve akıl yürütme gibi zihinsel özellikleri içeren bilişsel gelişim; aşamalı, dönemsel ve hiyerarşiktir. Bilişsel gelişimde fiziksel gelişim ile yaşantılara bağlı olgunlaşma oldukça önemlidir. Bilişsel gelişim; basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru gerçekleşir (Küçükkaragöz, 2014; Yöndem ve Taylı, 2011). Öğrencilerde geometrik düşünmenin gelişimini inceleyen Van Hiele, geometrik düşünmenin gelişimini açıklayan bir modeli literatüre kazandırmıştır. Bu modele göre geometrik düşünme, ardışık olarak ilerleyen beş düzeyde (görsel, analiz, informal çıkarım, mantıksal çıkarım, en üst düzey) gerçekleşir. Gelişim düzeyleri basit geometrik becerilerden karmaşık becerilere, somuttan soyuta doğru gelişim gösterir. Alt düzeyden üst düzeye geçişler; algıdan-analize, analizden-mantıksal çıkarıma, mantıksal çıkarımdan-farklı aksiyomatik sistemleri değerlendirmeye doğru ilerler (Altun, 2014). Bu nedenle Farabi'nin geometri öğretimi için önerdiği tümdengelsel yaklaşımının bilişsel gelişim ve geometrik düşünmenin gelişimi ile uyumlu olduğu söylenebilir. Nitekim ilkokul, ortaokul ve lise matematik öğretim programları bütünsel olarak incelendiğinde geometri öğretiminde tümdengelsel yaklaşımın benimsendiği görülebilir.

Geometri öğretiminde amaç; öğrencilerin geometrik düşünme becerilerini geliştirmek ve geometrik düşünme alışkanlıklarını kazandırmaktır. Böylece bireylerin problem çözme repertuarları geliştirilerek günlük hayatta karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilme yetenekleri desteklenir (Eraslan Yalçın ve Özgeldi, 2019). Geometrik düşünme, geometrik nesnelere arasındaki ilişkilerden yararlanarak geometri problemlerini çözmeye imkân sağlayan düşünme tarzıdır (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2014). Geometrik düşünme alışkanlıkları ise akıl yürütme, ilişkilendirme, keşfetme, yansıtma, özel durumları düşünme, değişmezleri belirleme, görselleştirme, sistematik keşifler yapma, uç durumları düşünme gibi bilişsel nitelikteki düşünme alışkanlıklarıdır (Bülbül ve Güven, 2019). Geometri ile ilgili bir problemle karşılaşan öğrenci, repertuarında bulunan geometrik düşünme alışkanlıklarını işe koşarak problemin üstesinden gelemeğe çalışır. Bilişsel nitelikteki geometrik düşünme alışkanlıkları; yılmama, stres ya da kaygı gibi hisleri yönetme, merak, şüphecilik ve dikkat gibi duyuşsal özellikler tarafından desteklenmektedir (Bülbül, 2016). Bu nedenle geometri öğretiminde geometrik düşünme alışkanlıkları geliştirilirken bu alışkanlıkları destekleyen duyuşsal özellikler de göz önüne alınmalı, ihmal edilmemelidir.

Baykul'un (2009) Bloom'dan (1985) aktardığına göre bir dersin başarısında öğrenciler arasında yaşanan farklılaşmanın %25'i tutum, kaygı, motivasyon ve özyeterlik inancı gibi duyuşsal alana özgü özelliklerden kaynaklanmaktadır. Çünkü fiziksel çevreden gelen uyarıcılar tutum, ilgi, değer ve ihtiyaç gibi duyuşsal özelliklere göre anlamlandırılır (Kaygusuz, 2011; Ulusoy, 2012). Dolayısıyla eşit düzeyde bilişsel giriş davranışlarına sahip öğrencilerden öğrenmeye daha istekli ve ilgili olanların öğrenme hızları ve düzeyleri daha yüksektir (Demir, 2011). Nitekim alanyazında matematiğe yönelik duyuşsal özelliklerin matematik başarısı ile ilişkili olduğunu belirleyen birçok çalışma vardır (Barut, 2020; İnal ve Turabik, 2017; Kesici, 2016; Kesici ve Aşılıoğlu, 2017; Ölçüoğlu ve Çetin, 2016; Özmen, 2018; Taş ve Deniz, 2018).

Duyuşsal özelliklerden biri olan özyeterlik inancı, bir dersin başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Bandura (1986), özyeterlilik inancını belli bir performansa ulaşmayı sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargılar şeklinde tanımlamıştır (Akt. Kotaman, 2008). Özyeterlik inancı, bireyin bir işi yapabilmesi için gerekli olan becerilere sahip olup olmaması ile ilgili değildir. Özyeterlik inancı, kişinin bir görevle karşılaşması durumunda sahip olduğu bireysel donanımların bu görevin özelliklerini göz önüne alarak görevin üstesinden gelip gelebileceğine yönelik kanaatleri ile ilgilidir (Sakız, 2013). Bu bağlamda eğitim açısından özyeterlik inancı, *öğrencinin akademik bir görevin üstesinden gelebilecek bir potansiyele sahip olup olmadığına yönelik inançları* şeklinde tanımlanabilir. Özyeterlik inancı; öğrencinin akademik bir görev ile ilişkili davranışlara teşebbüs edip etmemesini, akademik görevleri gerçekleştirmek için başlattığı davranışların devamlılığını etkiler. Bu nedenle özyeterlik inancı, öğrenmeye yönelik davranışları belirlemede etkili bir faktördür (Kotaman, 2008).

Belirli bir alandaki özyeterlik inancı yüksek olan bir bireyin o alandaki başarısının daha yüksek olacağı söylenebilir. Çünkü özyeterlik inancı yüksek olan bir bireyin karşılaştığı karmaşık durumlarla baş edebileceğine yönelik inancı yüksektir. Başarısız denemeler onu yıldırmaz, başarı için sebat gösterir. Özyeterlik inancı düşük olan birey ise karmaşık durumlarla baş edemez, umutsuz ve mutsuzdur. Karşılaştığı problemler karşısında kendini yetersiz bulur, ilk başarısız denemede hemen pes eder, tekrar denemekten kaçınır (Korkmaz, 2014).

Özyeterlik inancının oluşumunu etkileyen bireysel ve çevresel faktörler vardır. Bireyin başarıyla ya da başarısızlıkla sonuçlanan yaşantılardan elde ettiği bilgiler, özyeterlik inancının oluşumunu etkileyen en önemli faktörlerdir. Ayrıca bireye benzer özelliklere sahip kişilerin (model) yaşantılarının gözlenmesi sonucu edinilen bilgiler; öğretmen, ebeveyn, arkadaş teşviki veya nasihatleri özyeterlik inancının gelişimini etkileyen diğer faktörlerdir. Bunun yanında stres ve kaygı gibi psikolojik durumlar da özyeterlik inancını etkiler. Psikolojik olarak rahat bir bireyin bir görevi başarı ile sonuçlandırması beklenir (Çakır, 2011; Gültekin, 2012; Korkmaz, 2014).

Bireyin psikolojik özelliklerinden etkilenen özyeterlik inancı, bireyi psikolojik olarak da etkiler. Özyeterlik inancı, bireyin akademik bir görevi yaparken yaşayabileceği stres ya da kaygıyı azaltıp onu rahatlatır (Zimmerman, 2000). Akademik bir görev yapılırken hissedilen güven ve rahatlık özyeterlik inancı ile ilgilidir (Eğitim Reformu Girişimi, 2014). Yapılan araştırmalar, özyeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerin akademik görevleri yerine getirirken zorlandıkları durumlarda hemen pes etmedikleri karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için başkalarından yardım isteme ve etkili öğrenme stratejilerini kullanma davranışlarını daha sık kullandıklarını göstermiştir. Özsaygı ile ilişkilendirilen bu durum, bireyin beceriksiz ya da yeteneksiz görünme korkusundan kaynaklandığı düşünülmektedir (Kotaman, 2008).

Matematiğe yönelik özyeterlik inancı, öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonunu ve matematik ile ilgili sorumluluk üstlenmelerini etkilediği için matematik başarısının üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Nitekim matematik başarısı ile matematik özyeterlik inancı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ve matematiğe yönelik özyeterlik inancının matematik başarısını olumlu yönde etkilediğini belirleyen çalışmalar yapılmıştır (Ayotola ve Adedeji, 2009; Chen, 2003; Doğan ve Barış, 2010; Kahramanoğlu ve Deniz, 2017; Kesici, 2018; Ötken ve Süslü, 2020; Pietsch, Walker ve Chapman, 2003; Williams ve Williams, 2010). Alanyazınında geometri özyeterlik inancı ile geometri başarısı arasında matematiğe yönelik özyeterlik inancı ile matematik başarısı arasındaki ilişkiye benzer bir ilişkinin olduğunu belirleyen çalışmalar da vardır (Erkek ve Işıksal-Bostan, 2015; Gülten ve Soytürk, 2013; Özkan ve Yıldırı, 2013; Ünlü, 2014). Ancak geometrinin konusu ve kuruluşu, matematiğin aritmetik ve cebir gibi diğer alt dallarından farklılık gösterir. Bu nedenle bir öğrencinin matematikten özyeterlik inancının yüksek düzeyde olması bu öğrencinin geometriden de özyeterlik inancının yüksek olduğu anlamına gelmez. Matematiğe yönelik

yüksek düzeyde özyeterlik inancına sahip bir öğrencinin geometri özyeterlik inancı düşük düzeyde olabilir. Bu nedenle geometri özyeterlik inancı, geometrinin kuruluşu ve konusu göz önüne alınıp özel bir durum olarak incelenmelidir. Ayrıca, geometrik düşünmenin gelişimi dönemseldir. Dolayısıyla öğrencilerin geometri özyeterlik inançları incelenirken öğrencilerin öğrenim düzeyleri de dikkate alınmalıdır. Bu nedenle farklı kademelerde okuyan öğrencilerin geometri özyeterlik inançlarını belirlemeye uygun ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Literatürde, araştırmalarda kullanılabilecek geometri özyeterlik inancını belirlemeye odaklı ölçme araçlarına pek rastlanmamıştır. Bu durum geometri öğretiminin geliştirilmesi için yapılacak araştırmalar açısından önemli bir sorundur. Bu nedenle özellikle ortaöğretim öğrencilerinin geometri özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırma, ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin geometriye yönelik özyeterlik inançlarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Geliştirilen bu ölçek, geometri öğretimi ile ilgili yapılacak araştırmalarda öğrencilerin duyuşsal giriş davranışları ve duyuşsal öğrenme ürünlerinin belirlenmesinde kullanılabilir. Bu nedenle araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada, Geometri Özyeterlik İnancı Ölçeği'ni (GÖİÖ) geliştirmek için adım adım ilerleyen sistematik bir yöntem kullanılmıştır. Bu amaçla ilk olarak aday maddeler belirlenerek taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin yapısı açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak incelenmiştir. Ölçekte kalan maddelerin ayırt edicilikleri madde analizleri ile incelenmiştir. Son olarak test-tekrar test yöntemi ile ölçeğin güvenilirliği, ölçüte dayalı geçerlik yöntemi ile ölçeğin geçerliği incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2019-2020 Eğitim ve Öğretim yılında Siirt il merkezinde bulunan 3 devlet lisesinde (ortaöğretim programı uygulayan lise) öğrenim gören 571 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Liselerden ikisi Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan merkezi sınavlara dayalı olarak öğrenci almaktadır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımı

Sınıf	Açımlayıcı Faktör Analizi	Doğrulayıcı Faktör Analizi
9.	54	57
10.	87	82
11.	77	76
12.	80	58
Toplam	298	273

Tablo 2'de görüldüğü üzere, açımlayıcı faktör analizi 298, doğrulayıcı faktör analizi ise 273 öğrenciden toplanan verilerle yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğü için ölçekteki madde sayısının 5 veya 10 katı kadar büyüklükteki bir örneklem yeterlidir (Can, 2014; Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada 298 katılımcıdan elde edilen verilerle faktör analizi yapılmıştır. Bu sayının 29 madde için yeterli olduğu söylenebilir. Kline (2005), 200'den az olmamak üzere madde sayısının 10 katı kadar büyüklükteki bir örneklem doğrulayıcı faktör analizi için yeterli olacağını belirtmiştir (Akt. Çapık, 2014). GÖİÖ için 273 öğrenci ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu sayının 17 madde için yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçek Maddelerinin Hazırlanması

Geometri Özyeterlik İnancı Ölçeği'nin (GÖİÖ) geliştirilmesi sürecinde ilk olarak literatür incelenmiştir. Ölçek maddelerinin hazırlanmasında teorik olarak; geometrik düşünme alışkanlıkları (ilişkilendirme, genelleştirme, değişmezlerin araştırılması, keşfetme ve yansıtma), Van Hiele'nin geometrik düşünmenin gelişimine yönelik modeli, MEB'in hazırladığı 2018 yılı Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı ve özyeterlik konusundaki kuramsal açıklamalar dayanak olarak alınmıştır. Aday maddelerin belirlenmesi amacıyla araştırmacıyla birlikte 10 yıl ve üstü kıdeme sahip ikisi devlet okullarında, ikisi özel öğretim kurumlarında görev yapan dört öğretmen ile iki odak grup görüşmesi yapılmıştır. İlk görüşmede araştırmacı, katılımcılara araştırmanın amacı ve GÖİÖ'nün maddelerine dayanak teşkil edecek olan kuramsal yapılar konularında bilgilendirmeler yapmıştır. Ayrıca ilk görüşmede geometri ve matematik özyeterlik inançlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış ölçekler ve MEB 2018 ortaöğretim matematik programı incelenmiştir. Görüşmede GÖİÖ'de yer alacak maddelerin hangi bilgi ve becerileri içermesi gerektiği tartışılmış ve madde önerileri alınmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen ilk odak görüşmesinden 2 hafta sonra aynı öğretmenlerle ikinci bir görüşme daha yapılmıştır. Bu görüşmede araştırmacı tarafından daha önceki görüşmede öğretmenlerden alınan görüş ve önerilere dayalı olarak hazırlanan 35 aday madde incelenmiştir. Bu görüşmede üç maddenin uygun olmadığı ve bazı

maddelerde ise düzeltmelerin yapılmasına karar verilmiştir. Kalan 32 madde için 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören ikişer öğrenci ile liseden mezun olup üniversite sınavlarına hazırlanan iki öğrenci olmak üzere toplam 10 öğrenciden aday maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerden alınan geri dönütlere dayalı olarak yeniden düzenlenen aday maddeler, anlaşılabilirlik ve dil açısından uygunluk konularında bir Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Ölçek, son olarak biri eğitim programları ve öğretim diğeri ise matematik eğitimi alanında doktora derecesine sahip iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların yaptıkları geri dönütlerde, aday maddelerden 3 tanesinin özyeterlik inancı ile dolaylı, diğer duyuşsal özellikler ile doğrudan ilişkili oldukları, bu nedenle ölçekte yer almamalarının daha uygun olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlere dayalı olarak 3 madde daha elenmiş ve taslak ölçekte 29 maddenin yer almasına karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri SPSS ve LISREL programları ile çözümlenmiştir. Araştırmada ilk olarak açımlayıcı faktör analizi için veri toplanmıştır. Bu aşamada ölçüt geçerliliği kapsamında bazı öğrencilere eş zamanlı olarak geometriye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrası elde edilen ölçek yapısını doğrulayıcı faktör analizi ile test etmek amacıyla aynı okullardan tekrar veri toplanmıştır. Bu aşamada daha önceki uygulamada veri toplanan bazı öğrencilere GÖİÖ tekrar uygulanarak ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde t-testi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca araştırmada GÖİÖ için betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık katsayıları) hesaplanmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

GÖİÖ'nün geliştirilmesi sürecinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılarak ölçeğin yapısı incelenmiştir. AFA öncesi madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Madde-korelasyon katsayısı, madde ile ölçek arasındaki ilişki düzeyini verir. Madde-korelasyon katsayılarının 0.30'dan düşük olmamalıdır. Madde-toplam katsayısının 0.45 olması iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2011). AFA öncesi hesaplanan madde-toplam korelasyon katsayılarından düşük olduğu, ölçeğin amacına yeterince hizmet etmediği belirlenen dört madde (4., 5., 7. ve 8. maddeler) AFA'ya alınmamıştır. Kalan 25 madde ile AFA yapılmıştır. Yapılan AFA'da $KMO=0.916$, $\chi^2=3168.952$ ($df=300$; $p<0.001$) olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgular örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ve değişkenler arasında faktör analizi için yeterli düzeyde bir ilişki olduğunu anlamına gelmektedir (Can, 2014; Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

GÖİÖ ile en fazla bilgiyi az sayıdaki madde ile elde edilmesi istendiği için dik döndürme (varimax) yaklaşımı benimsenmiştir (Can, 2014). Ölçeğin faktör sayısını belirlemede faktörün öz değerinin 1'den büyük olması ölçütü göz önüne alınmıştır (Bü-

yüköztürk, 2011). Faktör yük değeri için 0.45 ve üstü bir değer iyi bir ölçüttür (Bayram, 2012). Bir maddeye ait yüksek iki yük değeri arasındaki farkın 0.10'den küçük olması bu maddenin binişik olduğu anlamına gelir. Binişik maddeler ölçekten atılmalıdır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada, binişik maddeler ve madde yük değeri 0.45'in altında kalan maddeler ölçekten atılmıştır.

Yapılan AFA'da ölçeğin, özdeğeri 1'den büyük 5 faktörlü bir yapısı olduğu ve varyansın %58,82'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ancak 18, 29, 10 ve 19. maddelerinin binişik olduğu görülmüştür. Bu maddeler atılarak AFA tekrarlanmıştır. Yeniden yapılan AFA'da varyansın %51,48'nü açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu defa 6. maddenin binişik olduğu görülmüştür. Bu madde atılarak AFA tekrarlanmıştır. Yapılan AFA'da varyansın %52,57'sini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlerde toplanan maddeler incelendiğinde 2, 28 ve 12. maddelerin uygun faktörlerde yer almadıkları görülmüştür. Bu nedenle bu maddeler de atılarak son kez AFA yapılmıştır. Son kez yapılan AFA'da 3 alt boyuta sahip varyansın %55,32'ni açıklayan bir ölçek yapısı elde edilmiştir (KMO=.892; $\chi^2=1915.804$; $df=136$; $p < .001$).

GÖİÖ'nün birinci boyutunda 10 madde toplanmıştır. Maddelerin tümü geometrik problemleri çözmeye yönelik özyeterlilik inancı ile ilgili olduğundan bu boyut "*Problem Çözme Özyeterlilik İnancı*" olarak adlandırılmıştır. Varyansın %35,74 açıklayan bu boyutun Cronbach alpha içtutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

GÖİÖ'nün ikinci boyutunda 4 maddenin toplandığı görülmüştür. Maddelerin tümü geometrik problemleri çözme konusundaki kararlılık, çaba ve pes etmeme gibi özelliklerle ilgili olduğundan bu boyut "*Yılmazlık*" olarak adlandırılmıştır. Varyansın %11,15 açıklayan bu faktörün Cronbach alpha içtutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

GÖİÖ'nün üçüncü boyutunda 3 maddenin toplandığı görülmüştür. Maddelerin tümünün geometriye yönelik temel yeterlilik inançları ile ilgili olması nedeniyle bu boyut "*Temel Özyeterlilik İnancı*" olarak adlandırılmıştır. Toplam varyansın %8,42'sini açıklayan bu boyutun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. AFA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Boyut	Madde No	Faktör Yüğü	Cronbach Alpha	Açıklanan Toplam Varyans (%)
Problem Çözme Özyeterlik İnancı	25	.72	.85	35.74
	20	.70		
	21	.66		
	24	.66		
	23	.65		
	26	.61		
	15	.59		
	27	.55		
	11	.52		
Yılmazlık	9	.47	.82	11.15
	14	.82		
	13	.80		
	16	.77		
	17	.71		
Temel Özyeterlik İnancı	2	.85	.81	8.42
	1	.79		
	3	.77		

Tablo 3'te görüldüğü üzere AFA sonucu ölçekte kalan maddelerin faktör yük değerleri .47 - .85 arasındadır. Faktör yük değerlerinin .45'ten yüksek olması maddenin bulunduğu faktörle kabul edilebilir bir ilişkiye sahip olduğu şeklinde değerlendirilir (Can, 2014). Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alpha katsayı değerleri .70'ten büyüktür. GÖİÖ'nün tümüne ait Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada GÖİÖ ve GÖİÖ'nün alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca GÖİÖ ile alt boyutları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılarak Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4. Geometri Özyeterlik İnancı Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait puan ortalamaları, standart sapma değerleri, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile ölçek ve alt boyutlar arasındaki ilişkiyi veren korelasyon katsayıları.

	Ort.	ss.	Basıklık	Çarpıklık	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Problem Çözme Özyeterlik İnancı	3.40	.74	.17	-.18	1.00	.	.	.
(2) Yılmazlık	3.67	1.00	-.18	-.66	.43**	.	.	.
(3) Temel Özyeterlik İnancı	3.60	.83	-.07	-.42	.62**	.84**	.	.
(4) Geometri Özyeterlik İnancı	3.56	.74	.14	-.35	.75**	.90**	.95**	1.00

N=298; **p<0.01

Tablo 4'te görüldüğü üzere GÖİÖ'nün tümünden elde edilen puan ortalaması 3.56 (ss.=.74) olarak hesaplanmıştır. *Problem Çözme Özyeterlik İnancı* alt boyutunun puan ortalaması 3.40 (ss.=.74), *Yılmazlık* alt boyutunun 3.67 (ss.=1.0), *Temel Özyeterlik İnancı* boyutunun ise 3.60 (ss.=.83) olduğu belirlenmiştir. GÖİ ve alt boyutları için basıklık ve çarpıklık katsayıları -1 ile +1 arasında değerler almışlardır. Geometri özyeterlik inancı ile problem çözme özyeterlik inancı alt boyu arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.75$; $p<.01$). Geometri özyeterlik inancı ile yılmazlık alt boyutu arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.90$; $p<.01$). Geometri özyeterlik inancı ile temel özyeterlik inancı alt boyutu arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.95$; $p<.01$).

Madde Analizleri

Araştırmada GÖİÖ'deki maddelerin güvenilirliklerini belirlemek için madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca her bir madde için %27'lik uç grupların puan ortalamalarını karşılaştırmaya dayalı madde analizi yapılmıştır. Bu amaçla 80'er kişiden oluşan alt ve üst gruplar oluşturulmuştur. Bu grupların her bir maddeden aldıkları puanlar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Madde analizleri sonucu elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Madde analizleri sonucu elde edilen bulgular

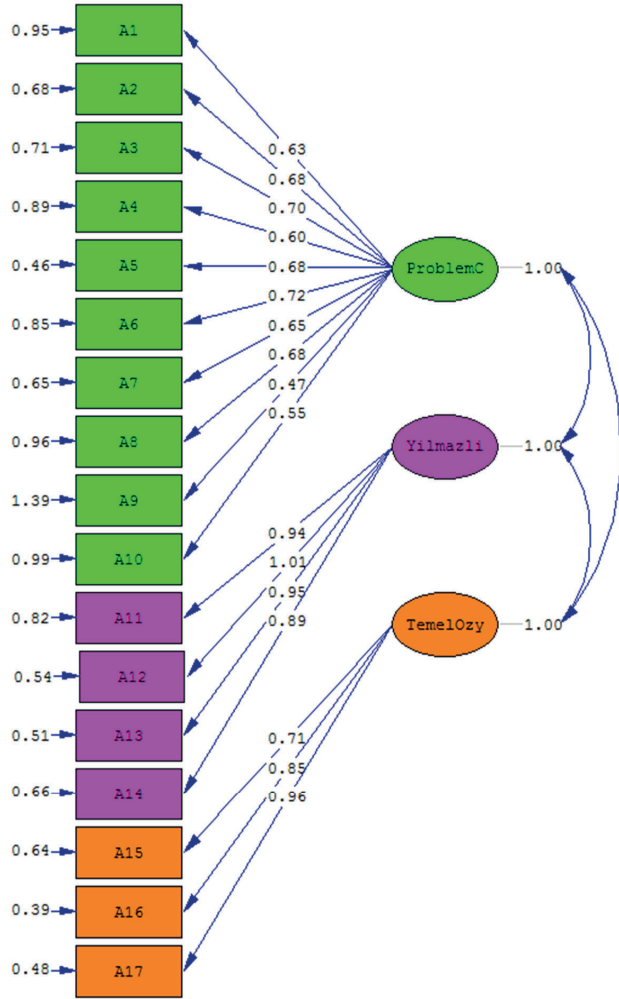
Boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Alt-Üst Gruplar t-Testi
Problem Çözme Özyeterlik İnancı	25	.54	9.14*
	20	.62	11.88*
	21	.58	10.55*
	24	.47	7.12*
	23	.64	11.81*
	26	.60	11.40*
	15	.43	7.40*
	27	.57	12.71*
	11	.48	7.95*
Yılmazlık	9	.48	8.02*
	14	.37	11.43*
	13	.38	11.58*
	16	.45	13.39*
Temel Özyeterlik İnancı	17	.50	11.92*
	2	.54	12.44*
	1	.55	12.80*
	3	.54	11.45*

*p<0.01

Tablo 5'te görüldüğü üzere madde korelasyon katsayılarından en yüksek olanı .62, en düşük olanı ise .37'dir. Madde-toplam korelasyon katsayılarının .30'dan yüksek olması maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğu anlamına gelir (Büyüköztürk, 2011). Uç gruplardan (alt ve üst gruplar) elde edilen puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan t testinde her bir madde için gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir (Her bir madde için $p < .01$). Böylece ölçekte bulunan her bir maddenin alt ve üst grupları birbirinden ayırt edebildikleri görülmüştür.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırmada GÖİÖ'nün AFA ile elde edilen yapısı, LISREL ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA'da AFA sonucu elde edilen GÖİÖ'nün yapısı 273 öğrenciye uygulanarak Şekil 1'deki model ile test edilmiştir.



Chi-Square=229.53, df=116, P-value=0.00000, RMSEA=0.060

Şekil 1. GÖİÖ için yapılan DFA sonucu

Şekil 1'de belirtilen modeldeki tüm yol katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçekte bulunan maddelerin tümü ait oldukları boyuta anlamlı bir katkıda bulunmaktadır. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indeksleri

Uyum İndeksi	Uyum İstatistiği	Sonuç
χ^2 /sd.	1.978	.00 \leq χ^2 /sd \leq 2.00; Mükemmel uyum.
RMSEA	.060	.05<RMSEA \leq .10; Kabul edilebilir.
RMR	.052	.05<RMR \leq .08; Kabul edilebilir.
GFI	.91	.90 \leq GFI<.95; Kabul edilebilir.
CFI	.93	.90 \leq CFI<.95; Kabul edilebilir.
NNFI	.92	.90 \leq NNFI<.95; Kabul edilebilir.
AGFI	.88	.85 \leq AGFI<.90; Kabul edilebilir.

P=.000

Tablo 6’da görüldüğü üzere DFA sonucu elde edilen uyum indekslerinin tümü kabul edilebilir sınırlardadır (Kılıç ve Koyuncu, 2017). DFA, GÖİÖ’nün faktör yapısının veriler tarafından doğrulandığını göstermektedir.

Ölçüte Dayalı Geçerlik

GÖİÖ’nün ölçüte dayalı geçerliğini incelemek için 76 öğrenciye GÖİÖ ile birlikte eş zamanlı olarak Bindak (2004) tarafından geliştirilen “Geometri Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Lise öğrencileri için geliştirilen Geometri Tutum Ölçeği; 25 maddelik, 4 alt boyuta sahip, 5’li Likert tipindedir. Bindak (2004), ölçeğin Cronbach Alpha değerini .94 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada Geometri Tutum Ölçeği’nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada GÖİÖ ile Geometri Tutum Ölçeği’nden elde edilen puanlar arasındaki ilişki düzeyi Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Buna göre geometriye yönelik tutum ile özyeterlik inancı arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = .794$; $p < .01$; $sd = 74$). Bu sonuç GÖİÖ’nün tutarlı ölçümler yaptığını göstermektedir.

Test-Tekrar Test Güvenirliği

Araştırmada GÖİÖ’nün test-tekrar test güvenirliliğini incelemek amacıyla 42 öğrenciye on gün arayla iki kez GÖİÖ uygulanmıştır. İlk uygulama sonucu öğrencilerin puan ortalaması 3.55 (ss.=.64), ikinci uygulamada ise öğrencilerin puan ortalaması 3.53 (ss.=.67) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin her iki ölçüm sonrası elde edilen puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımlı gruplar t-testi ile incelenmiş ve puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t = .34$; $sd = 41$; $p > .05$). Ayrıca iki uygulama sonrası elde edilen puanlar arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için korelasyon analizi yapılarak Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre puanlar arasında yüksek düzeyde, poziti-

tif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.826$; $p<.01$; $sd. = 40$). Bu sonuçlar GÖİÖ'nün kararlı ölçümler yaptığını göstermektedir.

Ölçeğin Puanlanması

GÖİÖ'de her bir madde için verilen yanıtlar; kesinlikle katılmıyorum=1, katılmıyorum=2, kısmen katılmıyorum=3, katılıyorum=4, tamamen katılıyorum=5 şeklinde puanlanır. Tüm maddelerden elde edilen puanlar toplanarak geometri özyeterlik inancı puanı elde edilir. Yılmazlık alt boyutuna ait tüm maddeler olumsuz durumları belirttikleri için ters puanlanır. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 17, en yüksek toplam puan ise 85'tir. Yüksek puan, yüksek düzeyde geometri özyeterlik inancına işaret etmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, liselerde öğrenim gören öğrencilerin geometri özyeterlik inançlarını belirlemede kullanılacak bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 5'li olarak derecelendirilmiş, 17 maddeden oluşan Likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen GÖİÖ, varyansın %55,32'ni açıklamaktadır. GÖİÖ için Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçek; Problem Çözme Özyeterlik İnancı (10 madde), Yılmazlık (4 madde) ve Temel Özyeterlik İnancı (3 madde) olarak adlandırılan 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek için yapılan madde analizlerinde maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğu, yüksek ve düşük düzeydeki geometri özyeterlik inançlarını ayırt edebildikleri belirlenmiştir. Yapılan DFA'da χ^2 / sd değeri 1.97 olarak elde edilmiştir. Bu değer, modelin mükemmel uyum gösterdiğinin bir kanıtıdır. Ölçek için RMSA değeri .06 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca RMR, GFI, CFI, NNFI ve AGFI uyum indeksleri ise sırasıyla .06, .052, .91, .93, .92 ve .88 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler kabul edilebilir sınırlardadır. Araştırmada ölçüt geçerliği kapsamında GÖİÖ ile elde edilen puanlar ile geometri tutum puanları arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği kapsamında bir grup öğrenciye on gün arayla iki kez uygulanan ölçekten elde edilen puanlar arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ayrıca puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçeğin tutarlı ve istikrarlı ölçümler yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular GÖİÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğinin kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle ölçeğin lisede okuyan öğrencilerin geometri özyeterlik inançlarını belirlemede güvenle kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazınında sadece geometri özyeterlik inancını belirlemeye odaklanan ölçeğe pek rastlanmamıştır. Günhan ve Başer (2007) odağı geometri özyeterlik inancı olan bir ölçek geliştirmişlerdir. Birçok araştırmacı tarafında kullanılan bu ölçek, ortaokul öğrencilerinden oluşan bir örneklemede geliştirilmiştir. Bu araştırmada geliştirilen GÖİÖ ise lise öğrencilerinin geometrik özyeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu durum, GÖİÖ'yü özgün kılmaktadır. Araştırmanın katılımcıları ortaöğretim

programının uygulandığı liselerde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler bu araştırmanın kapsamına dâhil edilmemiştir. Bu durum, araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca günümüzde geometri öğretimi açısından önemli olarak görülen bilgisayar destekli geometri öğretimi ile geçmişten günümüze kadar önemini koruyan geometrik araçlarının kullanımı, ölçek maddeleri hazırlanırken göz ardı edilmiştir. Bu durum da araştırmanın bir başka sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Ancak günümüzde problem çözmeye verilen önem göz önüne alındığında GÖİÖ'nün bir boyutunun geometrik problem çözme özyeterlik inancına yönelik olması GÖİÖ'nün güçlü bir yönü olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmada geliştirilen GÖİÖ'nün öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin geometri özyeterlik inançlarını belirlemeye uygun olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle GÖİÖ, öğretmenlerin ve üniversite öğrencilerinin geometri özyeterlik inançlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilecek araştırmalarda kullanılabilir.

Kaynakça

- ALTUN, M. (2014). *Liselerde matematik öğretimi* (5. Baskı). Bursa: Aktüel Yayınları.
- AYOTOLA, A., & Adedeji, T. (2009). The relationship between mathematics self-efficacy and achievement in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 953-957.
- BARUT, B. (2020). Cross Country Comparison of Math-Related Factors Affecting Student Mathematics Literacy Levels Based on PISA 2012 Results, İhsan Doğramacı Bilkent University (Unpublished Master Thesis), Ankara.
- BAYKUL, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi 6-8. sınıflar* (1. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- BAYRAM, N. (2012). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (3. Baskı). Bursa: Ezgi.
- BİNDAK, R. (2004). Geometri Tutum Ölçeği Güvenirlilik Geçerlik Çalışması ve Bir Uygulama, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Diyarbakır.
- BÜLBÜL, B. Ö. ve Güven, B. (2019). Geometrik düşünme alışkanlıkları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Matematik öğretmeni adayları örneği. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(3), 711-731.
- BÜLBÜL, B. Ö. (2016). Matematik Öğretmeni Adaylarının Geometrik Düşünme Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Tasarlanan Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesi, Karedeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CAN, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ÇAKIR, M. A. (2011). Sosyal bilşsel öğrenme kuramı. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (6. Baskı) içinde (s. 341-361), Ankara: Pegem Akademi.

- ÇAPIK, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- CHEN, P. P. (2003). Exploring the accuracy and predictability of the self-efficacy beliefs of seventh-grade mathematics students. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 77- 90.
- DAVIS, P. J. ve Hersh, R. (2012). *Matematiğin Seyir Defteri* (E. Abadoğlu, Çev.). Ankara: Doruk Yayınları.
- DEMİR, K. (2011). Tam öğrenme modeli. Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (5. Baskı) içinde (s. 199-217), Ankara: Pegem Akademi.
- DOĞAN, N. ve Barış, F. (2010). Tutum, değer ve özyeterlik değişkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 44-50.
- DURKHEİM, E. (2016). *Sosyolojik yöntemin kuralları* (Ö. Doğan, Çev.). Ankara: Doğubatı.
- DURMUŞ, B., Yurtkoru, S. E. ve Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta.
- DÖNMEZ, A. (2002). *Matematiğin öyküsü ve serüveni. Matematik sözlüğü* (cilt 1). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.
- EĞİTİM reformu girişimi (2014). http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/PISA_2012_Paketi_Ogrenci_Analizi.Motivasyon.pdf. Erişim tarihi: 09.01.2015.
- ERASLAN Yalçın, E. ve Özgeldi, M. (2019). 1924-2018 Ortaokul matematik öğretim programlarının geometrik düşünme alışkanlıkları bakımından incelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-146.
- ERKEK, Ö. ve Işıksal-Bostan, M. (2015). Uzamsal kaygı, geometri öz-yeterlik algısı ve cinsiyet değişkenlerinin geometri başarısını yordamadaki rolleri. *İlköğretim Online*, 14(1), 164-180.
- ERTÜRK, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- GÖZEN, Ş. (2001). *Matematik ve öğretimi*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- GÜLTEKİN, M. (2012). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (2. Baskı) içinde (s. 103-130) Ankara: Pegem Akademi.
- GÜLTEN, Ç. D. ve Soytürk, İ. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin geometri öz-yeterliklerinin akademik başarı not ortalamaları ile ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 55 – 70.
- GÜNHAN, B. C. ve Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 68-76.
- İNAL, H. ve Turabik, T. (2017). Matematik başarısını etkileyen bazı faktörlerin yordama gücünün yapay sinir ağları ile belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 23-50.

- KAHRAMANOĞLU, R. ve Deniz, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilgi becerileri, matematik özyeterlilikleri ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 189-200.
- KAYGUSUZ, C. (2011). Gestalt kuramı ve öğrenme. İçinde A. Kaya, (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (6. Baskı) içinde (s. 363-384), Ankara: Pegem Akademi.
- KESİCİ, A. (2019). Eğitimde postmodern durum: Yapılandırıcılık. *İnsan ve İnsan*, 6(20), 219-238.
- KESİCİ, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 177-194.
- KESİCİ, A. ve Aşılıoğlu, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KE-FAD)*, 18(3), 394-414.
- KESİCİ, A. (2016). Matematikten başarılı ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenme süreçlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 559-578.
- KILIÇ, A. F. ve Koyuncu, İ. (2017). Ölçek uyarlama çalışmalarının yapı geçerliği açısından incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim* içinde (ss. 415-438). Ankara: Pegem Akademi.
- KORKMAZ, İ. (2014). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (11. Baskı) içinde (s. 245-270), Ankara: Pegem Akademi.
- KOTAMAN, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H. (2014). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi (11. Baskı). B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (11. Baskı) içinde (s. 83-122), Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (2018). *Ortaöğretim matematik dersi* (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı. Erişim tarihi: 24 Ocak 2020. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>
- NOSICH, G. M. (2016). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- ÖLÇÜOĞLU, R. ve Çetin, S. (2016). TIMSS 2011 sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 202-220.
- ÖTKEN, Ş. ve Süslü, A. (2020). Kümeleme ve ayırma analizleri ile PISA 2012'ye katılan öğrencilerin matematik başarısı: Türkiye-Finlandiya karşılaştırması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 106-117.
- ÖZKAN, E. ve Yıldırım, S. (2013). Geometri başarısı, geometri öz-yeterliliği, ebeveyn eğitim durumu ve cinsiyet arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 249-261.

- ÖZMEN, E. (2018). PİSA 2012'de Yer Alan Duyuşsal Özelliklerin Matematik Başarısını Sınıflama Doğruluğunun İncelenmesi: Şangay, İspanya ve Peru *Örneği*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- PIETSCH, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relationship among selfconcept, self-efficacy and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 589-603.
- SAKIZ, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- TAŞ, S. ve Deniz, S. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizliklerinin yordanması: problem çözme becerisi ve bilişsel esneklik. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(3), 581-617.
- TÜRKER, M. K., (1992). *Farabi'nin geometri felsefesine ilişkin metinler*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- ULUSOY, Y. O. (2012). Gestalt kuramı. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (2. Baskı) içinde (s. 130-157) Ankara: Pegem Akademi.
- ÜNLÜ, M. (2014). Geometri Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Konya.
- VAN De Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2014). İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- WILLIAMS, T., & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 453-466.
- YILDIZ, C. ve Karadeniz, M. H. (2017). Ortaöğretim matematik ve geometri derslerinin birleştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri (Giresun Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (1), 155-174.
- YÖNDEM, Z. D. ve Taylı, A. (2011). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (6. Baskı) içinde (s. 73-109), Ankara: Pegem Akademi.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Ek. 1. Geometri Özyeterlik İnancı Ölçeği

		Geometri Özyeterlik İnancı Ölçeği					Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
AFA Madde No	DFA Madde No										
Problem Çözme Özyeterlik İnancı											
25	1	Geometri problemlerini çözerken kullandığım yöntemleri veya geometrik bağlantıları doğru olarak kullanıp kullanmadığımı sorgularım.									
20	2	Bir geometri problemini çözerken kullandığım yöntem etkili olmazsa başka yöntemler denerim.									
21	3	Şekil verilmeyen geometri problemlerinde, verilen bilgiler için bir şekil (model) çizebilirim.									
24	4	Geometri problemlerinin çözümü için ihtiyaç duyduğumda ek çizimler yapabilirim.									
23	5	Geometri problemi çözerken problemin nasıl çözülebileceği konusunda tahminlerde bulunurum.									
26	6	Çözemediğim bir geometri problemi ile karşılaştığımda onun çözümünü öğrenene kadar çaba harcarım.									
15	7	Geometri problemlerinin çözümünde geometrik bağlantıları başarılı bir şekilde uygulayabilirim.									
27	8	Geometrik bir şeklin döndürülmesi veya katlanması sonucu şeklin değişmeyen özelliklerini belirleyebilirim.									
11	9	Düzlemde çizilen geometrik şekillerin uzaydaki görünümünü zihnimde canlandırabilirim.									
9	10	Gerektiği durumlarda özelliklerini bilmediğim bir geometrik şekli, geometrik kuralları ihlal etmeden özellikleri bilinen başka bir şekle tamamlayarak inceleyebilirim.									
Yılmazlık											
14	11	Geometri problemleri ile karşılaşmak istemem.									
13	12	Bir geometri sorusu karmaşık görünüyorsa onu çözmeyi bile denemem.									
16	13	Geometri konularını zor olduğu için öğrenmekten kaçınırım.									
17	14	Geometri problemi çözerken zorlandığımda hemen pes ederim.									
Temel Özyeterlik İnancı											
2	15	Öğrendiğim geometrik sembollerin ne anlama geldiğini bilirim.									
1	16	Öğrendiğim geometrik kavramları (nokta, doğru, düzlem, açı, ışın vb.) açıklayabilirim.									
3	17	Öğrendiğim geometrik nesnelere (üçgen, çokgen, dörtgen, çember vb.) özelliklerini açıklayabilirim.									

AFA Madde No	Geçerlik-güvenirlilik çalışması kapsamında ölçüğe alınmayan maddeler									
4	Çevremizde bulunan cisimleri, yerleri veya canlıları geometrik şekilleri kullanarak betimleyebilirim (tasvir) edebilirim.									
5	Geometri problemlerini çözebilmek için gerekli olan matematik bilgisine (denkleme çözme, oran orantı, köklü sayılar vb.) sahip değilim.									
6	Geometri problemlerini çözerken gerektiği durumlarda geometrik kuralları ihlal etmeden yükseklik, açıortay, kenarortay gibi yardımcı elemanları çizebilirim.									
7	Geometri problemlerinde şeklin görünümüne bakarak şeklin açı ölçüsü, uzunluk veya alan gibi özellikleri hakkında karar veririm.									
8	Birden çok geometrik şeklin birleşimi ile oluşan bir şeklin hangi şekillerden oluştuğunu belirleyemiyorum.									
10	Gerektiği durumlarda özelliklerini bilmediğim geometrik bir şekli, geometrik kurallara bağlı kalarak, özelliklerini bildiğim şekillere parçalayıp inceleyebilirim.									
12	Geometrik şekillerin birbirine benzeyen ya da birinden ayrılan özelliklerini açıklayabilirim.									
18	Geometride kendime güveniyorum.									
19	Geometride yetenekli olduğumu düşünüyorum.									
22	Geometrik bir şekli oluşturan parçalar ile şeklin bütünü arasında ilişkileri belirleyemem.									
28	Geometri problemlerini çözerken geometrik şeklin neresine odaklanmam gerektiğini belirleyemiyorum.									
29	Geometri problemlerinde bizden gizlenen özellikleri, verilen bilgilerden hareketle keşfedebilirim.									

OKUL DNA PROFİLLERİNİN ÖRGÜTSEL SİNERJİ ÜZERİNDEKİ ROLÜ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aynur B. BOSTANCI¹, Seval KOÇAK²

1 Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aynurb@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7927-6063.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sevalkocak85@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9064-2335.

Geliş Tarihi: 12.08.2020 Kabul Tarihi: 30.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.779414

Öz: Eğitim örgütlerinde örgütsel sinerji, okuldaki farklı paydaş ya da birimlerin bütünleştirilmesi yoluyla, teker teker toplamlarından daha büyük bir etki yaratma çabasına dikkat çekmektedir. Örgütlere önemli bir katma değer sağlayan sinerjinin yaratılması için ise belirli örgütsel koşulların ve özelliklerin bulunması gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, sağlıklı-sağlıksız örgütsel profilleri içinde barındıran örgüt DNA'sının belirlenmesi, örgüt DNA'sında bulunan bu özelliklerinin örgütsel sinerji üzerinde nasıl bir rol oynadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş, 301 öğretmenle yürütülmüştür. Veriler, Örgüt DNA'sı Ölçeği ve Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği ile gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Analizler betimsel istatistikler, korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları okulların örgütsel sinerji düzeylerinin orta ile yüksek düzey aralığında algılandığını göstermiştir. Örgüt DNA'sına yönelik ortalamalar ise sağlıklı örgüt profillerinin (esnek örgüt, tam zamanlı örgüt ve askeri örgüt) orta ile yüksek; sağlıksız örgüt profillerinin ise (pasif saldırgan örgüt, yönetim ağırlıklı örgüt ve gelişigüzel çalışan örgüt) düşük ile orta düzey aralığında algılandığına işaret etmiştir. Bununla birlikte sonuçlar esnek, tam zamanlı ve askeri örgüt profillerinin örgütsel sinerji üzerinde pozitif yönlü bir açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde araştırma sonuçlarına göre, pasif saldırgan örgüt profili örgütsel sinerjiyi negatif yönde yordarken; yönetim ağırlıklı örgüt ve gelişigüzel çalışan örgüt profillerinin örgütsel sinerjinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt DNA'sı, sağlıklı örgüt profilleri, sağlıksız örgüt profilleri, sinerji, örgütsel sinerji.

THE ROLE OF SCHOOL DNA PROFILES ON ORGANIZATIONAL SYNERGY

Abstract:

Organizational synergy in educational organizations draws attention to the effort to make a greater impact than the total effects one by one, by integrating different stakeholders or units in the school. The certain organizational conditions and features are required to create synergies that provide significant added value to organizations. Therefore, in this study, it was aimed to determine the organizational DNA that contains healthy-unhealthy organizational profiles and to investigate the role of these DNA profiles on organizational synergy. The research was designed in relational screening model and was conducted with 301 teachers. The data were collected through the Organization DNA Scale and the Organizational Synergy Scale for Teachers on a voluntary basis. The analyses were carried out with descriptive statistics, correlation and hierarchical regression analysis. The results of the research showed that the organizational synergy levels of the schools are perceived in the middle to high level range. The averages of organizational DNA showed that while the healthy organizational profiles (the resilient, just in time and military organizations) are perceived in the medium to high level range; the unhealthy organizational profiles (the passive-aggressive, over-managed and fits and starts organizations) are perceived in the medium to low level range. In addition to this, the results showed that the resilient, just in time and military organization profiles positively predicted organizational synergy. While the passive-aggressive organization profile predicted organizational synergy negatively, the over-managed organization and fits and starts organization profiles did not significant predictor of organizational synergy.

Keywords: Organization DNA, healthy organization profiles, unhealthy organization profiles, synergy, organizational synergy.

Giriş

Okul başarısının sağlanması, birbirine bağımlı pek çok alt boyuta sahip bir eylem planı gerektiren, karmaşık bir olgudur. Bu nedenle okuldaki tüm paydaşların üzerine düşen görevleri özerk olarak yerine getirmeleri, okul başarısına ulaşmada yeterli olmamaktadır. Bu konuda OECD (2009, s.101) raporunda belirtildiği gibi *“Eğitim ve okul kalitesinin geliştirilmesi gibi kompleks bir işin başarılması, kaynakların koordinasyonunu kolaylaştıran ve öğretmenlerin bireysel stratejilerine olanak tanıyan ortak amaçlar ve paydaşlar arasındaki işbirliğini gerektirmektedir.”* Bu bağlamda eğitim örgütlerinde bulunan insan kaynağının ya da grupların, teker teker sahip olduğu becerilerin toplamından daha

büyük bir etki yaratacak şekilde yönetilmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun yanında günümüz örgütlerini diğer örgütlerinden farklı kılan temel özelliklerden biri, içinde barındırdığı birey ya da grup düzeyli çabaları, daha büyük bir etki yaratacak şekilde bütünleştirilerek örgütsel sinerjiyi yakalayabilme becerisidir.

Sinerji, bir bütünü oluşturan alt parçaların, teker teker toplamlarından daha büyük bir etki yaratacak şekilde bir araya gelmiş olma hali olarak tanımlanmaktadır. Parçalar arası ağların kuvveti ve niteliği ise bu güçlerin teker teker yapabileceğinden çok daha büyük bir işi başarmasına yön vermektedir (Cüceloğlu, 1997). Dolayısıyla sinerji teriminde, ortak veya yakın ilgi alanlarına sahip bireylerin bir araya gelerek tek başlarına yapacakları işlerin toplamından daha yüksek bir çıktıya ulaşmaları söz konusudur. Bu da Benecke, Schurink ve Roodt (2007) tarafından ifade edildiği gibi sinerji tanımlarını farklı bireysel becerilerin paylaşımı ve birbirini tamamlayacak şekilde bir araya gelmesi sonucu artan *etkililik* olarak şekillendirmektedir. Başka bir tanımlamada da sinerji, bireysel çabaların ve hizmet enerjilerinin arasında ortak bir işbirliği kurulması yoluyla, verimin katlanarak çoğalmasına izin veren *çarpan etki* olarak ifade edilmektedir (Deardorff ve Williams, 2006).

Örgütsel düzeyde ise sinerjiyi örgütte farklı işler yürüten bireyler ya da birimler arasında ağlar oluşturarak, örgüt amacına yönelik yapılan farklı işleri toplamlarından daha etkili ve verimli kılma durumu olarak açıklamak mümkündür. Bu bağlamda Lee (1993) örgütsel sinerjiyi, örgütün birbirinden bağımsız görünen birimlerinden tek başlarına olduğundan daha fazlasını sağlayan dinamik bir ilişki, bilgi ve uygulama ürünü olarak tanımlamaktadır (Akt:Akpolat ve Levent, 2018). Başka bir tanımlamada ise örgütsel sinerji, grup etkileşimi sonucunda ortaya çıkan motivasyonun ve grup işbirliğinin yarattığı ek/beklenenin ötesindeki faydalarına dikkat çekmektedir (Paulus ve Brown, 2007). Bu tanımlamalar örgütsel sinerjinin, örgütün farklı birimleri arasındaki uyumlaştırma ve sonuçta bir katma değer yaratma sürecine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla okullarda örgütsel sinerjiyi, tüm okul çalışanlarının bireysel katkılarının ortak bir amaç doğrultusunda bütünleştirilmesi ve beklenen ötesinde bir okul başarısına ulaşılması olarak ifade etmek mümkündür.

Yapılan tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, sinerjinin örgütler açısından önemli getirileri bulunmaktadır. Barutçugil (2004, s.407) örgütsel amaç ve sorumluluk başta olmak üzere, yetkiyi, gücü, ödülleri ortak bir kültürel değer olarak algılayan bireylerin sinerji yaratabileceğini, bu şekilde de beklenen performansın ötesinde sonuçlar üretebileceğini belirtmektedir. Ayrıca örgütsel sinerji ile daha az kaynak kullanılarak daha hızlı ve daha nitelikli ürünler ortaya konulabileceğini ifade etmektedir. Bu konuda Baruah ve Paulus (2009, s.33) bilişsel, sosyal ve motivasyonel kaynakların sinerji yaratacak biçimde düzenlenmesiyle, izole olarak çalışan bireylerin kendilerini aşan yaratıcı başarılarla ulaşabildiklerini belirtmektedirler. Başka bir ifadeyle örgütsel sinerjinin, beraberinde örgütsel yaratıcılığı getirdiğini vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte örgütsel sinerji yoluyla ek fikirlerin ortaya çıktığını, odağın farklı bakış açıla-

nyla genişleyebildiğini, fikir kombinasyonlarının ortaya çıktığını dile getirmektedirler. Töremen (2001) ise örgütsel sinerjinin bireyler arası anlayış geliştirme, karşılıklı bilgi alışverişi ve öğrenmeyi sağlama, örgütsel gelişimi destekleme gibi yararlarının olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca takım çalışmaları ile yaratılan sinerjinin kurumlara katma değer kazandırdığı, örgütü canlandırdığı ve diğer örgütler karşısında güçlü kıldığı da belirtilmektedir (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004). Bu durumda okullarda yaratılan sinerji ile öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri, öğrenci-öğretmen-veli memnuniyetini sağlama yolları, öğrenci sorunları gibi pek çok konuya yönelik daha yaratıcı fikirler oluşması ve bu şekilde okul başarısına katma değer sağlanması mümkün görünmektedir.

Okullarda örgütsel sinerjinin faydaları düşünüldüğünde günümüz eğitim örgütleri açısından gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda örgütsel sinerjiyi yakalayabilmek için belirli koşulları oluşturmak gerekmekte, bu da okul yöneticilerine önemli görevler yüklemektedir. Burke (1983) örgütlerde sinerji yaratabilmenin ön koşullarını güven, yaratıcılığın ve fikirlerin gelişebileceği etkili iletişim ortamı ve hızlı geri bildirim olarak sıralamaktadır. Benzer şekilde Balcı (1995, s.86) sinerji unsurlarını etkili liderlik, sosyal destek ve güven ortamı, farklılıkların yönetimi, stratejik olarak etkili kullanılan takımlar ve iletişim olarak ifade ederken; Lick (1999) ortak hedefler ve paylaşılan amaçlara vurgu yapmaktadır. Töremen ve Karakuş (2007) ise okullarda sinerjinin oluşabilmesini çok yönlü iletişime, kararlı bir yapılanmaya, okul kültürünü yansıtan ortak değerler, normlar, vizyon ve misyona, öğretmenler arası işbirliğine ve olumlu bir iklime bağlamaktadırlar. Bu bağlamda bir örgütte sinerji yaratabilecek senfoniye oluşturmak, birbirinden bağımsız gibi görünen birimler arasındaki ilişki ağlarını görmek, parçaları en uygun şekilde bir araya getirebilmek ve kimsenin daha önce bir araya getirmediği birimleri etkili bir sentez yeteneğiyle bütünleştirmek ve bu şekilde yeni bir bütün oluşturmakla mümkündür (Pink, 2006).

Örgütsel sinerjinin gerçekleşebilmesi için gereken unsurlar, yöneticilerin bu konuda gerçekleştirmesi gereken bazı aşamalara dikkat çekmektedir. Örgütsel sinerji koşullarını oluşturma süreçleri, Conner (1993) tarafından "*etkileşim, takdir etme anlayışı, bütünleşme ve uygulama*" olmak üzere dört aşamada ele alınmaktadır. Bu kapsamda etkileşim, bireyler arasında açık ve net bir fikir alışverişinin olduğu *etkili bir iletişim, aktif dinleme ve güven ortamının oluşturulması* olmak üzere üç unsuru içermektedir (Lick, 1999, s.39). Takdir etme anlayışı, farklılıklara ve çeşitliğe değer verme, bunları birer zenginlik olarak görme ve bu çeşitliliği uygun şekilde kullanabilme yeteneği ile açıklanmaktadır. Bütünleşme aşaması, grup üyelerini, girdileri veya bilgiyi en uygun sonucu elde edebilmek üzere sentezleme sürecine işaret etmektedir. Bu süreçte belirsizliklerin tolere edilebilmesi, esneklik ve yaratıcılığın önemi vurgulanmaktadır. Son olarak uygulama aşaması ise istenilen sonuçlara ulaşmada eyleme geçme süreci ile ilişkilidir. Bu aşamada gruba odaklanmak, stratejik adımlar atmak, çalışanları izlemek ve onları güçlendirmek, gerektiğinde eylem planında güncelleme yapmak sinerji

oluşturmada başarı sağlayacak unsurlardır (Conner, 1993). Bu durumda okullarda da sinerjinin (I) öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında etkileşim kurulması, (II) okulda gerçekleşen tüm farklı işlerin, çeşitliliğin ve farklılığın birbirini tamamlayan ve güçlendiren etkilere sahip olduğuna yönelik bilincin kazandırılması (III) farklı öğretmen veya birimlerce yapılan işlerin bütünleştirilmesi ve (IV) belirlenen stratejiler doğrultusunda yapılacak işlerin uygulanması ile gerçekleşeceği söylenebilir.

Görüldüğü üzere eğitim örgütlerinin sinerji oluşturabilmeleri, örgüt içindeki yönetim biçimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan örgüt özelliklerine bağlıdır. Diğer bir deyişle örgüt ortamının bir göstergesi olan örgüt DNA'sının, örgütsel sinerjinin yaratılmasında önemli bir belirleyici olduğunu söylemek mümkündür. Bu kapsamda her eğitim örgütü kendi DNA'sında sağlıklı ve sağlıklı örgüt özelliklerini belirli düzeylerde barındırabilmektedir. Burada önemli olan örgüt DNA'sındaki *sağlıklı örgüt* özelliklerine yüksek düzeyde sahip olmaları buna karşılık *sağsız örgüt* özelliklerini mümkün olduğunca elimine edebilmeleridir.

Örgüt DNA'sı örgüt üyelerinin ve dolayısıyla örgüt yapısının kendi kodlarında taşıdığı özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Döş, 2013). Bu metafor, insana özgü bütün genetik özellikleri içinde barındıran DNA kavramının örgütlere uyarlanması ile ortaya çıkmıştır. Kavramın çıkış noktası, tıpkı canlı bir organizmada olduğu gibi örgütlerin de belirli özellikleri içinde barındıran bir DNA'ya sahip olduğu; bu yapının incelenerek örgüt uygulamalarına yansıyan aksaklıkların giderilmesindeki gereklilik olmuştur (Çetin ve Döş, 2014; Neilson, Pasternak ve Mendes, 2003). Bu bağlamda örgüt DNA'sını, örgütü bütün yönleriyle açıklamada etkili bir metafor olarak gören Sung ve Neilson (2013), kavramı örgütün hem formal hem de informal yönlerinin bir birleşimi olarak tanımlamaktadırlar. Neilson, Pasternak ve Nuys (2005) ise örgüt DNA'sının, örgüt içindeki sosyal ilişkileri, birey davranışlarını ve örgütsel faaliyetleri yönlendirmede etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda örgütün bütün yönlerini ve özelliklerini içeren örgüt DNA'sı, örgütsel yapının işleyiş biçimi, örgüt kültürü ve sistem döngüsünü tanımlayan bir kavramdır (Govindarajan ve Trimble, 2005). Başka bir ifadeyle örgütün yönetim tarzı, ortak amaç ve değerleri, vizyon ve misyonu, insan ve fiziki kaynakların yönetimi, sosyal ilişkiler ve iletişim gibi pek çok unsuru barındırmaktadır.

Her örgütün kendine has özellikleri ve işleyiş biçimleri bulunmaktadır. Bu özelliklerin ve birbiri arasındaki ilişki niteliğinin bilinmesi, örgütsel işleyişinin sağlıklı ilerlemesi için büyük önem taşımaktadır (Mintzberg,2014). Bu kapsamda örgüt DNA'sının belirli özelliklerinin bilinmesi ve tanımlanması önemli görülmektedir. Estupiñán ve Neilson (2014, s.1-3) örgüt DNA'sında formal olduğu kadar informal ilişkilerin belirleyici olabileceği, sağlıklı-sağsız özellikler bulunabileceği, birbirine bağımlı performans çıktılarının kaçınılmaz olduğu, örgütün formal yapısından ziyade sembolik elementlerinin daha belirleyici rol oynadığını belirtmişlerdir.

Sağlıklı ve sağlıksız örgüt özelliklerinin, örgüt ortamı üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bostancı, Akçadağ, Kahraman ve Tosun (2016) tarafından yapılan araştırmada, sağlıksız örgüt profilleri ile okulda politik davranışların görülme durumu arasında pozitif yönlü; sağlıklı örgüt profilleri ile politik davranışların görülme durumu arasında ise negatif yönlü ilişkilere rastlanmıştır. Yine başka bir araştırmada, okulların sağlıksız örgüt profilleri ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki negatif yönlü bulunmuş iken, sağlıklı örgüt profilleri ile bu ilişki pozitif yönlü olarak bulunmuştur (Bostancı, Çelik ve Kahraman, 2017). Tosun ve Bostancı da (2019) araştırmalarında, okulların sağlıklı esnek ve askeri örgüt özelliklerine sahip olmasının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını olumlu yönde, sağlıksız örgüt özelliklerinin ise olumsuz yönde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Örgüt DNA'sının en önemli özelliklerinden bir diğeri ise aktarılabilir olmasıdır. Başka bir ifadeyle her örgüt tıpkı yaşayan organizmalarda olduğu gibi- yaşamını devam ettirmek için gerekli olan bilgilerini DNA'sında saklamakta ve örgüte yeni gelen çalışanlara aktarabilmektedir (Çandır, 2005). Benzer şekilde yönetici ve öğretmen rotasyonunun, gidilen örgütün DNA'sında da çeşitli dönüşümlere ve DNA transferine de neden olabileceği belirtilmektedir (Döş, 2013). Ayrıca Örgüt DNA'sında meydana gelen bu değişimlerin örgütler üzerinde büyük ve uzun süreli etkilere sahip olabileceği de vurgulanmaktadır (Sung ve Neilson, 2013). Önemli olan ise sağlıklı örgüt özelliklerinin geliştirilmesi, sağlıksız örgüt özelliklerinin ise azalmasıdır.

Örgüt DNA'sının özelliklerinde belirtildiği gibi, bir örgüt DNA'sında sağlıklı ve sağlıksız olmak üzere farklı profiller bulunmaktadır. Her örgüt bu profillerin her birine farklı düzeylerde sahip olabilmektedir. Booz Allen Şirketi'ndeki araştırmacılarca geliştirilen "Org DNA Profiler Survey" üç sağlıklı, dört sağlıksız örgüt tiplerinden oluşmaktadır. Bu profiller *esnek örgüt, tam zamanlı örgüt, askeri örgüt, gelişigüzel çalışan örgüt, yönetim ağırlıklı örgüt, pasif saldırgan örgüt ve fazla büyümüş örgüt* olarak sınıflandırılmaktadır. Bunlardan *esnek örgüt, tam zamanlı örgüt, askeri örgüt* sağlıklı örgüt özelliklerini, *gelişigüzel çalışan örgüt, yönetim ağırlıklı örgüt, fazla büyümüş ve pasif saldırgan örgüt* ise sağlıksız örgüt özelliklerini temsil etmektedir (Neilson, Pasternack, Mendes ve Tan, 2004). Bu çalışmada Terzi ve Döş (2014) tarafından geliştirilen ölçek boyutlarına göre fazla büyümüş örgüt dışında kalan üç sağlıklı üç sağlıksız örgüt profili ele alınmaktadır.

Örgüt DNA'sında bulunan sağlıklı örgüt profillerinden *esnek örgüt*, çevresel değişimlere kolaylıkla uyum sağlayabilen, yenilikçi, ani engeller karşısından hızlı ve etkili kararlar alabilen, katı kurallar yerine çözüm odaklı yeni kararlar alabilen, çalışanları arasında motivasyonun, güvenin ve uyumun oldukça yüksek olduğu örgütlerdir. Takım ve grup çalışmalarının aktif olduğu bu tip örgütler, günümüz şartlarında en etkin örgütler olarak kabul edilmektedirler (Çandır, 2005). *Askerî örgüt* metaforu, askerî kurumların akılcı, düzenli, tutarlı, takım ruhunu disiplinli bir şekilde işleten, görev odaklı, yapısal aksaklıklara karşı duyarlı, kontrollü işleyişine vurgu yapmaktadır. As-

kerî örgütler belirli düzeylerde çalışanlara özerklik sağlasa da esas karar organı üst yönetimdir. Bu tür örgütler esnek örgütler kadar ani değişimlere cevap vermede ve yenilik üretmede yetersiz kalsalar da işleyiş açısından belirli bir düzene sahiptirler (Çetin ve Döş, 2014). *Tam zamanlı örgütler* dış çevredeki değişimlere ve sorunlar karşısında proaktif davranışlar sergileyemeseler de gerektiğinde hızlı kararlar alarak bu engelleri aşmayı başarabilirler. Bu tür örgütlerde iş ortamı hareketli, eğlenceli, yaratıcı, maceracıdır. Rekabetçi yapıda bir kültüre sahip olsalar da disiplin, istikrar ve sürdürülebilir bir yapıdan yoksun oldukları için büyük başarılarından genelde son anda mahrum kalırlar (Çetin, 2014; Neilson, Pasternack, Mendes ve Tan, 2004).

Sağlıksız örgüt profillerinden *pasif saldırgan örgüt*, dışarıdan uyumlu ve sakin görünen ancak içerisinde birlikte çalışmaya isteksiz çalışanların barındığı bir örgüt profilidir. Bu tip örgütlerde ortak kararlar almak oldukça kolay olsa da bunların hayata geçirilmesi ve bir işin yapılması oldukça zordur. Pasif saldırgan örgütlerin en temel özelliklerinden bir diğeri ise sadece günü kurtarmak isteyen, örgütte yapılan tüm işleri, gelen değişim taleplerini gereksiz gören bir çalışan profiline sahip olmasıdır (Çetin, 2014). *Yönetim ağırlıklı örgütler* gereğinden fazla bürokrasiye boğulmuş, yapısal olarak yönetime aşırı şekilde saplanmış, bürokrasiden yarar sağlamanın ötesinde zararlı etkilerini gören örgüt tipleridir. Bu tip örgütler değişim karşısında hızlı kararlar alamaz, önlerine çıkan fırsatları değerlendiremezler. Çok katı kurallar ve sınırlı/politik bir iletişim, katı ast-üst ilişkileri ve hantal bir yapılanma nedeniyle hareket alanları çok kısıtlıdır (Çetin ve Döş, 2014). *Gelişigüzel çalışan örgütler* ise bünyesinde motive, yetenekli, gerekli bilgi ve beceriye sahip, zeki çalışanlar barındırsa da, temel bir ortak amaç için işbirliği kurmada oldukça yetersizdirler. Bu tip örgütlerdeki en büyük sorun stratejik hedeflerinin bulunmaması ve birimler arası koordinasyonun sağlanamamasıdır (Çandır, 2005).

Okulların içinde barındırdığı sağlıklı ve sağlıksız örgüt özellikleri ile örgütsel sinerjiyi yakalama düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Örgütlerde örgütsel sinerji oluşumu için gerekli olan koşulların sağlanması ve etkili liderlik becerileri ile gerçekleşmektedir (Aktan, 2005 ; McKeown, 2012). Töremen ve Karakuş da (2007) okullarda sinerjik bir yaklaşım için öğretmenler arasındaki ilişkilerin ve öğretmenlerle yönetici ilişkilerinin iyi olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Yine bu bağlamda sinerjinin, örgüte yönelik ekstra başarı (Cincioğlu, 2011), bireysel ve örgütsel yaratıcılık, grup etkileşimi ve yeni fikirlerin oluşumu (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004; Töremen, 2001) ile örgütsel gelişim gibi (Baruah ve Paulus, 2009; Barutçugil, 2004) önemli yararlar getirdiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle sinerji yaratabilmek için sağlıklı örgüt özellikleri gösteren örgüt DNA'ları oluşturmaları gerekmektedir. Ancak örgütsel sinerji ve sinerjik yönetimin eğitim örgütlerindeki görünümü yönelik yapılan sınırlı sayıdaki çalışma (Ersay, 2019; Gürlek, 2010; Müjdecı, 2020; Töremen ve Karakuş, 2007), okullarda sinerji oluşumuna yönelik çeşitli sorunlara dikkat çekmektedir.

Örgütsel sinerjinin bahsedilen önemine rağmen okullardaki eksikliği, günümüz eğitim örgütleri açısından geliştirilmesi gereken önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bu nedenle ilk adım olarak hangi örgütsel/yönetimsel koşulların örgütsel sinerji üzerinde nasıl bir rol oynadığının tespit edilmesi, sonradan bu koşulların örgütsel sinerjiyi arttırıcı yönde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda yönetimsel uygulamaların bir sonucu olan okul DNA'sındaki sağlıklı ve sağlıklı olmayan örgütsel özelliklerinin ve okul sinerjisi üzerindeki rolünün belirlenmesi önemli görülmüştür. Araştırmanın amacı ise, sağlıklı-sağlıksız örgütsel özellikleri içinde barındıran örgüt DNA'sının belirlenmesi, örgüt DNA'sında bulunan bu özelliklerinin örgütsel sinerji üzerinde nasıl bir rol oynadığının tespit edilmesi olmuştur. Daha açık bir ifadeyle bu çalışmada, her okul DNA'sında belirli düzeylerde bulunan *esnek örgüt*, *tam zamanlı örgüt*, *askeri örgüt*, *gelişigüzel çalışan örgüt*, *yönetim ağırlıklı örgüt* ve *pasif saldırgan örgüt* profilleri belirlenmiş, örgütsel sinerji oluşumunda nasıl bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre okulların örgüt DNA profillerini ne düzeyde taşımaktadır?
2. Öğretmenlere göre okulların örgütsel sinerji düzeyleri nedir?
3. Örgüt DNA profilleri ve örgütsel sinerji arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Örgüt DNA profilleri örgütsel sinerjinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okulların örgüt DNA'ları ile örgütsel sinerji arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri değişkenler arası ilişkilerin betimlenmeye çalışıldığı araştırmalarda kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu bağlamda örgüt DNA'sında bulunan sağlıklı ve sağlıklı olmayan örgüt özelliklerinin örgütsel sinerji üzerinde ne kadar rol oynadığı test edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışma Türkiye'de, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı, I.yarıyılında Uşak ilindeki ortaöğretim kurumlarında yürütülmüştür. Araştırmada değişkenler arası ilişkilere odaklanılmıştır. Ölçekler 320 öğretmene uygulanmış, 301 verinin analize alınmasına karar verilmiştir. Ölçeklerin uygulanabilmesi için Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Veriler gönüllülük esasına göre toplanmış, ölçeklerin doldurulması yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Tablo 1'de çalışma grubuna ait bilgiler verilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Cinsiyet	Kadın: 171 (%56.8) Erkek: 130 (%43.2)
Kıdem	1-10 yıl: 83 (%27.6) 11-20 yıl: 130 (%43.2) 21 yıl ve üzeri: 88 (%29.2)
Eğitim Durumu	Lisans: 261 (%83.5) Lisansüstü: 40 (%16.5)
Toplam	301

Tablo 1’den anlaşıldığı üzere araştırmaya dâhil olan 301 öğretmenin 171’i (%56.8) kadın, 130’u (%43.2) erkektir. Öğretmenlerin kıdemlerine ve eğitim durumlarına bakıldığında 83’ünün 1-10 yıl, 130’unun 11-20 yıl ve 88’inin ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin 261’i lisans, 40’ı ise lisansüstü eğitime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Örgüt DNA’sı Ölçeği: Araştırmada okulların DNA profillerini belirlemek üzere Çetin ve Döş (2014) tarafından geliştirilen Örgüt DNA’sı Ölçeği kullanılmıştır. 28 maddeden oluşan ölçek, beşli likert tipinde olup örgüt profillerini ölçen altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte üç sağlıklı (*esnek örgüt, askeri örgüt, tam zamanlı örgüt*), üç sağlıklı (*gelişigüzel çalışan örgüt, yönetim ağırlıklı örgüt ve pasif saldırgan örgüt*) olmak üzere altı örgüt DNA profili tanımlanmıştır. Örgüt DNA’sı Ölçeği’nin geliştirilmesi sürecinde yapılan analizler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir (Çetin ve Döş, 2014). Bu araştırmada için de ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin; ($\chi^2=844.58$; $df=332$; $\chi^2/df=2.54$; $RMSEA=0.07$; $GFI=0.83$; $CFI=0.97$; $NFI=0.95$) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte güvenilirlik katsayıları esnek örgüt boyutu için 0.92, askeri örgüt boyutu için 0.72, tam zamanlı örgüt boyutu için 0.86, gelişigüzel çalışan örgüt boyutu için 0.85, yönetim ağırlıklı örgüt boyutu için 0.87 ve pasif saldırgan örgüt boyutu için 0.83 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği: Araştırmada örgüt sinerjisi düzeyinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesinde ise Akpolat ve Levent (2018) tarafından geliştirilen Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 29 maddede ve dört boyuttan oluşmaktadır. Örgütsel sinerjiyi belirleyen bu boyutlar *etkileşim ve takdir etme, bütünleşme, strateji ve güncelleme ve güçlenme* olarak isimlendirilmiştir. Örgütsel sinerji ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde yapılan analizler ölçeğin, öğretmen-

lerin çalıştığı okullardaki örgütsel sinerji düzeyini belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir (Akpolat ve Levent, 2018). Bu çalışmada da ilgili ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları uyum iyiliği değerlerinin; ($\chi^2=1210.70$; $df=364$; $\chi^2/df=3.32$; $RMSEA=0.08$; $GFI=0.80$; $CFI=0.98$; $NFI=0.98$) olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte güvenilirlik katsayıları etkileşim ve takdir etme boyutu için 0.97, bütünleşme boyutu için 0.95, strateji boyutu için 0.87 ve güncelleme ve güçlenme boyutu için 0.87 ve ölçeğin tamamı için 0.98 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklere ait doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenilirlik katsayıları belirli ölçütlere göre değerlendirilmiştir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Kline, 2011). Değerlendirmeler sonucunda her iki ölçeğin de bu çalışma için geçerli ve güvenilir araçlar olduğuna karar verilmiştir. Bu kapsamda araştırma amacındaki analizlere geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Örgüt DNA'sı ile örgütsel sinerji arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla toplanan verilerin analizinden önce, kayıp veri ve uç değer analizleri yapılmıştır. Dağıtılan 320 ölçekten 301'nin analize alınmasına karar verilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunun tespit edilmesinde basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş, değerlerin ± 1 aralığında olduğu görülmüştür. Bununla birlikte dağılım grafikleri de verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Çoklu bağlantılık sorunu olup olmadığını test edilmesinde bağımsız değişkenler arası korelasyon katsayıları incelenmiştir. Bununla birlikte varyans genişlik faktörü (Variance Inflation Factor - VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Korelasyon katsayılarının çoklu bağlantılılık sorunu yaratmayacak aralıklarda olduğu görülmüştür. Tolerans değerinin 0.1'den büyük, VIF değerinin 10'dan küçük olması da çoklu bağlantılılık sorunu olmadığını göstermiştir (Çokluk, Şekerci-oğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.35-36).

Okullarda örgüt DNA'sı ile örgütsel sinerji düzeylerinin belirlenmesinde öncelikle betimsel istatistikler gerçekleştirilmiş, aritmetik ortalama ve standart sapa değerleri incelenmiştir. Değişkenler arası ilişkilerin incelenmesinde Pearson korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Örgüt DNA'sında bulunan örgütsel özelliklerin, örgütsel sinerji üzerinde ne kadar rol oynadığının belirlenmesinde hiyerarşik regresyon testi yapılmıştır. Bunun için örgüt DNA'sı kapsamındaki örgüt özellikleri modele teker teker dâhil edilmiştir. Bu kapsamda değişkenler, örgütsel sinerji ile en yüksek ilişkiye sahip olandan daha düşük ilişkiye sahip olana doğru modele eklenmiştir.

Bulgular

Çalışmada ilk olarak değişkenlere ve boyutlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Betimsel istatistikler ve araştırma kapsamındaki değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde hesaplanan korelasyon katsayıları, Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. Betimsel İstatistikler

	\bar{X}	Ss
1. Örgütsel Sinerji (Toplam)	3.68	.811
Örgütsel Sinerji	2. Etkileşim ve Takdir Etme	.921
	3. Bütünleşme	.839
	4. Strateji	.849
	5. Güncelleme ve Güçlenme	.861
	Örgüt DNA Profilleri	4. Esnek Örgüt
5. Tam Zamanlı Örgüt		.912
6. Askeri Örgüt		.758
7. Gelişigüzel çalışan örgüt		.801
8. Yönetim Ağırlıklı Örgüt		.821
9. Pasif Saldırgan Örgüt		.865

Tablo 2’de görüldüğü üzere yapılan betimsel analizler, öğretmenlerin örgütsel sinerjiye yönelik algılarının orta düzey ile yüksek düzey arasında olduğunu göstermiştir ($\bar{X}=3.68$). Örgütsel sinerjiye ait boyutlara bakıldığında en yüksek ortalamanın strateji boyutuna ($\bar{X}=3.83$), en düşük ortalamanın bütünleşme ($\bar{X}=3.61$) boyutuna ait olduğu görülmüştür. Örgüt DNA’sına yönelik ortalamalar, sağlıklı örgüt profillerinden esnek örgütün orta düzey ile yüksek düzey arasında ($\bar{X}=3.48$), tam zamanlı ($\bar{X}=3.25$) ve askeri örgüt ($\bar{X}=3.14$) profillerinin orta düzey ile yüksek düzey arasında, ortaya düzeye yakın algılandığını göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlere göre okullar, sağlıklı örgüt profillerinden gelişigüzel çalışan örgüt ($\bar{X}=2.68$) özelliklerine orta düzey ile düşük düzey arasında orta düzeye daha yakın; yönetim ağırlıklı örgüt ($\bar{X}=2.45$) ve pasif saldırgan örgüt ($\bar{X}=2.42$) özelliklerine ise orta düzey ile düşük düzey arasında düşük düzeye daha yakın olacak şekilde sahiptir.

Okul DNA Profillerinin Örgütsel Sinerji Üzerindeki Rolü

Tablo 3. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Örgütsel Sinerji (Toplam)	1										
2. Etkileşim ve Takdir Etme	.943*	1									
3. Bütünleşme	.961*	.86	1								
4. Strateji	.891*	.74	.82	1							
5. Güncelleme ve Güçlenme	.861*	.752	.789	.807	1						
6. Esnek Örgüt	.690*	.599	.667	.685	.630	1					
7. Tam Zamanlı Örgüt	.672*	.620	.656	.621	.551	.713	1				
8. Askeri Örgüt	.481*	.426*	.465*	.446*	.474*	.506*	.514*	1			
9. Gelişigüzel Çalışan Örgüt	-.468*	-.453*	-.403*	-.455*	-.440*	-.453*	-.350*	-.144*	1		
10. Yönetim Ağırlıklı Örgüt	-.528*	-.442*	-.511*	-.545*	-.503*	-.521*	-.452*	-.089	.695*	1	
11. Pasif Saldırgan Örgüt	-.587*	-.531*	-.526*	-.595*	-.571*	-.562*	-.497*	-.283*	.711*	.767*	1

$N=301$, * $p < .001$

Tablo 3'te değişkenler arası ilişkilere yönelik korelasyon katsayıları verilmiştir. Buna göre sağlıklı örgüt profillerinin tamamı ile örgütsel sinerji arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı ilişkiler bulunmaktadır [($r_{e\ddot{o} \times \ddot{o}s} = .69$; $p < .001$), ($r_{t\ddot{z}\ddot{o} \times \ddot{o}s} = .67$; $p < .001$), ($r_{a\ddot{o} \times \ddot{o}s} = .48$; $p < .001$)]. Ayrıca korelasyon katsayıları, sağlıklı örgüt profillerinin tamamı ile örgütsel sinerji arasında negatif yönlü, orta düzeyli, anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir [($r_{g\ddot{o} \times \ddot{o}s} = -.47$; $p < .001$), ($r_{y\ddot{a}\ddot{o} \times \ddot{o}s} = -.53$; $p < .001$), ($r_{p\ddot{s}\ddot{o} \times \ddot{o}s} = .48$; $p < .001$)].

Örgüt DNA'sında bulunan sağlıklı ve sağlıklı örgüt profillerinin, örgütsel sinerji üzerinde nasıl ve ne kadar rol oynadığını tespit etmek üzere yapılan hiyerarşik regresyon analizinde modele ilk olarak örgütsel sinerji ile en yüksek korelasyona sahip olan esnek örgüt, sonrasında sırasıyla tam zamanlı örgüt, pasif saldırgan örgüt, yönetim ağırlıklı örgüt, askeri örgüt ve gelişigüzel çalışan örgüt profilleri eklenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Örgüt DNA Profillerinin Örgütsel Sinerjiyi Yordama Düzeylerine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Örgütsel Sinerji																		
	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4			Model 5			Model 6			
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p	
Model 1																			
Esnek Ö.	.690	16.498	.000	.430	7.694	.000	.326	5.727	.000	.318	5.558	.000	.263	4.479	.000	.258	4.371	.000	
Model 2																			
Tam Zamanlı Ö.	.366	6.546	.000	.317	5.858	.000	.316	5.823	.000	.264	4.747	.000	.269	4.822	.000				
Model 3																			
Pasif Saldırgan Ö.	-.246	-5.358	.000	-.201	-3.267	.001	-.161	-2.603	.010	-.135	-2.030	.043							
Model 4																			
Yönetim Ağırlıklı Ö.																			
Model 5																			
Askeri Ö.																			
Model 6																			
Gelişigüzel Çalışan Ö.																			
R²	.477			.542			.583			.584			.599			.601			
R² Fark	.477			.066			.040			.002			.015			.002			
F	272.170*			176.556*			138.215*			104.057*			88.207*			73.737*			

N=301, *p < .05

Tablo 4'te görüldüğü gibi regresyon analizinin ilk basamağında analize alınan esnek örgüt profili örgütsel sinerjiyi anlamlı bir şekilde yordamakta ve varyansın %48'ini açıklamaktadır ($\Delta R^2 = .447, p < 0.05$). Model 2'de analize eklenen tam zamanlı örgüt profili, esnek örgüt profili ile birlikte örgütsel sinerjideki varyansın %54'ünü açıklamaktadır ($\Delta R^2 = .542, p < 0.05$). Bununla birlikte tam zamanlı örgüt profili örgütsel sinerjiyi tek başına %6 oranında yordamaktadır. Üçüncü adımda (Model 3) modele eklenen pasif saldırgan örgüt profili, esnek ve tam zamanlı örgüt profilleriyle birlikte örgütsel sinerjiyi %58 oranında açıklarken ($\Delta R^2 = .583, p < 0.05$), tek başına örgütsel sinerjiyi %4 oranında negatif yönlü olarak yordamaktadır. Model 4'te analize dâhil edilen yönetim ağırlıklı örgüt profili tek başına örgütsel sinerjinin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Model 5'e bakıldığında analize dâhil edilen askeri örgüt profili, analize eklenmiş olan diğer örgüt profilleriyle birlikte örgütsel sinerjinin %60'ını açıklamaktadır ($\Delta R^2 = .599, p < 0.05$). Bununla birlikte askeri örgüt profilinin örgütsel sinerjinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüş, tek başına varyansın %1.5'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Son adımda gelişigüzel çalışan örgüt profilinin eklendiği Model 6'daki değerlere bakıldığında, gelişigüzel çalışan örgüt profilinin örgütsel sinerjinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okulların örgüt DNA'sı ile örgütsel sinerji düzeyleri tespit edilmiş, örgüt DNA profillerinden her birinin örgütsel sinerji üzerinde nasıl bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ilk olarak okulların örgüt DNA profilleri ve örgütsel sinerji düzeyleri belirlenmiştir. Analiz sonuçları okullarda örgütsel sinerji düzeyinin orta düzey ile yüksek düzey arasında algılandığını göstermiştir. Bu durum okullarda, örgütsel sinerjinin öneminin anlaşılabilir olarak geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Örneğin Ersoy (2019), güç mesafesi algısı ile örgütsel sinerjiyi incelediği bir çalışmada öğretmenlerin güç mesafesi algısının yönetsel kararları sorgulama, itiraz etme ve yasal yollara başvurma gibi davranışların önüne geçtiğini, öğretmenlerin okul yöneticileri ile çatışmaya girmekte çekimser kaldıklarını ve kabullenme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bu durumu örgütsel sinerji oluşumu açısından önemli bir engel olarak düşünmek mümkündür. Bunun yanında Müjdecı (2020) üniversitelerde yaptığı çalışmada liderliğin ön plana çıktığı özel kurumların, prosedürlerin öne çıktığı devlet kurumlarından daha yüksek sinerjiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Başka bir çalışmada ise öğretmen görüşlerine göre kararlara toplam katılım ve örgütsel sinerjiye yönelik çeşitli sorunlar yaşandığını, gruplaşmaların bulunduğunu ve ortak değerler ve amaçlar yaratmada yetersiz kaldığı ortaya çıkarılmıştır (Gürlek, 2010). Benzer şekilde Töremen ve Karakuş (2007) okullarda iletişim yetersizliği, okul yapısının sınırlayıcılığı, öğretmen tercihleri ve isteksizliği gibi sinerji engelleri bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Tüm bu çalışmalar, okullarda örgütsel sinerjinin geliştirilmesi gerektiğini destekler niteliktedir.

Okullarda eğitimsel sinerji ve kurumsal uyum sayesinde okul başarısında beklene- nin ötesinde bir gelişme sağlanabileceği ifade edilmekte, sinerji başarılı okulların ortak anahtar kavramı olarak görülmektedir (Cincioğlu, 2011). Bu bağlamda örgütsel sinerji, çalışanların tek başlarına yapacakları işlerin teker teker toplamında çok daha büyük bir etki yaratmakta; bu sayede az kaynakla yüksek performans ve çıktı kalitesi sağla- maktadır (Barutçugil, 2004). Okullarda da öğretmenler, meslektaşlarıyla, yöneticiler- le ve hatta velilerle işbirliği halinde çalışmadan, öğrencilerin başarılarının artmasını sağlayamayacaklardır. Dahası öğretmenlerin bireysel çabaları öğrenciler üzerinde tek yönlü bir gelişim sağlasa bile, aynı emekle işbirliği halinde çalıştığı durumdan daha az verim elde etmesi olası görünmektedir. Bunun nedeni öğrenci gelişiminin birbirini destekleyen çok yönlü alanlardan oluşmasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin birlikte çalış- maları, teker teker çalışmalarının toplamından daha büyük bir etki yaratabilmektedir. Kaldı ki OECD'nin etkili öğrenme ve öğretme ortamı hazırlama konulu bir raporunda (OECD, 2009, s.101), öğrencilerin tüm yönleriyle gelişimi ve başarısının sağlanması gibi kompleks bir işin, öğretmenlerin teker teker çabalarıyla gerçekleşecek bir iş olma- dığı; öğrenci gelişiminin öğretmenler, yöneticiler ve veliler arası işbirliği ve bağımlı- lığa dayalı işlerden oluştuğu belirtilmektedir. Tüm bunların yanında sinerji, hızlı bir değişim içinde olan sosyal sistemler için örgütteki tüm üyelerin kolektif düşünme, birlikte uyum içinde hareket etme, kaotik durumlar karşısında farklı perspektiflerle düşünme ve hızlı, kolektif değerlendirmeler yapma kabiliyeti açısından oldukça önem taşımaktadır (Deardorff ve Williams, 2006). Bu bağlamda okullarda örgütsel sinerjinin geliştirilmesi için gerekli koşulların sağlanması gerekmektedir.

Betimsel analizler sonucunda ortaya çıkan bir diğer sonuçta, okullarda sağlıklı örgüt profillerinin orta düzey ile yüksek düzey arasında algılandığı, bunların puan ortalamalarının ise büyükten küçüğe doğru esnek örgüt, tam zamanlı örgüt ve askeri örgüt olarak sıralandığıdır. Ayrıca sağlıklı örgüt profillerinin orta düzey ile düşük düzey arasında algılandığı, ortalamalarının yine büyükten küçüğe doğru gelişigüzel çalışan örgüt, yönetim ağırlıklı örgüt ve pasif saldırgan örgüt olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda okul DNA'larına yönelik yapılan çalışmalarda, okullarda sağlıklı-sağlıksız örgüt DNA profillerinin benzer ortalamalara sahip olduğu görülmüştür (Bostancı, Ak- çadağ, Kahraman ve Tosun, 2016; Tosun ve Bostancı, 2019). Okullarda yapılan diğer çalışmaların da genel olarak benzer sonuçlar gösterdiği; sağlıklı örgüt profillerinden en yüksek ortalamanın esnek örgüt profiline, sağlıksız örgüt profillerinden ise en yük- sek ortalamanın gelişigüzel çalışan örgüt profiline ait olduğu saptanmıştır (Bostancı, Çelik ve Kahraman 2017; Çetin, 2014). Görüldüğü gibi bu çalışmada olduğu gibi yapı- lyan tüm çalışmalarda da, okullarda sağlıklı örgüt profillerine yönelik algının daha yüksek olduğu ancak orta-düşük düzey de olsa okulların sağlıksız örgüt özelliklerini taşıdığı görülmektedir. Bu kapsamda Neilson, Pasternak ve Mendes (2003) tarafından da ifade edildiği gibi, örgüt DNA'larının önceden tespit edilmesi, var olan örgütsel so- runların çözüme kavuşturulması ve hatta başlamadan engellenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada ikinci olarak okulların örgüt DNA profilleri ile örgütsel sinerji arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmıştır. Bu kapsamda örgütsel sinerji ile sağlıklı örgüt profilleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler, sağlıklı örgüt profilleri ile ise negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak sağlıklı örgüt profillerinin örgütsel sinerji için gereken koşulları sağlamada etkili olduğunu; sağlıklı örgüt profillerinin ise örgüt içinde sinerji geliştirmede engel teşkil ettiğini ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda Töremen ve Karakuş (2007), ancak çok yönlü iletişim ağları sayesinde etkili iletişim ve işbirliği kurabilen, ortak hedefleri, değerleri, amaçları, vizyon ve misyonları olan, işlerini belirli bir eşgüdüm içinde uygulayabilen okullarda sinerjik bir ortamın yaratılabileceğini vurgulamaktadır. Aktan (2012) ise sinerjik bir yönetim için, yetki ve sorumluluk devrinin yapılması, bilgi paylaşımının etkin bir şekilde gerçekleşmesi, geri bildirim zamanında ve etkili yapılması, takım ve grup çalışmalarının desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sinerji için gereken koşullara bakıldığında, bunların sağlıklı örgüt özellikleri içinde olduğunu söylemek mümkündür. Estupiñán, ve Neilson (2014, s.2) örgüt DNA'sı içindeki öğeleri formal ve informal boyutlarda açıklamış, örgütü sağlıklı bir şekilde tasarlamak isteyen bir yöneticinin bu öğeleri etkili bir şekilde yapılandırması gerektiğini belirtmiştir. Formal boyutta karar süreçlerini, motivasyon kaynaklarını (ödül sistemleri), bilgi yönetimi ve paylaşımını, yetki ve sorumlulukları; informal boyutta ise yazılı olmayan normlar ve değerleri, paylaşılan vizyon, amaçlar, inanışlar ve anlamları, bireylerarası iletişim ağları ve işbirliğini ve takım çalışmalarını ele almıştır. Bu kapsamda sağlıklı örgütlerde bu boyutların etkili yapılandırılmış olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu boyutların etkin çalıştığı sağlıklı okullarda örgütsel sinerjinin yaratılabileceği, sağlıklı örgüt özellikleri taşıyan okullarda ise sinerji oluşturmamanın mümkün olmayacağı belirtilebilir.

Araştırmanın hiyerarşik regresyon sonuçları, örgütsel sinerjiyi en yüksek düzeyde yordayan örgüt profilinin esnek örgüt olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda okulların esnek örgüt özelliklerine sahip olmasının, örgütsel sinerji oluşturmada en etkili role sahip olduğunu söylemek mümkündür. Esnek örgüt özelliklerine yönelik yapılan açıklamalara göre bu örgüt profilinin en temel özelliği, değişen koşullara oldukça çabuk uyum sağlayabilen, motivasyonu oldukça yüksek çalışanların kolektif biçimde proaktif davranabilmeleri, oldukça hızlı bilgi akışı sağlayabilmeleri, katı kurallara bağlı olmak yerine duruma uygun yeni kurallar belirleyebilmeleridir (Çandır, 2005; Çetin, 2014). Bu nedenlerle esnek örgüt profilinin en sağlıklı örgüt profili olduğu belirtilmektedir (Çetin ve Döş, 2014). Bu çalışmada da esnek örgüt profilinin örgütsel sinerji üzerinde en yüksek rol oynayan örgüt profili olması, bu örgüt tipinin en sağlıklı örgüt özelliklerini içermesiyle ilişkilendirilebilir. Burke'ye (1983) göre sinerjinin temel koşullarından biri güven ortamının, işbirliğinin ve yaratıcı fikirlerin gelişmesine olanak sağlayan hızlı ve etkili iletişim kanallarıdır. Bu sayede bireyler kendilerinden beklenenin ötesinde performans sergilemeye istekli davranmaktadırlar. Tosun ve Bostancı (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ekstra performans gösterme düzeylerini yansıtan örgütsel vatandaşlık davranışları ile esnek örgüt profili arasında

anlamli pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında esnek örgütlerde katı kurallar yerine ortak amaca özgü esnek kuralların belirlenmesi, işbirliğinin, güven ortamının, esnek hareket alanının ve çalışmaya istekliğin yaratılması, sinerji oluşumunu destekleyen önemli unsurlar olarak kabul edilebilir. Başka bir ifadeyle okulların esnek örgüt olma düzeyleri arttıkça, okul sinerjisi yaratmada oldukça uygun bir ortamın sağlanacağı söylenebilir.

Hiyerarşik regresyon sonucuna göre örgütsel sinerjiyi en güçlü şekilde açıklayan ikinci örgüt profili tam zamanlı örgüt özellikleri olmuştur. Tam zamanlı örgüt özelliklerine bakıldığında, bu örgütlerde insan ilişkilerinin hareketli, eğlenceli, yaratıcı ve maceracı oldukları, esnek örgütler gibi değişimlere proaktif tepkiler veremeseler de tam zamanında hızlı kararlar alabilirler (Çandır, 2005; Çetin, 2014; Neilson, Pasternack, Mendes ve Tan, 2004). Bu örgüt tipindeki hareketliliği, heyecanı, coşkuyu ve bireyler arası yüksek enerjili ilişkileri, önemli bir psikolojik sermaye ve sosyal destek kaynağı olarak görmek mümkündür. Bu ifadeyi destekleyecek bir çalışmada, tam zamanlı örgüt tipi ile öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları arasında pozitif yönlü anlamli ilişkiler bulunmuştur (Bostancı, Çelik ve Kahraman, 2017). Bu bağlamda tam zamanlı örgüt özelliklerine sahip okullarda öğretmenlerin sosyal destek ve psikolojik sermayelerinin artabileceği ve bu şekilde örgütsel sinerji oluşumunda daha istekli davranışlar sergileyecekleri düşünülebilir. Bu da tam zamanlı örgüt tipinin örgütsel sinerjiyi yordayan ikinci örgüt profili olmasını açıklayabilmektedir.

Bir diğer araştırma sonucu da, okullardaki sinerjiyi açıklayan en güçlü üçüncü profilin pasif saldırgan örgüt profili olduğunu, ancak örgütsel sinerjiyi negatif yönde yordadığını göstermektedir. Dolayısıyla örgütsel sinerjiyi olumsuz yönde, en güçlü etkileyen sağlıksız örgüt profilinin pasif saldırgan örgüt özellikleri olduğunu söylemek mümkündür. Pasif saldırgan örgüt profilini, örgütsel sinerji açısından önemli bir engel unsuru yapan durumun, tehlikenin gizliliği olduğu söylenebilir. Nitekim bu tür örgütlerde örgüt içi işleyiş, oldukça barışçıl ve uyumlu görünse de gerçekte birlikte çalışmaya isteksiz, yönetimden gelen değişim taleplerini gereksiz bulan, sadece günü kurtarma ile uğraşan ve örgüt amaçları etrafında bütünleşmemiş çalışanlar mevcuttur (Çandır, 2005; Çetin, 2014; Neilson, Pasternack, Mendes ve Tan, 2004). Bu da örgütsel sinerji oluşumunda en büyük engellerden biri olarak değerlendirilebilir çünkü Lick'e (1999) göre örgütsel sinerjinin oluşmasında en önemli faktörlerden biri ortak hedef ve paylaşılan amaçlardır. Dahası okullarda öğretmenler arası işbirliği ve okul kültürünü yansıtan ortak değerler, amaçlara ulaşmak gereken sinerjinin yaratılmasının itici güçtür (Töremen ve Karakuş, 2007). Dolayısıyla pasif saldırgan örgüt özelliklerini içinde barındıran okullarda politik becerilerin olumsuz yönde kullanılması ve manipülasyonların sık yaşanması olasıdır. Okullarda yapılan bir çalışmada pasif saldırgan örgüt özelliklerine sahip olma düzeyi ile olumsuz politik davranışların gerçekleşme düzeyi arasında pozitif yönlü anlamli ilişkiler tespit edilmiştir (Bostancı, Akçadağ, Kahraman ve Tosun, 2016).

Araştırmaya göre örgütsel sinerji üzerinde pozitif yönlü anlamlı yordayıcılığı bulunan dördüncü ve son örgüt profilinin askeri örgüttür. Bu kapsamda ast-üst ilişkileri sayesinde görecelik öğrenme, düzenli, tutarlı ve görev odaklı yapılanma gibi askeri örgüt özelliklerinin (Çetin, 2014; Neilson, Pasternack, Mendes ve Tan, 2004) örgütsel sinerjiyi artırıcı etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Örgütsel sinerjinin gerçekleştirilmesi için kararlı bir yapılanma ve bu kararlı yapılanma için etkin iletişim kanalları gerekmektedir (Töremen ve Karakuş, 2007). Bu nedenle işleyişin düzenli ve tutarlı oluşunun, örgütsel sinerjideki kararlılığı da desteklediği söylemek mümkündür. Ancak okullardaki bu kararlı yapılanmaların, gerektiğinde esnetilebilen belirli özerklik alanlarına sahip olması da önemli görülmektedir.

Yine araştırma sonuçları, sağlıklı örgüt profillerinden yönetim ağırlıklı örgüt ve gelişigüzel çalışan örgüt profilinin örgütsel sinerji üzerinde anlamlı bir yordayıcılığı bulunmadığını göstermiştir. Yönetim ağırlıklı örgütün olumsuz özellikler içermesine rağmen örgütsel sinerji üzerinde bir yordayıcılığının olmaması, Türk Millî Eğitim Sistemi'nin merkezî bir sistemle yönetilmesi ve sahip olunan kültürel değerlerle açıklanabilir. Başka bir ifadeyle merkezî sisteme uyumun sağlanmış olması ve güç mesafesi algısının görece yüksekliği nedeniyle, okulların yönetim ağırlıklı özelliklere sahip olması sinerjiyi olumsuz yönde etkilemiyor olabilir. Ancak hem yönetim ağırlıklı örgüt özelliklerinin hem de gelişigüzel örgüt özelliklerinin belirlenmesi ve mümkün olduğunca elimine edilmesi okulların işleyişi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmada tüm sağlıklı örgüt profillerinin örgütsel sinerjiyi anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmektedir. Bu bağlamda özellikle örgütsel sinerjinin oluşturulmasına en önemli katkı sağlayan esnek örgüt ve ikinci en önemli katkıyı sağlayan tam zamanlı örgüt özelliklerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Buna karşılık sağlıklı örgüt profillerinden özellikle pasif saldırgan örgüt özellikleri, örgütsel sinerji oluşturmada önemli engel oluşturmaktadır. Bu örgüt profiline ait özelliklerin önce giderilmesi ve sonrasında okullarda sağlıklı örgüt özelliklerinin geliştirilmesi, örgütsel sinerjinin yaratılmasında önem teşkil etmektedir. Ayrıca yönetim ağırlıklı ve gelişigüzel çalışan örgüt profilleri örgütsel sinerjiyi açıklamada anlamlı bir role sahip olmasa da, örgütsel sinerji ile olan negatif ilişkisi bu özelliklerin de en aza indirilmesi hatta ortadan kaldırılması gerektiğine işaret etmektedir. Görüldüğü üzere okul DNA'sı, örgütsel sinerji gibi örgütsel davranış konularındaki sorunları giderme anlamında etkili bir araç sunmaktadır. Bu çalışmada da okulların DNA profillerinin tespit edilmesindeki amaç, örgütsel sinerjiyi güçlendirmek ve bu konudaki engelleri kaldırmak olmuştur.

Ulaşılan sonuçlara göre, okullarda esnek örgüt profiline ait özelliklerin geliştirilmesinde okul yöneticilerine ve öğretmenlere üniversitelerin eğitim yönetimi birimlerinden çeşitli rehberlik hizmetleri verilebilir. Rehberlik hizmetlerinin sağlanması, üniversite-MEB işbirliği ile kurum içi özerklik alanlarının ve merkezî sisteme yönelik yasal sınırlılıkların belirlenmesi ve buna göre çeşitli yöntemler geliştirilmesi uygun bir yol olabilir. Okul içi eğitim-öğretim faaliyetlerinde esnek takım çalışmaları, kolekt-

tif öğretmen katılımı, okul içi düzenlenen etkinlikler, öğretmenlerin desteklenmesi ve güçlendirilmesi, etkili iletişim kanalları, güven ortamı ve inisiyatif gibi esnek örgüt özellikleri geliştirilebilir. Bu şekilde örgütsel sinerjinin gelişmesine uygun okul ortamları sağlanabilir. Benzer şekilde aynı çalışmalar kapsamında tam zamanlı ve askeri örgüt özelliklerinin sinerjiyi artırıcı yönleri belirlenerek okul içi gelişimde kullanılabilir. Bu çalışmada okul DNA profilleri, örgütsel sinerjinin geliştirilmesi konusunda çıkarımlarda bulunabilmek için gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda yapılacak ileri çalışmalarda örgüt DNA'sı ile okuldaki diğer örgütsel davranış konuları arasındaki ilişkiler belirlenebilir.

Kaynakça

- AKPOLAT, T. ve Levent, F. (2018). Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 728-744.
- AKTAN, C. C. (2005). *Değişim çağında yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- BALCI, A. (1995). Örgütsel gelişme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BARUAH J. & Paulus, P. B. (2009). Enhancing group creativity: The search for synergy. In E. A. Mannix, M. A. Neale & J. A. Goncalo (Eds), *Creativity in groups, research on managing groups and teams* (p.29-56). United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- BARUTÇUGİL, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- BENECKE, G., Schurink, W. & Roodt, G. (2007). Towards a substantive theory of synergy. *SA Journal of Human Resource Management*, 5(2), 9-19.
- BOSTANCI, A. B., Çelik, K. ve Kahraman, Ü. (2017). Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 140-156.
- BOSTANCI, A.B, Akçadağ, T., Kahraman, Ü. ve Tosun, A. (2016). Okulların DNA profili ile okul içi politik davranışlar arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5693-5705.
- BURKE, J. B. (1983). Synergistic management: The task of the flight nurse. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, 54(3), 261-262.
- CİNCİOĞLU, O. (2011). Educational synergy and institutional harmony for betterment: guiding notice for curriculum leaders. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 79-85.
- CONNER, D. R. (1993). *Managing at the speed of change*. New York: Villard.
- CÜCELOĞLU, D. (1997). İyi düşün doğru karar ver. Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- ÇANDIR, E. (2005). Örgütsel DNA ve bir uygulama. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- ÇETİN, R. B. (2014). *Okul DNA'sı metaforunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Okul DNA Profillerinin Örgütsel Sinerji Üzerindeki Rolü

- ÇETİN, R. B. ve Döş, İ. (2014). Örgüt DNA'sı Ölçeği'nin geliştirilmesi ve MEB üzerine bir tarama çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 560-575.
- DEARDORFF, D. S. & Williams, G. (2006). Synergy leadership in quantum organizations. *The Triz Journal*. Erişim Adresi: <https://triz-journal.com/synergy-leadership-quantum-organizations/>
- DÖŞ, İ. (2013). School DNA and its transfer. *American Journal of Human Ecology*, 2(1), 7-15.
- ERSOY, E. (2019). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- ESTUPINÁN, J., & Neilson, G. L. (2014). *The 10 principles of organizational DNA*. PwC: Strategy & Formerly Booz & Company.
- GOVINDARAJAN, V. & Trimble, C. (2005). Organizational DNA for strategic innovation. *California Management Review*, 47(3), 47-76.
- GÜRLEK, Y. (2010). *Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların sinerjik yönetime ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- HOOVER, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- İNCE, M., Bedük, A. ve Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Liderlik Nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 423-446.
- KLINE, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. 3rd ed. New York: The Guilford Press.
- LICK, D. W. (1999). Proactive co-mentoring relationships: Enhancing effectiveness through synergy. In C. A. Mullen ve D. W. Lick (Eds.). *New directions in mentoring: Creating a culture of synergy*, (ss. 34-45). New York: Falmer Press.
- MCKEOWN, L. (2012). *The synergist: How to lead your team to predictable success*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- MINTZBERG, H. (2014). Örgütler ve yapıları. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MÜJDECİ, N. (2020). *Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bazı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının sinerjik yönetim algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- NEILSON, G. L., Pasternack, B. A. & Mendes, D.(2003). The four bases of organizational DNA. Erişim Adresi: <https://www.strategy-business.com/media/file/03406.pdf>
- NEILSON, G. L., Pasternack, B. A. Mendes, D. & Tan, E. M. (2004). Profiles in organizational DNA research and remedies. Booz & Company Inc. Erişim Adresi: <https://www.strategy-business.com/article/rr00004?gko=7e963>

- NEILSON, G. L., Pasternak, A. B. & Nuys, K.E.V. (2005). The passive aggressive organization. *Harvard Business Review*, 83(10), 82-92.
- OECD (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- PAULUS, P. B., & Brown, V. R. (2007). Toward more creative and innovative group idea generation: A cognitive-social motivational perspective of brainstorming. *Social and Personality Compass*, 1(1), 248-265.
- PINK, D. H. (2006). *A whole new mind*. New York: Riverhead Books.
- SÖNMEZ, V. & Alacapınar, F. G. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SUNG, G. & Neilson, G. L. (2013). Is your organization passive-aggressive? Erişim Adresi: <https://www.strategy-business.com/media/file/IsYourOrganizationPassiveAggressive.pdf>
- TOSUN, A. ve Bostancı, A.B. (2019). Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1115-1127.
- TÖREMEN, F. (2001). Okul yönetiminde bir tür yaratıcılık: sinerji. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 201-212.
- TÖREMEN, F. ve Karakuş, M. (2007). Okullarda sinerjinin engelleri: Takım çalışması üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 617-645.

TÜRKİYE'DE VE DÜNYADA İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE OYUNLAŞTIRMA ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN İÇERİK ANALİZİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ebru ALBAYRAK ÖZER¹

¹ Arş. Gör. Dr., Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Sakarya Üniversitesi, ealbayrak@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1327-9576.

Geliş Tarihi: 07.07.2020 Kabul Tarihi: 22.09.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.765688

Öz: Araştırmanın amacı Türkiye’de ve dünyada ilköğretimde oyunlaştırma üzerine yapılmış lisansüstü tezlerinin sistematik olarak incelenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Nitel araştırma deseni ile yürütülen çalışmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezi ve ProQuest veri tabanlarında yer alan ve ilköğretim oyunlaştırma üzerine 2010-2020 yılları arasında yapılmış olan tezler yer almıştır. Araştırma kapsamındaki tezler incelendiğinde ilköğretimde oyunlaştırma üzerine Türkiye’de, ABD ve İsveç’e göre daha fazla tez üretildiği görülmüştür. Bu tezler genellikle deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Tezlerde yer alan değişkenlerin incelenme sıklığı bakımından ülkeler arasında farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Örneklem seçiminde ise çoğunlukla amaca uygun örnekleme yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Tüm bu unsurlarla birlikte veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, örneklem büyüklüğü gibi konularda da ülkeler arasında tercih farklılıkları bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, ilköğretimde oyunlaştırma, eğitimde oyunlaştırma, YÖK, ProQuest

CONTENT ANALYSIS OF GRADUATE THESES ON GAMIFICATION AT PRIMARY EDUCATION LEVEL IN TURKEY AND THE WORLD

Abstract:

This study’s goal was to systematically examine and compare graduate theses on gamification in primary education in Turkey and the world. The study was conducted using the qualitative research design, and the data obtained in the study were subjected to content analysis. The study included theses on gamification in primary education conducted between 2010 and 2020, which are included in the YÖK National Thesis Center and ProQuest databases. When the theses within the scope of the study were examined, it was observed that there were more theses on gamification in primary education produced in Turkey than in the USA and Sweden. These theses were generally performed following the experimental design. It was understood that the variables in the theses differed among countries in terms of the frequency of examination. It was observed that the purposive sampling method was mostly used in sample selection. Along with all these factors, it appeared that there were differences in preferences among countries in terms of data collection tools, data analysis method, and sample size.

Keywords: Gamification, gamification in primary education, gamification in education, YÖK, ProQuest

Giriş

21. yüzyılda video oyunlarının hızlı yayılımı ve gördüğü yoğun ilgi araştırmacıların dikkatini çekmiş ve oyunlaştırma kavramının ortaya çıkışında etkin bir rol oynamıştır (Seaborn ve Fels, 2015). Oyun deneyimi sağlayan ortamlarda kullanıcı ara yüzü, sosyal etkileşim ve oyun elementleri ile bireylerin memnuniyetlerine yönelik yüksek geri bildirim sağlanabilmesi, süreçte belirlenen durum analizi ile kullanıcı aktivitelerini geliştirme gibi özellikleri ile oyunlaştırma, eğitim süreçlerinde kendine önemli bir yer bulmuştur (Hamari, 2013). Eğitim dışında ise son yıllarda iş dünyası, sağlık ve kişisel gelişim gibi alanlarda da oyunlaştırmanın sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir (Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke, 2011; Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014; Park ve Kim, 2018). Sosyal ağ servisleri, yer bildirim uygulamaları, sağlık takibi, para kontrolü gibi çeşitli hizmetlere ödül ve puan gibi oyun unsurların katılması oyunlaştırmanın eğitim dışındaki uygulama örneklerinden bazılarıdır (Seaborn ve Fels, 2015; Dymek, 2018).

Oyunlaştırma kavramının tarihçesinin literatürde çok eskiye dayanmadığı görülmektedir (Dominguez vd., 2013). Bu kavramı ilk olarak Nick Peiling 2002 yılında ortaya atmıştır. Ancak oyunlaştırma kavramının dünya çapında popüler hale gelmesi ve öğrenme ortamlarında yayılım göstermesi 2010 yılını bulmuştur (Kim, 2015). Bu yayılımın sebebinin büyük oranda video oyunlarına olan ilgi artışından kaynaklandığı açıktır (Muntean, 2011). Bu sayede oyunlaştırma kavramı günümüzün popüler araştırma konuları arasına girmiştir (Karagiorgas ve Niemann, 2017).

Literatürde oyunlaştırma kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yer almaktadır. Deterding, Dixon ve Khaled (2011) oyunlaştırmayı, oyun tasarım unsurlarının ve oyun mekaniklerinin, oyunun yer almadığı ortamlarda kullanımı olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımlamaya göre ise oyunlaştırma, video oyunlarının ödül, rozet gibi iyi yönlerinin alınarak pedagojiye uyarlanmasıdır (Karagiorgas ve Niemann, 2017). Oyunlaştırma bir bakıma, araştırmacılar ve eğitimciler tarafından, son yüzyılda eğlence sektöründe önemli bir yer edinmiş olan video oyunlarının deneyim elde etme, öğrenme ve eğlenerek sorunlara çözüm bulma gibi motive edici ve sürece katkı sağlayıcı unsurlarının eğitim süreçlerine katılması olarak görülebilir (Deterding, vd., 2011; De Byl, 2013). Oyunlaştırma yöntemi alan yazında yer alan oyun tabanlı öğrenme kavramıyla benzerlik gösterse de bazı özellikleri bakımından bu yöntemden tamamen farklı bir nitelik taşımaktadır. Eğitim ortamlarına, hedeflenen becerilerin elde edilmesini sağlayabilecek oyunları eklemenin ötesinde oyunlaştırma, oyun yapısının eğitim süreci ile bütünleştirilmesini içermesi bakımından oyun tabanlı öğretimden ayrılmaktadır (Karataş, 2014). Oyunlaştırma, oyun yaklaşımını anlayarak düşünme ve sahip olduğu becerilerini bu ortamda kullanmayı ifade etmektedir (Kiryakova, Angelova ve Yordanova, 2014). Oyun tabanlı öğrenme ise, öğrenme ortamlarında eğlence amaçlı yapılmış ancak belirli bir beceriyi geliştirme özelliği taşıyan oyun veya oyun sistemlerinin eklenerek öğrenenlerin daha zengin öğrenme deneyimi elde etmelerini sağlar (Admiraal, Huizenga, Akkerman, ve Ten Dam, 2011). Özetle oyunlaştırma yöntemi oyun deneyimi sağlanması amaçlanmaksızın oyun elementlerinin oyun dışı ortamlara entegre edilmesi bakımından oyun tabanlı öğrenme yönteminden ayrı bir yapıya sahiptir (Al-Azawi, Al-Faliti ve Al-Blushi, 2016).

Yukarıda da bahsedildiği gibi eğitim ortamlarının oyunlaştırılmasında çeşitli oyun unsurları kullanılmaktadır. Oyunlaştırma kapsamında bu unsurlar öğrenme ortamına uygun olarak seçilerek eğitim süreçleri yapılandırılmaktadır. Literatürde genel olarak kullanıldığı bilinen oyun unsurları ise şu şekildedir (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014; Kiryakova, vd., 2014);

Tablo 1: Oyunlaştırma yönteminde kullanılan oyun unsurları

Oyun unsurları	Açıklama
Kullanıcı	Katılımcı öğrenenler
Görevler	Katılımcıların gerçekleştirmesi gereken hedefler
Kaynak Edinimi	Oyun içi hedeflere ulaşmada belirli kaynakların bulunarak kullanılması
Hikayeleştirme	Oyunun sahip olduğu bir senaryo
Puan	Görevin gerçekleştirilmesi esnasında elde edilen her bir başarımın değeri
Aşamalar	Kullanıcıların hedefleri gerçekleştirmede aşması istenen sıralı olan veya seçime bağlı seviyeler
Rozetler	Gerçekleştirilen bazı davranışlara verilen ödüller
Kullanıcı sıralaması	Kullanıcıların başarılarına göre sıralanması

Eğitim alanında kullanılan oyunlaştırma yöntemi kapsamında öğrenenler sistemin kullanıcıları olarak tanımlanmaktadır. Bu ortamda kullanıcılar kendilerine verilen görevleri yerine getirebilmek için çeşitli aşamalardan geçer, bu görevleri yerine getirmek için gereken kaynakları toplar sistemin yapısına göre elde edilen kaynakları mantık çerçevesinde bir araya getirerek hedefe yönelik ilerleme hızlarını artıracak veya hedefe ulaşmak için gerekli olan yeni ürünler meydana getirir. Sürecin sonunda kullanıcı sıralamasında üst sıralara geçmek için fazladan puan toplamaya ve rozet biriktirmeye çalışır (Lee ve Hammer, 2011). Bunun yanında hikaye modunda, öğrenen belirli bir rol üstlenmiş olur ve bu rolü en iyi şekilde yerine getirebilmek için kendi isteğiyle çaba harcar. Tüm bu süreç ise öğrenenlerin kendilerini sadece eğitim alıyor gibi hissetmekten ziyade oyun ortamında eğlenerek ve daha fazla motivasyon kazanarak öğrenmelerini sağlar (de Sousa Borges, Durelli, Reis ve Isotani, 2014; Yıldırım ve Demir, 2014; Dicheva, Dichev, Agre, ve Angelova, 2015; Sarı ve Altun, 2016). Özellikle de çocuklar için bu ortamlar oyuna yönelik temel ihtiyaçlarının karşılanması açısından da yararlı olabilmektedir (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006).

Öğrenenlerin oyunlaştırma ortamından en yüksek verimi alabilmeleri için öğrenme sürecindeki görevler parçalara bölünür. Böylelikle bireylere her aşamada başarı hissini yaşatarak motivasyon kazanması sağlanır (Karataş, 2014). Ancak bu yöntemin sahip olduğu birbirinden farklı elementler, kullanım amacına uygun olarak ve hedef kitlesinin özellikleri göz önünde bulundurularak dikkatlice eğitim süreçlerinde yer almalıdır (Şahin ve Samur, 2017). Farklı öğrenme hızlarına ve yetenek seviyelerine sahip bireylere uygun olarak görev zorluğunun dengelenmesi, her bir aşamanın sıkıcı hale gelmeden, zamanında bitirilebilmesi, ulaşılabilecek hedeflerin anlaşılır olması, hikayenin hedef kitlenin yaşına uygunluğu gibi konuların göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014). Oyunlaş-

tırma bağlamında verimli bir şekilde planlanabilmiş olan bir öğrenme ortamında ise öğrenenlerden beklenen davranış değişiklikleri daha hızlı sağlanabilmekte, çeşitli ve olumlu alışkanlıkları kazandırılabilen ve oyun içi puan rozet gibi özelliklerle bireylerin gelişimleri daha iyi gözlemlenebilmektedir (Kirillov, Vinichenko, Melnichuk, Melnichuk ve Vinogradova, 2016).

Oyunlaştırma yönteminin kullanılarak eğitim süreçlerinin planlanmasına yönelik literatürde çeşitli öğrenim seviyelerinde çalışma örnekleri bulunmaktadır (Çağlar ve Kocadere, 2015; Tunga, ve İnceoğlu, 2016; Bolat, Şimşek ve Ülker, 2017; Çağlar, 2017; Şahin vd., 2017; Kunduracioğlu, 2018; Özgür, Çuhadar ve Akgün, 2018). Bu öğrenme seviyelerine göre, oyunlaştırma yönteminin kullanımı, ilgili öğrenme seviyesindeki bireyler için farklı anlamlar taşıyabilir. Bireylerin oyuna en fazla ilgi duyduğu yaşlardan olan ilköğretim çağlarında ise oyun oynamanın çok büyük önem arz ettiği bilinmektedir (Şahin ve Tuğrul, 2012). Bu çağlarında bireyler çocuk kategorisinde sayılmaktadırlar (Kırkılıç, Kılıç ve Topal, 2005). Bu yüzden oyun onların kendilerini ifade etme, keşfetme ve kişisel becerilerini geliştirmelerini sağlayan önemli bir araç niteliği taşır (Esen, 2008). Bir başka açıdan ise oyun, çocukların sosyal ortamlar oluşturduğu, bu sırada fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimini ilerletebildiği, bir yandan eğlenme bir yandan da dinlenme ihtiyacını karşılayan bir yapıdır (Özer vd., 2006). Çocukluk dönemi eğitim sürecinin önemli bir parçasının ilköğretim çağlarında yer aldığı düşünüldüğünde, ilköğretim düzeyindeki öğrenme ortamlarının oyunlaştırma yönteminin de kullanılarak yeniden düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırmada ilköğretimde oyunlaştırma yöntemine yönelik yapılan yüksek lisans ve doktora düzeyinde üretilmiş tezlere odaklanılmış ve bu tezler sistematik olarak incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

- Türkiye’de ve dünyada ilköğretim düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerinin; Türü, yılı, yöntemi, tez kapsamında yer alan disiplin alanı, kullanılan veri toplama araçları, örneklem seçim yöntemleri ve örneklem özellikleri, veri analiz yöntemleri ve incelenen değişkenler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Kapsamı ve Modeli

Araştırmanın amacı, Türkiye’de ve dünyada 2010-2020 yılları arasında ilköğretim düzeyindeki eğitim ortamlarında oyunlaştırma üzerine üretilen lisansüstü tezlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel desen kapsamında verilere içerik analizi uygulanmış ve YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) veri tabanında ve ProQuest veri tabanında yer alan tezler değerlendirmeye alınmıştır. Tezlerin tespit edilmesi aşamasında 2010-2020 yıl aralığı ve eğitim konu alanı baz alınmıştır. Bu tez içeriklerinde “oyunlaştırma”, “gamification”, “gamifying”, “gamified”, “gamify” anahtar kelimelerinin bulunması veri tabanlarında tarama kriterleri olarak belirlenmiş ve eğitimde oyunlaştırma bağlamında gerçekleştirilmiş ilköğretim düzeyini hedefle-

miş olan çalışmalar seçilmiştir. Yapılan taramada belirlenen kriterler kapsamında 29 adet tez olduğu görülmüştür. Bu tezlerden 1’ine (ProQuest) ulaşamadığı için kapsam dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak 28 adet tezin araştırma kapsamında olduğu görülmüş ve bu tezler değerlendirmeye alınmıştır. Bu çalışma, herhangi bir özel veri veya başkasına ait ölçek anket vb. araç içermediğinden etik kurul belgesi gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2016:250). İçerik analizi kapsamında tarama sonucunda elde edilen veriler kodlama yöntemine tabi tutulmuştur. Elde edilen kodlar uygun görülen temalar altında toplanmıştır. Bu aşamada Sözbilir, Kutu ve Yaşar’ın (2012) Yayın Sınıflama Formu’dan yararlanılmış ve sınıflandırmalar araştırmaya uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Güvenirliğin sağlanabilmesi için veriler üzerinde ayrıca bir alan uzmanınca kodlama yöntemi uygulanmıştır. Araştırmacı ve uzmanın oluşturduğu kod ve temalar arasında %92 tutarlılık olduğu görülmüştür. Bu konuda görüş birliğinin %80 olması yeterli olduğu için kodlama güvenilir bulunmuştur. (Patton, 2002). Verilerin anlaşılır şekilde ifade edilebilmesi için frekans ve yüzdeleri titizlikle belirleterek sınıflama tabloları oluşturulmuştur. Bu sınıflama tabloları şunları içermektedir;

Tezin türü, yayınladığı veri tabanı-ülke, yılı, tezin yer aldığı disiplin alanı, tezin deseni, tezde kullanılan veri toplama araçları, örnekleme, veri analiz yöntemleri ve tezde kullanılan değişkenler.

Bulgular

Araştırma kapsamında ulaşılmış olan YÖK ve ProQuest veri tabanlarında yer alan ilköğretim düzeyinde, eğitimde oyunlaştırma konusu ile ilgili ve 2010-2020 yılları arasında yapılmış tezlere yönelik bulgular bu kısımda sunulmaktadır. Bu tezlerde Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan tüm tezler YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında, yurtdışında üretilmiş olan tezlerin tamamı ise ProQuest veri tabanında yer almaktadır. Bu yüzden tablolarda sınıflandırma, ülke ve veri tabanı olarak birlikte gerçekleştirilmiştir. Tablolarda bulunan toplam puanlardan bazıları, tezlerin ilgili başlık altında aynı anda birden fazla unsuru içermesi sebebiyle tez sayısından fazladır. İlk olarak araştırma kapsamında incelenen tezler düzeylerine göre tablola ifade edilmiştir. Bu bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Tezlerin türlerine göre dağılımı

Tezin türü	YÖK-Türkiye		ProQuest-ABD ve İsveç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yüksek lisans	15	4	19	68		
Doktora	1	8	9	32		
Toplam	16	100	28	100		

Elde edilen veriler incelendiğinde ilköğretim düzeyinde oyunlaştırma yöntemine yönelik, incelenen veri tabanlarında 2010-2020 yılları arasında 28 adet tezin bulunduğu, bu tezlerin % 71'inin yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. Veri tabanları bazında bakıldığında ise yüksek lisans tezlerinin 15'i ve doktora tezlerinin 1 tanesi Türkiye'de üretilerek YÖK veri tabanında yer alan tezler olarak karşımıza çıkmaktadır. Geri kalan tüm tezler ABD ve İsveç'te üretilerek ProQuest veri tabanında yer almıştır. Bu bakımdan ilköğretimde oyunlaştırma konusunun, Türkiye'de çoğunlukla yüksek lisans, yurt dışında ise doktora düzeyinde çalışıldığı görülmektedir. Toplamda ise Türkiye'de lisansüstü düzeyde bu konu ile ilgili daha çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu tezlerin yıllara göre dağılımı ise Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Lisansüstü tezlerinin yıllara ve düzeylerine göre dağılımı

Yıl	Yüksek lisans	Doktora
2010	1	-
2015	1	-
2016	1	1
2017	5	2
2018	2	3
2019	9	3

Elde edilen verilere göre ilköğretimde oyunlaştırma üzerine ilk olarak 2010 yılında 1 adet yüksek lisans tezinin yapıldığı görülmektedir. 2019 yılında ise bu rakam çoğunluğu yüksek lisans olmak üzere 12'ye çıkmıştır. 2020 yılında ise konu ile ilgili herhangi bir tez henüz yayınlanmamıştır. Tablo 3'te de görüldüğü üzere konu ile ilgili yapılan tezlerin sayısında son 3 yılda önemli oranda artış gözlenmektedir. Değerlendirmeye alınan bu tezlerin çalışıldıkları disiplin alanlarına bakıldığında ise oldukça çeşitlilik gösterdikleri anlaşılmaktadır. İlgili tezlerin çalışılan alana göre sınıflandırılması Tablo 4'te yer almaktadır. Bazı tezlerin aynı anda birkaç disiplin alanında çalışmış olmasından dolayı tabloda görülen toplam sayı tezlerin toplam sayısından fazladır.

Tablo 4: Tezlerin çalışılan disiplin alanlarına göre ülkeler bazında dağılımı

Çalışılan Disiplin Alanı	YÖK-Türkiye		ProQuest-ABD ve İsveç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Almanca Eğitimi	1	5	-	0	1	3
Beden Eğitimi	2	10	-	0	2	6
Bilişim Teknolojileri	5	25	-	0	5	15
Fen Bilgisi	2	10	1	8	3	9
İngilizce	-	0	5	38	5	15
Matematik	3	15	5	38	8	25
Sosyal bilgiler	2	10	2	15	4	12
Türkçe	5	25	-	0	5	15
Toplam	20	100	13	100	33	100

Tablo 4’e bakıldığında ilköğretimde oyunlaştırma ile ilgili çalışılmış olan lisansüstü tezler arasında en fazla çalışılan disiplin alanlarının matematik (f:8), bilişim teknolojileri (f:5), İngilizce (f:5) ve Türkçe (f:5) olduğu görülmektedir. Bu çalışma alanlarını sırasıyla sosyal bilgiler (f:4), fen bilgisi (f:3), beden eğitimi (f:2) ve Almanca (f:1) izlemektedir. Veri tabanları bazında bakıldığında ise YÖK bünyesinde yer alan tezlerde en fazla odaklanılan disiplin alanı bilişim teknolojileri ve Türkçe (f:5) iken ProQuest’te yer alan tezlerde Matematik ve İngilizce’dir (f:5). Araştırmanın bir başka bulgusu ise lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma desenlerinin ülkelere göre çeşitlilik gösterdiği. İlgili veriler Şekil 2’de yer almaktadır.

Tablo 5: Lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma deseninin dağılımı

	YÖK-Türkiye		ProQuest-ABD ve İsveç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
DeneySEL	15	75	7	88	22	79
Eylem	1	5	1	12	2	7
Olgu bilim	3	15	-	-	3	11
Keşfedici	1	5	-	-	1	3
Toplam	20	100	8	100	28	100

Tablo 5’e göre YÖK ve ProQuest veri tabanlarında yer alan lisansüstü tezlerin 22’si deneysel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüştür. Bu deseni sırasıyla olgu bilim (f:3), eylem araştırması (2) ve karma araştırma deseni altında yer alan keşfedici

(1) desenler takip etmektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde tezlerin büyük çoğunluğunda deneysel desenin tercih edildiği görülmektedir. Olgu bilim, ve keşfedici desenlerinin ise sadece YÖK veri tabanındaki tezlerde kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgulardan başka, araştırmada lisansüstü tezlerde, veri toplamada kullanılan araçlar ülkelere göre sınıflandırılmıştır. İlgili veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6: Lisansüstü tezlerin kullanılan veri toplama araçlarına göre ülkeler bazında dağılımı

Veri Toplama Aracı	YÖK-Türkiye		ProQuest-ABD ve İsveç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Başarı/bilgi testi	10	25	2	9	12	19
Ölçek	10	25	5	23	15	24
Görüşme formu	12	30	8	36	20	32
Anket	1	3	1	5	2	3
Doküman	3	8	3	14	6	10
Gözlem	4	10	1	5	5	8
Açık uçlu yetenek testi	-	0	2	9	2	3
Toplam	40	100	22	100	62	100

Tablo 6'ya göre ilköğretimde oyunlaştırma üzerine yapılan tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla görüşme formu kullanılmıştır (f:20). Bu aracı sırasıyla ölçek (f:15), başarı/bilgi testi (f:12), doküman (f:6), gözlem (f:5), anket (f:2) ve açık uçlu yetenek testi (f:2) araçları izlemektedir. Veri tabanları bazında bakıldığında ise YÖK veri tabanındaki tezlerde (f:12) en çok görüşme formunun kullanıldığı görülmektedir. Bu formu başarı/bilgi testi ve ölçek izlemiştir (f:10). ProQuest veri tabanındaki tezlerde ise görüşme formundan sonra en çok ölçek (f:5) ve doküman (f:3) kullanıldığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın bir başka odağı olarak lisansüstü tezlerin çalışılan sınıf düzeyine göre ülkeler bazında dağılımı dikkate alınmıştır. İlgili veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7: Tezlerin çalışılan sınıf düzeyine göre ülkeler bazında dağılımı

Sınıf düzeyi	YÖK-Türkiye		ProQuest-ABD ve İsveç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1	1	5	-	0	1	3
2	1	5	-	0	1	3
3	1	5	2	17	3	9
4	1	5	1	8	2	6
5	8	38	2	17	10	30
6	6	29	2	17	8	25
7	3	14	1	8	4	12
8	-	0	4	33	4	12
Toplam	21	100	12	100	33	100

Tablo 7’ye göre araştırma kapsamında yer alan lisansüstü tezlerde en fazla ilköğretim 5. (f:10) ve 6. Sınıf (f:8) düzeyinde oyunlaştırma yönteminin araştırıldığı görülmektedir. Veri tabanları bazında bakıldığında ise YÖK veri tabanında yine konu ile ilgili en fazla 5. sınıf düzeyinde (f:8) tez üretildiği, 8. sınıf düzeyinde ise hiç tez üretilmediği görülmektedir. ProQuest veri tabanında ise en fazla araştırma tercihi 8. sınıf düzeyi (f:4) ile olmuştur. 1 ve 2. sınıf düzeylerinde ise bu veri tabanında konu ile ilgili üretilmiş herhangi bir tez bulunmamaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ilköğretimde oyunlaştırma üzerine lisansüstü düzeyde üretilen tezlerin içerdikleri örneklem sayıları ise ülkeler bazındaki değerlendirmeyle ilişkindir. Bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: Tezlerin örneklem sayısına göre ülkeler bazındaki dağılımı

Örneklem Sayısı	YÖK-Türkiye		ProQuest-ABD ve İsveç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1-10 arası	1	7	2	17	3	11
11-30	1	7	3	25	4	14
31-100	11	69	6	50	17	61
101-300	2	13	1	8	3	11
301-1000	1	7	-	0	1	3
Toplam	16	100	12	100	28	100

Tablo 8'e göre konu ile ilgili tezlerde büyük çoğunlukla 31-100 kişi arası (f:17) büyüklükte bir örneklem sayısı ile çalışılması tercih edilmiştir. Veri tabanları bazında incelendiğinde de durumun aynı olduğu, Türkiye'de 11 adet çalışma ve diğer ülkelerde ise 6 adet çalışmanın aynı boyutta bir örneklem grubunu tercih ettiği görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen veri tabanlarındaki lisansüstü tezlerin içerdikleri örneklem seçim türüne göre ülkeler bazında dağılımı ise aşağıda yer almaktadır.

Tablo 9: Lisansüstü tezlerin içerdikleri örneklem seçim türüne göre ülkeler bazında dağılımı

Örneklem Seçim Türü	YÖK-Türkiye		ProQuest-ABD ve İsveç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Amaca Uygun	12	75	11	92	23	82
Rastgele	3	19	-	0	3	11
Kolay Ulaşılabilir	1	6	1	8	2	7
Toplam	16	100	12	100	28	100

Tablo 9'a göre lisansüstü tezlerde en fazla amaca uygun örnekleme yöntemi (f:23) kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin tercih edilmiş sıklığının ülkeler bazında da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deneysel desen kapsamında oyunlaştırma yönteminin belirli bir sınıf düzeyi ve belirli bir dersteki etkisi incelendiği için araştırmacıların var olan ve ilgili hedef özelliklerini taşıyan sınıflarda araştırma yapmanın kolay olması bakımından amaçlı örnekleme yolunu tercih ettikleri düşünülmektedir. Buna ek olarak tercih edilen diğer örnekleme yöntemleri rastgele ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleridir. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin kullandıkları veri analiz yöntemlerine göre ülkeler bazında dağılımı ise Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10: Tezlerin kullandıkları analiz yöntemlerine göre ülkeler bazındaki dağılımı

	Analiz Yöntemi	YÖK-		ProQuest-		Toplam	
		Türkiye		ABD ve İsveç			
		f	%	f	%	f	%
Nicel veri analizi-	Betimsel nicel-Frekans/yüzde	8	13	8	24	16	17
Betimsel istatistik	Betimsel nicel-Ortalama	10	16	5	15	15	16
Nicel veri analizi-	Betimsel nicel- Grafik	3	5	6	18	9	9
	Korelasyon (Pearson)	2	3	2	6	4	4
Kestirimsel istatistik	Regresyon	-	0	1	3	1	1
	Bağımsız gruplar t-testi	10	16	1	3	11	12
	Bağımlı gruplar t-testi	8	13	2	6	10	11
	Anova	1	2	-	0	1	1
	Manova	1	2	-	0	1	1
	Kruskal Wallis	1	2	-	0	1	1
	Mann Whitney U	5	8	-	0	5	5
	Wilcoxon	1	2	-	0	1	1
Nitel veri analizi	Nitel-İçerik analizi	9	14	7	21	16	17
	Nitel-Betimsel Analiz	4	6	1	3	5	5
	Toplam	63	100	33	100	96	100

Tablo 10’a göre, tezlerde kullanılan analiz yöntemleri incelendiğinde en fazla nicel yöntemlerden frekans/yüzde dağılımı (f:16) ve nitel yöntemlerden içerik analizinin (f:16) uygulandığı görülmektedir. Bu analizleri sırasıyla ortalama değer alma (15), bağımsız t-testi (f:11), bağımlı t-testi (f:10), grafikte ifade etme (f:9), nitel-betimsel analiz (f:5), Mann Whitney U (f:5), Pearson momentler çarpımı (f:4), Regresyon (f:1), Anova (f:1), Manova (f:1), Kruskal Wallis (f:1) ve Wilcoxon (f:1) analizleri izlemektedir. Kullanılan analiz yöntemlerine veri tabanları bazında bakıldığında ise YÖK veri tabanında yer alan lisansüstü tezlerde en fazla, nicel veri analizi yöntemlerinden verilerin ortalama değerini alma (f:10) ve bağımsız t-testi (f:10) analizleri tercih edilmiştir. Bu analizleri, içerik analizi (f:9), frekans/yüzde alma (f:8) ve bağımlı t-testi analizleri ta-

kip etmektedir. ProQuest veri tabanında yer alan tezlerde ise en fazla kullanılan analiz yöntemleri frekans/yüzde alma (f:8) ve içerik analizi (f:7) yöntemleri olmuştur. Tablo 10'da yer alan veriler arasında dikkat çeken başka bir nokta ise Türkiye'de bağımlı ve bağımsız t-testlerinin sıklıkla kullanılmışken, ABD ve İsveç'te çok daha az sayıda ki (f:1 ve f:2) tezlerde bu analiz yöntemlerinin kullanılması olmuştur. Buna ek olarak araştırmada lisansüstü tezlerin, incelenen değişkenlere göre ülkeler bazında dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 11: Lisansüstü tezlerin, incelenen değişkenlere göre ülkeler bazında dağılımı

İncelenen değişken	YÖK-Türkiye		ProQuest-ABD ve İsveç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ders Başarısı	12	34	9	17	21	39
Ders Deneyimi (Eğlence, zorluk, oyun elementlerine yönelik görüş vs.)	3	9	1	2	4	7
Derse Yönelik Tutum	7	20	2	4	9	17
Derse Yönelik Motivasyon	7	20	3	5	10	18
Teknoloji Kabul Düzeyi	1	3	-	0	1	2
Derse yönelik Öz-yeterlik	2	6	1	2	3	5
Öğrenmede kalıcılık	2	6	-	0	2	4
Derse yönelik dikkat-odaklanma süresi	1	3	-	0	1	2
Akademik Öz-düzenleme	-	0	1	2	1	2
Davranışsal ve Bilişsel Etkileşim	-	0	1	2	1	2
Ders süreçlerinden elde edilen doyum	-	0	1	2	1	2
Toplam	35	100	19	100	54	100

Elde edilen verilere göre ilköğretimde oyunlaştırma yönteminin araştırıldığı lisansüstü tezler arasında en fazla ders başarısı (f:21) değişkeni incelenmiştir. Bu değişkeni sırasıyla motivasyon (f:10) ve derse yönelik tutum izlemiştir. Diğer değişkenlere göre daha az sayıda incelenen değişkenler ise sırasıyla ders deneyimi (f:4), derse yönelik öz-yeterlik (f:3), kalıcılık (f:2), teknoloji kabul düzeyi (f:1), dikkat (f:1), akademik öz-düzenleme (f:1), davranışsal ve bilişsel etkileşim (f:1) ve doyumdur (f:1). YÖK veri tabanında yer alan tezlerde en fazla ders başarısı (f:12) değişkeninin incelendiği, bu değişkeni derse yönelik tutum (f:7) ve motivasyon (f:7) değişkenlerinin izlediği gözlemlenmektedir. ProQuest veri tabanında ise en çok akademik öz-düzenleme, davranışsal ve bilişsel etkileşim ve doyum değişkenleri sadece ProQuest veri tabanında yer alan tezlerde incelenmişken, teknoloji kabul düzeyi, kalıcılık ve dikkat değişkenleri ise sadece YÖK veri tabanında yer alan tezlerde incelenmiştir.

Sonuç

Oyun öğrenenin hem eğlenme hem de dinlenme ihtiyacını karşılayan, motivasyon gücü yüksek bir uğraştırma (Özer, vd., 2006). Oyun unsurlarının eğitim sürecine katılımıyla ortaya çıkan oyunlaştırma yöntemi ise bir yandan bu ihtiyaçları karşılar bir yandan da öğrenmeyi destekleyen, işbirlikli çalışma, üretken düşünme ve kendi kendine bir çalışma yürütebilme gibi becerilerin gelişimini sağlayan bir ortam oluşturur (Caponetto, Earp ve Ott, 2014). Çocukluk çağlarının önemli bir parçası olan ilköğretim aşamasında oyunlaştırma yönteminin kullanılarak denemesi bu yüzden büyük önem taşımaktadır (Arıcı, 2006, Türksever, 2011). Araştırmanın bulgularına göre bu konuda son 10 yılda YÖK ve ProQuest veri tabanlarında ilköğretim oyunlaştırma üzerine çeşitli tezlerin üretildiği ancak üretilen tez sayısının yeterli olmadığı görülmüştür. Çok çeşitli oyun elementlerinin planlı bir şekilde eğitim süreçlerine katılması, etkilerinin denemesi ve raporlanması kapsamlı ve uzun bir süre gerektiren deneyimlerle elde edilebilir. Alanda ihtiyaç duyulan yeni çalışmaların gerçekleştirilmesinde, var olan deneyimlerin incelenmesi ise önemli görülmektedir. Bu bakımdan geniş bir kapsama sahip ve öğrenmenin gelişiminde etkili olan oyunlaştırma yöntemi üzerine yapılmış mevcut çalışmaların henüz yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde ilköğretimde oyunlaştırma üzerine üretilmiş olan tezler arasında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Doktora eğitimi alan öğrenci sayısının yüksek lisans eğitimi alanlardan daha az olması bu durumun bir sebebi olarak görülebilir. Lisansüstü tezlerin çalışıldıkları yıllara bakıldığında ise sadece son 3 yılda tez sayısında dikkat çekecek bir artış olduğu görülmüştür. Yapılan tezlere ülkeler bazında bakıldığında ise bu tezlerin Türkiye, ABD ve az da olsa İsveç’te üretildiği görülmektedir. ProQuest veri tabanına eklenen tezler incelendiğinde oyunlaştırma alanında dünya çapında en fazla araştırma yapan enstitü sayısının ABD’de olduğu görülmüştür (Martí-Parreño, Méndez-Ibáñez, ve Alonso-Arroyo, 2016). Bu durum göz önüne alındığında ilköğretimde oyunlaştırma üzerine yapılmış olan tezlerin fazla sayıda ülkeden araştırmacılar tarafından eklenmemiş olması sebebiyle, Proquest veri tabanında konuyla ilgili sadece ABD ve İsveç’te üretilen tezler yer almış olabilir. YÖK veri tabanında ise sadece Türkiye’de üretilen tezler yer almaktadır. Ülkeler arası karşılaştırma yapıldığında ise Türkiye’de, ABD ve İsveç’e göre daha fazla sayıda çalışma yapıldığı ancak yine de yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Literatürde yer alan ve eğitimde oyunlaştırma üzerine yapılmış olan tüm çalışmalara bakıldığında ise çeşitli eğitim düzeylerinde en fazla çalışmanın ABD’de yapıldığı ve bu çalışmalara daha erken zamanda başlandığı görülmektedir (Karataş, 2014). Türkiye’de ise ilköğretim düzeyinde rozet, görevler, hikayeleştirme, puan vb. oyunlaştırma bileşenlerinin, eğitim ortamlarındaki etkilerinin belirlenmesinde, makalelere göre daha uzun süreli ve geniş kapsamlı olan tez türü çalışmalara ihtiyaç duyulmuş olabileceğinden, bu tür çalışmalarda hızlı bir sayı artışı gerçekleşmiş olabilir.

Türkiye’de ilköğretimde oyunlaştırma konusu ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerinin çoğunlukla Türkçe ve bilişim teknolojileri dersleri kapsamında yapıldığı, yurtdışında ise İngilizce ve matematik dersleri kapsamında bu yöntemin etkisinin incelendiği görülmüştür. Genele bakıldığında ise en fazla matematik dersi kapsamında araştırma yapılmasının tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bireylerin dil becerilerinin gelişiminde sadece okumanın yeterli olmayacağı, bunun yanında işitsel ve görsel materyallerle de sözcük gelişiminin desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Dilidüzgün, 2014). Oyunlaştırma yöntemi ise görsel ve işitsel ortamlar da sağlaması ve sosyal ortamlarda iletişim kurma imkanı tanınması bakımından dil gelişiminde tercih edilebilmektedir. Bunun yanında oyunlaştırma yöntemi, bireyleri düşünmeye ve tasarlamaya teşvik etmesi ile ileri düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmekte, bu sayede matematik, program geliştirme ve teknoloji kullanımı becerilerine önemli katkı sağlamaktadır (Sanders, 2018).

Araştırma yöntemine göre ülkemizde ve yurtdışında en fazla deneysel desenin kullanıldığı, araştırma örneklemelerinin ise amaca uygun örnekleme yöntemiyle belirlendiği görülmektedir. Deneysel desen, araştırmacının karşılaştırılabilir işlemler uygulayarak sürecin etkililiğini incelemesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu bakımdan ilköğretim düzeyinde oyunlaştırma yönteminin denenmesinde bu yöntemin böylesi karşılaştırma ve etkileri gözleme gerektiren süreçlerde daha işlevsel olduğu için tercih edildiği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan tezler bakıldığında veri toplama aracı olarak en çok görüşme formu, ölçek ve başarı/bilgi testinin kullanıldığı, bunun yanında bazı tezlerde doküman, gözlem, anket ve açık uçlu yetenek testi araçlarının da yer aldığı görülmüştür. Ülkeler bazında bakıldığında ise Türkiye’de üretilen tezlerde yine görüşme formu, ölçek ve başarı/bilgi testinin kullanıldığı, yurtdışındaki tezlerde ise görüşme formu, ölçek ve dokümanların kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Lisansüstü tezlerde ilköğretimde oyunlaştırma konusunda en fazla tercih edilen analiz yönteminin ise betimsel nicel yöntemlerden frekans/yüzde alma ve nitel analiz yöntemlerinden içerik analizinin olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak betimsel nicel yöntemlerden ortalama değer alma ve nicel yöntemlerden bağımsız t-testi ile bağımlı t -testi de sıklıkla kullanılmıştır. Bu tezler arasında Türkiye’de üretilenlerde kullanılan analiz yöntemleri arasında en çok ortalama değer alma ve bağımsız t-testi tercih edilirken ABD ve İsveç’te üretilen tezlerde ise en fazla frekans/yüzde alma ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bunun yanında yurtdışında üretilen tezlerde, Türkiye’de üretilenlerden farklı olarak bağımlı ve bağımsız t-testlerinin çok az kullanıldığı görülmüştür.

Araştırmada kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde en fazla ders başarısı değişkeninin yer aldığı görülmektedir. Bu duruma ülkeler bazında bakıldığında da benzer bir durum olduğu görülmektedir. Türkiye’de ders başarısına ek olarak derse yönelik

tutum ve motivasyonun da ağırlıklı olarak incelendiği görülmektedir. Öğrenenlerin oyunlaştırma ortamında motivasyon kazandığı düşünüldüğünde (Xu, 2011; Sarı ve Altun, 2016; Şahin ve Samur, 2017) bu yöntemin motivasyon üzerinde ne derece bir etki bıraktığını araştırmanın önemli olduğu söylenebilir. Elde edilen motivasyonun öğrenmeyi ve sonuçta ders başarısını artırabileceği düşünüldüğünde oyunlaştırma yönteminin ders süreçlerindeki etkililiğine dair önemli ipuçları elde edilebileceği yaklaşımla (Zainuddin, Chu, Shujahat, & Perera, 2020) araştırmalarda bu iki değişkenin daha çok yer aldığı düşünülmektedir. Literatürde oyunlaştırma yönteminin kullanıldığı bazı ortamlarda motivasyonun arttığı, bazılarında ise artış göstermediği bilinmektedir (Özcan, 2019). Bu bakımdan, oyunlaştırma ortamlarının düzenlenmesinde dikkat edilecek önemli ayrıntıların olduğu ve bu konuda farklı oyunlaştırma elementlerinin etkilerinin denenerek bu ortamların yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. ABD ve İsveç’teki tezlerde ise ders başarısı haricinde daha az sayıda değişkenin incelendiği görülmektedir. Türkiye’de oyunlaştırma üzerine yapılmış olan tüm eğitim düzeyleri kapsamındaki tezler incelendiğinde ise yine en fazla ders başarısı ve motivasyonun incelendiği görülmektedir (Kunduracioğlu, 2018).

Sonuç olarak, son 10 yılda araştırmacılar arasında ilgi görmeye başlamış olan oyunlaştırma kavramıyla ilgili yapılan çalışmaların lisansüstü düzeyde yeterli sayı ve çeşitlilikte yapılmadığı görülmüştür. Bu sonuç literatürde yer alan tez dışındaki çalışma türleri için de geçerli bulunmaktadır (Sarı ve Altun, 2016). Özellikle araştırma süreci gereği uzun süreli uygulamalara açık olan lisansüstü tezler açısından ilköğretimde oyunlaştırma konusunun daha fazla çalışılmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Sarı ve Altun, 2016; Kunduracioğlu, 2018). Gelecek çalışmalarda ilköğretim düzeyinde oyunlaştırma üzerine üzerinde az çalışılmış ya da hiç çalışılmamış olan farklı disiplin alanlarında, daha fazla sayıda örneklemin yer aldığı ve farklı veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- ADMIRAAL, W., HUIZENGA, J., AKKERMAN, S., ve TEN DAM, G. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1185-1194.
- ARICI, A. F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- BOLAT, Y. İ., ŞİMŞEK, Ö., ve ÜLKER, Ü. (2017). Oyunlaştırılmış çevrimiçi sınıf yanıtlama sisteminin akademik başarıya etkisi ve sisteme yönelik görüşler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- BOZKURT, A., ve GENÇ-KUMTEPE, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. *Akademik Bilişim*, 14, 147-156.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Onbirinci Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- ÇAĞLAR, Ş., ve KOCADERE, S. A. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma. *Journal of Educational Sciences ve Practices*, 14(27).
- ÇAĞLAR, Ş. (2017). *Oyunlaştırılmış Bir Öğrenme Ortamının Tasarlanması, Uygulanması ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- CAPONETTO, I., EARP, J., ve OTT, M. (2014, October). Gamification and education: A literature review. In *European Conference on Games Based Learning* (Vol. 1, p. 50). Academic Conferences International Limited.
- ÇİLTAŞ, A., GÜLER, G., & SÖZBİLİR, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- DE BYL, P. (2013). Factors at play in tertiary curriculum gamification. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 3(2), 1-21.
- DE SOUSA BORGES, S., DURELLI, V. H., REIS, H. M., ve ISOTANI, S. (2014, March). A systematic mapping on gamification applied to education. In *Proceedings of the 29th annual ACM symposium on applied computing* (pp. 216-222).
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., ve NACKE, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining “ gamification”. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, ss. 9-15.
- DICHEVA, D., DICHEV, C., AGRE, G., ve ANGELOVA, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3).
- DİLİDÜZGÜN, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretmen yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 233- 258. DOI: dx.doi.org/10.14520/adyusbd.771.
- DOMINGUEZ, A., SAENZ-DE-NAVARRETE, J., DE-MARCOS, L., FERNÁNDEZ-SANZ, L., PAGÉS, C., ve MARTINEZ-HERRÁIZ, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.
- ESEN, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367.
- HAMARI, J. (2013). Transforming homo economicus into homo ludens: A field experiment on gamification in a utilitarian peer-to-peer trading service. *Electronic commerce research and applications*, 12(4), 236-245.
- KARAGIORGAS, D. N., ve NIEMANN, S. (2017). Gamification and game-based learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(4), 499-519.
- KARATAŞ, E. (2014). Eğitimde Oyunlaştırma: Araştırma Eğilimleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(2).

- KIRKILIÇ, H. A., KILIÇ, Y., ve TOPAL, Y. (2005). Oyunlaştırma Yönteminin Dil Öğretiminde Yeri, Önemi ve Bazı İngiliz Araştırmacıların Bu Yöntemle İlgili Tespitleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 6-18.
- KIM, B. (2015). The Popularity of Gamification in the Mobile and Social Era. *Library Technology Reports*, 51(2), 5-9.
- KIRYAKOVA, G., ANGELOVA, N., ve YORDANOVA, L. (2014). Gamification in education. *Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Conference*.
- KIRILLOV, A. V., VINICHENKO, M. V., MELNICHUK, A. V., MELNICHUK, Y. A., ve VINOGRADOVA, M. V. (2016). Improvement in the learning environment through gamification of the educational process. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(7), 2071-2085.
- KUNDURACIOĞLU, İ. İ. (2018). *Oyunlaştırma kavramı üzerine içerik analizi çalışması*, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir.
- LEE, J.J. ve HAMMER, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother. *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- MARTÍ-PARREÑO, J., MÉNDEZ-IBÁÑEZ, E., & ALONSO-ARROYO, A. (2016). The use of gamification in education: a bibliometric and text mining analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 663-676..
- MASOOD, M. (2004). A ten year analysis: Trends in traditional educational technology literature. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 1(2), 73-91.
- MUNTEAN, C. I. (2011, October). Raising engagement in e-learning through gamification. In *Proc. 6th international conference on virtual learning ICVL* (Vol. 1, pp. 323-329).
- ÖZCAN, Ş. (2019). Eğitimde oyunlaştırma üzerine yapılan araştırmalara ilişkin bir meta analiz çalışması. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- ÖZER, A., GÜRKAN, A.C. ve RAMAZANOĞLU, M.O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 54-57.
- ÖZGÜR, H., ÇUHADAR, C., ve AKGÜN, F. (2018). Current trends in gamification research in education. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1479-1488.
- PARK, S., ve KIM, S. (2018). Patterns among 754 gamification cases: content analysis for gamification development. *JMIR serious games*, 6(4), e11336.
- PATTON, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- SANDERS, T. R. (2018). *Instructional Design and Engagement in K-12 Public Schools: The Impact of Neoliberalism on Instruction*. Bowling Green State University (Doctoral dissertation,). Ohio.
- SARI, A., ve ALTUN, T. (2016). Oyunlaştırma Yöntemi ile İşlenen Bilgisayar Derslerinin Etkililiğine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 553.

- ŞAHİN, C., ve TUĞRUL, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
- ŞAHİN, M., ve SAMUR, Y. (2017). Dijital çağda bir öğretim yöntemi: Oyunlaştırma. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 1-27.
- ŞAHİN, Y. L., KARADAĞ, N., BOZKURT, A., DOĞAN, E., KILINÇ, H., UĞUR, S., GÜMÜŞ, S., ÖZTÜRK, A. ve GÜLER, C. (2017). Uzaktan Eğitimde Oyunlaştırma Kullanımı: Oyunlaştırılmış Web Tabanlı Bir Alıştırma Uygulaması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 372-395.
- TUNGA, Y., ve İNCEOĞLU, M. M. (2016). *E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma kullanımının öğrenenlerin akademik başarısına ve derse katılım durumuna etkisinin incelenmesi*. Ege Üniversitesi, Fen bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İzmir.
- TÜRKSEVER, H. (2011). *Çizgi ile ilgili temel konuların öğretiminde oyunlaştırılmış yaratıcı etkinliklerin öğrenme becerisine etkisi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Doktora Tezi), Burdur.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2006). *Nitel Araştırma Desenleri*. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (Beşinci baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.
- ZAINUDDİN, Z., CHU, S. K. W., SHUJAHAT, M., & PERERA, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30(1).

ERGENLERİN GELECEK BEKLENTİLERİNİN EKOLOJİK YAKLAŞIMLA İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet EGE¹, Ercüment ERBAY²

* Bu makale, ilk yazarmın "Ergenlerin Sorunlarının ve Algıladıkları Sosyal Desteğin Gelecek Beklentilerine Etkilerinin İncelenmesi: Altındağ Örneği" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, SBF, Sosyal Hizmet Bölümü, ahmettege@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4805-8100.

2 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, İİBF, Sosyal Hizmet Bölümü, ercumenterbay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3760-0224.

Geliş Tarihi: 09.07.2020 Kabul Tarihi: 30.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.766892

Öz: Bu araştırmanın amacı ergenlerin gelecek beklentilerini ekolojik yaklaşım temelinde incelemek ve bu beklentileri ergenlik deneyimleri üzerinden görüntü kılmaktır. Araştırmada sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik bazı değişkenler ve geleceğe yönelik umutlu olma değişkeni ele alınmıştır. Karma yöntem ile yapılan bu araştırmanın nicel boyutunda 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Altındağ ilçesi liselerine devam eden 20 okuldan 397 ergen ile çalışılmıştır. Araştırmanın verileri 'Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği' ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir 'Anket' ve 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinin ardından ortaya konan sonuçların derinlemesine bir şekilde anlaşılması amacıyla araştırmanın nitel boyutunda 28 ergen ile gelecek beklentisi odağında derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iş ve eğitime yönelik beklentilerin ergenler için ilk sırada olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan analizlerde okul türü farklılığı, sınıf düzeyi farklılığı, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ailenin ekonomik gelirine ilişkin düşünce, ergenin gelir getiren bir işte çalışmış olma durumu ve sahip olunan umut, ergenlerin gelecek beklentilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Özellikle ailesinin ekonomik durumunun iyi düzeyde olduğunu düşünen ergenlerin ve geleceğe yönelik umutlu olduğunu belirten ergenlerin gelecek beklentisi daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, gelecek beklentisi, ekolojik yaklaşım, karma yöntem.

INVESTIGATION OF THE FUTURE EXPECTATIONS OF ADOLESCENTS WITH AN ECOLOGICAL APPROACH: A MIXED METHOD RESEARCH

Abstract:

The aim of this study is to examine the future expectations of adolescents on the basis of ecological approach and to make these expectations visible through adolescence experiences. In the study, some socio-demographic and socio-economic variables and the variable of being hopeful for the future were discussed. The research was carried out using a mixed method approach. In the quantitative part, 397 adolescents attending to 20 high schools from Altındağ district in Ankara during the 2016-2017 academic year were studied. The data were collected using the 'Adolescent Future Expectations Scale', and a 'survey' and a 'semi-structured interview' prepared by the researcher. In order to develop a deeper understanding of the results of the quantitative analysis, in-depth qualitative interviews were conducted with 28 participants focusing on the future expectations. The analysis revealed that the expectations of work and education have priority over other expectations. It also shows that the school type, grade level, education level of the parents, opinion on the family income, the employment of the adolescent in an income-earning job, and the hope of the adolescents indicate significant differences in their future expectations. Especially, the adolescents who think that their family's economic situation is good or are hopeful for the future have higher levels of future expectations.

Keywords: Adolescence, future expectation, ecological approach, mixed method.

Giriş

Ergenlik dönemi bireyin kendi kimliğini bulmaya yönelik çabasının sergilendiği, ergenin kendisine destek olan ya da onu güçsüzleştiren bir dizi olayın öznesi olduğu, bireysel ve sosyal çevreye ilişkin çeşitli sorunların ve gereksinimlerin odağında olan önemli bir gelişim dönemidir.

Gander ve Gardiner (2004), ergenliğin bir gelişim dönemi olarak yalnızca biyolojik ve bilişsel değişimleri değil çocukluktan yetişkinliğe geçişi, aile, akran ve okul sistemiyle kurulan ilişki açısından bireyin kişilik gelişiminde ve toplumsal davranışta önemli değişimler içerdiğini belirtmektedir. Ergenlik dönemi çocuklukla yetişkinlik arasında kalan bir ara dönem olarak tanımlanma eğilimindedir (Kulaksızoğlu, 2015)

ve ergenler insan gelişimi döngüsünde sonraki kuşak için geleceği temsil etmektedir (Gander ve Gardiner, 2004).

Ergenlik dönemi aynı zaman, bireyin “gelecek” kavramıyla en çok iç içe olduğu ve bu gelecekte bir şeyler “beklediği” bir gelişim dönemidir. Kulaksızoğlu (2015), pek çok araştırmamanın ortak sonucu olarak ergenlerin gelecekte ne yapacakları konusunu sorun edindiklerinin ortaya çıktığını belirtmektedir. Şimşek (2012)’e göre gelecek beklentisi, bireyin gelecekle bağlantılı görüşlerini, geleceğe yönelik ilgilerini ve kaygılarını içermektedir. Tuncer (2011) gelecek beklentisini bireyin içinde bulunduğu dönemi ve sonraki yaşamı etkileyen unsurlardan biri olarak ele almıştır. İkizoğlu, Önal Dölek ve Gökçearslan Çıfci (2007) ise gelecek beklentisini, bireyin gelecekte nasıl, nerede, kimlerle, hangi konumda vb. olmak istediği arzusunun bağlı olarak, bireysel ve toplumsal yaşamdan talep ettikleri olarak tanımlamaktadır.

Geleceğe yönelik beklentilerin her şeyden önce salt varlığı dahi, ergenlik döneminde yapılacak çalışmalar açısından güçlü bir başlangıç noktası olarak ele alınmalıdır. Nurmi (1991)’ye göre gelecek algısının günlük yaşamı motive eden bir yönü bulunmaktadır ve geleceğe yönelik düşünme ve geleceği planlama gençler için oldukça önemlidir. Şimşek (2012) de gelecekle ilgili beklentilerin karar alma sürecindeki en güçlü motivasyon kaynağı olduğunu ve dolayısıyla geleceğe yönelik beklentilerin, tecrübeler ve başarılar hakkında önemli bilgiler verdiğini belirtmektedir. Araştırmalar ergenlerin gelecek beklentilerinin genel olarak meslek, eğitim, evlilik ve aile kurma, toplumsal saygınlık, başarılı olma alanlarında toplandığını göstermektedir (Gönüllü, 2003; Yavuzer, Demir, Meşeci ve Sertelin, 2005; Tuncer, 2011).

Gelecek beklentisinin düşük ya da yüksek oluşu, geleceğe yönelik olumlu ya da olumsuz bakış açısı, ergenler açısından önemli çıkarımları beraberinde getirmektedir. Tuncer (2011)’e göre ergenlerin yaşadıkları olumlu deneyimler hem ergenlik döneminin gelişim görevlerine yönelik olumlu katkılar yapmakta hem de ergenlerin beklenti düzeylerini arttırarak geleceğe ilişkin göstereceği performansı da olumlu yönde etkilemektedir. Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak ve Hawkins (2004) de gelecek beklentisi yüksek olan ergenlerin sosyal uyum, kendi kararlarını verebilme ve olumlu değerler edinme gibi önemli gelişmeler kaydetmelerinin mümkün olacağını belirtmektedirler. Dubow, Arnett, Smith ve Ippolito (2001) geleceğe yönelik olumlu beklentiler arttıkça problemlerli davranışların ve olumsuz akran etkisinin azaldığını, okula bağlılığın ve sosyal desteğin arttığını bulmuşlardır. Diğer taraftan sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması da düşük gelecek beklentilerinin bir nedeni olarak görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1973).

Ergenlik, bireyin sosyal çevre koşullarının etkisine daha açık hale geldiği bir gelişim dönemidir. Ergenler bu dönemde genellikle aile, arkadaş, okul sistemleriyle önemli oranda etkileşim kurmaktadır. İkizoğlu, Önal Dölek ve Gökçearslan Çıfci (2007) bireyin sosyal çevresinin ve içinde yaşadığı toplumun bireyin geleceğine zemin

hazırladığını, bireyin geleceğe yönelik hedeflerinin kendi deneyimleri ve kazanımları ile kendisine sunulan toplumsal kazanımlarla oluştuğunu belirtmektedirler.

Bu açıdan ergenleri içinde bulunduğu çevreyle birlikte anlamak oldukça önemli. Bu kapsamda ergen, ergenlik dönemi ve ergenlerin gelecek beklentilerini, çevresiyle birlikte ve bütüncül bir şekilde ele almak açısından ekolojik yaklaşım işlevsel bir bakış açısı sunmaktadır. Ekolojik yaklaşım, bireylerin, grupların ya da toplulukların sorunlarının bütüncül bir şekilde anlaşılması ve gereksinimlerinin ortaya konulmasında mikro, mezo, egzo ve makro düzeylerde bir bakış açısı geliştirmeyi sağlaması açısından yol gösterici olmaktadır (Bronfenbrenner, 1994; Duyan, 2010). Ekolojik yaklaşıma göre bireyin ekolojik çevresinde birincil aşama *mikro* sistemdir. Ergenin, annesi, babası, kardeşi, öğretmenleri, sınıf arkadaşları, akrabaları vb. ergenin mikro sistemleridir. *Mezzo* sistem en yalın haliyle bireyin farklı mikro sistemleri arasındaki karşılıklı etkileşimdir. *Egzo* sistemde kişi aktif bir katılımcı değildir ancak süreçlerden etkilenir. Okul yönetimini, belediyeleri, ergenlere ve gençlere yönelik hizmet sunan diğer birimleri, ergenin ebeveynlerinin iş yerlerini, egzo sistem olarak değerlendirmek mümkündür. *Makro* sistemler ise ergenin en geniş çevresini oluşturur. Yoksulluk, toplumsal cinsiyet, ekonomi gibi değişkenler makro düzeyde değerlendirilmektedir (Bronfenbrenner, 1994).

Bu kapsamda ekolojik yaklaşım, ergenlerin gelecek beklentilerini, içerisinde buldukları çevreyi göz önünde bulundurarak ele almak daha bütüncül bir bakış açısını yakalamaya katkı sağlayacaktır. Özellikle aile sistemi ve aile sisteminin diğer sistemlerle kurduğu etkileşimin ergenin gelecek beklentisi açısından nasıl bir anlama karşılık geldiği, okul sisteminin ve daha geniş çevrede toplumun ergenlerin gelecek beklentisi açısından konumlanışının ve bütün bunların birbiriyle etkileşiminin anlaşılmasında ekolojik yaklaşım önem taşımaktadır.

Ergenlerin gelecek beklentilerini ve bu beklentileri ergen ve çevresi üzerinden ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu da konunun hak ettiği önemi görmesinin önüne geçerek ergenlik çalışmaları ve çocuk refahı çalışmaları açısından bir sınırlılığa sebep olmaktadır. Bu açıdan farklı araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı ve ekolojik yaklaşım ile ele alınan bu çalışmanın; ergenlerin gelecek beklentilerine ve bu beklentiler için ne gibi adımlar atılabileceğine ilişkin yapılacak sorgulamalara bir katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ergenlerin gelecek beklentilerini ekolojik yaklaşım temelinde incelemek ve bu beklentileri ergenlik deneyimleri üzerinden görünür kılmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu sorular üzerinden ele alınmıştır:

- Ergenlerin gelecek beklentisi düzeyi nedir?
- Ergenlerin geleceğe ilişkin beklentileri nelerdir?

- Ergenlerin sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik özellikleri (cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumu, ailenin ekonomik durumuna ilişkin düşünce, ergenlerin gelir getiren bir işte çalışması) gelecek beklentisi açısından bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Geleceğe yönelik umutlu olmak gelecek beklentisi açısından bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Ergenler, geleceğe ilişkin beklentilerini nasıl anlamlandırmaktadır?
- Ergenler, sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik değişkenlerin gelecek beklentisi açısından ortaya koyacağı sonuçlara nasıl bir anlam yüklemektedir?
- Ergenler, umut değişkeninin gelecek beklentisi açısından ortaya koyacağı sonuçlara nasıl bir anlam yüklemektedir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırma izinleri konuları ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma karma yöntemler ve karma yöntemlerden biri olan “açımlayıcı sıralı” desene dayalı olarak şekillendirilmiştir. Bu desende ilk aşamada araştırmanın nicel boyutu ele alınmakta ve ikinci aşamada ise nicel verilerin analizinin ardından özel sonuçların aranmaya başladığı bir nitel aşama uygulanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmanın nicel boyutu genel tarama modeli üzerinden gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2010). Araştırmanın nitel boyutunda ise bir konu hakkında, bireylerin yaşantılarındaki ortak anlamı, deneyimleri betimleyen, fenomenolojik yaklaşımdan yararlanılmıştır (Creswell, 2013).

Araştırmanın Katılımcıları

Katılımcılara iki aşamada ulaşılmıştır. İlk aşamada nicel verilerin toplanmasının ardından ikinci aşamada nitel verilerin toplanması için sahaya yeniden çıkmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda çalışma evrenini Ankara ili Altındağ ilçesindeki lisele- re devam eden ergenlerden oluşmaktadır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Altındağ İlçesi devlet okullarında öğrenim görmekte olan, 20 liseden 397 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda örnekleme yöntemi olarak tabakalı örnekleme yapılmıştır (Karasar, 2010). Örneklem, okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre tabakalandırılmıştır. Araştırma örneklemini Tablo1’de ele alınmıştır.

Tablo 1. Araştırma örnekleminin tanıtıcı özellikleri

Ergenlerin cinsiyeti	Sayı	%
Kız	199	50,1
Erkek	198	49,9
Toplam	397	100,0
Devam edilen okul türü	Sayı	%
(MTAL) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	248	62,5
(AL) Anadolu Lisesi	107	27,0
(AİHL) Anadolu İmam Hatip Lisesi	42	10,5
Toplam	397	100,0
Devam edilen sınıf	Sayı	%
9. Sınıf	109	27,5
10. Sınıf	97	24,4
11. Sınıf	94	23,7
12. Sınıf	97	24,4
Toplam	397	100,0

Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcılar nicel veri toplama aracını dolduran katılımcılardan oluşmaktadır. Bu öznelere ulaşmada nitel yöntemin bir örnekleme tekniği olan amaçlı örnekleme (Neuman, 2012) ve amaçlı örnekleme türlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nitel boyutunda 28 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Buna göre, katılımcıların 15'i kız ve 13'ü erkek öğrencidir. Katılımcıların 15'i Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL), 9'u Anadolu Lisesi (AL) ve 4'ü Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) öğrencisidir. Katılımcıların 8'i 12. sınıfa, 6'sı 11. sınıfa, 6'sı 10. sınıfa ve 8'i 9. sınıfa devam etmektedir. Ayrıca katılımcıların 12'sinin gelecek beklentisi ölçeğinden aldıkları puan, gelecek beklentisi ölçeği puan ortalamasının altında ve 16'sının puanı ise ortalamanın üzerindedir.

Araştırmanın nitel boyutunda, nicel veri toplanan katılımcılara yeniden ulaşması gerektiği için nicel verilerin toplanması sürecinde ergenlerden, anketlere, kendilerinin belirleyeceği bir rumuz yazmaları istenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılardan yapılacak alıntılarda ise, gizliliğin sağlanabilmesi için, yeni rumuzlar bulunmuştur. Bu rumuzlar ise araştırma katılımcıları arasında olmayan diğer öğrenciler tarafından bulunmuştur. Bu rumuzlar öğrencilere "Ergenlik denince aklınıza gelen ilk kelime nedir?" sorusu yöneltilerek bulunmuştur. Bulgular bölümünde kendisinden alıntı yapılan ergenin, rumuzu, cinsiyeti, devam etmekte olduğu okul türü ve sınıf düzeyi bilgileri yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri bir anket ve bir ölçek ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın tanımlayıcı verileri ve bağımsız değişkenleri için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bir anket kullanılmıştır. Ankette, sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik sorular ile gelecek beklentisine yönelik bazı sorular yer almaktadır. Ankette açık uçlu sorular da yer almaktadır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan ergenlerin gelecek beklentileri ise bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Bunun için McWhirter ve McWhirter (2008) tarafından geliştirilen (FESA-Future Expectations Scale for Adolescents) ve 2011 yılında Tuncer (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği (EGBÖ)" kullanılmıştır. Ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. "İş ve Eğitim" alt ölçeği 11 maddeden, "Evlilik ve Aile" alt ölçeği 7 maddeden, "Din ve Toplum" alt ölçeği 3 maddeden ve "Sağlık ve Yaşam" alt ölçeği 4 maddeden oluşmaktadır. Bu dört faktörlü yapının Cronbach alfa katsayısı 0,925 bulunmuştur (Tuncer, 2011). Ölçekteki tüm madde puanlarının toplanarak, toplam madde sayısına bölünmesiyle de ölçeğin toplam puanı elde edilmektedir. Ölçek puanının artması, gelecek hakkında iyimser bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir (Tuncer, 2011). Bu çalışmada ise Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği Cronbach alfa katsayısı 0,886 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın nitel veri toplama aracı ise, nicel verilerinin sonuçları doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve uzman görüşü alınmış olan bir yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu formda "ergenlerin geleceğe yönelik algılarının "ne'liği ve nasıl'lığı" ele alınmıştır. Formda nicel olarak ortaya çıkan sonuçların, katılımcıların gelecek beklentisi açısından nasıl bir anlamı olduğunu ortaya koymaya yönelik sorular yer almıştır. "Cinsiyetin gelecek beklentisi açısından nasıl bir anlamı olabilir" "12. sınıf öğrencilerinin gelecek beklentisi neden diğerlerine göre daha düşük olabilir" gibi sorular buna örnek olarak verilebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel veri analizi SPSS 21 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Araştırmanın nicel veri analizinde Shapiro-Wilk testi sonuçlarına ergen gelecek beklentileri ölçeği ($W=0,945$, $P=0,000$) ve alt ölçekler normal dağılım göstermediklerinden ($p<0,05$) parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Nitel veri toplama sürecinde elde edilen veriler ise ilgili nicel verileri açıklayacak şekilde incelenerek betimsel analize tabi tutulmuştur. Nitel veri toplama sürecinde elde edilen ses kayıtlarının deşifresinin ardından verilerin çözümlenmesi için Microsoft Office Word programı kullanılmıştır.

Araştırma İzinleri

Araştırmanın etik kurul onayı Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu'ndan 06 Ocak 2017 tarih ve 35853172/431-74 sayılı yazısı ile alınmıştır. Araştırmanın uygulamasına yönelik onay da Ankara Valiliği Millî Eğitim Müdürlüğünden 03.01.2017 tarih ve 14588481-605.99-E.99864 sayılı yazısı ile alınmıştır. Araştırmanın iki aşamasında da gönüllü katılım onayları alınmış olup gönüllü katılıma ilişkin bütün açıklamalar yapılmıştır.

Bulgular

Bulgular bölümünde ilk olarak ergenlerin geleceğe yönelik beklentileri ele alınmış olup sonrasında cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumu, ailenin ekonomik durumu, ergenin gelir getiren bir işte çalışma olma durumu ve geleceğe yönelik umutlu olma konuları, ergenlerin gelecek beklentileri açısından ele alınmıştır.

Bu bölümde ergenlerin geleceğe yönelik beklentileri hem nicel hem de nitel bulgularla ele alınmıştır. İlk olarak nicel tablolar verilmiş olup tabloların açıklanmasının ardından niteliksel bulgular da bu tabloların altında ele alınmıştır.

Ergenlerin Geleceğe Yönelik Beklentileri

Tablo 2. Ergenlerin gelecek beklentileri ölçeği puanlarının betimleyici istatistikleri

n=397	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
İş ve Eğitim Beklentisi	1	7,0	5,83	1,02
Evlilik ve Aile Beklentisi	1	7,0	5,31	1,35
Din ve Toplum Beklentisi	1	7,0	5,09	1,32
Sağlık ve Yaşam Beklentisi	1	7,0	5,10	1,32
Gelecek Beklentisi (Toplam)	2,03	6,88	5,33	0,88

Tablo 2'de ergen gelecek beklentileri ölçeği toplam puanı ve alt ölçeklerinden alınan puanların betimleyici istatistikleri görülmektedir. Çalışmada ergenlerin geleceğe yönelik beklentileri temel olarak iş, eğitim, evlilik ve aile konuları çevresinde şekillenmektedir. İş ve eğitim beklentisi araştırmanın en yüksek ($5,83 \pm 1,02$) puan ortalamasına sahiptir. Bunu evlilik ve aile beklentisi ($5,31 \pm 1,35$) takip etmektedir.

Tablo 3. Ergenlerin geleceğe yönelik beklentileri

	Evet		Hayır		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Meslek sahibi olma beklentisi	338	86,7	52	13,3	390*	100
İyi bir eğitim alma beklentisi	191	49,0	199	51,0	390	100
Evlenme ve aile kurma beklentisi	142	36,4	248	63,6	390	100
Mutlu bir yaşam sürme beklentisi	96	24,6	294	75,4	390	100
Ekonomik refah beklentisi	90	23,1	300	76,9	390	100
Kök aileye destek olma beklentisi	71	18,2	319	81,8	390	100
Sosyal sorumluluk alma beklentisi	33	8,5	357	91,5	390	100
Sağlıklı olma beklentisi	32	8,2	358	91,8	390	100

*Bu soruya 7 katılımcı yanıt vermediği için 390 katılımcının verdiği cevaplar kategorize edilmiştir.

Ergenlerin geleceğe yönelik beklentileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ankette, açık uçlu bir soruyla da sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 3'te kategorik hale getirilmiştir. Her bir kategori diğer kategorilerden bağımsız ele alınmıştır. Buna göre ergenler tarafından en çok ifade edilen beklenti meslek sahibi olma beklentisidir (%86,7). Bunu iyi bir eğitim alma beklentisi (%49,0) ile evlenme ve aile kurma beklentisi (%36,4) takip etmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda *ergenler için gelecek, hemen lisesinin bitmesiyle başlayan; eğitime, mesleğe ve evliliğe yönelik bir zaman dilimi* olarak kurgulanmıştır. Ergenler genel olarak evliliği, eğitime ve mesleğe ilişkin beklentilerin gerçekleşmesinin ardından gündemlerine almaktadırlar.

“Önce iş abi. Çünkü ben kadınların kendi ayakları üstünde durmasını daha ön planda tutuyorum...” (Lise, K, AL, 9. sınıf).

“Üniversiteden sonra askerliğimi yapar gelirim sonra dükkân açarım. Sonra da evliliği düşünürüm” (Dönüşüm, E, MTAL, 10. sınıf).

Bu kapsamda nicel ve nitel bulgular benzer bir görünümü ortaya koymuştur. Ergenler için mikrodan makroya çoklu düzeyde bir anlamı olan, iş ve eğitime yönelik beklentiler ön plandadır.

Araştırmanın nitel boyutunda diğer taraftan, *toplumsal cinsiyetin ergenlerin meslek seçiminde yarattığı sınırlılık* ortaya konmuştur. Ergenler, cinsiyetlerinden kaynaklı olarak iş bulmaya yönelik zorluklar yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir. Özellikle kız öğrenciler kendilerinin her işi yapamayacakları ancak erkeklerin bir şekilde iş bulup geçimlerini sağlayacakları düşüncesi üzerinde birleşmektedirler. Bu noktada istedik-

leri her işi yapamayacaklarını düşünen kız öğrenciler kendileri için üniversite eğitiminin daha önemli bir hal aldığını vurgulamıştır.

“Erkek istediği sürece her şekilde iş bulabilir diye düşünüyorum ama aynı şekilde kadınlar için aynı değil özellikle bizim ülkemizde. Bu kadar rahat değiliz” (Lise, K, AL, 9. sınıf).

“Onlar gider çöpçülük de yapar başka bir şey de yapar ama biz onu yapamayız. Onlar kadar güçlü de değiliz aslında onların güçlülüğü daha fazla bizden onun için. Kadınlar öğretmenlik, doktorluk, hukuk...” (Kaos, K, AL, 10. sınıf).

Bulgular, iş ve meslek beklentisi açısından ergenlerin çevresel sistemlerinin ve bu noktada özellikle makro sistemin belirleyici niteliğini ortaya koymaktadır.

Cinsiyet ve Gelecek Beklentisi

Tablo 4. Ergenlerin cinsiyetlerine göre gelecek beklentilerinin karşılaştırılması

		Sayı	Medyan (Min-Mak)	U	p
İş ve Eğitim Beklentisi	Kız	199	6,09 (1,00-7,00)		
	Erkek	198	6,00 (1,09-7,00)	19546,5	,892
Evlilik ve Aile Beklentisi	Kız	199	5,28 (1,00-7,00)		
	Erkek	198	5,71 (1,00-7,00)	16357,0	,003*
Din ve Toplum Beklentisi	Kız	199	5,00 (1,00-7,00)		
	Erkek	198	5,00 (1,00-7,00)	19581,0	,916
Sağlık ve Yaşam Beklentisi	Kız	199	5,00 (1,00-7,00)		
	Erkek	198	5,25 (1,25-7,00)	17984,5	,132
Gelecek Beklentisi (Toplam)	Kız	199	5,25 (2,03-6,88)		
	Erkek	198	5,56 (2,05-6,81)	17579,0	,063

*p<0,05

Tablo 4'te cinsiyetin ergenlerin gelecek beklentisi açısından farklılaşma analizi sonuçları görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre Evlilik ve Aile beklentisi alt ölçeği bakımında erkeklerin daha yüksek beklenti içinde olduğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0,05).

Araştırmanın nitel boyutunda evlilik ve aile beklentisine ilişkin bu anlamlı farklılık derinlemesine görüşmelerde, makro düzeyde toplumsal cinsiyete ilişkin bir açıklama ortaya konmaktadır. *Toplumsal cinsiyetin yarattığı baskı, kız öğrencileri evlilik konusuna şüpheli ya da koşullu yaklaşmaya itmektedir.* Çalışmada, kız öğrenciler iş sahibi olmanın önemini ve bunun özgürleştirici ve güçlendiren bir pratiği olduğunu vurgulamışlardır.

“Benim için önce iş önemli, ben bir erkeğin eline bakmak istemiyorum. Her insanın karakteri farklıdır abicim... Eşim bilecek yani benim bir mesleğim var, ben ondan ayrılırsam kendi hayatımı sürdürebilirim. Ben ona muhtaç değilim bunu anlayacak.” (Sivilce, K, AİHL, 11. sınıf).

“Kendi ailemin evliliği olsun, bir de ben birine bağlı kalarak yaşamak istemiyorum. Sürekli mesela bunahırım, oraya gitme, buraya gitme. Arkadaşlarımı görüyorum ve çok saçma geliyor bana o yüzden de hiç düşünmüyorum” (Gelişim, K, MTAL, 10. sınıf).

Erkek öğrenciler için de evlilik, yine belirli şartların tamamlanmasının ardından ele alınabilecektir. *Erkek öğrenciler, evliliğin kendisine yönelik bir kaygıdan ziyade evliliğin getireceği ekonomik sorumluluklara yönelik bir kaygıya işaret etmektedir.* Bunun sebebini yine makro düzeyde toplumsal cinsiyet rollerinde aramak mümkündür.

“Şimdi herkes okumanın derdinde çünkü. Okuyayım, askerliğimi yapayım, sonra evimi barkımı kurayım yuvam olsun. Önce iş geliyor çünkü iş olmadan kız bana gelmez ki. Benim param olmasa bana gelmez, neden gelsin ki? Bir erkeğin çalışması önemli” (Dönüşüm, E, MTAL, 10. sınıf).

“Önce iyi bir iş bulmam lazım. Sen tek başına olsan bir ev alırdın kendine çekilirdin. Ama şimdi ne diyorsun karıma da bir ev alayım çoluğuma çocuğuma da alayım. Ailem muhtaç olmasın. Benim hanımım kimseye muhtaç olmasın çalışsın. Bunlar ne için? Karın için, ailen için. Kendin için isteyeceğin şey ne? Dün bulur bugün yersin. Sıkıntı etmezsin.” (Enerjik, E, MTAL, 11. sınıf).

Bireyin neyi yapıp neyi yapamayacağını belirleyen sınırlar ve baskı, ergenlerin gelecek beklentileri açısından çeşitli olumsuzlukları beraberinde getirme potansiyeline sahiptir. Bu durum konuyu özellikle makro sistem üzerine çekmekte ancak kültürün bireylere nasıl aktarıldığına ilişkin mikro, mezo, ego ve makro düzey bütün değişkenlerin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Okul Türü ve Gelecek Beklentisi**Tablo 5.** Ergenlerin okul türlerine göre gelecek beklentilerinin karşılaştırılması

		Sayı	Medyan (Min-Mak)	χ^2	p
İş ve Eğitim Beklentisi	MTAL	248	6,00 (1,00-7,00)	0,603	,740
	AIHL	42	5,95 (3,45-7,00)		
	AL	107	6,09 (3,82-7,00)		
Evlilik ve Aile Beklentisi	MTAL	248	5,71 (1,00-7,00)	6,763	,034*
	AIHL	42	5,57 (4,00-7,00)		
	AL	107	5,28 (1,00-7,00)		
Din ve Toplum Beklentisi	MTAL	248	5,00 (1,00-7,00)	1,756	,416
	AIHL	42	5,16 (1,00-7,00)		
	AL	107	5,33 (1,00-7,00)		
Sağlık ve Yaşam Beklentisi	MTAL	248	5,25 (1,25-7,00)	1,784	,410
	AIHL	42	5,50 (2,25-6,75)		
	AL	107	5,00 (1,00-7,00)		
Gelecek Beklentisi (Toplam)	MTAL	248	5,45 (2,03-6,88)	1,149	,563
	AIHL	42	5,36 (4,05-6,67)		
	AL	107	5,33 (2,08-6,74)		

*p<0,05

Tablo 5'te farklı okul türlerinin ergenlerin gelecek beklentisi açısından farklılaşma analizi sonuçları görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre Evlilik ve Aile Beklentisi puanı bakımından anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre MTAL öğrencilerinin evlilik ve aile beklentisi diğer okul türlerine göre daha yüksek iken AL öğrencilerinin ise en düşük olduğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0,05).

Bu nicel bulgu, araştırmanın nitel boyutunda ergenler tarafından farklı okul türlerinin özellikle üniversite eğitimi alıp almaya yönelik bir belirleyiciliği olması üzerinden açıklanmıştır. Öğrenciler, *MTAL öğrencisi olmanın, kendileri için üniversite okumaya yönelik umutlarını azaltan bir pratiği olduğunu* ve MTAL'nin daha çok lisenin tamamlanmasının ardından bir iş bulmaya yönelik beklenti yarattığını düşünmektedirler.

“Anadolu Lisesi genelde üniversiteye hazırlık, bir meslek seçmesen de üniversiteye hazırlık. Meslek lisesinde, hayal. Üniversite hayalleri olmayan direkt meslek edineyim kafasında olan insanlar” (Platonik, K, MTAL, 9. sınıf).

“Meslek lisesi öğrencileri bir an önce okul bitsin çalışmaya başlayalım diye düşünüyorlar. Üniversite çok zor” (Genç, E, MTAL, 12. Sınıf).

Ergenler AL öğrencisi olmanın ise üniversite eğitimi almak konusunda belirgin bir gelecek sunduğunu ve AL'nin ise öğrenciyi yükseköğretime hazırladığını belirtmiştir.

“...Anadolu lisesinde öğrencilerin gelecekle ilgili belirli bir planı var. Genelde onun üzerine çalışıyorlar ama meslek lisesinde kaybedecekleri bir şey yok, stajlardan dolayı da zaten üniversiteye direkt giremeyeceklerini de biliyorlar. Bu yüzden de sürekli bir çalışma hali de yok” (Lise, K, AL, 9. sınıf).

“Mesela benim arkadaşlarım var meslek lisesinde okuyan ders işlemiyorlar, yok yani. Hiç ders eğitimi yok. Onlar da derslerden yoksun kalıyorlar. Mesela Anadolu Lisesi ya da fen lisesi daha sıkı bir eğitim veriyor o yüzden daha iyi başarı sağlıyor üniversite için” (Kararsız, K, AL, 10. sınıf).

Nitel ve nicel bulgular bir arada düşünüldüğünde MTAL öğrencileri için üniversite eğitimi almamanın ve bunun yerine hızlıca bir iş bulmanın, evliliğe ilişkin düşünceleri daha yakın bir gelecekte gündeme getirebilmekte olduğu düşünülebilir.

Sınıf Düzeyi ve Gelecek Beklentisi

Tablo 6. Ergenlerin sınıf düzeyine göre gelecek beklentilerinin karşılaştırılması

		Sayı	Medyan (Min-Mak)	χ^2	p
İş ve Eğitim Beklentisi	9. Sınıf	109	6,18 (1,00-7,00)	16,847	,001*
	10. Sınıf	97	6,00 (1,00-7,00)		
	11. Sınıf	94	6,18 (1,09-7,00)		
	12. Sınıf	97	5,72 (3,27-7,00)		
Evlilik ve Aile Beklentisi	9. Sınıf	109	5,71 (1,00-7,00)	3,215	,360
	10. Sınıf	97	5,85 (1,00-7,00)		
	11. Sınıf	94	5,42 (1,00-7,00)		
	12. Sınıf	97	5,57 (1,00-7,00)		

Din ve Toplum Beklentisi	9. Sınıf	109	5,66 (1,00-7,00)	6,314	,097
	10. Sınıf	97	5,00 (1,00-7,00)		
	11. Sınıf	94	5,16 (1,00-7,00)		
	12. Sınıf	97	5,00 (1,00-7,00)		
Sağlık ve Yaşam Beklentisi	9. Sınıf	109	5,50 (1,25-7,00)	5,061	,167
	10. Sınıf	97	5,25 (1,00-7,00)		
	11. Sınıf	94	5,00 (1,25-7,00)		
	12. Sınıf	97	5,00 (2,00-7,00)		
Gelecek Beklentisi (Toplam)	9. Sınıf	109	5,57 (2,03-6,81)	7,058	,070
	10. Sınıf	97	5,38 (2,19-6,79)		
	11. Sınıf	94	5,45 (2,05-6,61)		
	12. Sınıf	97	5,24 (2,08-6,88)		

*p<0,05

Tablo 6’da farklı sınıf düzeylerinin ergenlerin gelecek beklentisi açısından farklılaşma analizi sonuçları görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre İş ve Eğitim Beklentisi alt ölçeği bakımından 12. sınıf öğrencilerinin daha düşük iş ve eğitim beklentisine sahip olduğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0,05).

12. sınıf öğrencilerde ortaya çıkan bu fark, araştırmanın nitel boyutunda, özellikle son sınıf öğrencilerle derinlemesine görüşülmüştür. Ergenler büyüdükçe hayallerinin azaldığını çünkü bazı şeylerin daha çok farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Ergenler son sınıf öğrencilerinin gelecek beklentisindeki bu düşüklüğü temelde, *sahip oldukları imkânların yetersizliği ve okul başarısızlığı* üzerinden anlamlandırılmıştır.

“Büyüdükçe görüyoruz çünkü neyin ne olduğunu. İmkânsızları da görebiliyoruz imkânlı olan şeyleri de. Küçükken ben sürekli hayal kurardım mesela. Şimdi hiç” (Hormon, K, MTAL, 12. sınıf).

“Küçükken hepimizin kendine göre bir bakış açısı var o toz pembe hani şöyle olacak böyle olacak çevreye baktığın zaman öyle olmayacağını dank ediyorsun” (Fırtına, K, MTAL, 12. sınıf).

“9.sınıfta ben daha çok ders çalışıyordum şu an biraz arkadaşlarla takılınca şey oldu biraz dersler. Düşünüyorum ben kendime suç buluyorum abi çalışmadığım için” (Büyüme, E, MTAL, 12. sınıf).

“Çünkü 9. Sınıftan sonra insan bir süre çalışıyor, bakıyor notlar kötü geliyor şu bu. Ben bu notu alamam diyor. Dersler düşüyor. Ya şimdi burada motive olmak var. Bir sınavdan 100 almak var” (Biz, E, MTAL, 12. sınıf).

Nicel bulgular son sınıfta gelecek beklentilerinin daha düşük olduğunu ortaya koyarken nitel bulgular bunu ergenlerin sahip olduğu imkânların yetersizliğinin farkına varmaları ve okul başarısızlığı olarak açıklamaktadır. Bu kapsamda aile sistemine ilişkin konular ve okul sistemi, ergen ekosisteminin güçlü belirleyicileri olarak ortaya çıkmaktadır.

Ebeveynlerin Eğitim Durumu ve Gelecek Beklentisi

Tablo 7. Anne-babanın eğitim durumuna göre gelecek beklentilerinin karşılaştırılması

		Anne				Baba			
		Sayı	Medyan (Min-Max)	χ^2	p	Sayı	Medyan (Min-Max)	χ^2	p
İş ve Eğitim Beklentisi	Mezun değil	33	5,54 (1,09-6,91)	10,174	,038*	15	5,36 (1,09-7,00)	12,439	,014*
	İlkokul M.	162	6,04 (2,64-7,00)			123	6,09 (2,27-7,00)		
	Ortaokul M.	96	6,09 (1,00-7,00)			109	6,00 (1,00-7,00)		
	Lise M.	80	6,00 (1,00-7,00)			100	6,09 (1,00-7,00)		
	Üniversite M.	24	6,36 (3,27-7,00)			39	6,09 (3,27-7,00)		
Evlilik ve Aile Beklentisi	Mezun değil	33	5,71 (1,00-7,00)	5,026	,285	15	5,28 (1,00-6,29)	4,920	,296
	İlkokul M.	162	5,71 (1,00-7,00)			123	5,71 (1,00-7,00)		
	Ortaokul M.	96	5,57 (1,57-7,00)			109	5,71 (1,00-7,00)		
	Lise M.	80	5,28 (1,00-7,00)			100	5,71 (1,00-7,00)		
	Üniversite M.	24	5,71 (1,00-7,00)			39	5,57 (3,00-7,00)		
Din ve Toplum Beklentisi	Mezun değil	33	5,00 (1,67-7,00)	1,704	,790	15	4,33 (1,67-7,00)	9,187	,084
	İlkokul M.	162	5,00 (1,00-7,00)			123	5,33 (1,00-7,00)		
	Ortaokul M.	96	5,33 (1,00-7,00)			109	5,00 (1,00-7,00)		
	Lise M.	80	5,00 (1,00-7,00)			100	5,33 (1,00-7,00)		
	Üniversite M.	24	5,00 (2,67-7,00)			39	5,00 (1,00-6,67)		
Sağlık ve Yaşam Beklentisi	Mezun değil	33	5,25 (1,25-7,00)	0,609	,962	15	5,25 (2,00-7,00)	6,458	,167
	İlkokul M.	162	5,25 (1,00-7,00)			123	5,00 (1,25-7,00)		
	Ortaokul M.	96	5,25 (1,25-7,00)			109	5,25 (1,00-7,00)		
	Lise M.	80	5,25 (1,75-7,00)			100	5,50 (1,75-7,00)		
	Üniversite M.	24	5,12 (3,00-7,00)			39	4,75 (1,75-7,00)		
Gelecek Beklentisi (Toplam)	Mezun değil	33	5,21 (2,05-6,50)	2,562	,634	15	4,81 (2,05-6,71)	14,002	,007*
	İlkokul M.	162	5,40 (2,63-6,79)			123	5,40 (2,63-6,79)		
	Ortaokul M.	96	5,49 (2,03-6,88)			109	5,38 (2,19-6,88)		
	Lise M.	80	5,44 (2,08-6,79)			100	5,68 (2,03-6,74)		
	Üniversite M.	24	5,17 (4,18-6,74)			39	5,23 (3,89-6,44)		

*p<0,05 anlamlı fark var

Tablo 7’de ebeveynlerin eğitim durumlarının ergenlerin gelecek beklentisi açısından farklılaşma analizi sonuçları görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre İş ve Eğitim Beklentisi puanı ve Gelecek Beklentisi toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Annesi ve babası okul mezunu olmayanların iş ve eğitim beklentisi düzeyi diğer eğitim düzeylerine göre daha düşüktür. Babası okul mezunu olmayanların gelecek beklentisi toplam puanı da diğer eğitim düzeylerine göre daha düşüktür.

Araştırmanın nitel boyutunda ebeveynlerin eğitim durumunun gelecek beklentisi açısından nasıl bir anlamı olduğu ergenlerle görüşülmüştür. Ergenler ebeveynlerin eğitimin durumunun yüksek olması durumunda, *eğitilmiş ailelerinde çocuklarına daha fazla imkân sunabileceği düşüncesi* üzerinde durmuşlardır. Ergenler kendi yaşam standartları üzerinden düşünerek, ebeveynlerin eğitim düzeylerinden kaynaklı olarak sundukları imkânların değişmekte olduğunu vurgulamıştır.

“Mesela benim babam annem biri öğretmen falan olsa başka bir şey olsa ne güzel olurdu. Daha iyi bir gelecek sağlardı. Yani ne bileyim etrafım, çevrem daha bi’ değişirdi” (Hormon, K, MTAL, 12. sınıf).

“Mesela şu an benim babam doktor olsaydı annem öğretmen olsaydı bir evde bir tek büyük ablam ile ben okumuş olmayacaktık. Ortanca ablam da okumuş olacaktı abim de okumuş olacaktı ve mesleğimiz olacaktı” (Sivilce, K, AİHL, 11. sınıf).

“Ben zorlukları yaşamamdaki temel nedenin aslında annemin bir mesleğinin olmaması olarak görüyorum. Eğer annemin en ufağından bir memur dahi olsaydı ayda eline toplu bir para geçerdi.” (Ego, K, AL, 10. sınıf).

Ergenler, ebeveynlerinin daha eğitilmiş olması durumunda, çevrelerinin daha iyi olabileceği ve bunun da geleceklere katkı sağlayacağını düşünmektedir. Bu da bu çalışmada yine aile sisteminin ergen gelecek beklentileri açısından, ergenin anlam dünyasındaki yerini ortaya koymaktadır.

Ailenin Ekonomik Durumu ve Gelecek Beklentisi**Tablo 8.** Ergenlerin ailesinin ekonomik durumuna yönelik düşüncelerine göre gelecek beklentilerinin karşılaştırılması

		Sayı	Medyan (Min-Mak)	χ^2	p
İş ve Eğitim Beklentisi	İyi	153	6,09 (1,00-7,00)	7,796	,020*
	Orta	224	6,00 (1,00-7,00)		
	Kötü	20	5,22 (2,27-7,00)		
Evlilik ve Aile Beklentisi	İyi	153	5,71 (1,86-7,00)	6,368	,041*
	Orta	224	5,71 (1,00-7,00)		
	Kötü	20	5,14 (1,00-7,00)		
Din ve Toplum Beklentisi	İyi	153	5,00 (1,00-7,00)	6,545	,038*
	Orta	224	5,33 (1,00-7,00)		
	Kötü	20	4,83 (1,00-7,00)		
Sağlık ve Yaşam Beklentisi	İyi	153	5,25 (1,75-7,00)	7,533	,023*
	Orta	224	5,25 (1,00-7,00)		
	Kötü	20	4,25 (1,25-6,00)		
Gelecek Beklentisi (Toplam)	İyi	153	5,47 (2,03-6,81)	11,312	,003*
	Orta	224	5,40 (2,19-6,88)		
	Kötü	20	4,83 (2,08-6,45)		

*p<0,05

Tablo 8’de ergenlerin, ailelerinin ekonomik durumuna yönelik düşüncelerinin, gelecek beklentisi açısından farklılaşma analizi sonuçları görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre Gelecek Beklentisi toplam puanı ve alt ölçekler açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ailesinin ekonomik durumunun kötü olduğunu düşünen katılımcılarının gelecek beklentisi bütün alt ölçeklerde ve ölçek toplam puanında daha düşük bulunmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda, ergenlerin ekonomik durumlarının kötü olduğuna yönelik düşüncelerinin, kendileri için gelecekleri açısından bir engelle dönüşebileceği üzerinde durulmuştur. Derinlemesine görüşmelerde bu engel kendini *ekonomik duru-*

mun kötü olmasının üniversiteye hazırlığa yönelik olumsuz etkisi üzerinden göstermiştir. Buna göre ergenler, ekonomik durumları kötü olduğu için üniversite sınavına yönelik bir kurs alamayacaklarını ya da bunun olasılığının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

“Mesela imkân olmazsa bir üniversite hayali kuramazsın bence. Mesela ön hazırlık yapayım, dershaneye gideyim, üniversiteye diyemezsin” (Abartı, K, MTAL, 10. sınıf).

“Ya herkes diyor ki dershaneye git. Ya belki dershaneye gitsem bir şey başarabilirdim ama. Bu evde çalışmayla da olmuyor. Çünkü birisinin anlatması lazım. Ama girmiyor sorular aklına. Birebir soru çözerken olmuyor. Belirli maaş var da e borç harç olunca onlara gidiyor” (Fırtına, K, MTAL, 12. sınıf).

Diğer taraftan ergenler için ailelerinin ekonomik durumları, ergenin kendisini ve ailesini “kurtarması” gereken bir engel olarak da ele alınmıştır. Ergen kendisini ve ailesini içerisinde bulunduğu yoksulluk döngüsünün dışına çıkarmaya çalışmak istemektedir. Bu engelin aşılması ise derslerdeki başarıyı ve iyi bir iş bulmayı gerektirmektedir.

“Ya annemi rahat ettirmek istiyorum kendimden çok. Annem pek rahat yaşamadı bu yüzden onun daha rahat, huzurlu yaşamasını istiyorum. Evet, sonra çalışmak zorunda kaldı. Biz de çok küçüktük pek yardımcı olmadık” (Ego, K, AL, 10. sınıf).

“İyi bir iş sahibi olayım ondan sonra ne bileyim anamı, abimi yanıma alayım” (Çatışma, E, MTAL, 9. sınıf).

Nicel ve nitel bulgulara göre ergenler, ekonomik durumları üzerinden sahip olduğu imkânlara ilişkin çıkarımlar yapmaktadır. Olumsuz koşullarına yönelik artan farkındalık geleceğe yönelik engeller oluşturabilmektedir. Bu engelde daha çok özellikle ekonomik anlamda olumsuz olan koşullarına ilişkin sorumluluk almak zorunda hissetmeleri ya da kalmaları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular yine ergen ekosisteminde aile sisteminin konumunu ve ailelerin sorunlar yaşadığı durumlarda egzo ve makro sistemin rolü üzerinde düşünmeyi beraberinde getirmektedir.

Ergenin Gelir Getiren Bir İşte Çalışmış Olma Durumu ve Gelecek Beklentisi**Tablo 9.** Ergenlerin gelir getiren bir işte çalışmış olma durumuna göre gelecek beklentilerinin karşılaştırılması

		Sayı	Medyan (Min-Mak)	U	p
İş ve Eğitim Beklentisi	Evet	96	5,90 (1,09-7,00)	12359,0	,033*
	Hayır	301	6,09 (1,00-7,00)		
Evlilik ve Aile Beklentisi	Evet	96	5,64 (1,00-7,00)	14304,5	,883
	Hayır	301	5,71 (1,00-7,00)		
Din ve Toplum Beklentisi	Evet	96	5,00 (1,00-7,00)	13336,0	,254
	Hayır	301	5,33 (1,00-7,00)		
Sağlık ve Yaşam Beklentisi	Evet	96	5,00 (1,25-7,00)	12417,5	,038*
	Hayır	301	5,25 (1,00-7,00)		
Gelecek Beklentisi (Toplam)	Evet	96	5,33 (2,05-6,88)	12639,0	,065
	Hayır	301	5,42 (2,03-6,79)		

*p<0,05

Tablo 9’da ergenlerin gelir getiren bir işte çalışmış olma durumunun, gelecek beklentisi açısından farklılaşma analizi sonuçları görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre İş ve Eğitim Beklentisi ve Sağlık ve Yaşam Beklentisi ölçek puanları bakımından istatistik olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Gelir getiren bir işte çalışma deneyimi olan ergenlerin iş ve eğitim beklentisi ve sağlık ve yaşam beklentisi çalışma deneyimi olmayanlara göre daha düşüktür.

Araştırmanın nitel boyutunda ise ergenler, gelir getiren bir işte çalışmanın gelecek beklentileri açısından anlamını, sağlığa ilişkin etkilerinden çok yine özellikle *okul başarısını olumsuz olarak etkilemesi* üzerinden ele almışlardır. Buna göre ergenler, ailesinin ekonomik koşulları sebebiyle çalışmalarını gerektiğinden ve bu çalışmanın da okul başarısını olumsuz etkileyen bir deneyim olduğundan bahsetmiştir.

“Dershaneye yazdım da abi eve destek olmak için çalışmam lazım.” (Büyümek, E, MTAL, 12. sınıf).

“Şimdi mesela ben tam derslerime çalışmıyorum hani kafanı veremiyorum. Markette kendim de çalışıyorum (aile yanında) o yüzden birazcık derslerim de düşük geliyor” (Asi, E, AİHL, 9. sınıf).

Nitel ve nitel bulgular yine aile ve okul sisteminin önemini üzerine şekillenmektedir. Ailenin ekonomik zorluklarının etkisinde, ergenin erken yaşta çalışmaya başlaması, okul başarısının düşüşüne, bu da ergen için iyi bir üniversiteye gidemeyecek olmaya, iyi bir iş bulamayacak olmaya vb. düşüncelerle geleceğe ilişkin beklentileri etkileme potansiyelini ortaya koymaktadır.

Geleceğe Yönelik Umutlu Olma ve Gelecek Beklentisi

Tablo 10. Ergenlerin geleceğe yönelik umutlu olma durumlarına göre gelecek beklentilerinin karşılaştırılması

	Sayı	Medyan (Min-Mak)	χ^2	p	
İş ve Eğitim Beklentisi	Umutlu	248	6,27 (1,00-7,00)	61,969	,000*
	Kısmen umutlu	127	5,45 (2,55-7,00)		
	Umutsuz	22	4,77 (1,00-6,82)		
Evlilik ve Aile Beklentisi	Umutlu	248	5,78 (1,00-7,00)	11,023	,004*
	Kısmen umutlu	127	5,28 (1,00-7,00)		
	Umutsuz	22	5,28 (1,00-7,00)		
Din ve Toplum Beklentisi	Umutlu	248	5,33 (1,00-7,00)	19,441	,000*
	Kısmen umutlu	127	5,00 (1,00-7,00)		
	Umutsuz	22	4,83 (2,67-7,00)		
Sağlık ve Yaşam Beklentisi	Umutlu	248	5,50 (2,00-7,00)	17,732	,000*
	Kısmen umutlu	127	4,75 (1,00-7,00)		
	Umutsuz	22	4,75 (1,25-7,00)		
Gelecek Beklentisi (Toplam)	Umutlu	248	5,62 (2,05-6,88)	46,955	,000*
	Kısmen umutlu	127	5,16 (2,08-6,56)		
	Umutsuz	22	4,85 (2,03-6,11)		

*p<0,05

Tablo 10'da ergenlerin geleceğe yönelik umutlu olmalarının, gelecek beklentisi açısından farklılaşma analizi sonuçları görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; Gelecek Beklentisi toplam puanı ve alt ölçeklerin tamamı açısından istatistik olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Geleceğe yönelik umutlu olduğunu belirten ergenlerin gelecek beklentisi daha yüksektir.

Araştırmanın nitel boyutunda ergenler geleceğe yönelik sahip olduğu umudu kendi bireysel güçleri üzerinden açıklamışlardır. Ergenlerin sahip olduklarını düşündükleri güçlü yanları onların geleceğe ilişkin algılarını şekillendirmektedir.

“Mesela pes etmem, umudum vardır her zaman, küçücük bir umudum bile vardır her zaman. Kendime güvenirim” (Kulaklık, E, AL, 11. sınıf).

“İnandığım ya da istediğim şeyi yapabilecek güçte olduğumu hissediyorum çünkü kafama koyduğum şeyi yaparım” (Uyumsuz, K, AL, 9. sınıf).

Diğer taraftan ergenler gelecek beklentileri açısından çevrelerinde başarılı insanlar olmasının önemini vurgulamışlardır. Ergenin ekosisteminde örnek alabileceği ve başarıya ulaşmış yakınlarının olması önemli bir rol model sağlayacaktır. Eğitimli ve örnek alınabilecek bir rol model bir mikro sistem olarak ergenler için destekleyici olmaktadır:

“Ablam. O yükseköğrenim görmüş mesela şimdi de doktora yapacak. En üstlere çıkmak istiyor onun için ben de onu örnek alıyorum” (Kaos, K, AL, 10. sınıf).

“Kuzenim mimar benim o yaparken falan içine giriyor arada beni de çağırıyor, yardım ediyorum. Bu hoşuma gidiyor. Ben de okumalıyım diyorum” (Telefon, K, AL, 11. sınıf).

Bu kapsamda nicel bulgular umudun gelecek beklentisini farklılaştırdığını ve nitel bulgular da umuda olan katkısı açısından özgüven ve sosyal çevredeki başarı örneklerinin önemini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel bulgular ergenler için en önemli beklentilerin işe ve eğitime, evliliğe ve aileye yönelik beklentiler olduğunu ortaya koymuştur. İş ve eğitim beklentisi araştırmanın en yüksek puan ortalamasına sahiptir. Bunu evlilik ve aile beklentisi takip etmektedir. Ergenlerin gelecek beklentileri bu çalışmada bir de açık uçlu bir soruyla ele alınmış bu soruya verilen cevaplar da yine ölçek puanlarıyla benzer bulunmuştur. Buna göre ergenler tarafında verilen cevaplarda en çok ifade edilen beklenti meslek sahibi olma beklentisidir. Bunu iyi bir eğitim alma beklentisi, evlenme ve aile kurma beklentisi takip etmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmayla benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir. Deviren (2016)'ın yaptığı araştırmada, gençlerin gelecek beklentilerinin en çok iyi bir eğitim almak, zenginlik, iyi bir eş ve yuva, iyi bir gelir sahibi olma ve sağlıklı bir yaşam olduğu ortaya konmuştur. Yavuzer, Demir, Meşeci ve Sertelin (2005) tarafından yapılan araştırmada ise lise

öğrencilerinin geleceğe ilişkin en büyük beklentileri, sevilen bir mesleğin yapılması ve mesleki başarı olarak ortaya konmuştur. Bunu sırasıyla, ekonomik kazanç, mutlu bir evlilik, fiziksel güç, sağlık ve toplumsal saygınlık takip etmiştir. Başka bir araştırmada da ergenlerin gelecek beklentilerinin yine ilk sırasında "iyi bir işe sahip olmak" yer almaktadır (Başbakanlık, 2010). Gönüllü (2003)'nün Sivas ilinde yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin yine geleceğe yönelik en önemli beklentileri işlerinde başarılı ve tanınan bireyler olma beklentisidir. Bu kapsamda, ergenlik ve genç yetişkinlik gelişim dönemlerinin beklenen rolleriyle paralel bir eğilimin ortaya çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte meslek sahibi olma, iyi bir eğitim alma ve evliliğe yönelik beklentiler ergenlerin dilinden yazılmış olsa da toplumun ve ailesinin, genç üzerindeki beklentilerinin bir yansıması olarak ele alınabilir. Bu bakış açısı ekosistemin ergen üzerindeki etkisini ortaya koyması açısından önemlidir.

Bu çalışmanın nicel ve nitel bulgularında cinsiyetin ergenlerin gelecek beklentisi açısından önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur. Nicel bulgulara göre kızlar ile erkekler arasında evlilik ve aile beklentisi puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre erkeklerin evlilik ve aile beklentisi kızlara göre daha yüksektir. Bu bulguyu açıklamak için gerçekleştirilen araştırmanın nitel boyutunda; kız öğrenciler, toplumsal cinsiyetin kadınlar üzerindeki baskısına işaret ederek iş ve eğitimi ön sıraya koymuştur. Erkek öğrenciler ise evliliğin kendisine yönelik bir kaygıdan ziyade yine toplumsal cinsiyete dair bir baskının görünümü olarak, evliliğin erkek olmaktan kaynaklı kendilerine getireceği ekonomik yüküne yönelik bir kaygıyı vurgulamıştır. Erkek öğrencilerin cevaplarında toplumda aile kurmaya yönelik erkeklerle yüklenen sorumluluğun yarattığı algıyı görmek mümkündür. Buna göre öğrenciler, mikro düzeyden makro düzeye belki kendi evinde, sosyal çevresinde ya da toplumda tanık olduğu kadın ve erkek üzerindeki baskının etkisinde beklentiler geliştirmiştir. Alanyazın incelendiğinde, McWhirter ve McWhirter (2008) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde kız öğrencilerin evlilik ve aile beklentisinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Bu çalışmadaki bu farklılık özellikle ergenlerin meslek seçimine ilişkin düşüncelerinde de ortaya çıkmıştır. Buna göre toplumsal cinsiyet, ergenlerin meslek seçimi açısından çeşitli sınırlılıklar içeren bir değişken olarak belirmiştir. Özellikle kız öğrenciler, cinsiyetlerinden kaynaklı olarak istedikleri her mesleği yapamayacaklarını düşünmektedirler. Vatandaş (2007), toplumsal cinsiyeti inşa eden unsurları cinsiyetlere yönelik önyargılar, cinsiyetlere ilişkin davranışlar, tutumlar, tepkiler, cinsiyetler arasındaki farka ilişkin inançlar ile ideal kadın ve erkek arasında bulunması gerektiğine inanılan farklılıklar olarak belirtmiştir. Connell (1998) da toplumun bireylerin önüne cinsiyetlerine uygun kurallar ve davranış modelleri koyduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, konuyu özellikle makro sistem üzerine çekmektedir ancak kültürün bireylere nasıl aktarıldığına ilişkin mikro, mezo, egzo diğer bütün değişkenlerin önemini göz ardı etmemek gerekmektedir. Korkut Owen, Kecipir, Özdemir, Ulaş, &

Yılmaz (2012)'ın üniversite öğrencileriyle, kaydoldukları bölümleri seçme nedenleri üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin %26,8'inin bölümlerini, cinsiyetlerine uygun olup olmamasına göre seçtiklerini belirtmektedirler. Diğer taraftan kız öğrenciler için seçilen bölümün cinsiyete uygunluğunun, erkek öğrencilere göre daha önemli olduğu ve kız öğrencilerin bölüm seçme konusunda ailelerinden daha fazla etkilendikleri ortaya konmuştur. Yavuzer, Demir, Meşeci ve Sertelin (2005)'e göre beklentiler, diğer bireylerin beklentileriyle örülmüş bir çevrenin ürünü olarak görülebilir. Benzer bir açıklamayla İkizoğlu, Önal Dölek ve Gökçearslan Çifci (2007) de bireyin sosyal çevresinin ve içinde yaşadığı toplumun bireyin geleceğine zemin hazırladığını, bireyin geleceğe yönelik hedeflerinin kendi deneyimleri ve kazanımları ile kendisine sunulan toplumsal kazanımlarla oluştuğunu belirtmektedirler. Bu kapsamda özellikle toplumsal cinsiyetin ve kültürel faktörlerin ergenlerin gelecek beklentileri üzerinden makro düzey etkisi ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan ergenlerin geleceğe yönelik beklentilerinin belirlenmesinde makro düzeyde toplumun bir sınırlılık oluşturabildiği söylenebilir.

Bu çalışmada, okul türü farklılığının ergenlerin gelecek beklentilerinde farklılıklar yarattığı ortaya konmuştur. Çalışmada MTAL öğrencilerinin evlilik ve aile beklentisi puanı en yüksek iken, AL öğrencilerinin ise en düşüktür. Araştırmanın nitel boyutunda ergenler MTAL öğrencisi olmanın kendileri için üniversite okumaya yönelik umutlarını azaltan bir pratiğinin olduğunu, AL öğrencisi olmanın ise üniversite eğitimi almak konusunda daha belirgin bir gelecek sunduğunu belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak özellikle okul türünün üniversite eğitimine ilişkin sebep olduğu sınırlılık ya da sağladığı avantaj önemlidir. Bu kapsamda daha erken meslek edinen ve yükseköğrenime devam etmeyen öğrenciler için bu durumun, evliliği daha erken gündeme getirdiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Uluçay, Özpolat, İlgör ve Taşkesen (2014)'in aynı ölçme aracı ile yaptıkları araştırmada Spor, Ticaret, İmam Hatip ve Endüstri Meslek Liselerinin evlilik ve aile beklentisinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan bu sonuçları destekleyecek şekilde üniversiteye yerleşme sonuçları incelendiğinde lisans programlarına yerleşme oranlarında AL öğrencilerinin, AİHL ve MTAL öğrencilerine göre ön sırada olduğu görülmektedir (ÖSYS, 2017).

Bu çalışmada sınıf düzeyi de ergenlerin gelecek beklentilerini farklılaştıran bir değişken olarak ortaya konmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin iş ve eğitim beklenti düzeyi diğer sınıf düzeylerine göre daha düşük iken, 9. sınıf öğrencilerinin daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmaya benzer bir şekilde Topaktaş (2015)'in aynı ölçme aracıyla yaptığı çalışmada ergenlerin yaşları arttıkça gelecek beklentisinin azaldığını belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna göre ergenler, lisenin ilerleyen yıllarında, sahip oldukları olumsuz koşulları daha çok fark etmekte bu da onlar için olumlu bir gelecek beklentisi ortaya koymamaktadır. Diğer taraftan özellikle okul başarısızlığı ergenlerin geleceklere ilişkin bakış açılarını oldukça olumsuz yönde etkilemektedir. Çalışmada pek çok değişkenle okul başarısızlığı arasında ilişki kurulmuştur. Okul başarısızlığı, ergenler için üniversiteye devam edemeyecek olmak, iyi bir iş bulamamak

gibi anlamlara karşılık gelmektedir. Bunun da gelecek beklentisinin düşmesine sebep olduğu söylenebilir. Dursun, Özkan ve Körler Başkaya (2019) tarafından yapılan çalışmada akademik başarıları yüksek öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre gelecek beklentilerini daha olumlu algıladıkları ortaya konmuştur. Bu sonuçların sebepleri yine çoklu düzeyde özellikle aile ve okul sisteminin ve bu sistemleri güçlendirmesi gereken sistemlerin sunduğu imkânlar ya da sebep olduğu sorunlarda aranabilir.

Bu çalışmada, ebeveynlerin eğitim durumu araştırmanın nicel boyutunda iş ve eğitim beklentisi ve gelecek beklentisi toplam puanı açısından anlamlı bir farkı ortaya koymuştur. Buna göre annesi ve babası okul mezunu olmayan çocukların iş ve eğitim beklentisi daha düşük çıkmıştır. Benzer şekilde babasının eğitim düzeyi en düşük olan ergenlerin gelecek beklentisi toplam puanı da daha düşük bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde Tuncer (2011)'in yaptığı çalışmada, babalarının eğitim durumu lisansüstü düzeyde olan çocukların daha yüksek gelecek beklentilerine sahip olduğu görülmüştür. Bu kapsamda bu çalışmada, özellikle anne ve baba eğitim durumu düşük olan ergenlerle, bu sonucu anlamaya yönelik derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ergenler bu duruma, düşük eğitim düzeyinin, ailelerinin kendilerine sunduğu imkânları sınırlandırıldığı şeklinde bir açıklama getirmişlerdir. Eğitim düzeyi, bu çalışmadaki gibi çeşitli dezavantajlı koşullarda yaşayan ergenler için, öncelikli olarak ekonomik getirisi üzerinden ele alınmıştır. Bununla birlikte bu durumu ebeveynlerin kendini geliştirmiş olması, yapılan rehberliğin niteliği, eğitimin getireceği sosyal çevre gibi değişkenlerin de önemi gündeme getirmektedir.

Ergenin ekosistemi içerisinde aile sisteminin ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin onların gelecek beklentisi üzerindeki anlamı oldukça önemlidir. Bu da yine ergen ekosisteminde aile sisteminin konumunu ve ailelerin sorunlar yaşadığı durumlarda egzo ve makro sistemin rolü üzerinde düşünmeyi beraberinde getirmektedir. Ailelerin yaşadığı sorun durumlarında aileye destek olacak kuruluşlar ve okul çok daha önemli hale gelmektedir. Özellikle okul sisteminin, çeşitli dezavantajlar içerisinde yaşayan ergenler için çözüm üretmesi ya da çözüme ilişkin yönlendirmeler yapmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Özellikle aile ve okul sisteminin ve mikro, mezo ve egzo düzeylerin etkisinde ergenlerin gelecek beklentisinin nasıl şekillendiğini görmek önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın nicel ve nitel bulgularında ailenin içerisinde bulunduğu ekonomik durum, ergenlerin gelecek beklentisi açısından ölçek toplam puanında ve alt ölçeklerin tamamında anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Buna göre; ailesinin ekonomik durumunun kötü olduğunu düşünen katılımcıların gelecek beklentisi, bütün alt ölçeklerde ve ölçek toplam puanında daha düşük bulunmuştur. Ailesinin ekonomik durumunun iyi olduğunu düşünen ergenlerin gelecek beklentisi ise daha yüksektir. Araştırmanın nitel boyutunda, bu durumun ergenlerin gelecek beklentisinde yarattığı farkın sebebi ele alınmıştır. Buna göre; ekonomik durumu kötü olan ergenler, çalışmak zorunda kalmakta ve bu da üniversite sınavına hazırlanmanın önüne geçmektedir. Diğer taraftan ergenler ailelerin içerisinde bulunduğu ekonomik duruma ilişkin so-

rumluluk almak ve ailelerine katkıda bulunmak istemektedirler bu da yine benzer bir döngüye sebep olmaktadır. Nicel ve nitel bulgulara göre ergenler, ekonomik durumları üzerinden sahip olduğu imkânlarla ilişkin çıkarımlar yapmaktadır. Ergenler sahip oldukları olumsuz koşulları daha çok fark ettikçe bu durum kendileri için geleceğe yönelik engeller oluşturabilmektedir. Bu araştırmayla benzer şekilde, Bulgurcuoğlu (2016)'nın yaptığı araştırmada da ailenin ekonomik durumu ile çocukların gelecek beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Buna ek olarak çalışmada gelir getiren bir işte çalışma deneyiminin gelecek beklentisini nasıl farklılaştırdığı da ele alınmıştır. Buna göre; gelir getiren bir işte çalışma deneyimi olan ergenlerin iş ve eğitim beklentisi, sağlık ve yaşam beklentisi puanları çalışma deneyimi olmayanlara göre daha düşük bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda da ergenler, gelir getiren bir işte çalışmanın özellikle okul başarısının düşüşü ve üniversite sınavına istenilen şekilde çalışamama üzerinden gelecek beklentisi için yarattığı olumsuz anlamını dile getirmişlerdir. Bu sorun özellikle yoksulluk kaynaklı makro sistemsel bir sorun olarak ele alınmakla birlikte; ebeveynlerin çalış(a)maması, işten çıkarılmasıyla ya da kamu kurumlarının sunduğu hizmetlerle bağlantılı olarak egzo sistemi düşünmeyi ve aile içerisinde yaşanan sorunla bağlantılı olarak mikro ve mezo sisteme yönelik bir bakış açısını gerektirmektedir. İkizoğlu, Önal Dölek ve Gökçearslan Çifci (2007) çocukların çalışmasının, ekonomik sorunlar yaşayan ailelerin, çocukları için iyi bir gelecek sağlamaya yönelik kaygılarının sona ermesi anlamına geleceğini belirtmektedir. Bu açıdan gelir getiren bir işte çalışmak çocuğun ev içindeki ekonomik değerini değiştirmektedir. Bu açıdan aile sisteminde yaşanan sorunlar ve aile sisteminde sorunlar yaşanırken kurumların sunacağı hizmetler üzerine düşünmek önem taşımaktadır. Bu kısır döngünün başlangıcını, ergenin ailesinin ekonomik durumu oluşturduğu için bu noktaya ilişkin yapılacak müdahaleler önemli olacaktır.

Bu çalışmanın en önemli sonuçlarından birini de umut değişkeni oluşturmaktadır. Geleceğe yönelik umutlu olduğunu belirten ergenlerin gelecek beklentisi daha yüksektir. Araştırmanın nitel boyutunda ergenler umutlu olmaları ile sahip oldukları güçler ve kişisel özellikleri arasında bağ kurmuşlardır. Ergenlerin sahip olduklarını düşündükleri güçlü yanları ergenler için bu umutlarını artıran bir süreci beraberinde getirmektedir. Bu noktada bireysel etmenler, umut ve gelecek beklentisinin birbirini olumlu yönde etkilediği, birbirini ürettiği söylenebilir. Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak ve Hawkins (2004) gelecek beklentisi yüksek olan ergenlerin sosyal uyum, kendi kararlarını verebilme ve olumlu değerler edinme gibi önemli gelişmeler kaydetmelerinin mümkün olacağını belirtmektedir. Eryılmaz (2011)'in yaptığı çalışmada olumlu gelecek beklentisine sahip olan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, yani yaşam doyumlarının ya da mutluluk düzeylerinin yükseldiği bulunmuştur.

Diğer taraftan ergenlerin ekosisteminde, örnek alabileceği ve başarıya ulaşmış yakınlarının olmasının da gelecek beklentileri açısından önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Deviren (2016)'in yaptığı araştırmada gençlerin örnek aldığı bireylere ilişkin özelliklerle

rin en başında çalışkanlık ve başarının olduğu görülmüştür. Bu noktada sosyal çevrenin sunduğu desteğin ergenler için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Kılıç, Tektaş ve Pala (2014), ergenlik döneminde ergenin sosyal destekten yoksun oluşunun geleceğe yönelik umutsuzluk düzeyini artırdığını ortaya koymuştur.

Özetle; bu çalışmada ergenin yakın çevresinin ve özellikle aile ve okul sisteminin ergen üzerindeki etkisi ve ergenin dünyasındaki anlamı, gelecek beklentisi üzerinden ele alınmaya çalışılmıştır. Görüldüğü gibi, mikro düzeyden makro düzeye kadar pek çok düzeyde, ergenlerin gelecek beklentisine katkı sunacak ya da gelecek beklentisini olumsuz etkileyecek iç içe geçmiş bir yapı bulunmaktadır. Ergenlik dönemi, bu açıdan özellikle aile ve okulun alacağı sorumlulukları beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte ailenin de çocukları için güçlendirilmesine yönelik sistemlerin sunacağı hizmetler önem taşımaktadır. Bu noktada özellikle okul sisteminin de hizmet kalitesinin ve kapasitesinin artırılmasının önemi ortaya konmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda özellikle aile ve okul sistemine ilişkin bazı önerilerin ergenlerin gelecek beklentilerinin artırılması açısından katkı sunacağı düşünülmektedir.

En temelde gelecek beklentilerinin bir gündem olması ve ergenlerle gelecek beklentilerinin ne olduğunun konuşulması önem taşımaktadır. Okullarda bazı derslerin buna ayrılması, rehberlik servislerinin buna ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu hem ergenin hem de özellikle okul sisteminin ergenlerin gelecek beklentilerine odaklanması açısından önemlidir. Bununla birlikte ergenlere bu beklentilere nasıl ulaşabileceği ya da varsa önlerinde ne gibi engellerin olduğu sorulmalıdır. Bu sayede ergen-aile-okul etkileşiminde aksayan noktalar, ergenlerin ve ailesinin ihtiyaçları ortaya çıkaracaktır. Bununla birlikte okulların sunacağı hizmetler dışında, gerekli yönlendirmelerle diğer kurum ve kuruluşların da harekete geçmesi gereken durumlar, sunulması gereken hizmetler belirgin hale gelecektir. Bütün bu çabalar ergenlerin olumlu bir gelecek beklentisi geliştirmeleri açısından önemlidir.

Lise eğitimi süresince sık sık ergenlerin özellikle iş ve eğitim beklentilerini artırmaya yönelik etkinlikler yapılmalıdır. Bu da özellikle onların kendilerini tanımaları ve eğitim sisteminin onların yeteneklerini ortaya çıkarmasıyla bağlantılı çabalarla gerçekleşecektir. Ergenlerin önündeki en büyük engellerden biri olarak görünen toplumsal cinsiyet konusunda kız ve erkek öğrencilerin güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu konunun, ergenlerin gelecek beklentilerini sınırlamasının önüne geçilmelidir. Bu da ergenleri meslekler konusunda bilgilendirmekle ve bu meslekleri sürdüren kadın ve erkeklere ilişkin başarı örnekleriyle, videolarla ya da davetli konuşmalar vb. ile sağlanabilir.

Öğrencilerin ve ailelerin, seçilecek olan lise türü konusunda farkındalık kazanmasına özen gösterilmelidir. Lise türünün gelecek beklentisinde yarattığı farklılık düşünlüdüğünde ilkokul, ortaokul ve liselerin, ergenlerin lise seçimine yönelik yapacağı danışmalık ve sağlayacakları farkındalık önem taşımaktadır. Özellikle ailelerin bu seçim konusunda çocuklarına nasıl rehberlik edecekleri konusunda bilgilendirilmesi de faydayı artıracaktır.

Ergenlerin gelecek beklentilerinin artırılması için aileye ilişkin sorunların çözümünde, ailelerin farkındalıklarının artırılması ve ailelere eğitim ve danışmanlık hizmeti sunulması gerekmektedir. Ailenin ekonomik durumunun sebep olduğu sorunların önüne geçilmesi ebeveynlerin toplumsal kaynaklar konusunda farkındalıklarının artırılması ve toplumsal kaynakların uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Aile bir ekonomik sorun yaşadığında, bunun çözümü için ergenin gelir getiren bir işte çalışmasının tek çözüm olmadığı belirtilmesi, çocuk işçiliğine ilişkin mevzuat ve sosyal ve ekonomik destek sunabilecek kuruluşlar konusunda yapılacak bilgilendirmeler önemlidir.

Okulların, öğretmenlerin ve idarecilerin ergenlerin gelecek beklentilerinin önemini farkında olmaları ve buna yönelik çalışmalar yaparak öğrencilerin gelecek beklentilerini artırmaları önem taşımaktadır. Okulların ergenlere rol modeller sunması gerekmektedir. Liselerde ilerleyen yıllar içerisinde öğrencilerin değişen koşullarına, olumsuz koşullara yönelik yaşanan dezavantajlarına ve süreç içerisinde okul başarısının düşüşüne ilişkin önlemler alınmalı ve bu konu takip edilmelidir.

Ailelerin, okulların ve toplumun ergenlerin umutlarını destekler nitelikte bir farkındalığa sahip olması önem taşımaktadır. Ergenlerin, umutlu olmalarında sahip oldukları bireysel güçleri fark etmeleri ya da güçlendirilmeleri önemlidir. Bunun için özellikle eğitim sürecinde akademik başarılarının desteklenmesi, sosyal alanlarda da başarılar sergileyebilecekleri ortamların oluşturulması ve bireysel danışmanlık süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi gelecek beklentileri açısından önemli olacaktır. Diğer taraftan ergenlerin özellikle ilgi sahibi oldukları alanlarda başarıya ulaşmış kişilerle bir araya gelmesi, buna yönelik paneller, konuşmalar düzenlenmesi fayda sağlayacaktır.

Bu kapsamda, özellikle ergenin kendisini ve çevresini bir bütün olarak görecekt çalışmaları, araştırmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Ergenlik dönemine ilişkin sorunların ya da ihtiyaçlarının doğru anlaşılması açısından bu bakış açısı katkı sağlayıcı olacaktır. Bu çalışmada, ergen ekosisteminin ve özellikle aile ve okulun ergen için gelecek beklentisi açısından anlamı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, ergenler için özellikle bu sistemlerin birlikte yapacağı çalışmalar ve işlevsel etkileşim önemlidir. Bununla birlikte ergenler için yüksek bir gelecek beklentisi oluşturmada mikro, mezzo, ego ve makro değişkenlere ilişkin yapılacak bilimsel araştırmaların artırılması önem taşımaktadır.

Kaynakça

- BAŞBAKANLIK, (2010). *Türkiye'de ergen profili 2008*. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara.
- BRONFENBRENNER, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.
- BULGURCUOĞLU, S. E. (2016). *Hükümlü çocukların gelecek beklentileri üzerine bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Turgut Özal Üniversitesi, Ankara.
- CATALANO, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- CONNELL, R. W. (1998). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar: Toplum, kişi ve cinsel politika*. (C. Soydemir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- CRESWELL, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (3. basım). (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- CRESWELL, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2.b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- DEVİREN, D. (2016). *Kırsal alan koşullarında kırsal gençliğin yaşam memnuniyetleri ve gelecek beklentileri (Tokat İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- DUBOW, E. F., Arnett, M., Smith, K., & Ippolito, M. F. (2001). Predictors of future expectations of inner-city children: A 9-month prospective study. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 5-28.
- DURŞUN, A., Özkan, M. S., & Körler Başkaya, Y. (2019) Ergenlerin Gelecek Beklentilerinin Yordayıcısı Olarak Psikolojik Semptomlar ve Akademik Başarı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 121-144.
- DUYAN, V. (2010). *Sosyal hizmet: Temelleri, yaklaşımları, müdahale yöntemleri*. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.
- ERYILMAZ, A. (2011). Ergen Öznel İyi Oluşu ile Olumlu Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Düşünen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 24(3), 209-215.
- GANDER, M. J., & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (5. bs.). (Yay. Haz. Onur, B.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- GÖNÜLLÜ, M. (2003). Lise öğrencilerinin buldukları liseye göre gösterdikleri toplumsal farklılıklar: Sivas ili merkez ilçe örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Tartışmaları Dergisi*, 1, 28-50.
- İKİZOĞLU, M., Önal Dölek, B., & Gökçearslan Çıfci, E. (2007). Çalışan çocukların sorunları ve geleceğe ilişkin beklentileri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(2), 21-36.

- KAGITÇIBAŞI, Ç. (1973). *Gençlerin tutumları ve kültürlerarası bir karşılaştırma*. Ankara: ODTÜ Yayınevi.
- KARASAR, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KILIÇ S., Tektaş N., & Pala T. (2014). Devlet ve vakıf meslek yüksekokulu öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 169-186.
- KORKUT Owen, F., Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş, Ö., & Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151.
- KULAKSIZOĞLU, A. (2015). *Ergenlik psikolojisi* (17. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- MCWHİRTER, E. H., & McWhirter, B. T. (2008). Adolescent future expectations of work, education family and community. *Youth & Society*, 40(2), 182-202.
- NEUMAN, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Cilt II). (S. Özge, Çev.) İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık.
- NURMİ, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59.
- ÖSYS. (2017). *2017 yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. Aralık 19, 2017 tarihinde Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi Başkanlığı Web Sayfası: <http://www.osym.gov.tr/TR,13312/2017-osys-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alındı.
- ŞİMŞEK, H. (2012). Future expectations of high school students in southeastern Turkey: Factors behind future expectations. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 90-109.
- TOPAKTAŞ, B. (2015). *Adölesanlarda algılanan sosyal desteğin gelecek beklentisi ve ruhsal belirti düzeyleri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- TUNCER M. (2011). Ergen gelecek beklentileri ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*; 6(3): 1265- 1275.
- ULUÇAY, T., Özpolat, A. R., İşgör, İ. Y., & Taşkesen, O. (2014). Lise öğrencilerinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *NWSA-Education Sciences*, 9(2), 234-347.
- VATANDAŞ, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 35, 29-56.
- YAVUZER, H., Demir, İ., Meşeci, F., & Sertelin, Ç. (2005). Günümüz gençliğinin gelecek beklentileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 93-103.
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

BAZI ÜLKELERİN ÖĞRETMEN EĞİTİMİ AKREDİTASYON UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ: BİR META SENTEZ ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdullah ADIGÜZEL¹

¹ Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, abduallahadiguzel@duzce.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-7184-3644.

Geliş Tarihi: 14.07.2020 Kabul Tarihi: 29.08.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.769395

Öz: Farklı eğitim sistemlerine sahip bazı ülkelerin öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamaları ve işlemleri açısından karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışma meta-sentez yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen ülkelerde öğretmen eğitimi akreditasyonunda yetkili olan kurumların; tarihsel gelişimi, vizyonları, hedefleri, yönetimi, uygunluk şartları, temel standartları, akreditasyon süreci ve seviyesi, süre ve maliyet durumları açısından karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen ülkelerde, öğretmen eğitimi akreditasyonunda asıl amacın öğretmen eğitiminde mükemmelliği teşvik etmek ve böylece eğitilmiş ve sürdürülebilir kaliteli toplumların yaratılmasına katkıda bulunabilecek mükemmel öğretmenler yetiştirmek olduğu belirlenmiştir. Böylece öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonunda benimsenen uygulama yöntemleri büyük ölçüde benzerdir. Amerika’da CAEP, İngiltere’de NCTL, Avustralya’da AITSL ve Türkiye’de ise YÖK ülkelerinde öğretmen eğitimini akredite etmede başlıca yetkili kurullardır. Genellikle akreditasyon süreci tüm ülkelerde, akredite olmak isteyen kurum veya programın uygunluğunun belirlenmesi ve ilgili kurum veya program tarafından sunulan kendi iç değerlendirme raporu ile başlar. Ardından akredite olma talebinde bulunan kurum veya program akreditasyon ekibi tarafından ziyaret edilir. Kurum ve program, önceden belirlenen standartlara uygunluğu açısından incelendikten sonra akreditasyon uygulaması akreditasyon ekibinin kurum veya program hakkındaki kararıyla sonuçlanır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, akreditasyon, standart, kalite, meta-sentez.

COMPARATIVE INVESTIGATION OF ACCREDITATION APPLICATIONS OF TEACHER EDUCATION OF SOME COUNTRIES: A META SYNTHESIS STUDY

Abstract:

The aim of this research is to compare some countries have different teacher education accreditation practices and procedures. This study was carried out by meta-synthesis method. In the countries included in the research, the institutions that are authorized in teacher education accreditation; comparisons were made in terms of historical development, visions, goals, management, eligibility requirements, basic standards, accreditation process and level, duration and cost. In the countries included in the research, it has been determined that the main goal in teacher education accreditation is to promote excellence in teacher education and thus to train excellent teachers who can contribute to the creation of educated and sustainable quality societies. Thus, the application methods adopted in the accreditation of teacher training institutions are largely similar. CAEP in America, NCTL in England, AITSL in Australia and YÖK in Turkey are established in the main authorized to accredit teacher education in the countries. Generally, the accreditation process begins with the determination of the eligibility of the institution or program that wishes to be accredited and its own internal evaluation report submitted by the relevant institution or program. Then, the institution or program requesting accreditation is visited by the accreditation team.

Keyword: Teacher, accreditation, standard, quality, meta-synthesis.

Giriş

Öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi yaklaşık olarak 150 yıldır birçok çalışmanın ve tartışmanın ana konusu olmuştur. Bu durumun nedeni; öğretmen eğitimi yansımalarının çok boyutlu olması ve geleceğin liderleri, profesyonelleri ile çalışanları üzerinde önemli bir etki yaratacağına inanılması ve düşünülmesidir. Öğretmen eğitimi programları, öğretmenliğin her alanında becerileri geliştirmeyi ve belirlenmiş hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmen eğitimi; hükümet liderleri, eğitim fakülteleri ve kanun koyucular tarafından nasıl olması gerektiğinin tartışılıp, açıklığa kavuşturulmaya çalışıldığı ciddi bir mesele haline gelmiştir (İmiş ve İmiş, 2006). Öğretmenlik meslek eğitiminin belirli standartlarda ve kalitede verilebilmesi ve uygulanması günümüz dünyasında yerellikten ulusallığa, ulusallıktan

da küreselliğe doğru ilerlemektedir (Sykes ve Kennedy,1999). Öğrencilerin yüksek standartlara sahip öğretmenlere emanet edilmesi gerektiği fikri, tüm dünyada kabul görmüştür (Sykes ve Kennedy, 1999).

Günümüz dünyasında öğretmen eğitiminin, belli bir çerçeve içerisinde öğretmen niteliğinin artırılarak ve tüm dünyada küresel şekilde eşit seviyede uygulamaların yapılması gerektiği yaygınlık kazanmıştır (Sibgatullina, 2015). Mevcut öğretmen eğitiminin yeterli düzeyde kaliteli olmadığı, eğitime yön veren politikaların, ulusal ve yerel standartların ve öğretmen profilinin potansiyel bir değişime ihtiyacı olduğu belirtilen önemli konulardır. Öğretmen özelliklerinin tanımı, her olgu gibi, çeşitli aşamalardan geçmiş devamlı bir devinin içinde olmalıdır (Stiles, 1976). Cole ve Knowes 1988 yılında yayınladıkları kitaplarında, iyi bir öğretmenin özelliklerini; “Öğretmen, anlattığı konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olan, öğrencilerin konu hakkında ne tür yanlış anlamalarının olabileceğini önceden kestirebilen, öğretim stratejilerine, öğrencilerin gelişim ve öğrenme evrelerine hâkim ve insancıl olmalıdır” şeklinde tanımlamışlardır (Cole ve Knowes, 1988). 1960’ların başında öğretmenin nasıl olması gerektiği algısı öğretmenin sahip olduğu ahlaki değerlere göre nitelendirilmiş ve öğretmenlerin başlıca niteliği “toplumdaki dürüst insan ve iyi bir rol model olması” olarak görülmüştür (Mitchell, vd., 2001; Cochran-Smith, 2005). Bu bağlamda öğretmenlerden beklenen öğrencilerine etik kuralları öğretmeleri ve sonrasında da öğrencilerin bu öğretileri toplumda uygulamaya koymalarını sağlamaları olmuştur (Noddings, 1984). 1960 ve 1980’lerde öğretmenin ahlaki ve kişilik özellikleri üzerine olan odaklanma öğretmen becerilerinin yönüne geçmiştir. Öğretmenin değerlendirilmesi, öğretmenlerin gözlemlenmesine, sınıfta yaptıklarının dosyalanmasına ve öğrenci başarısında öğretmenin kullandıkları stratejilerin hangilerinin daha etkili olduğuna karar verilip belirlenmesiyle yapılmaya başlanmıştır (Cochran-Smith, 2005). Bu durumun bir “süreç-ürün” araştırması olduğu ve ilk defa öğrenci başarısının da öğretmenin niteliğinin belirlenmesinde büyük önem kazandığı görülmüştür (Mitchell vd., 2001). 1990’ların sonuna doğru öğretmen niteliğindeki odak noktası; bilgiye, beceriye ve öğretmenin sahip olması gereken kişilik özelliklerine doğru yönelmiştir (Conhran-Smith, 2005).

Günümüze yaklaştıkça öğretmen eğitimi ve öğretmen niteliği tanımı, son olarak mesleki standartların tanımlamalarına dayandırılmaya çalışılmıştır. Çıkış yeri Amerika olan, Avusturalya’nın da dâhil olduğu diğer ülkelerce de takip edilen standartlara ve akreditasyona dayalı gündem, öğretmen eğitiminin niteliğinin ölçülmesinde ve öğretmen eğitiminde okutulan derslerin akreditasyonunda artık çağdaş bir bakış açısıyla yer almaya başlamıştır (AITSL, 2011). AITSL raporunda öğretmen eğitiminin ve öğretmen niteliklerinin tanımı, öğretmenlerin karakteristik özellikleri veya onların teknik olarak yetiştirilmeye çalışılmasından çok, öğretmenin, öğrencilerini öğrenmeye ne kadar katabildikleri üzerinde durulmuştur. Bu değişime ve buna bağlı tanımlamalara, dünyadaki ülkeler de ayak uydurma çabası içine girmişlerdir. Son otuz yılda çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli yapılanmalar görülmektedir (Yıldırım, 2011).

Eğitim kurumlarının belirli standartlara göre değerlendirilmesi olarak düşünülebilecek akreditasyonun kapsamı ve hedefi, bunlara ek olarak kontrol mekanizmasının işlevi net ve anlaşılır olmalıdır (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Akreditasyon yalnızca bir hesap verme veya kurumların sorumluluklarını yerine getirdiklerini gösterme aracı değil; aynı zamanda kalite temin ve gelişim aracıdır. Akreditasyon için en genel ve kapsayıcı tanımlar şu şekildedir:

- Üniversitelerin kendileri ile ilgili düzenlemeleri başkalarına, örneğin devlete, bırakmaksızın kendilerinin yapabileceğini, kendi kendilerini yönetebileceklerini gösterdikleri, gönüllülük esasına dayalı bir özyönetim mekanizmasıdır (Dickey ve Miller, 1972).
- Bir kalite kontrol ve temin sürecidir. Bu süreçteki denetleme veya değerlendirme sonunda, bir kurumun veya programın minimum kabul edilebilir standartları uyguladığı kabul edilir (Adelman ve Siver, 1990).
- Devlete ait olmayan birimlerdeki meslektaşlarca, kurumun veya programların, belirledikleri hedeflerine veya standartlarına ne derece ulaşabildiklerini değerlendirmek amacıyla yürütülen gönüllü bir süreçtir (Kells, 1998).
- Akademik gelişme ve toplumsal sorumluluğun karşılanması için, öz değerlendirme veya aynı işi yapan bir ekibin değerlendirmesinden oluşan, meslektaşların kontrolünü amaçlayan bir süreçtir (CHEA, 2006).
- Bir kurumun veya programın, hem başlangıç hem de sonraki aşamalarında, ulusal olarak tanınan bir akreditasyon kuruluşuna üye olmak için, ilgili kuruluşça belirlenen standartlara ulaştığının onaylanması anlamına gelir (US, 2006).

Öğretmen eğitiminde akreditasyonun sağlanması ve sağlıklı bir şekilde uygulama sürecine geçilmesi, insan hayatına şekil veren bireylerin yetiştirildiği ve mesleğe hazırlandığı bu kurumlarda hayati önem taşımaktadır (Dill ve Beerrens, 2013). Amerika'nın Geleceği ve Öğretim Ulusal Komisyonun (NCTAF) 1996 yılında hazırladığı *What Matter Most: Teaching for America's Future* (Önemli Olan: Amerika'nın Geleceği için Öğretim) başlıklı raporunda, öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonunun, performans dayalı lisans verme ve başarılı öğretmenlerin sertifikasyonu ile birlikte, öğretmenlik mesleği için geliştirilebilecek üçayaklı kalite temin sisteminin bir parçası olduğu belirtilmiştir. NCATE'nin eski başkanı Wise'a göre ise öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonu bu kalite temin sağlayıcı sisteminin ilk aşaması olduğunu; bununla birlikte NCATE tarafından akredite edilen bir fakülteden mezun olan bir öğretmen adayının diğer belirtilen iki standardı da rahatlıkla karşılayabileceklerini belirtmiştir (NCATE, 2000).

Akademik ve politik gündemin tartışma konusu olan öğretmen eğitimi ve öğretmen niteliği konularında, Araujo vd. (2016)'ne göre, eğitim fakültelerini, öğretmen eğitiminin ve öğretmenin niteliğinin artırılması için gerekli çalışmaların yapılması ih-

tiyacı harekete geçirmiştir. Dünyada öğretmen eğitimi ve öğretmen niteliği hakkında en çok çalışmanın Amerika'da gerçekleştirildiği bilinmektedir (Toy, 2015). Bu çalışmalarını inceleyen araştırmacılardan Cochran ve Smith (2005), 1920-1950 yılları arasında yürüttükleri çalışmalarında, öğretmen eğitimini bir program sorunu olarak, 1960-1980 yılları arasında bir yetiştirme sorunu olarak, 1980-2000 yılları arasında bir öğrenme sorunu olarak ve 1990'ların ortasından günümüze kadar da bir politika sorunu olarak ele alındığını belirtmişlerdir (Toy, 2015). Zeichner (2014), bu araştırmaların, durum çalışmaları, kavramsal ve tarihi araştırmalar, öğretmeyi öğrenme ve öğretmen eğitimi etkinliklerinin özellikleri altında toplandığını belirtmiştir. Borko, Liston ve Whitcomb (2007) ise, öğretmen eğitimi niteliği hakkındaki araştırmaların, öğretmen eğitiminin etkileri, uygulayıcı, yorumlayıcı ve tasarım araştırmaları olarak ele alındığını söylemiştir. Genel olarak bakıldığında, yapılan çalışmaların öğretmen eğitimine etki eden faktörler, teori ve pratik arasındaki boşluk, öğretmen eğitimindeki farklılıklar ve benzerlikler, toplumsal ve kültürel etmenler ve eğitim politikaları açısından ele alındığı görülmüştür (Toy, 2015). Bu bağlamda ülkeler birbirlerinin çalışmalarından yararlanarak eğitimde kendi kalite ve verimliliklerini artırma çabasında oldukları bilinmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, farklı eğitim sistemlerine sahip; ABD, İngiltere, Avustralya ve Türkiye'de öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamaları ve işlemlerini; akredite kuruluşlarının tarihsel gelişimi, vizyonları, hedefleri, yönetimi, uygunluk şartları, temel standartları, akreditasyon süreci ve seviyesi, süre ve maliyeti açısından karşılaştırmaktır.

Yöntem

Farklı eğitim sistemlerine sahip bazı ülkelerin öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamalarını karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırma, bir meta-sentez çalışmasıdır. Meta-sentez çalışmaları nitel özellik taşımalarından dolayı veri kaynağını nitel araştırmadaki bulgular, uygulama modelleri, ham veriler, sonuçlar ve yorumlardan oluşup, derinlemesine ve bütünsel bir inceleme sağlar (Weed, 2005). Meta-sentez çalışmalarının amacı, nitel bulguların daha erişilebilir olmasını sağlayacak teori geliştirme, soyutlama ve genelleştirilebilirlik hakkında daha kapsamlı bir görüş ortaya koymaktır (Zimmer, 2006). Meta-sentez niteliğindeki bu çalışmasının gerçekleştirilmesinde öncelikle çalışma alanı belirlenmiş ve konunun kavramsal çerçevesi çizilmiştir. Ardından anahtar kelimeler kullanılarak alayazın taraması yapılmış, özellikle karşılaştırma yapılacak ülkelerin öğretmen eğitimi akreditasyonunu üstlenen kurum ve kuruluşlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bir sonraki aşamada ise dâhil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiş ve araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar, kurumlar, kuruluşlar ve diğer sorumlu örgütlerin programları ve uygulama ilkeleri belirlenmiştir. Son aşamada ise belirlenen kaynaklardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgular raporlaştırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın konusu ABD, İngiltere, Avustralya ve Türkiye öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi olması nedeniyle çalışmanın odak noktası uluslararası alanyazın olmuştur. Anahtar kelime olarak “öğretmen eğitimi, öğretmen eğitiminde akreditasyon, öğretmen eğitiminde standartlar, akreditasyon uygulamaları, akreditasyon süreçleri, öğretmen, akreditasyon” kullanılmıştır. Bu anahtar kelimeler aşağıdaki veri tabanlarında aranmıştır. TÜBİTAK ULAK-BİM, Sosyal ve beşeri bilimler Veri tabanı, Akademik Arama Premier (EBSCO), YÖK Ulusal Araştırma Merkezi, Google Akademik, Bilim Ağı, Ebrary, ERIC (Proquest), Springer Link. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen ülkelerin öğretmen eğitim sistemleri, ulusal eğitim bakanlıklarının sayfaları, EURODICE, araştırmaya dâhil edilen ülkelerin öğretmen eğitimi akredite görevini üstlenen kurullar, ülkelerin yükseköğretim kurulları ve ülkelerin resmi sayfaları da incelenerek ilgili araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Dâhil Edilecek Çalışmaların Seçilmesi

Alanyazında, meta-sentez çalışmalarında dâhil edilecek en az veya en çok çalışma sayısı konusunda kesin bir bilgi bulunmamıştır. Ancak Sandelowski, Docherty ve Emden (1997) bu tür çalışmalarda büyük örnekleme çalışmak analizi zorlaştırabilir demektedir. Fazla numune almanın, araştırma alanının anlaşılmasını, Bondas ve Hall (2007) ise, meta-sentez çalışmaları için yaklaşık 10-12 çalışmanın yeterli olacağını belirtmiştir. Bu çalışmada dâhil etme ve hariç tutma kriterleri araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmada konu edinen ülkelere göre ulaşılan çalışmalar ayrı ayrı değerlendirilerek uluslararası bir örneklem oluşturulmuştur. Bu bağlamda beş aşamalı dahil edilme kriterleri oluşturuldu. İlk dâhil edilme kriterini; ABD, İngiltere, Avustralya ve Türkiye öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamalarını gerçekleştirme sorumluluğunu üstlenen kurum ve kuruluşların uygulamalarına ilişkin dokümanlar olmuştur. İkinci dâhil edilme kriterlerini, ülkelerin ulusal eğitim bakanlığı web sayfalarındaki öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamaları ve ilgili dokümanlar oluşturmaktadır. Üçüncü dahil edilme kriterlerini, ülkelerin öğretmen eğitimi veren kurumları akredite etme talebinde bulunan resmi ve özel kurumların dokümanlar oluşturmaktadır. Dördüncü dahil edilme kriterlerini alanyazında ve araştırmada kabul edilen nitel araştırma yöntemleriyle yapılmış çalışmalar oluşturmaktadır. Son kriter ise çalışmaların tam metin erişime açık olması olarak kabul edilmiştir. Belirlenen kriterler çerçevesinde ulaşılan çalışmalar değerlendirilmiş, tekrarlayan ve uygun olmayan çalışmalar elendikten sonra 20 çalışma kalmıştır. Bu çalışmaların, çalışma grubu ve nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik özellikleri göz önüne alınarak araştırmacı tarafından yeniden eleme sürecine tabi tutularak meta-senteze 11 çalışma dâhil edilmiştir.

Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Özellikleri

Alanyazında ulaşılan çalışmaların araştırmacı tarafından belirlenen kriterler çerçevesinde değerlendirilmesi sonucunda meta-senteze dâhil edilen ve kurumsal uygulama özelliği taşıyan 11 çalışma ile ilgili bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalar

Yazarlar/Kurumlar	Yayın Tarihi	Çalışmanın Amacı	Veri Kaynakları
NCATE, TEAC ve CAEP	NCATE ve TEAC 2013 yılında CAEP olarak birleşmiştir.	ABD’de öğretmen eğitimi akreditasyonunu gerçekleştirmek	Ülkelerin Resmi Web Siteleri EURODICE
NCTL, DfE, ITT, QTS ve APC	NCTL- 2013 DfE- ITT-QTS -1992 APC-1992	Öğretmen eğitimi program standartları geliştirmek ve akreditasyon süreçlerini yönetmek	Ülkelerin Resmi Web Siteleri EURODICE
AITSL	2001	Öğretmen eğitiminde standartlar geliştirerek akreditasyonu gerçekleştirmek	Ülkelerin Resmi Web siteleri EURODICE
YÖK EPDAD	1999 2012	Öğretmen yetiştiren kurumları program standartlarına göre değerlendirmek	Ülkelerin Resmi Web Siteleri EURODICE

Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar genel olarak incelendiğinde; bu çalışmalarını iki ana grupta toplamak mümkündür. İlk olarak resmi veya özel kuruluşların hazırladığı ve akreditasyona temel oluşturan standartlarla ilgili olduğu, ikincisi ise yine aynı ve benzer kurumlar tarafından gerçekleştirilen akreditasyon süreçleri ile ilgili olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Alanyazında Meta-sentez çalışmalarında veri analizinin nasıl yapıldığına ilişkin yöntemsel olarak bir bilgi ve tanımlamaya rastlanmamıştır. Ancak toplanan verilerin analizinde izlenecek tanımlar aşağıdaki gibi belirlenebilir (Creswell, 1998; Noblit ve Hare, 1988; Sandelowski ve Barroso, 2007). Bu çalışmada toplanan veriler aşağıdaki aşamalara göre düzenlenerek analiz edilmiştir.

- 1- Toplanan verilerin okunması ve düzenlenmesi
- 2- Toplanan verilerin kaynağın özelliğine göre kodlanması
- 3- Kodların bir araya getirilerek kategorilerin oluşturulması

4- Sentezleme yani analitik temaların ortaya çıkarılması

5- Analitik temaların sunumu ve yorumlanması

İlk olarak, meta-senteze dâhil edilen çalışmalar genel olarak okunmuş ve çalışmaların genel amacı, temaları, bulguları ve yorumları, sonuç ve önerileri bilgisayara aktarılmış, düzenlenmiş ve kaydedilmiştir. İkinci aşamada, derinlemesine okumalar ve kodlamalar yapılmıştır. Kodlama işleminde açık kodlama, eksenele kodlama ve seçici kodlama (Neuman, 2011) yaklaşımları aşamalı olarak kullanılmıştır. Açık kodlamada, araştırmadaki fikir, yorum, bulgu ve öneriler bir veya birkaç kelimeyle kodlanmıştır. Eksenele kodlama aşamasında meta-senteze dâhil edilen çalışmalar yeniden derinlemesine okunmuş ve benzer kodlar ilk kodlama ile birleştirilmiştir. Seçici kodlamada ise temalar ve kodlar araştırmacı tarafından yeniden incelenmiş ve tekrarlanan kodlar silinmiştir. Böylece bazı kodlarla farklı kategoriler oluşturulmuş ve temalar yeniden düzenlenmiştir. Benzer kodlar birleştirilerek uygun temalar altında birleştirilmiştir. Çalışmanın en önemli aşaması sentezlemedir ki bu aşamada elde edilen temalar bir kez daha incelenmiş ve sentezler ortaya çıkarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, meta-senteze dâhil edilen çalışmalardan elde edilen verilerden oluşturulan temalar ve alt temalar yer almaktadır. Bu temalar arasında ABD, İngiltere, Avustralya ve Türkiye öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamaları yer almaktadır. Alt temalar ise akreditasyon kuruluşlarının Tarihsel Süreci, Vizyon, Hedef, Yönetim, Uygunluk ve Başvuru, Temel Standartlar, Akreditasyon Süreci ve Seviyesi, Süre ve Akreditasyon Maliyeti olarak belirlenmiştir. ABD öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamaları tema ve alt temalarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. ABD Temasına Yönelik Alt Temalar, Temel Kavramlar ve Özellikler

Temalar	Alt Temalar	Temel Kavramlar ve Özellikler
ABD Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Uygulamaları	Akreditasyon Kuruluşlarının Tarihsel Gelişimi	ABD’de 2013 tarihinde, Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (NCATE) ve Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (TEAC), tek akreditasyon kuruluşu olan (Council for the Accreditation of Educator Preparation) (CAEP)’i oluşturmak üzere birleştirildi.
	Akreditasyonda Vizyon-Misyon	1. Öğretmen yetiştirmede mükemmellik. 2. CAEP, P-12 öğrenci öğrenimini güçlendirmek için kaliteyi garanti altına almak
	Akreditasyonda Hedef	CAEP’in beş stratejik hedefi aşağıdaki gibidir: 1. Sürekli İyileştirme 2. Kalite Güvencesi 3. Güvenilirlik 4. Eşitlik 5. Güçlü Vakıf
	Akreditasyonda Yönetim	CAEP, Yönetim Kurulu, Akreditasyon Konseyi ve Temyiz Konseyi olmak üzere üç kurul bulunmaktadır.
	Akredite olacak kurum için Uygunluk ve Başvuru	I. aşama, CAEP ilk defa akreditasyon almak isteyenler için iki yol önerir. İlk olarak Akreditasyon uygunluk durumu ikincisi ise CAEP standartlarının tümünü iki yıl içinde karşılayacak yeterli kanıtları sağlamaktır. II. aşama, öğretmen yetiştiren kurumların özelliklerinin ve kapasite tablolarının tamamlanmasını sağlamış olmak.
	Akreditasyonda Temel Standartlar	Standart1: İçerik Pedagojik Bilgi Standart 2: Klinik Ortaklıklar ve Uygulama Standart 3: Aday Kalitesi, İstihdam ve Seçicilik Standart 4: Program Etkisi Standart 5: Sürekli İyileştirme ve Kapasite
	Akreditasyon Süreci ve Seviyesi	Bireysel çalışma süreci, eleştirel inceleme ve ziyaret ekibinin raporu olmak üzere üç aşamada gerçekleşir. İlk akreditasyonda CAEP dört düzeyde karar verilebilir: 1. Kurumun CAEP Standartlarını karşılaması durumunda yedi yıllık akreditasyon kararı verilir. 2. Kurum, herhangi bir standart alanında bir eksiği varsa şartlı akreditasyon verilir. 3. Kurum herhangi bir standart altında birden fazla standardı karşılayamazsa geçici akreditasyon verilir. 4. Kurum CAEP Standardını karşılayamazsa kurum akredite edilmez.
	Akreditasyonda Süre	Tam akreditasyon yedi (7) yıldır. Geçici akreditasyon iki (2) yıllık deneme süresi verilir. Şarta bağlı akreditasyon 5 beş yıldır.
	Akreditasyon Maliyeti	Akredite olmak isteyen kurumlar akreditasyon ücretlerini üstlenir. Devlet belli oranlarda bu kurumlara ekonomik destek sağlar.

Bazı Ülkelerin Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelen..

Günümüzde ABD’de öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamalarına baktığımızda, NCATE ve TEAC’in eski standartlarının artık akreditasyon için kullanılmadığını, öğretmen eğitimi akreditasyon standartları ve süreci için yeni CEAP standartları ve akreditasyon modelinin kullanıldığı görülmektedir. ABD’de Akreditasyonda Vizyon-Misyon anlayışı CAEP, P-12 öğrenci öğrenimini güçlendirmek için kaliteyi garanti eden ve sürekli gelişimi destekleyen kanıta dayalı akreditasyon ile kaliteli öğretmen eğitimi gerçekleştirmek olarak belirlenmiştir. Öğretmen eğitimi akreditasyonunda hedef, kalite güvencesi oluşturmanın yanı sıra güvenilirlik, eşitlik ve şeffaflığı artırmak olarak tanımlanmaktadır (CAEP, 2018). ABD’de öğretmen eğitimi akreditasyonunu üstlenen CAEP kar amacı gütmeyen gönüllü bir kuruluş olup faaliyetleri; Yönetim Kurulu, Akreditasyon Konseyi ve Temyiz Konseyi tarafından denetlenmektedir. Öğretmen eğitimi veren bir kurum, CAEP akreditasyonuna hak kazanabilmek için ABD Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Akreditasyonu Konseyi (CHEA) tarafından tanınan bir bölgesel veya kurumsal akreditasyon kurumu tarafından akredite edilmelidir. Ayrıca ilk kez akredite olacak bir kurum akreditasyon sistemine girmek için iki aşamalı bir başvuru sürecini takip eder. CAEP ilk defa akreditasyon almak isteyenler için iki yol sunar. İlki kurumun akreditasyona uygunluk durumudur. Kurum akreditasyon incelemesine katılmaya hazır olduklarını akreditasyon kurumlarına bildirir. Akredite olmak isteyen kurum, CAEP standardının tümünü iki yıl içinde karşılayacak yeterli kanıtları akreditasyon kurumuna sunar. Başvuru sürecinin ikinci aşamasında akredite olmak isteyen kurum kapasitesini ve özelliklerini tablolar halinde hazırlayarak akreditasyon kurumuna sunar (CAEP, 2018). CAEP; İçerik Pedagojik Bilgisi, Klinik Ortaklıklar ve Uygulama, Aday Kalitesi, İstihdam ve Seçicilik, Program Etkisi ve Tedarikçi, Sürekli İyileştirme ve Kapasite alanlarında standartlar belirler ve öğretmen yetiştiren kurumları bu standartlara uygunluğunu değerlendirir (CAEP, 2018). ABD’de akreditasyon süreci; Bireysel Çalışma Süreci, Eleştirel İnceleme ve ziyaret ekibinin raporu olmak üzere üç aşamada gerçekleşir. CAEP ilk defa akreditasyon almak isteyen öğretmen yetiştiren kurumlar için dört düzeyde karar verebilir (CAEP, 2018).

1. Kurumun CAEP Standartlarını karşılaması durumunda yedi yıllık akreditasyon kararı verilir.

2. Kurum, herhangi bir standart alanında bir eksiği varsa şartlı akreditasyon verilir.

3. Kurum herhangi bir standart altında birden fazla standardı karşılayamazsa geçici akreditasyon verilir.

4. Kurum CAEP Standardını karşılayamazsa akredite edilmez

Akreditasyon yenileme, Devam Eden Akreditasyon Süreçleri ve Sürekli akreditasyon almak isteyen Öğretmen yetiştirme programları için dört düzeyde karar verebilir.

1. Tüm standartlar karşılanıyorsa yedi yıl boyunca akreditasyon verilir. Buna tam akreditasyon denir.

2. CAEP Standartlarından birinin karşılanamaması durumunda şartlı akreditasyon 5 beş yıl boyunca verilir. Buna şartlı akreditasyon denir.

3. CAEP Standartlarından birden fazla eksiklik olması durumunda deneme akreditasyonu iki yıl boyunca verilir. Buna geçici akreditasyon denir.

4. Yeterli düzeyde CAEP Standardını karşılamıyorsa akreditasyon iptal edilir.

ABD’de CAEP akreditasyonu sürecinde öğretmen eğitimi veren ve akredite olmak isteyen kurumlar akreditasyon ücretlerini kendileri üstlenirler. Devlet belli oranlarda bu kurumlara ekonomik destek sağlar (CAEP, 2018)

İngiliz öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamaları tema ve alt temalarına ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. İngiltere Temasına Yönelik Alt Temalar, Temel Kavramlar ve Özellikler

Temalar	Alt Temalar	Temel Kavramlar ve Özellikler
İngiltere Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Uygulamaları	Akreditasyon Kuruluşlarının Tarihsel Gelişimi	2013 yılında Ulusal Öğretim ve Liderlik Koleji (NCTL) kuruldu. NCTL, Eğitim Bakanlığı (DfE) tarafından desteklendi ve Eğitimde Standartlar Ofisi Öğretmen Eğitim Kurumlarını ITT kriterleri açısından denetler.
	Vizyon-Misyon	Geçmiş veya ailesi ne olursa olsun, çocuklar ve gençler için fırsat eşitliği ve yüksek eğitilmiş bir toplum oluşturmak.
	Hedefler	1. Eğitim ve işgücünün kalitesinin artırılması 2. Okulların birbirlerinin gelişimine yardımcı olması
	Yönetim	Daimî Sekreter, Eğitim Departmanı (DfE) Baş Muhasebe Sorumlusu Kurumun çalışmasından sorumludur
	Uygunluk ve Başvuru	Kurumlar akredite olmak istedikleri zaman Eğitim Standartları Ofisi (Ofsted) ve Dışişleri Bakanlığın kriterlerinden daha iyi olduklarını belirten bir teklifi ITT’ye sunmaları gerekir. Eğer kurum yalnızca DfE tarafından akredite edilmişse Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) için tavsiyeye yol açan kurslar almaları gerekebilir.
	Temel Standartlar	ITT Standartları: “Giriş Kriterleri”, “Eğitim Kriterleri”, “Yönetim ve Güvence Kriterleri”, “İstihdam Dayalı Kriterler”.
	Akreditasyon Süreci ve Seviyesi	1. Aday kurum, DfE akreditasyon ekibine brifing verir. 2. Akredite edilecek kurumun iş planlarını sunması 3. İş planlarının akreditasyon komitesi tarafından değerlendirilmesi ve geri bildirim verilmesi 4. Bir akreditasyon teklifinin hazırlanması 5. Teklifin DfE’ye sunulması ve ardından DfE akreditasyon ekibi tarafından belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi
	Süre	Altı yılda iki kez tüm kurumlar akredite edilir.
	Maliyeti	NCTL, Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmektedir

İngiltere’de öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonu 29 Mart 2013 tarihinde, kurulan Ulusal Öğretim ve Liderlik Koleji (NCTL) tarafından gerçekleştirilmektedir. Milli Eğitim ve Liderlik Koleji (NCTL), Eğitim Bakanlığı (DfE) tarafından desteklenen bir yürütme ajansı olup yalnızca Ofsted tarafından iyi veya seçkin olarak değerlendirilen okulları akredite etmektedir. “Eğitimde Standartlar Ofisi (Ofsted), Öğretmen Eğitim Kurumlarını İTT kriterlerini karşıladıklarını doğrulamak için denetler. İngiltere’de öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonunda hedeflenen geçmişi veya ailesi ne olursa olsun, fırsatın tüm çocuklar ve gençler için eşit olduğu, yüksek eğitilmiş bir topluma ulaşmak (NCTL, 2018) olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda akreditasyonda “Eğitim işgücü kalitesinin artırılması” ve “Okulların birbirlerinin gelişimine yardımcı olması” olmak üzere iki hedef belirlenmiştir (NCTL, 2015). Akreditasyon çalışmalarından; kurumun daimî Sekreteri, Eğitim Departmanı (DfE) ve Baş Muhasebeci sorumludur” (NCTL, 2015). Öğretmen eğitimi veren kurumlar akredite olmak istedikleri zaman Eğitim Standartları Ofisi (Ofsted) ve Dışişleri Bakanlığın kriterlerinden daha iyi durumda olduklarını belirten bir teklifi İTT’ye sunmaları gerekir. Eğer kurum yalnızca DfE tarafından akredite edilmişse Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) için kurslar almaları gerekebilir (ITT, 2017). Öğretmen yetiştiren kurumlar akredite olmak için Başlangıç Öğretmen Yetiştirme Kriterlerini (ITT) karşılamaları gerekir. Bu kriterler: Giriş Kriterleri, Eğitim Kriterleri, Yönetim ve Güvence Kriterleri ve İstihdamaya Dayalı Kriterlerdir (ITT, 2017). İngiltere’de akreditasyon süreci ise;

1. Akredite edilecek kurumun, Eğitim Bakanlığı (DfE) tarafından yürütülen akreditasyon ekibine brifing verilmesi
2. Akredite edilecek kurumun iş planlarının sunulması
3. İş planlarının Akreditasyon ve Performans Komitesi tarafından değerlendirilmesi ve geri bildirim verilmesi
4. Kurumun, değerlendirme kriterlerine karşı bir akreditasyon teklifinin hazırlanması
5. Teklifin DfE’ye sunulması ve ardından DfE akreditasyon ekibi tarafından belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi
6. DfE Akreditasyon Ekibi, akreditasyon için DfE Akreditasyon ve Performans Komitesi’ne (APC) bir tavsiyede bulunulması gerekir.

İngiltere’de öğretmen yetiştiren kurumlar altı yılda iki defa akredite olmak durumundalar. Akreditasyon süreci eğitim bakanlığı tarafından finans edilmektedir.

Avustralya öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamaları tema ve alt temalarına ilişkin bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Avusturalya Temasına Yönelik Alt Temalar, Temel Kavramlar ve Özellikler

Temalar	Alt Temalar	Temel Kavramlar ve Özellikler
Avusturalya Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Uygulamaları	Akreditasyon Kuruluşlarının Tarihsel Gelişimi	2010 yılında, Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü (AITSL) kuruldu. 2001 Milletler Topluluğu Kurumları Kanunu kapsamında bir kamu şirketi kuruldu.
	Vizyon-Misyon	Öğretmenlerin ve okul liderlerinin tüm Avustralya okullarında öğrenen öğrenciler üzerinde maksimum etkiye sahip olması için mükemmelliği teşvik etmek.
	Hedefler	1. Öğretim ve okul liderliği için mesleki standartlar geliştirmek ve korumak 2. Standartlara dayalı, öğretmenlerin ulusal akreditasyon konusunda kararlaştırılmış bir sistem uygulamak 3. Ulusal düzeyde öğretmenler ve okul liderleri için yüksek kalitede gelişimi teşvik etmek ve yönlendirmek 4. Uluslararası araştırma ve yenilikçi gelişmeleri üstlenmek ve onlarla meşgul olmak 5. Öğretmenler için Göç Yönetmeliği (1994) uyarınca otoritenin değerlendirme rolünü yerine getirmek
	Yönetim	AITSL, ulusal düzeyde karar verme yetkisine sahip bir kurula sahiptir.
	Uygunluk ve Başvuru	Akredite olmak isteyen tüm öğretmen yetiştirme kurumları iki aşamalı bir süreçten geçerler. Bunlar, kurumun etkinlik planlarına odaklanma, ikincisi ise bu plana ilişkin kanıt ve göstergelere odaklanmadır.
	Temel Standartlar	1. Standart program sonuçları 2. Standart program geliştirme, tasarım ve dağıtımı 3. Standart program girişi 4. Standart program yapısı ve içeriği 5. Standart deneyim 6. Standart Program değerlendirme ve raporlama
	Akreditasyon Süreci ve Seviyesi	1. Başvurunun Otoriteye Sunulması 2. Programın Uygunluk ve kontrolü 3. Başvurunun panel üyelerince değerlendirilmesi 4. Yerde ziyaret ve Kuruma nihai akreditasyon raporu 5. Akreditasyon kararı ve Kurumun akreditasyon kararı ile ilgili sonuç bildirimini: Kurum, program standartlarını karşıladıysa tam akreditasyon, Kurum, Program standartlarını kısmen karşılıyorsa koşullu akreditasyon, Kurum, program standartlarını karşılamıyorsa akredite olmaz
	Süre	Akreditasyon süreci beş yıldır.
	Maliyeti	Akreditasyon Avustralya Hükümet fonlarıncı finanse edilir.

Bazı Ülkelerin Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelen..

Avusturalya’da 2001 yılında Milletler Topluluğu Kurumları Kanunu kapsamında sınırlı düzeyde akreditasyon faaliyetleri başlatıldı. Daha sonra 2010 yılında, Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü (AITSL) kuruldu. AITSL, bir sivil toplum kurumu olmasına rağmen Eğitim Bakanlığı adına hareket ediyordu. AITSL Eyalet, bölge veya federal, Avustralya Hükümeti adına Eğitim, Erken Çocukluk ve Gençlik İşleri Bakanı tek şirket üyesi olarak tanımlandı. AITSL, Avustralya’daki Formasyon Eğitimi Programlarının akreditasyonundan sorumlu olup 2011’den itibaren tüm eğitim bakanları tarafından kabul edilen standartlar ve prosedürlere sahiptir. Akreditasyonda misyon, öğretmenlerin ve okul liderlerinin tüm Avustralya okullarında öğrenen öğrenciler üzerinde maksimum etkiye sahip olması için mükemmelliği teşvik etmek (AITSL, 2015) olarak belirlenmiştir. Akreditasyonda aşağıdaki hedefler önemlidir.

1. Öğretim ve okul liderliği için mesleki standartları geliştirmek ve korumak
2. Standartlara dayalı, öğretmenlerin ulusal akreditasyon konusunda kararlaştırılmış bir sistem uygulamak
3. Ulusal düzeyde öğretmenler ve okul liderleri için yüksek kalitede gelişimi teşvik etmek ve yönlendirmek
4. Uluslararası araştırma ve yenilikçi gelişmeleri üstlenmek ve onlarla meşgul olmak
5. Öğretmenler için Göç Yönetmeliği (1994) uyarınca otoritenin değerlendirme rolünü yerine getirmek (AITSL, 2015).

Akreditasyon sürecini gerçekleştirmekle sorumlu olan AITSL, ulusal düzeyde kendi kararlarını verme yetkisine sahip bir kurula sahiptir. Akredite olmak isteyen tüm kurumlar iki aşamalı bir süreçten geçerler. Bunlar, kurumun etkinlik planlarına odaklanma, ikincisi ise bu plana ilişkin kanıt ve göstergelere odaklanmadır. Avusturalya’da öğretmen yetiştiren kurumları akredite eden AITSL, “program sonuçları”, “program geliştirme, tasarım ve dağıtım”, “program girişi”, “program yapısı ve içeriği”, “deneyim” ve “Program değerlendirme ve raporlama” olmak üzere altı alanda standart belirlemiştir. Ülkede akreditasyon süreci, başvurunun otoriteye sunulması, uygunluk kontrolü, başvurunun kurum tarafından toplanan panel ile değerlendirilmesi, panel ile yerinde ziyaret ve kuruma nihai akreditasyon raporu ve akreditasyon kararı ve kurumun akreditasyon kararı ile sonuç bildirimi olmak üzere altı aşamada gerçekleşir. Akreditasyon sonunda kurum program standartlarını karşılıyorsa akredite edilir. Program standartları tam karşılanamıyorsa koşullu akreditasyon verilir. Program standartları uygulanmamışsa kurum akredite edilmez. Akreditasyon ziyaret ekibi kurumun akreditasyonu hakkında hazırladığı raporu kuruma iletir. Avusturalya’da öğretmen yetiştiren kurumlar beş yılda bir akredite edilir diğer bir ifade ile akreditasyon beş yıl geçerlidir. Akreditasyon süreci devlet tarafından finanse edilir (AITSL, 2016).

Türkiye öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamaları tema ve alt temalarına ilişkin bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Türk Temasına Yönelik Alt Temalar, Temel Kavramlar ve Özellikler

Temalar	Alt Temalar	Temel Kavramlar ve Özellikler
Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Uygulamaları	Akreditasyon kuruluşlarının Tarihsel Gelişimi	1999 Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon, halen uygulanmaktadır. 2012 EPDAD Gönüllü bağımsız öğretmen eğitimi veren kurumları akredite eder.
	Vizyon-Misyon	Her çocuğun nitelikli bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi temel haktır.
	Hedefler	1. Akreditasyon, standartları karşılayan bir araç olmanın yanısıra gelişimi destekleyen bir sistemdir. 2. Üniversite-okul ve YÖK-Milli Eğitim İşbirliğinin sağlanması 3. Süreç kalitesinden öğretim elemanları, ürün kalitesinden öğretim elemanları ve öğrenciler sorumludur. 4. Yüksek nitelikli performans ya da çıktılar için yüksek nitelikli girdi seviyelerinin ve süreçlerinin sağlanması
	Yönetim	Öğretmen yetiştirme milli komitesi Kalite komisyonu ve denetleme kurulu
	Uygunluk ve Başvuru	Akredite olma talebi İç değerlendirme raporunun incelenmesi
	Temel Standartlar	Öğretimin planlaması uygulanması ve değerlendirmesi Öğretim elemanları Öğrenciler Fakülte okul işbirliği Tesisler kütüphane ve donanım Yönetim Kalite güvencesi
	Akreditasyon Süreci ve Seviyesi	1. İç değerlendirme raporunun incelenmesi 2. Ziyaret ekibinin oluşturulması ve gerçekleştirilmesi 3. Hazırlanan raporun fakülte dekanlığına bildirilmesi 4. Dekanlığın itirazı ve kanıt sunma 5. Ziyaret ekibinin akreditasyon kararı; Fakültenin güçlü ve zayıf yönleriyle birlikte desteklenmesi gereken yönler ile gelişime açık yönler belirtilerek karar açıklanır.
	Süre	Akreditasyon süreci beş yılda bir gerçekleştirilmektedir.
	Akreditasyon Maliyeti	Akreditasyonun YÖK tarafından gerçekleştirilmesi durumunda YÖK finansörlük yapar. Akreditasyonun bağımsız kurumlarca yapılması durumunda süreci fakülte finanse eder.

Türkiye’de öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma kapsamında 1999 yılında YÖK ve Dünya Bankası destekli proje ile Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon Modeli geliştirildi ve halen uygulanmaktadır. Ancak 2012 kurulan EPDAD’da YÖK izni ile öğretmen eğitimi veren kurumları akredite etme yetkisine sa-

hiptir. "Her çocuğun nitelikli bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi" misyonundan hareket eden YÖK akreditasyonunda; akreditasyon sistemi standartları karşılayan bir araç olmasının yanısıra gelişimi destekleyen bir sistem olması, üniversite okul ve YÖK Milli Eğitim işbirliğinin sağlanması, süreç kalitesinden öğretim elemanları, ürün kalitesinden öğretim elemanları ve öğrenciler sorumlu olması ve yüksek nitelikli performans ya da çıktılar için yüksek nitelikli girdi seviyelerinin ve süreçlerinin sağlanması gibi hedefler belirlemiştir. Öğretmen eğitimi veren kurumları akredite etme yetkisine sahip kurumlar kendi içinde yönetim ve denetim kurulları oluşturmaktadır. Türkiye'de bağımsız kurullar tarafından akredite olma isteğe balıdır. Akredite olmak isteyen kurum akredite olma talebinde bulunur ve iç değerlendirme raporu hazırlayarak başvurusunu gerçekleştirir. Akreditasyon ekibi akredite talebinde bulunan kurum; Öğretimin planlaması uygulanması ve değerlendirmesi, Öğretim elemanları, Öğrenciler, Fakülte okul işbirliği, Tesisler kütüphane ve donanım, Yönetim ve Kalite güvencesi standart alanlarında değerlendirerek süreci gerçekleştirir. Akreditasyon iç değerlendirme raporunun incelenmesi ile başlar. Daha sonra ziyaret ekibinin oluşturulması ve gerçekleştirilmesinin ardında hazırlanan raporun fakülte dekanlığına bildirilmesi ve dekanlığın rapora itirazı ve kanıtların sunulmasından sonra ziyaret ekibinin akreditasyon kararı; fakültenin güçlü ve zayıf yönleriyle birlikte desteklenmesi gereken yönler ile gelişime açık yönler belirtilerek açıklanır. Bu süreç beş yılda bir tekrarlanır. Akreditasyon süreci YÖK ve akredite olmak isteyen kurum tarafından finanse edilir (YÖK, 1999).

Sonuç

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların incelenmesi sonucunda, öğretmen eğitiminin ve öğretmen yetiştiren kurumların tüm dünyada kabuk değiştirmeye hatta kemikleşmiş bir yapıdan, köklü bir değişime ve yeniliğe doğru geçiş içerisinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ülkelerin öğretmen eğitiminde kullanışlı, kesin, net ve sonuç odaklı programlara sahip olma isteğinin yanı sıra topluma verimli ve olumlu bir tutum sergileyen öğretmenler yetiştirmek amacıyla öğretmenlerin kalitesinin iyileştirilmesi için sıkı akreditasyon ve öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi prosedürleri ve uygulamaları öğretmen eğitimi araştırmalarının hemen hepsinde doğrudan ya da dolaylı olarak anlatılmak istenen ana tema olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazındaki ilgili çalışmalarda, verilerin toplandığı kitlenin öğretmen adayları ve öğretmenlerin yanı sıra öğretmen eğitimcilerinden oluşması ve bu durumun öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sunmuş olduğu görüşler kadar, onları yetiştiren bir üst mevkide bulunan eğitimcilerin görüşlerinin de önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Nitelikli öğretmen ve öğretmenlikte kalite algısını inceleyen çalışmalarda, öğretmen adaylarındaki öğretmenlik algısının, mesleğe başlamadan çok daha önceki yıllarda şekillendiği sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının kişilik ve yeterliklerinin çok iyi analiz edilmesi gereklidir. Öğretmen adaylarına gösterilen derslerin onların mesleki önceliklerine, anlama ve yapılandırma algı ve potansiyellerine uygun duruma getirilmesi önem arz etmektedir.

Çalışmaların odaklandığı diğer bir konuda; öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyon, standart ve kalite üçgenindeki uyum sorunlarından biri olan, öğretmen eğitimindeki teori-pratik uygulamaları arasındaki boşluktur. Çalışmalarda teori-pratik arasındaki uçurumun derecesini belirlemek ve her ikisinin de uygun, kabul edilebilir ve doğru biçimde nasıl uyumlu duruma getirilebileceği üzerinde durulmaktadır. Öğretmen eğitimi akreditasyonunun kalite ve standart çıtasını etkileyen önemli etmenlerden birinin teori-pratik uygulamaları arasındaki boşluk olduğu düşünülebilir.

Başta gelişmiş ülkeler olmak üzere hemen hemen tüm dünya ülkelerinin eğitimde kalite ve verimliliği artırmak amacıyla nitelikli öğretmen yetiştirme çabası içinde oldukları bilinmektedir. Bu amaçla ülkelerin kendi özgünlüklerini ön plana çıkararak uygulamalarının yanı sıra küresel anlamda rekabetçi uygulamalar da gerçekleştirilmektedir. Bu rekabetçi uygulamaların başında akreditasyon uygulamaları ve süreçleri gelmektedir. Ülkeler eğitim sistemlerini iyileştirmek, eğitimde kalite ve verimliliği artırmak amacıyla öğretmen eğitimini, öğretmen eğitiminde de akreditasyon uygulamalarını önemsemektedirler. Bu bağlamda ülkelerin öğretmen eğitiminde benimsedikleri uyguladıkları akreditasyon modelleri birbirlerine örnek teşkil ettiği görülmektedir.

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Avustralya ve Türkiye’de öğretmen eğitiminde iyileştirme, kalite ve verimliliği artırma çalışmaları akreditasyon uygulamaları ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu ülkelerde öğretmen yetiştiren kurumları akredite eden kurumlar kendi içinde bir işleyiş sistematiğine sahiptirler. Amerika Birleşik Devletleri’nde, 2013 yılında, Eğitimci Hazırlama Akreditasyon Konseyi (CAEP), öğretmen yetiştiren kurumları akredite etme yetkisine sahip CATE ve TEAC’ın birleştirilmesinden olarak ortaya çıkmıştır. ABD’de 2018 yılından itibaren öğretmen yetiştiren kurumları akredite etme yetkisine sahip tek kurum CAEP’dir. Ülkede akreditasyon uygulamalarında yalnızca CAEP standartları kullanılmaktadır (CAEP, 2018). CAEP, öğretmen yetiştirme konusunda beklenen mükemmel bir vizyonuna ulaşmak için öğretmen eğitimi veren kurumların (Eğitimci Hazırlama Sağlayıcısı - EPP) akreditasyonunu titiz bir şekilde yürütmekte ve akreditasyonu sürecini takip etmektedir. CAEP, EPP’nin performansını değerlendirerek, akreditasyon uygulamasının tamamlanmasından sonra öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olmalarını sağlamakla yükümlüdür. Amerika Birleşik Devletleri’nde, bir öğretmenlik programını tamamlayan, öğretmen adayları iki aşamadan oluşan Praxis sınavına girerler. Praxis I, meslek öncesi becerileri değerlendirmek için, Praxis II ise konu yetkinliği açısından adayı değerlendirmek için yapılır. ABD’de uygulanan öğretmen eğitimi akreditasyon süreci Türkiye ile kıyaslandığında süreç ve hedeflerin aynı olduğu ancak akreditasyonu gerçekleştirme sorumluluğunu üstlenen kurumların denetlenebilirliği, ciddiyeti ve sonuçların geçerliliği açısından ABD lehine büyük farklar olduğu görülmüştür.

İngiltere’de, Ulusal Eğitim ve Liderlik Koleji (NCTL), Öğretmen eğitimi veren kurumları, ilk öğretmen eğitimi (ITT) veren kurumların standartlarına göre akredite

eder ve öğretmen eğitimi veren kurumlardan mezun olanlara Kaliteli Öğretmen Statüsü (QTS) derecesini verir. İngiltere’de, Kaliteli Öğretmen Statüsüne veya eşdeğer bir dereceye sahip olmayan öğretmen adayları okullarda öğretmenlik yapamaz. NCTL, bir öğretmenden beklenen standart mesleki davranış formlarına referans oluşturacak standartlar belirler. Bu standartlar; Öğretim, Kişisel ve Mesleki Davranış. Öğretmenlik formasyonu (ITT) ile ilgili olan standartlar ile Kaliteli Öğretmen Statüsünü (QTS) ile ilgili olan standartlardır. Öğretmen eğitimi süreç olarak ITT standartlarına göre değerlendirilirken, öğretmen adaylarını yetkilendirme de QTS standartlarına göre yapılmaktadır. Türk öğretmen eğitimi akreditasyon modelinin 1992 yılında İngiltere’de yapılan eğitim reformundan esinlenerek hazırlandığı bilinmektedir. Bu neden amaç kapsam, süreç ve değerlendirme standartları açısından benzerlik göstermektedir. Ancak Türkiye’de akreditasyon uygulamalarının sonuçları tavsiye niteliğinde olduğu için yaptırım gücüne sahip değildir.

Avustralya’da, Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü (AITSL), öğretmenlik meslek bilgisi yani mesleki formasyon eğitimi veren kurumların programlarını değerlendirmek amacıyla standartlar oluşturur ve standartlara uygunluğu açısından akreditasyon süreçlerini belirler. Formasyon Eğitimi veren kurumların akredite edilmesi, bu kurumlarda mezun olacak öğretmen adaylarının akademik ve mesleki yeterliğe sahip olduğunu ve ülke genelinde öğretmenlik yapabileceklerini garanti altına alır. Avustralya öğretmen eğitimi program standartlarının geliştirilmesi süreci her ne kadar başlangıçta sancılı bir dönem yaşamış olsa da daha sonra dünyanın en iyi standartları olarak kabul edilmiştir. Avustralya standartları bilgi okuryazarlığı özelliğini taşıyan, esnek, yenilenebilir, uyarlanabilir ve güvenilir sonuçlara elde etmeye yöneliktir. Türk öğretmen eğitimi program standartları için 1999 yılında Barbaros Günçer ve ekibi tarafından YÖK adına geliştirilmiştir (YÖK; 1999). Geliştirildiği tarihten günümüze aynen uygulanmakta olan bu standartların kullanım hakkı YÖK’e aittir.

Sonuç olarak Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Avustralya ve Türkiye’de öğretmen eğitimi akreditasyonunda asıl amaç; öğretmen eğitiminde mükemmelliği teşvik etmek ve böylece eğitimi ve sürdürülebilir kaliteli toplumların yaratılmasına katkıda bulunabilecek mükemmel öğretmenler yetiştirmektir. Öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonunda benimsenen uygulama yöntemi Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Avustralya ve Türkiye’de büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Genellikle akreditasyon süreci tüm ülkelerde, akredite olmak isteyen kurum veya programın uygunluğunun belirlenmesi ve ilgili kurum veya program tarafından sunulan kendi iç değerlendirme raporu ile başlar. Ardından akredite olma talebinde bulunan kurum veya program akreditasyon ekibi tarafından ziyaret edilir. Kurum ve program, önceden belirlenen standartlara uygunluğu açısından incelendikten sonra akreditasyon uygulaması akreditasyon ekibinin kurum veya program hakkındaki kararıyla sonuçlanır. Amerika Birleşik Devletlerinde öğretmen eğitimi veren kurumlarının akreditasyonu, 1954’te NCATE’in başladığını günümüzde ise CAEP’in bu görevi

üstlendiği görülmektedir. Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletlerinin öğretmen eğitimi akreditasyonu konusunda uzun süren bir deneyimi sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, İngiltere’de, akreditasyon konusunda etkin olan NCTL, ‘Ulusal Okul Liderliği Koleji’ ve ‘Öğretim ajansının birleşmesinden oluşturulmuştur. Avustralya ve Türkiye’de akreditasyon uygulamaları çok eskilere dayanmaz. Ancak konu hakkında dünyadaki gelişmeleri takip eden bu ülkeler yeni standartlar belirleyerek önemli ilerlemeler kaydetmiş ve standartları öğretmen eğitim programlarının akreditasyonunda titizlikle kullanmışlardır. Çünkü akreditasyon uygulamaları sadece öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda halkın güvenini de artırır ve öğretmenlik mesleğinin kendisine layık bir statü kazanmasını sağlar.

Sonuç olarak öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamalarının süreç ve işlem basamakları açısından daha net anlaşılmasını sağlamak amacıyla araştırmaya dahil edilen ülkelerin uygulamalarının tek tabloda verilmesinin uygun olacağı kanısı oluşmuştur. Ülkelerin öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamaları süreç ve işlem açısından karşılaştırması tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ülkelerin Akreditasyon Süreçlerinin Karşılaştırılması

İşlemler	ABD	İngiltere	Avustralya	Türkiye
Akreditasyon Kuruluşlarının Tarihsel Gelişimi	ABD’de 2013 tarihinde, Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (NCATE) ve Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (TEAC), tek akreditasyon kuruluşu olan (Council for the Accreditation of Educator Preparation) (CAEP)’i oluşturdu.	2013 yılında Ulusal Öğretim ve Liderlik Koleji (NCTL) kuruldu. NCTL, Eğitim Bakanlığı (DfE) tarafından desteklendi ve Eğitimde Standartlar Ofisi Öğretmen Eğitim Kurumlarını denetler.	2010 yılında, Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü (AITSL) kuruldu. 2001 Milletler Topluluğu Kurumları Kanunu kapsamında bir kamu şirketi kuruldu.	1999 Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon, halen uygulanmaktadır. 2012 EPDAD Gönüllü bağımsız öğretmen eğitimi veren kurumları akredite eder.
Akreditasyonda Vizyon-Misyon	1. Öğretmen yetiştirmede mükemmellik. 2. CAEP, P-12 öğrenci öğrenimini güçlendirmek	Geçmiş ne olursa olsun, çocuklar ve gençler için fırsat eşitliği ve yüksek eğitimli bir toplum oluşturmak.	Öğretmenlerin ve okul liderlerinin tüm Avustralya okullarında mükemmelliği teşvik etmek.	Her çocuğun nitelikli bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi temel haktr.

Bazı Ülkelerin Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelen..

Akreditasyonda Hedef	CAEP'in beş stratejik hedefi aşağıdaki gibidir: 1. Sürekli İyileştirme 2. Kalite Güvencesi 3. Güvenilirlik 4. Eşitlik 5. Güçlü Vakıf	1. Eğitim ve işgücünün kalitesinin artırılması 2. Okulların birbirlerinin gelişimine yardımcı olması	1. Öğretim ve okul için standartlar geliştirmek 2. Standartlara dayalı, akreditasyon uygulamak 3. Öğretmen kaliteye teşvik etmek 4. Araştırma ve geliştirmeleri üstlenmek	1. Akreditasyon, gelişimi destekler 2. Üniversite-okul ve YÖK-Millî Eğitim İşbirliği 3. Süreç kalitesinden öğretim elemanları, ürün kalitesinden öğretim elemanı ve öğrenciler sorumludur.
Akreditasyonda Yönetim	CAEP, Yönetim Kurulu, Akreditasyon Konseyi ve Temyiz Konseyi olmak üzere üç kurul bulunmaktadır.	Daimî Sekreter, Eğitim Departmanı (DfE) Baş Muhasebe Sorumlusu	AITSL, ulusal düzeyde karar verme yetkisine sahip bir kurula sahiptir.	Öğretmen yetiştirme milli komitesi Kalite komisyonu ve denetleme kurulu
Akredite olacak kurum için Uygunluk ve Başvuru	I. CAEP ilk defa akreditasyon almak isteyenler için iki yol önerir. İlki Akreditasyon uygunluk durumu ikincisi ise CAEP standartlarını 2 yıl içinde karşılayacak kanıtları sağlamaktır. II. Öğretmen yetiştiren kurumların kapasitesini tamamlamak.	Kurumlar akredite olmak istedikleri zaman Eğitim Standartları Ofisi (Ofsted) ve Dışişleri Bakanlığın kriterlerinden daha iyi olduklarını belirten bir teklifi ITT'ye sunmaları gerekir.	Akredite olmak isteyen tüm kurumlar iki aşamalı bir süreçten geçerler. Bunlar, kurumun etkinlik planlarına odaklanma, ikincisi ise bu plana ilişkin kanıt ve göstergelere odaklanmadır.	Akredite olma talebi İç değerlendirme raporunun incelenmesi
Akreditasyonda Temel Standartlar	1: İçerik Pedagojik Bilgi 2: Klinik Ortaklıklar ve Uygulamalar 3: Aday Kalitesi, İstihdam ve Seçicilik 4: Program Etkisi 5: Sürekli İyileştirme ve Kapasite	ITT Standartları: "Giriş Kriterleri", "Eğitim Kriterleri", "Yönetim ve Güvence Kriterleri", "İstihdama Dayalı Kriterler".	1. Program sonuçları 2. Program geliştirme, tasarım 3. Program girişi 4. Program yapısı 5. deneyim 6. Program değerlendirme ve raporlama	Öğretimin planlanması uygulanması ve değerlendirmesi Öğretim elemanları Öğrenciler Fakülte okul işbirliği Tesisler kütüphane ve donanım Yönetim Kalite güvencesi

Akreditasyon Süreci ve Seviyesi	İlk akreditasyonda CAEP dört düzeyde karar verilebilir: 1. Kurumun CAEP Standartlarını karşılaması durumunda yedi yıllık akredite edilir. 2. Kurum, herhangi bir standart alanında bir eksiği varsa şartlı akreditasyon verilir. 3. Kurum birden fazla standardı karşılayamazsa geçici akreditasyon verilir. 8. Kurum CAEP Standardını karşılayamazsa kurum akredite edilmez.	1. Kurum, DfE ekibine brifing verir 2. Kurumun iş planlarını sunması 3. İş planlarının akreditasyon komitesi tarafından değerlendirilmesi 4. Akreditasyon teklifinin hazırlanması 5. Teklifin DfE'ye sunulması ve ardından DfE akreditasyon ekibi tarafından belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi	1. Başvurunun Otoriteye Sunulması 2. Programın Uygunluk ve kontrolü 3. Başvurunun değerlendirilmesi 4. Yerde ziyaret ve akreditasyon raporu 5. Akreditasyon kararı ve Kurumun akreditasyon kararı ile ilgili sonuç bildirimi:	1. İç değerlendirme raporunun incelenmesi 2. Ziyaret ekibinin oluşturulması 3. Hazırlanan raporun fakülte dekanlığına bildirilmesi 4. Dekanlığın itirazı ve kanıt sunma 5. Ziyaret ekibinin akreditasyon kararı; Fakültenin güçlü ve zayıf yönleriyle birlikte gelişime açık yönler belirtilerek karar açıklanır.
Akreditasyonda Süre	Tam akreditasyon yedi (7) yıldır. Geçici akreditasyon iki (2) yıllık deneme Şartlı akreditasyon 5 yıl	Altı yılda iki kez tüm kurumlar akredite edilir.	Akreditasyon süreci beş yıldır.	Akreditasyon süreci beş yılda bir gerçekleştirilmektedir.
Akreditasyon Maliyeti	Akredite olmak isteyen kurumlar akreditasyon ücretlerini üstlenir. Devlet destek sağlar.	NCTL, Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmektedir	Akreditasyon Avustralya Hükümet fonlarınınca finanse edilir.	Kurumlar akreditasyon sürecini finanse eder

Bazı Ülkelerin Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelen..

Kaynakça

- ADELMAN, C. & Silver, H. (1990). *Accreditation: The American Experience*. Council for National Academic Awards: London.
- AITSL (2015). Canberra: The Australian Institute for Teaching and School Leadership. Available: <http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/board-of-directors-resources/statement-of-intent-july-2015-final.pdf?sfvrsn=2> Erişim Tarihi: 15.05.2020
- AITSL (2016). Guidelines for the accreditation of teacher education programs in Australia, Available: <http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/initial-teacher-education-resources/guidance-for-the-accreditation-of-initial-teacher-education-in-australia.pdf>. Erişim Tarihi: 15.06.2020.
- ARAUJO, C. M., Pedro, C., Aguayo, C. Y. and Schady, N. (2016). *Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten*: (IDB Working Paper Series ; 665).
- BAKİOĞLU, A. & Baltacı, R. (2010). *Quality in Accreditation Education*. Ankara: Nobel Pub.
- BONDAS, T., ve Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.
- BORKO, H., Liston, D. & Whitcomb, J. A. (2007). Genres of Empirical Research in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 3-11.
- CAEP, 2018. Board of Directors Governance Policy. Washington DC: Council for the Accreditation of Educator Preparation. Available: <http://caepnet.org/~media/Files/caep/governance/governance-policy-ratified-june-2017.pdf?la=en>CAEP(2018). Erişim Tarihi: 15.06.2020.
- CHİNG, Gregory S. (2013). Higher education accreditation in the Philippines: A literature review. Available: https://www.researchgate.net/publication/266483026_Higher_education_accreditation_in_the_Philippines_A_literature_review. Erişim Tarihi: 15.05.2020
- COCHRAN, S. M. (2005). The New Teacher Education: For Better or for Worse? *Educational Researcher*, 34,3-17.
- COLE, A. L.& Knowles, J. G. (1998). *Reforming Teacher Education Through Self-Study*. In A. L. Cole, R. Elijah, & J. G. Knowles (Eds.), *The heart of the matter: Teacher educators and teacher education reform* (pp. 41-54). San Francisco, CA: Caddo Gap.
- CHEA (2006). Recognition Policy and Procedures. Washington, D.C.: Council for Higher Education Accreditation. Council for Higher Education Accreditation.
- CRESWELL, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DEY, N. (2011). Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in India. *Academic Research International*, 1(1), 104-110.
- DİCKEY, F. G. & Miller, J. W. (1972). Federal Involvement in Nongovernmental Accreditation. *Educational Record*, 53(2), 138-42.

- DİLL, D. & Beerkens, M. (2013). Designing the Framework Conditions for Assuring Academic Standards: Lessons Learned About Professional Market and Government Regulation of Academic Quality. *Higher Education*, 65(3), 341-357.
- EPDAD (2012). Öğretmen Eğitiminde Program Değerlendirme Ve Akreditasyon El Kitabı, <http://www.epdad.net/belgeler-ve-formlar>. Erişim tarihi: 15.06.2020.
- HERNES, G., & Martin, M. (2005). Policy rationales and organizational and methodological options in accreditation: Findings from an IIEP research project. Paper presented at the Accreditation and the Global Higher Education Market
- İMİĞ, D.G. & Imig, S. R. (2006). The teacher effectiveness movement: How 80 years of essentialist control have shaped the teacher education profession. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 167-180.
- ITT, 2017. Initial teacher training criteria and supporting advice Information for accredited initial teacher training providers. United Kingdom: National College for Teaching and Leadership. Available: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/594123/Initial_teacher_training_criteria_and_supporting_advice.pdf Erişim tarihi: 15.06.2020.
- GUPTA, R. (2011). Teacher Education in India and United States of America: A Study. *University News*. 49(46), 11-16.
- GÜNÇER, B. (1999). Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere ve A.B.D.Örnekleri. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_kalite.htm. Erişim Tarihi: 15.05.2020.
- KELLS, H. R. (1998). *Self Study Processes*. New York: Macmillian.
- KİNGSBURY, A. (2007). The measure of learning. Available: <http://www.usnews.com/usnews/news/articles/070304/12college.htm> Erişim Tarihi: 15.05.2020
- M.G. (2014). Accreditation Models in Teacher Education: The cases of United States, Australia and India. *International Journal of Education and Research*, 2(3).
- MİTCHELL, K.J., Robinson, D.Z., Plake, B.S., & Knowles, K.T. (2001). *Testing Teacher Candidates: The Role Of Licensure Tests In Improving Teacher Quality*. Washington, DC: National Academy Press.
- NCTL (2015). National College for Teaching and Leadership Framework Document November 2015. United Kingdom: National College for Teaching and Leadership. Available: www.gov.uk/government/publications Erişim tarihi: 15.06.2020.
- NCTL (2018). Statutory guidance Initial teacher training (ITT): criteria and supporting advice. United Kingdom: Department of Education and National College for Teaching and Leadership Available: <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-criteria/initial-teacher-training-itt-criteria-and-supporting-advice#note1> Erişim tarihi: 15.06.2020.
- NEUMAN, W.L. (2011). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. 7th Edition, Pearson, Boston.

Bazı Ülkelerin Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelen..

NOBLİT, G. W., ve Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* Newbury Park: Sage.

NODDINGS, N.(1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA:University of California Press.

SANDELOWSKİ, M., ve Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.

SANDELOWSKİ, M., Docherty, S. ve Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing and Health*, 20, 365-372.

SİBGATULLİNA, A. (2015). Contemporary Technologies to Improve the Quality of Education When Training Teachers. *International Education Studies*, 8(3).

STİLES L. J. (1976). Policy and Perspective: Is Teacher Education Obsolete? *The Journal of Educational Research*, 69(6).

SYKES, G. T. Bird, & M. Kennedy. 2010. "Teacher Education: Its Problems and Some Prospects." *Journal of Teacher Education*, 61 (5), 464–476.

TEACHR. (2017). TEACHR Ranking and Accreditation Framework for TEIs. Draft Available: http://ncte-india.org/ncte_new/pdf/NCTE_SOP_on_RandA_v.pdf Erişim Tarihi: 15.05.2020

TOY, Y. B. (2015). Türkiye’de Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Araştırmalarının Tematik Analizi ve Öğretmen Eğitimi Politikalarının Yansımaları. *Eğitim ve Bilim*. 40(178) 23-60.

U.S. Department of Education Accreditation and Quality Assurance. <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-accreditation.html>. Erişim Tarihi: 15.05.2020

YILDIRIM, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.

YÖK. (1999). Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Standartlar. *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim’i Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*. Ankara:

YÖDEK. (2006). *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi*. Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu, Ankara.

ZEİCHNER, K. (2014). The Struggle for the Soul of Teaching and Teacher Education in the USA. *Journal of Education for Teaching*. 40(5), 551-568.

ZİMMER, L. (2006). Qualitative Meta-Synthesis: A Question of Dialoguing With Texts. *Journal of Advanced Nursing*, (53), 311-318.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÜNE BAŞLAMA VE OYUN ZAMANINA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Raziye GÜNAY BİLALOĞLU¹, İnanç ETİ², Yaşare AKTAŞ ARNAS³

1 Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Anabilim Dalı, Adana, rgunay@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1887-6767.

2 Dr. Arş. Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Anabilim Dalı, Adana, ieti@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9736-094X.

3 Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Anabilim Dalı, Adana, yasare@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0738-9325.

Geliş Tarihi: 20.07.2020 Kabul Tarihi: 18.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.772047

Öz: Günlük eğitim akışında yer alan güne başlama zamanı, okul öncesi eğitim programında günün başlangıcında yer verilmesi gereken bir zaman aralığıdır. Çocukların kendi aralarında ve öğretmenleriyle yüz yüze etkileşimde olduğu bu süreç, çocukların birbirlerine, okul ortamına ve yapılacak etkinliklere uyum sağlamlarına hizmet etmektedir. Güncel okul öncesi eğitim programında günlük eğitim akışında güne başlama zamanının ardından oyun zamanı gelmektedir. Oyun zamanında öğretmen çocuklara öğrenme merkezlerini tanıtarak hangi merkezde oynamak istediklerini sorar ve çocukların tercihlerini belirtmelerini ister. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenen bu çalışmayla 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı günlük eğitim akışında yer alan güne başlama zamanı ve oyun zamanı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin ve uygulamalarının neler olduğunu gözlem ve görüşme ile derinlemesine ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan dört öğretmenin üç farklı günlük akışlarındaki güne başlama ve oyun zamanlarına dair gözlem kayıtları ve sonrasında odak grup görüşmesi ile veriler toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda, güne başlama zamanı ve oyun zamanının programdaki yeri ve öneminin öğretmenler tarafından tam anlaşılmasını sağlama amacıyla ortaya çıkmıştır. Güne başlama zamanında öğretmenlerin yer verdikleri çalışmaların çoğunlukla güne başlama zamanının amaç ve içeriğine uygun şekilde gerçekleştirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca oyun zamanlarında öğretmenlerin çocukları merkezlere yönlendirip onları serbest bıraktıkları ya da oyun zamanlarının etkinlik türü olan oyun veya hareket etkinliği olarak uygulandığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Güne başlama zamanı, oyun zamanı, okul öncesi eğitim programı.

THE OPINIONS AND PRACTICES OF PRESCHOOL TEACHERS ABOUT CIRCLE TIME AND PLAY TIME

Abstract:

Daily education flow starts with circle time and it is a period that should be practiced in the preschool education program. This process, where children interact face to face with their peers and teachers, serves children to adapt to each other, the school environment and the activities to be held. In the current preschool education program, the play time comes after the circle time in the daily education flow. At the play time, the teacher introduces the learning centers to the children and asks them in which center they want to play and to indicate their preferences. This research is carried out as a case study, which is one of the qualitative research methods, is aimed to introduce in-depth observation and interview what the teachers' opinions and practices are about the circle time and play time in the daily education flow. The data were collected through the observation records of the circle time and play time of the four teachers in three different day, and the focus group interview to identify their opinions. As a result of the content analysis, it was revealed that the place and the importance of the circle time and play time in the program were not fully understood by the teachers. It was concluded that teachers were not carried out the circle time routine in accordance with the purpose and content which states on education program. In addition, it was determined that the teachers directed the children to the centers and give rein to them during the play time and it is applied as a diverge activity like play or movement.

Keywords: Circle time, play time, early childhood education program.

Giriş

Okul öncesi dönem, tüm gelişim alanlarında çocuğun yaşamını etkileyecek bir öneme sahiptir. Bu dönemde çocuğa sağlanacak öğrenme çevresi, öğrenme deneyimleri ve etkileşimlerin niteliği çocuğun büyüme ve gelişme sürecinin belirleyicileri olmaktadır. Türkiye'de 2013 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocukların sağlıklı büyümeleri ve gelişebilmeleri ile öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmeleri için zengin uyarıcı, keşfetmeye olanak sağlayan, olumlu ve destekleyici öğrenme deneyimlerinin sunulduğu bir öğrenme çevresinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu öğrenme çevresinin sağlayıcıları ise aile ve okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleyerek başarılı olmasında en önemli belirleyicilerden biri öğret-

menidir. Bununla birlikte, öğretmenler eğitim uygulamalarını belirli bir program doğrultusunda gerçekleştirerek okul öncesi eğitimin niteliğini artırmada önemli bir rol üstlenmektedirler.

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı çocuk merkezlidir. Programda öğretmenlerin, öğrenme sürecinde çocukların kendi planları doğrultusunda çalışmalarına fırsat vermeleri önerilmektedir. Çocuklara akranları ve öğretmenleriyle etkileşime girme ve hangi etkinlikleri nasıl yapacaklarına karar verme özgürlüğü tanınması gerektiği ifade edilmektedir. Aynı zamanda öğretmenin, öğrenme sürecinde çocukların kendilerini değerli ve güvende hissettikleri bir ortamın oluşturmasının daha nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmesi açısından önemi belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenin süreçte çocukların yeterliliklerinin farkında olması, yeni öğrenme deneyimleri sunması, çocuğun çabalarını desteklemesi, kısaca olumlu çocuk-öğretmen etkileşimi vurgulanmaktadır.

Güncel okul öncesi eğitim programında (MEB, 2013) çocukların küçük gruplar halinde etkileşimde bulunacakları, bireysel gereksinimlerini karşılayabilecekleri, sınıf içinde ve dışında oluşturulmuş ve birbirlerinden farklı materyallerle ayrılmış öğrenme alanlarının düzenlenmesinin etkin öğrenme için gerekli olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim programında tutarlı bir günlük düzen oluşturmak amacıyla günlük eğitim akışına yer verilmiştir. Günlük eğitim akışı, öğretmenin o gün yapacağı çalışmalara düzenli bir şekilde yer verdiği çerçeve bir plandır ve güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı, günü değerlendirme zamanı ile beslenme ve dinlenme zamanı gibi rutin etkinlikleri içermektedir. Günlük eğitim akışı, çocukların bir gün içindeki olayların sırasını kavrayıp önceden bilmelerine yardımcı olmakta ve zaman ilişkileri açısından somut deneyimler kazanmalarını sağlamaktadır.

Günlük eğitim akışında yer alan güne başlama zamanı, okul öncesi eğitim programında günün başlangıcında yer verilmesi gereken bir zaman aralığıdır. Çocukların birlikte ve öğretmenleriyle yüz yüze etkileşimde olduğu bu süreç, çocukların birbirlerine, okul ortamına ve yapılacak etkinliklere uyum sağlamalarına hizmet etmektedir. Bu zaman aralığında öğretmen ve çocuklar sınıfta veya bahçede çember şeklinde bir araya gelmektedirler. Süreç çocuklarla öğretmenin birbirleriyle selamlaşması ile başlamakta, sonradan gelenler de sürece dahil edilmektedir. Böylece o gün okula gelmeyen çocuklar da belirlenmiş olmaktadır (MEB, 2013).

Güne başlama zamanının ilerleyen süreçlerinde çocuklar o günkü hava durumu, haftanın hangi günü olduğu, okula gelene kadar neler yapıldığı, o günkü duygu durumları gibi konularda sohbet etmeye yönlendirilebilir, çocuklarla basit egzersizler yapılabilir. Şarkı söyleme, öykü anlatma, parmak oyunu gibi etkinlikler yapılabilir, çocukların yaşantılarında olan değişiklikler (doğum günü, bir kardeşin doğması, büyükanne-büyükbaba yanında kalma, aile bireylerinden birinin hastalanması, vb.) ele alınabilir (MEB, 2013). Güne başlama zamanı içerisinde gerçekleştirilen bu büyük grup

etkinliği uluslararası alan yazında çember zamanı, paylaşma zamanı, sabah toplantısı, toplantı zamanı, grup zamanı gibi farklı isimlerle karşımıza çıkmaktadır (Kang, 2011; Michaels, 1984). Farklı ülkelerde ve okul öncesi eğitim programlarında da yer alan bu zaman diliminde yine benzer büyük grup etkinlikleri yapılmaktadır (Akgün, 2013; Hohmann ve Weikart, 2000; Reich, 1993). McAfee (1985) yaptığı bir çalışmada okul öncesi sınıflarında güne başlama zamanına karşılık gelen büyük grup toplanma zamanı aktiviteleri kapsamında hikâye kitaplarını okumak (% 33), paylaşmak / göstermek ve anlatmak (% 23), geleneksel açılış faaliyetleri, takvim, rulo, hava durumu (% 13), gevşeme, haftanın kişisi, haber zamanı, geçiş (% 2) ve tartışma (% 8) yapıldığını belirlemiştir (Akt, Hong, 1995). Güne başlama (toplanma zamanı) rutini okul öncesi sınıflarındaki en sıradan olaylardan biri olarak tanımlanmaktadır (Michaels, 1984).

Büyük grup toplanma zamanı, çocukların kendi konuşmalarını oluşturmalarına, fikirlerini ve hikâyelerini büyük grup ortamında paylaşmalarına fırsat vermektedir (Cazden, 2001; Gallas, 1994; Michaels, 1984). Büyük grup toplanma zamanındaki etkinlikler, çocuklara kendi konularını geliştirmeyi öğrenmenin yanı sıra “başkalarının konularına katkıda bulunmayı öğrenmeleri” için de ortam sunmaktadır (Green, Kantor ve Rogers, 1991). Okul öncesi eğitim sınıfındaki büyük grup toplanma zamanı, çocukların grup olarak bir araya gelmeyi başarmalarına ve bir araya gelme konusunda yoğun bir deneyim fırsatı sunarak topluluk bilincinin oluşmasına katkı sağlamakta; grup halinde birlikte öğrenmelerine, problem çözmelerine ve çalışmalarına izin vermektedir (Hohmann ve Weikart, 2000; Kang, 2011). Bazı kurullarla yönetilen bir konuşma etkinliği olan bu zaman diliminde çocuklar sıra beklemeyi ve birbirlerini dinlemeyi öğretmenin açıkça ifade ettiği kurullarla veya süreci gözleyerek dolaylı olarak öğrenirler (Yifat & Zadunaisky-Ehrlich, 2008).

Güne başlama zamanı, çocukların kendileri ve başkaları hakkında farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlayan; benlik saygısını arttırma, karşılıklı güven, dinleme becerileri ve olumlu kişiler arası davranışları destekleme gibi faaliyetleri içermektedir (Canney ve Byrne, 2006). Bu etkinlikler ile çocuklar bir akran grubu içerisinde sosyalleşmeyi öğrenmekte, içinde yaşadıkları toplumun kültürel özelliklerini tanımakta ve deneyimlemektedirler. Bütün sınıfın okul gününün başlangıcında ilk kez bir grup olarak bir araya geldiği bu süreçte her çocuk kendini ifade etmekte, kendini grubun bir üyesi olarak algılamakta ve grubun diğer üyeleri tarafından da kabul ve saygı görmektedir (Bourdieu, 1997; Delalande, 2001). Bu süreçte çocuk merkezli ve çocuk odaklı bir yaklaşımla çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerini ilgili ve güvenli bir ortamda geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Oyunlar, rol oynama, şarkı söyleme ve fiziksel etkinlikler gibi yaşantı odaklı öğrenme ortamında çocuklar sadece hedeflenen becerileri öğrenmekle kalmamakta, aynı zamanda sürecin kendisi de güçlü bir sosyal ve duygusal öğrenme deneyimi olmaktadır (Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter ve Grech, 2014).

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında günlük eğitim akışında güne başlama zamanının ardından oyun zamanı gelmektedir. Oyun zamanında öğretmen ço-

çocuklara öğrenme merkezlerini tanıtarak hangi merkezde oynamak istediklerini sorar ve çocukların tercihlerini belirtmelerini ister. Çocukların planlamayı öğrenmelerine yardımcı olan bu sürecin ardından çocuklar tercih ettikleri merkezlere yönelerek oyun oynarlar. Bir merkezde nitelikli oynanabilmesi için öğretmenin merkezlerdeki çocuk sayısını gösteren, çocukların kendi kendilerine merkezleri seçmelerine yardımcı olan yöntemler geliştirip kullanması ve merkezlerde uyulması gereken kuralları sık sık hatırlatması gerekmektedir (MEB, 2013). Eğitim programında oyun zamanının uygulanmasına ilişkin olarak yer alan bu ifadeler, eklektik bir yapıya sahip olan okul öncesi eğitim programının oluşturulması sürecinde yararlanılan High Scope yaklaşımındaki planla-yap/çalış-değerlendir sürecini akla getirmektedir.

High Scope yaklaşımında planla-yap/çalış-değerlendir süreci, öğretmenlerin “Çalışma zamanında ne yapmak istersin?” gibi uygun bir soru sormasıyla başlar. Çocuklar planlarını belirtirler, daha sonra onları çalışma zamanında uygularlar. Ardından çocuklar çalışma zamanında yaptıklarını yeniden gözden geçirmek için yönlendirilirler (Congregation Ner Tamid of South Bay, 1999-2001).

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların oyun zamanının başlangıcında hangi öğrenme merkezlerinde oynayacaklarına karar vermeleri High Scope yaklaşımındaki planla-yap/çalış-değerlendir sürecinin (Günay Bilaloğlu, 2004; High-Scope, 2020; Hohmann ve Weikart, 2000; Koçak, 1998) planlama kısmına karşılık gelmektedir. Oyun zamanı süresince tercih ettikleri merkezlerde oynamaları ise yap (çalışma zamanı) kısmına karşılık gelmektedir. Oyun zamanının bitiminde çocuklarla bir araya gelerek, sürecin başında ne yapmayı planladıkları ve süreç boyunca ne yaptıkları ile ilgili konuşularak ara değerlendirme yapılabilir. Böylece okul öncesi eğitim programında High Scope yaklaşımındaki planla-yap/çalış-değerlendir sürecine karşılık gelen uygulama süreci tamamlanabilir. Ancak okul öncesi eğitim programındaki oyun zamanının sonunda ara değerlendirmenin yapılmaması planla-yap/çalış-değerlendir sürecinin yarım kaldığı anlamına gelmez. Günü değerlendirme zamanında çocuklarla bir araya gelinerek o gün yapılanlar değerlendirilirken hangi öğrenme merkezlerinde ne tür oyunlar oynadıkları da konuşulabilir.

Oyun zamanı, çocukların kişisel ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda serbest oyun oynadıkları zaman dilimidir. Oyun zamanı çocuklara, sosyal ve akademik becerilerini geliştirme fırsatı sunarken, ilgi alanları ve yetenekleri ile tutarlı olan ve eş zamanlı olarak sunulan çeşitli etkinlikler arasından seçim yapma fırsatı sağlamaktadır (Allen ve Schwartz, 2001, akt. Hanley, Tiger, Ingvarsson and Cammilleri, 2009). Çocuklar nerede, kimlerle, ne ile ve nasıl oynayacaklarına yönelik kararlar verirler (MEB, 2013) ve bu kararları doğrultusunda her gün en az bir saat süreyle oynarlar (Aras, 2016). Böylece çocuklar karar verme, kararları doğrultusunda çalışma, sorumluluk alma gibi becerilerini de geliştirmektedirler. Oyun zamanında oynanan serbest oyunlar aynı zamanda çocukları fiziksel ve duygusal olarak rahatlatığı için zihinsel açıdan öğrenmeye de ortam hazırlamaktadırlar. Bu süreçte öğrenme merkezlerinde veya açık havada oynan-

nan oyunlar sırasında çocuklar araştırma ve gözlem yapma, keşiflerde bulunma fırsatı yakalamakta, nesnelere ve diğer kişilerle etkileşimde bulunmaktadır (MEB, 2013).

Güne başlama zamanı ve oyun zamanı, çocukların “ev ile okul” ve “oyun ile çalışma” arasındaki ayrımı yapmalarını sağlayan ve çocukların evleri ile bağına sağlıklı bir şekilde bırakarak okul gününe geçişini kolaylaştıran başlangıç etkinlikleri olarak ifade edilebilir (Akgün, 2013). Her gün gerçekleştirilen, tekrarlanan bu etkinlikler çocuklar için bilindik, tanıdık etkinlik süreçleri haline gelmekte ve özellikle de okulla ilgili kaygıları olan çocukların kendilerini güvende hissetmelerini, grubun bir üyesi olabilmelerini sağlayarak, olumsuz duygularla baş edebilmeleri için güvenli bir ortam yaratarak sosyal duygusal gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır (Akgün, 2013; Doray, 1997).

Okul öncesi eğitim programının başarıya ulaşmasında eğitim ortamının dikkatli ve özenli bir şekilde planlanmış olması önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitim programının amacına uygun şekilde planlanabilmesi, uygulanabilmesi ve başarıya ulaşması için eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini de içerecek şekilde dikkatli ve özenli planlanması gerekmektedir (MEB, 2013). Güncel okul öncesi eğitim programında çocukların tercihleri doğrultusunda istedikleri merkezlerde istedikleri oyunları oynamalarına izin veren oyun zamanına yer verilmesi; öğrenme merkezleri düzenlemek, uygun materyalleri seçmek, oyun sırasında gözlemsel notlar almak ve hatta çocukların oyun ortağı olmak gibi öğretmen rollerini ve sorumluluklarını arttırmaktadır (Aras, 2016). Öğrenme merkezleri, özellikle de oyun zamanında planla-yap/çalış-değerlendir sürecinin işletilebilmesi ve etkin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önemli ve gereklidir.

Çocukların sosyal, duygusal ve akademik öğrenme ve gelişimleri üzerinde bu kadar önemli etkilere sahip olan güne başlama zamanı ve oyun zamanının anlamlı ve etkili olabilmesi, eğitim uygulamalarını planlayan, uygulayan ve değerlendiren öğretmenlerin bu süreçleri nasıl gerçekleştirdiklerine bağlıdır. Öğretmenlerin güne başlama ve oyun zamanına ilişkin algılamaları ve inançları, bu süreçleri gerçekleştirme biçimlerine yön vermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin güncel okul öncesi eğitim programında yer alan ve çocukların okula uyumunu kolaylaştıran bu zaman dilimlerine ilişkin görüş ve uygulamalarının derinlemesine incelenmesi önem arz etmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik gerçekleştirilen pek çok araştırma olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde önemli bir kısmının 2013 okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelendiği (Arslan ve İlkay, 2015; Başaran ve Ulubey, 2018; Mart, 2020; Özsrıkınt, Akay ve Yılmaz Bolat, 2014; Pişgin Çivik, Ünüvar ve Soylu, 2014; Tükel, 2017) araştırmalar olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaların bir kısmının ise programın belirli bir boyutuna yönelik gerçekleştirilen çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir. Bunlar arasında 2013 okul öncesi eğitim programının; çocukların müzikal becerilerinin (Kandır ve Türkoğlu, 2015) ve okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değer-

lendirilmesi (Kandır ve Yazıcı, 2016), sağlık kavramı açısından incelenmesi (Sönmez ve Bilir Seyhan, 2016) ve cinsel gelişim açısından incelenmesi (Deniz ve Yıldız, 2018) amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik hazırlanan etkinlik planlarının aile katılımı boyutunun incelenmesi (Kurtulmuş, 2016), 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergelerin gelişim alanlarına göre değerler eğitimi açısından incelenmesi (Aral ve Kadan, 2018), okul öncesi eğitim programının farklı yaklaşımlara göre uygulanan programlarla benzerlik ve farklılıklarının ortaya konması (Tuncer, 2015) ve okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkında görüşlerinin incelenmesi (Aysu ve Aral, 2016) amacıyla gerçekleştirilen araştırmaların bulunduğu da görülmüştür.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, doğrudan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının çeşitli değişkenler açısından incelendiği ancak programın uygulanmasına yönelik bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Özyürek ve Aydoğan (2011) ile Gülay Ogelman (2014) tarafından 2006 okul öncesi eğitim programında yer alan ve güncel programdaki oyun zamanına karşılık gelen serbest zaman etkinliklerinin uygulanmasını inceleyen araştırmalar yapılmıştır. Aras (2016) tarafından öğretmenlerin serbest oyunlara ilişkin algılarını ve çocuklar oyun oynarken öğretmenlerin gerçekleştirdiği uygulamaları, çocukların oyunlarına katılım biçimlerini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Bununla birlikte güne başlama zamanı ve oyun zamanına yönelik öğretmen görüşlerinin ve uygulamalarının incelendiği bir araştırmaya da rastlanmamıştır.

İlgili alan yazındaki araştırmaların çoğunluğunda verilerin sadece doküman inceleme (Aral ve Kadan, 2018; Deniz ve Yıldız, 2018; Kandır ve Türkoğlu, 2015; Kandır ve Yazıcı, 2016; Kurtulmuş, 2016; Sönmez ve Bilir Seyhan, 2016; Tuncer, 2015) ve anket (Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat, 2014; Pişgin Çivik, Ünüvar ve Soylu, 2014) olmak üzere tek bir veri toplama aracı ile toplandığı belirlenmiştir. İki veri toplama aracının kullanıldığı çalışmalarda anket ve görüşmenin (Başaran ve Ulubey, 2018; Mart, 2020; Tükel, 2017), doküman inceleme ve görüşmenin (Arslan ve İlkay, 2015), gözlem ve görüşmenin (Aras, 2016; Aysu ve Aral, 2016) birlikte kullanıldığı ve sayılarının nispeten az olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmalarda, özellikle de anket ve görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilerin genellikle öğretmenler tarafından ifade edilenlerle sınırlı kaldığını göstermektedir. Araştırmalarda veri toplama sürecinde gözlemin nadir kullanıldığı belirlenmiştir.

Bu bilgilerden hareketle, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde günlük eğitim akışında yer alan güne başlama zamanı ve oyun zamanı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin ve uygulamalarının neler olduğunu gözlem ve görüşme ile derinlemesine ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranacak alt amaçlar şunlardır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışında yer alan güne başlama zamanına ilişkin görüşleri ve uygulamaları nelerdir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışında yer alan oyun zamanına ilişkin görüşleri ve uygulamaları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışında yer alan güne başlama ve oyun zamanlarına ilişkin uygulamalarını ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma türlerinden durum çalışmasına dayalı olarak desenlenmiştir. Denzin ve Lincoln (2005), nitel araştırmaları sosyal olarak yapılandırılmış olguların ve sosyal deneyimlerin nasıl ortaya çıktığı ve nasıl anlamlandırıldığı üzerine yoğunlaşan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin uygulama ve görüşleri üzerine yoğunlaşıldığı için nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Durum çalışmalarını Merriam (2013); bir bireyin, bir grubun, bir olayın veya bir programın tanımlanması ve analiz edilmesi süreci olarak tanımlamıştır. Durum çalışması, bireylerin kendi doğal ortamlarındaki deneyimlerini ve içsel bakış açılarını ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada okul öncesi eğitim akışında yer alan güne başlama ve oyun zamanlarına ilişkin öğretmen uygulama ve görüşleri durum olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2013 yılından sonra mezun olmuş dört okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna dahil olacak öğretmenlerin belirlenmesinde; öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu olmaları ve MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programını lisans derslerinde işlemiş ve öğretmenlik uygulaması dersinde bu programın uygulamasını yapmış olmaları kriter olarak belirlenmiştir. Bu ön şartlar doğrultusunda gönüllü olan öğretmenler arasından kolay ulaşılabilir örneklem seçim yöntemi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu öğretmenlerden üçü kadın biri erkektir ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri üç ila beş yıl arasında değişmektedir. Üç öğretmen (Ö1-Ö2-Ö3) Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı anasınıflarında görev yaparken bir öğretmen (Ö4) anaokulunda görev yapmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler Ö1-Ö4 şeklinde kodlanmış ve elde edilen bulguların sunumunda bu kod isimler kullanılmıştır.

Öğretmenlerin sınıfları incelendiğinde farklı sınıf düzenleri ile karşılaşmıştır. Ö1 ve Ö2'nin sınıflarında orta alanda çocukların oturdukları masa ve sandalyeler bulunmaktadır. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında önerilen öğrenme merkezlerinin ise işlevsel olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda Ö1'in sınıfında dramatik oyun merkezi dışında bir öğrenme merkezi yer almazken Ö2'nin sınıfında ise hiçbir öğrenme merkezi bulunmamaktadır. Ö1 ve Ö2'nin sınıflarında öğrenme materyalleri ve oyuncaklar (bloklar, arabalar, oyun hamurları, manüplatif oyuncaklar) kapalı dolaplar/raflar içerisinde muhafaza edilmektedir. Öğretmenler çocukları yönlendirdiğinde

orta masalar üzerine bu malzemeler dökülerek oynamaları sağlanmaktadır. Ö3 ve Ö4' ün sınıfında ise fen merkezi, sanat merkezi, dramatik oyun merkezi ve blok merkezi bulunmaktadır. Merkezlerde çocukların ulaşabilecekleri açık raflar bulunmaktadır. Merkezlerde bulunan materyaller de çocuklar için ulaşılabilir durumdadır.

Veri Toplama Yöntemleri

Veriler çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıflarında yapılan katılımsız gözlemler ve odak grup görüşmeleri aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmamanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Öğretmenlerden üç farklı günlük akışlarındaki güne başlama ve oyun zamanlarını kamerayla kayıt altına almaları istenmiştir. Dört öğretmenden etkinlik zamanı öncesinde gerçekleştirmiş oldukları eğitimlere dair 12 video gözlem kaydı elde edilmiştir. Her bir video kaydı 45 dakika ila 90 dakika arasında değişmektedir.

Daha sonra öğretmenlerin güne başlama ve oyun zamanlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla dört öğretmen ve iki araştırmacının katılımı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme, araştırmacıların görev yaptığı bölümün toplantı salonunda 18 Haziran 2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde öğretmenlere görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymak amacıyla iki açık uçlu görüşme sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlere “Günlük eğitim akışında yer alan güne başlama zamanını nasıl değerlendiriyorsunuz ve bu zaman diliminde neler yapıyorsunuz? Oyun zamanını nasıl değerlendiriyorsunuz ve bu zaman diliminde neler yapıyorsunuz?” açık uçlu soruları yönlendirilmiştir. Gerekli görülen durumlarda sondaj sorular ile görüş ve düşüncelerini detaylandırmaları istenmiştir. Odak grup görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Odak grup görüşmesi toplamda 70 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmamanın video ve ses kayıt cihazı aracılığı ile elde edilen verileri, yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Kamera kayıtlarından toplam 28 sayfalık gözlem metni, ses kayıtlarından toplam 17 sayfalık görüşme metni elde edilmiştir. Yazıya dökülen gözlem ve görüşme ham verileri nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden tümevarımsal içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Metinler tekrar tekrar okunarak araştırma sorularına paralel olarak anlamlı en küçük yapılar olan kodlar belirlenmiştir. Ardından birbirine benzeyen kodlar sınıflandırılarak kategorize edilmiştir. İki araştırmacı içerik analizinde kod ve kategorilere tartışarak karar vermiş ve belirledikleri kod ve kategori listesini bir uzmanın görüşüne sunmuşlardır. Böylece analiz edilen veriler bulgular bölümünde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için farklı veri toplama yöntemleri işe koşularak veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Elde edilen tüm veriler, araştırma ortamlarında kamera veya ses kaydına alınarak göndergesel yeterlik (refe-

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama ve Oyun Zamanına İlişkin Görüş ve Uygulamaları

ranslarla/alıntılarla) sağlanmıştır. Bunun yanında katılımcıların kendi ifadelerinden alıntılar sunulurak inandırıcılık kriteri sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışlarında yer alan güne başlama zamanı ve oyun zamanı süreçlerinde hangi etkinliklere yer verdiklerini incelemek üzere yapılan gözlemler ve odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunumunda önce gözlemlerden elde edilen bulgulara, ardından görüşmeden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Güne Başlama Zamanının Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında, üç farklı zamanda yapılan gözlemler öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan güne başlama zamanı için önerilen etkinlikler bakımından incelenmiştir. Tablo 1’de programda belirtilen etkinlikler ortaya koyularak kodlar oluşturulmuş ve öğretmenlerin bu etkinlikleri gerçekleştirme durumu sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Güne Başlama Zamanında Yapılması Önerilen Etkinliklere Yer Verme Durumları

Kategori	Kodlar	Öğretmenler
Güne Başlama Zamanı	Selamlaşma-Karşılama	Ö2-Ö3-Ö4
	Büyük grupla sohbet	Ö2-Ö3-Ö4
	Yoklama	Ö2
	Şarkı söyleme	-
	Öykü anlatma	-
	Parmak oyunları	-
	Fiziksel egzersizler	Ö2
	Duygu durumlarıyla ilgili sohbet	-
	Çocukların yaşantılarındaki değişikliklerle ilgili konuşma	Ö2-Ö4
	Hava durumu ile ilgili konuşma	-
	Takvim (haftanın hangi günü olduğu) ile ilgili konuşma	-
	Okula gelene kadar neler yapıldığı ile ilgili konuşma	-

Tablo 1 incelendiğinde, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan güne başlama zamanında yapılması önerilen etkinliklerden; selamlaşma-karşılama ve büyük grupla sohbet çalışmalarının öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği, iki öğretmen tarafından çocukların yaşantılarındaki değişiklikleri paylaşmalarına olanak tanındığı, bir öğretmenin de sınıf mevcudunu belirlemeye yönelik yoklama yaptığı ve

çocuklarla fiziksel egzersizler gerçekleştirdiği görülmektedir. Güne başlama zamanında programın önerdiği etkinlikleri gerçekleştiren öğretmenlerden Ö4 ve Ö3' e ait gözlem alıntıları aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen sınıfın ortasına tüm masaları topladı ve çocuklardan oturmalarını istedi. Çocuklara “Merhaba çocuklar, nasılsınız?” diyerek sohbete başladı. Öğretmen çocuklara “Hafta sonu neler yaptınız?” diye sordu. Çocuklardan bir kaç tane parmak kaldırıp söz alarak hafta sonu neler yaptıklarını anlattılar. Ardından öğretmen “Bugün ne yapmak istersiniz?” diye sordu. Çocuklardan kâğıttan çiçek, rüzgârgülü ve kuş yapma fikirleri geldi. Öğretmen bunun harika bir fikir olduğunu söyledi ve çocuklara “Artık serbest zamana geçebilirsiniz, ama her merkeze üç kişi geçecek” dedi (Ö4-1.gözlem-s. 16).

Öğretmen tüm çocukları çemberde toplayarak onlara hafta sonu neler yaptıklarını sordu. Hemen ardından kendisi anlatmaya başladı “...Sonra evime gelip banyomu yaptım, tırnaklarımı kestim, kıyafetlerimi temizledim, dişlerimi fırçaladım ve uyudum. Sizi çok özledim, sabah da buraya geldim” dedi. Ardından çocuklara söz hakkı vererek onların paylaşım yapmasına izin verdi. Büyük grupta yapılan bu sohbet sırasında sınıfa yeni bir çocuk daha girdi ve öğretmen onu selamlayıp çembere aldı. Öğretmen çocuklara başka anlatmak istedikleri olup olmadığını sordu. Çocuklar “hayır” dedi. Öğretmen “O zaman isteyen istediği merkezde oynayabilir” dedi ve çocuklar sınıftaki merkezlere dağıldılar. Öğretmen de masasına geçti. (Ö3-3.gözlem- s.7).

Yukarıdaki gözlem alıntılarında öğretmenlerin çocuklarla güne başlama zamanında programın önerdiği gibi selamlaştıkları ve büyük grupta sohbet gerçekleştirdikleri görülmektedir. Sohbetin ardından oyun zamanına geçiş yaptıkları ancak herhangi bir planlama yapmalarını sağlamadan çocukları öğrenme merkezlerine yönlendirdikleri belirlenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan dört öğretmenin güne başlama zamanında MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının önermiş olduğu şarkı söyleme, öykü anlatma, parmak oyunları ve çocukların duygu durumlarıyla ilgili sohbet etme, takvim, hava durumu hakkında konuşma türünde etkinliklere 12 gözlem boyunca hiç yer vermedikleri görülmüştür. Bununla birlikte MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında güne başlama zamanında yapılması önerilen etkinlikler arasında yer almayan ancak öğretmenlerin gerçekleştirmekte oldukları bir takım etkinlik ve uygulamaların olduğu belirlenmiştir. Programda yer verilmeyen ancak öğretmenlerin gerçekleştirdikleri bu uygulamalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Güne Başlama Zamanında Gerçekleştirdikleri Etkinlikler

Kategori	Kodlar	Öğretmenler
Güne Başlama Zamanı	Ödev kontrolü	Ö1
	Ödev verme	Ö2 - Ö3
	Etkinlikten haberdar etme	Ö1- Ö2
	Önceki etkinliği tekrar etme	Ö1- Ö3 - Ö4
	Sanat etkinliği gerçekleştirme	Ö1
	Sınıfı düzenleme	Ö2- Ö3- Ö4

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin güne başlama zamanında programda yapılması öneri olarak sunulmayan; etkinlik tekrarı, ödev kontrolü, ödev verme, sanat etkinliği gibi süreçler işlettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden birinin sınıf gözleminde güne başlama zamanında çocukların ödevlerini kontrol ettiği, önceki etkinliği tekrar ettiği ve belirli gün ve haftalar temalı bir resim yapmalarını istediği görülmüştür. Aşağıda bu öğretmenin sınıfındaki gözlem alıntısına yer verilmiştir.

Öğretmen çocuklara “Evet ödevler yapıldı mı?” diye sordu. Çocuklar “Evet” dediler. Çantalarından kâğıtlar çıkararak öğretmenin masasına bıraktılar. Öğretmen “Haydi onar onar yüze kadar beraber sayalım” dedi. Çocuklar yüze kadar sayarken öğretmen çocukları sınıfın ortasındaki masalara yerleştirdi. Onlara “Bugün ne resmi yapacağız?” diye sordu. Çocuklar “yaşlı resmi” diye cevap verdiler. Öğretmen, “Bu hafta yaşlılar haftası. Yaşlılar için en güzel resmi yapacağız ve onlara hediye edeceğiz” dedi. Çocuklar masalara boyalarını getirerek resim yapmaya başladılar. Öğretmen çocukların resimlerine baktı. Sonra çocuklara “Verdiğim resim sayfalarına sadece bir şey çizip bırakmayın, sayfayı iyice doldurun tamam mı?” dedi.” (Ö1-1.gözlem s.1)

Yapılan odak grup görüşmesinde ise öğretmenlere güne başlama zamanına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin ifadeleri üzerinde yapılan analiz sonucunda güne başlama zamanına ilişkin elde edilen kategori ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Güne Başlama Zamanına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler
Amacına yönelik düşünceler	Çocukların isteklerini öğrenme	Ö3
	Çocuklarla iletişim kurma	Ö3
Uygulama süreci	Grupça sohbet	Ö1-Ö3-Ö4
	Yaşantı paylaşımı	Ö3-Ö4
	Duygu paylaşımı	Ö1-Ö3-Ö4
	Merkezlere yönlendirme	Ö3-Ö4
	Oyun zamanına doğrudan geçiş	Ö2
	Toplanma zamanında grupça sohbet	Ö2
Uygulamama nedenleri	Etkinlik zamanı için hazırlık yapma	Ö1
	Belirli giriş-çıkış saati olmaması	Ö2
	Sınıfta merkezlerin bulunmaması	Ö2

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin güne başlama zamanına ilişkin görüşlerinin; güne başlama zamanının amacı, uygulama süreçleri ve uygulayamama nedenleri alt kategorilerinde ele alınabileceği görülmektedir. Sadece bir öğretmen (Ö3) güne başlama zamanının amacına yönelik görüş bildirmiş ve bu zamanın öğretmene çocuklarla iletişim kurma ve onların neler istediğini öğrenme olanağı sunduğunu dile getirmiştir.

Tablo 3'te öğretmenlerin güne başlama zamanının uygulama sürecine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çocuklarla grup sohbeti, yaşantı ve duygu paylaşımı yaptıkları, planlama olmadan çocukları öğrenme merkezlerine yönlendirdikleri ve sonuç olarak güne başlama zamanını gerçekleştirilmeden oyun zamanına geçtikleri, çocuklar öğrenme merkezlerinde oynarken kendilerinin etkinlik zamanı için hazırlık yaptıkları, toplanma zamanında grupça sohbete yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden biri (Ö1) "... Biz çocuklarla çok zaman geçiremiyoruz, çünkü güne başlama zamanında sürekli hazırlık yapıyoruz bir şeye. Mesela o gün yapacağımız etkinliğe ya da o gün ne özel gün varsa ona hazırlık yapıyoruz, pano hazırlıyoruz. Projelere hazırlanıyoruz yani biz güne başlama zamanında" sözleri ile güne başlama zamanında etkinlik veya diğer sorumluluklar için hazırlık yaptığını belirtmiştir. Diğer bir öğretmen ise (Ö2), "Sınıfı topladıktan sonra dün neler yaptınız? Ya da bir şey anlatmak isteyen var mı? Önemli bir durum oldu mu? diye. Çocuklarla konuşma saatini o sırada yapıyorum ilk başta yapamadığım için." ifadeleri ile güne başlama zamanı dışında toplanma zamanından sonra çocuklarla grupça sohbet gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Güne başlama zamanını uygulayamadığını belirten öğretmenler, bu durumun nedeni olarak velilerin çocuklarını okula farklı zamanlarda getirmelerini ve sınıflarında merkezlerin olmamasını öne sürmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden biri (Ö2)

güne başlama zamanını ve oyun zamanını uygulayamadığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

“İlk başta sadece okul şartlarından, okul giriş çıkış saatlerine uymamak-tan dolayı. Ama çocuklarla en başta değil de onlar oynadıktan bir süre sonra merkezlere mesela yönlendirme yapamıyorum. Sadece bazen yanlarına gittiğim süreçte ‘işte burada oynayabilirsiniz’ diyorum. Ama merkezimiz yok çocuklar blokları alıp getirip ortada oynuyorlar. Çünkü oynayacakları bir köşe yok çocukların, o yüzden öyle bir yönlendirmem çok zor. Ama konuştuktan sonra mesela ‘öğretmenim ben şunu yapmak istiyorum’ dediklerinde onunla ilgili bir şeyler paylaşıp ‘ne yapabiliriz bu konuda, herkes istiyor mu? O zaman bu etkinliğimizi şöyle değiştirelim’ diye yönlendirebiliyorum o şekilde. Plana göre gitmiyorum da çocukların isteğine göre şekillendiriyorum. Ama her zaman yapabiliyor muyum? Hayır.”

Güne başlama zamanının uygulanmasına ilişkin gözlem ve görüşme verileri üzerinde yapılan analizlerden, öğretmenlerin gerçekleştirdikleri çalışmalardan bazılarının güne başlama zamanının amacına ve içeriğine uygun olmakla birlikte, bazı çalışmaların uygun olmadığı, kazanım odaklı etkinlikler olduğu ve güne başlama zamanının rutin olarak uygulanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan ve sadece bir öğretmenin güne başlama zamanının programda belirtilen amacına uygun görüş bildirmesinden yola çıkılarak, katılımcı öğretmenlerin güne başlama zamanının amacı ve içeriği hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve uygulamadıkları ifade edilebilir.

Oyun Zamanının Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlerin oyun zamanına ilişkin uygulamaları da incelenmiştir. Öğretmenlerin MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında oyun zamanında yapılması önerilen etkinlikleri gerçekleştirme durumlarına ilişkin gözlemlerden elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında Oyun Zamanı İçin Önerilen Etkinlikleri Gerçekleştirme Durumu

Kategori	Kodlar	Öğretmenler
Oyun Zamanı	Merkez tercihini belirleme	-
	Çocukların planlama yapmalarını sağlama	-
	Merkez seçimini sağlayan yöntemler	Ö4
	Kuralların hatırlatılması	Ö4
	Açık havada oyun	-
	Alan gezisi	-
	Açık havada yürüyüş	-

Tablo 4 incelendiğinde, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan oyun zamanında yapılması önerilen etkinliklerden öğrenme merkezlerinin seçimini sağlama ve merkezlerde uyulması gereken kuralları hatırlatma uygulamalarının sadece bir öğretmen tarafından gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmen sınıfın ortasına tüm masaları topladı ve çocuklardan oturmalarını istedi. Kısa bir sohbetten ve gün içinde yapmak istedikleri şeyler hakkında fikirlerini aldıktan sonra, “Çocuklar, şu anda serbest zamandayız, herkes istediği merkeze giderek oynayabilir. Ama dün gittiğiniz merkezlere gitmeyin, yeni bir merkeze gidin” dedi ve sonrasında sınıfındaki çocukları saydı. “On beş, bugün on beş kişiyiz, sizi ben paylaşacağım” dedi ve çocukların ismini söyleyerek onları merkezlere yerleştirdi. (Ö4-1.gözlem s. 17).

Yukarıdaki gözlem alıntısında öğretmenin çocuklara güne başlama zamanının sonunda etkinlik zamanında neler yapmak istediklerini sorduğu ancak oyun zamanına ilişkin bir planlama fırsatı sunmadığı ve oyun zamanı yerine “serbest zaman” ifadesini kullandığı belirlenmiştir. Ancak oyun zamanında merkezlerin seçiminde kendisinin belirleyici rol aldığı ve merkezlerin kullanımı konusunda uyulması gereken kuralları hatırlattığı görülmektedir.

Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında oyun zamanında yapılması önerilen etkinlikler arasında bulunmayan bazı uygulamalara yer verdikleri görülmüş ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Oyun Zamanında Gerçekleştirdikleri Uygulamalar

Kategori	Kodlar	Öğretmenler
Oyun Zamanı	Planlama olmadan merkezlere yönlendirme	Ö2 - Ö3 - Ö4
	Etkinlik zamanı için materyal hazırlığı	Ö3 - Ö4
	Bireysel görüşmeler	Ö3 - Ö4
	Oyun etkinliği gerçekleştirme	Ö1- Ö3
	Oyun materyalleri sunma	Ö2- Ö4

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin oyun zamanında planlama olmadan çocukları merkezlere yönlendirme, etkinlik zamanı için materyal hazırlığı yapma, oyun etkinliği gerçekleştirme, oyun materyalleri sunma ve bireysel görüşmeler gibi bazı uygulamaları gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Oyun zamanı genel olarak incelendiğinde üç öğretmenin bu zaman diliminde çocukları herhangi bir planlama ve düzenleme olmaksızın merkezlere veya serbest oyun oynamaya yönlendirdikleri gözlenmiştir (Ö2, Ö3, Ö4). Aşağıda Ö2 kodlu öğretmenin oyun zamanı gözleminden bir alıntıya yer verilmiştir.

Öğretmenin sınıfında beş çocuk var ve çocuklar sınıfta koşuyorlardı. Öğretmen çocuklara “Ne oyun oynamak istersiniz?” diye sordu. Çocuklar bir an duraksadılar ancak cevap vermediler. Öğretmen bunun üzerine çocuklara “Bugün oyuncak getiren oldu mu?” diye sordu. Çocuklardan biri “Evet” diye bağırdı. Öğretmen çocuklara “Şimdi herkes istediği oyunu oynayabilir” dedi. (Ö2-3. Gözlem s. 9).

Bir öğretmenin (Ö1) ise oyun zamanına yer vermediği, çocuklarla oyun etkinliği gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bu öğretmenin oyun zamanındaki uygulamasına ilişkin gözlem alıntısı aşağıda verilmiştir.

(Güne yaşlılar haftası nedeniyle resim yaparak başlanmıştır.) “Resmini bitirenler buraya gelebilir” diyerek çocukları sınıfın orta alanına almıştır. Hala resim yapan birkaç çocuğa, “Hadi resimlerinizi bitirin de patlamış mısır oyunu oynayalım” der. Öğretmenin bu sözüyle çocuklar yerlerinden kalkarak diğerlerinin yanına gelir. Öğretmen çocuklara “Daire olup yere oturabiliriz” diyerek onların yere oturmalarını sağlar. Öğretmen “Tencereme yağı koydum, tuzumu koydum, mısırlarımı koydum, [...] Mısırlar tencereme sığmıyor, tenceremin kapağı açılıyor” der ve çocuklar öğretmenden kaçmaya başlar.” Ardından öğretmen iki oyun daha oynatır. Son olarak öğretmen “Tik tak saatine bak, toplanma saati geliyor” der. Toplanmanın ardından çocuklardan beslenmelerini çikarmalarını ister. (Ö1- 1. Gözlem s. 2)

Yapılan odak grup görüşmesinde öğretmenlere oyun zamanına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin ifadeleri üzerinde yapılan analiz sonucunda oyun zamanına ilişkin elde edilen kategori ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Oyun Zamanına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler
Tanımlar	Serbest zaman	Ö1-Ö2-Ö4
	Oyun etkinliği	Ö3
Amacına yönelik düşünceler	Çocukları gözlemlemek	Ö1-Ö2-Ö4
	Çocukların ilgi alanlarını öğrenmek	Ö1-Ö2-Ö4
	Çocukların oyunla öğrenmesi	Ö1
	Çocukların sosyalleşmesi	Ö1
	Çocukların planlama yapmaması	Ö2
Uygulama süreci	Oyuncak günü uygulaması	Ö1
	Çocukların oyunlarına katılma	Ö2
	Çocuklara soru sorarak oyunlarını anlama	Ö3
	Değerlendirme yapmama	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4
Uygulamama nedenleri	Merkezlerin olmaması	Ö1-Ö2
	Yemek zamanının başlaması	Ö2

Tablo 6 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin oyun zamanına ilişkin görüşlerinin; tanımlar, oyun zamanının amacı, uygulama süreçleri ve uygulayamama nedenleri kategorilerinde ele alınabileceği görülmektedir. Öncelikle öğretmenlerin oyun zamanını tanımlarken üç öğretmenin “serbest zaman” ifadesini kullandıkları, bir öğretmenin ise oyun zamanını “oyun etkinliği” ile karıştırdığı ortaya çıkmıştır. Odak grup görüşmesi sırasında bu karmaşadan dolayı araştırmacılardan biri ile öğretmenler arasında geçen diyalog aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı: Şunu bir netleştirelim; oyun zamanı denildiğinde ne anlıyorsunuz?

Ö1: Serbest zaman olmuyor mu?

Ö3: Benim anladığım; oyun - hareket etkinliğini uyguladığımız zaman.

Araştırmacı: Siz ne anlıyorsunuz?

Ö2: Serbest zaman, güne başlama zamanı, merkezlere yönlendirilip oynadıkları zaman olduğunu düşünüyorum ben de ama...

Araştırmacı: Aslında sizin serbest zaman dediğiniz süreç 2006 programında ilgi köşelerinde oyun ve sanat etkinliklerini kapsamaktaydı. Ancak ilgi köşelerinde oyun süreci 2013 programında oyun zamanı olarak isimlendirildi.

Ö2: İki programı da gördük. Biz üniversiteye başladığımızda 2006 programı kullanıyorduk üçüncü sınıftan sonra değişti. Yani halen biz iki programı da karıştırıyoruz. Bu diyalogda görüldüğü gibi öğretmenler MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan oyun zamanını MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programındaki gibi “serbest zaman” olarak veya yapılandırılmış oyun etkinliği olarak algıladıkları belirlenmiştir. Yapılan gözlemler de bu bulguyu desteklemektedir. Bu durum öğretmenlerin, bu süreci doğal ve informal öğrenme etkinliklerine dönüştüremediklerini göstermektedir.

Öğretmenler oyun zamanının amacına yönelik düşüncelerini de paylaşmışlardır. Oyun zamanını “serbest zaman” olarak tanımlayan öğretmenler (Ö1-Ö2-Ö4) oyun zamanının çocukları gözlemlmek ve onların ilgi alanlarını öğrenmek için bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Oyun zamanını oyun etkinliği olarak tanımlayan öğretmen (Ö3) ise, bu konudaki düşüncelerini oyunun önemine vurgu yaparak çocukların oyun oynarken öğrendikleri ve birbirleri ile sosyalleştikleri şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler oyun zamanının uygulama sürecine yönelik olarak, çoğunlukla çocukların bir planlama yapmalarını sağlamadan merkezlerde oyun oynamaları için fırsat tanıdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri oyun zamanına ilişkin uygulamalarını paylaşırken; “Merkezlere gidiyoruz işte. Hani orada kaç kişiyiz bugün, üçe ayırıyoruz. Üçer üçer merkezlere gidiyoruz. ‘Herkes aynı merkezlere gitmesin’ diyorum. Herkes istediği merkeze gidiyor, orada oynuyor” (Ö4) ifadelerini kullanmıştır. Diğer bir öğretmen (Ö3) oyun zamanı uygulamalarına ilişkin “Ben de ‘Geçmek istediğiniz merkezlere geç-

bilirsiniz' diyorum" şeklinde açıklama yaparken, ayrıca çocukların oyunlarına yönelik sorular sorarak onların ne oynadıklarını ifade etmelerini sağladığını vurgulamıştır. Bu ifadelerden öğretmenlerin çocuklardan oyun zamanına ilişkin planlama yapmalarını istemedikleri ancak bir öğretmenin merkezlerde yer alacak çocuk sayısı için sınır koyduğu belirlenmiştir. Bu da öğretmenlerin bu zaman sürecini oyun oynama olarak algıladıkları ve öğrenme süreci olarak düşünmediklerini göstermektedir. Bunun yanında başka bir öğretmen (Ö1) sınıfında merkez olmadığı için oyuncak günü uygulaması yaparak çocukların ortadaki masaya oyuncaklarını getirerek oynamalarına izin verdiğini belirtmiştir.

Oyun zamanının sonunda hiçbir öğretmenin değerlendirme yapmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden biri (Ö2) " ... *Yapmıyorum yani net olarak her gün şu saate değerlendirme saati yapıyorum diye bir şey yok. Ama genelde etkinliğimiz bittikten sonra normal sanat etkinliği, kitap etkinliği bittikten sonra herkes karşıma oturuyor. Ara öğünler hazırlanırken o sırada işte diyoruz; 'Bu gün ne yaptık? Ne öğrendik?' Bu şekilde bilgilerimizin tekrardan üzerinden geçiyoruz"* diyerek günü değerlendirme zamanından bahsetmiştir. Öğretmenlerin oyun zamanından sonra çocuklara kendi çalışmalarını değerlendirme fırsatı sunmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Oyun zamanını uygulayamama nedenini öğretmenlerden biri (Ö1) sınıfında merkezlerin olmaması olarak dile getirmiştir. Sınıfında öğrenme merkezleri bulunmayan ancak oyun zamanında çocukları serbest oyun oynamaya yönlendiren diğer öğretmen (Ö2) zaman zaman uygulayamadığını çünkü yemek zamanının oyun zamanını işgal ettiğini belirtmiştir.

Oyun zamanının uygulanmasına ilişkin gözlem ve görüşme verileri üzerinde yapılan analizlerden, öğretmenlerin gerçekleştirdikleri çalışmaların çoğunlukla MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında belirtilen uygulama biçimine, amaç ve içeriğine uygun olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin uygulama süreçlerinde 2013 (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programında eğitim akışında yer alan güne başlama ve oyun zamanlarını tam anlamıyla uygulamadıkları belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışında yer alan güne başlama zamanı ve oyun zamanına ilişkin görüş ve uygulamalarının ortaya konması amacıyla yapılan bu çalışmada programın işleyişi bakımından oldukça önemli olduğu düşünülen sonuçlar elde edilmiştir. Güne başlama zamanı ve oyun zamanının programdaki yeri ve öneminin öğretmenler tarafından tam anlaşılmamış olması bu çalışmanın en önemli sonuçlarından birisidir. Elde edilen diğer sonuçlar, güne başlama ve oyun zamanının uygulanmasına yönelik sorunlardır. Bunlar; güne başlama zamanında öğretmenlerin çoğunlukla güne başlama zamanının amaç ve içeriğine uy-

gun olmayan kazanım odaklı ve yapılandırılmış etkinlikler gerçekleştirdikleri, oyun zamanında çocuklar istedikleri merkezlerde oyun oynarken öğretmenlerin o gün gerçekleştirecekleri etkinliğe yönelik hazırlık yaptıkları ve oyun zamanı sonrasında öğretmenlerin çocuklarla sürece ve süreçte yaptıkları çalışmalara yönelik bir değerlendirme yapmadıklarıdır.

Çalışmadan elde edilen önemli sonuçlardan ilki, güne başlama ve oyun zamanının öğretmenler tarafından kavram ve uygulama açısından tam anlaşılmadığıdır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden birinin (Ö2) görüşmedeki “güne başlama ve oyun zamanında çocukları serbest oyuna yönlendirdiği” yönündeki ifadelerinden güne başlama ve oyun zamanı arasındaki ayrımın tam olarak farkına varamadığı ve güne başlama zamanında neler yapılabileceğine dair yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin güne başlama zamanını uygulamalarına ilişkin gözlemlerde de programda belirtilmeyen ve yapılandırılmış etkinlikler (ödev kontrolü gibi) gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler oyun zamanını, ya çocukları merkezlere yönlendirip onları tamamen oyun oynamaları için serbest bırakmak (serbest zaman) ya da etkinlik zamanı içerisinde gerçekleştirilen oyun veya hareket etkinliği olarak algılamaktadırlar. Bu algının öğretmenlerin oyun zamanını uygulama biçimlerine de yön verdiği görülmüştür. Oyun zamanı açık hava faaliyetleri (açık havada oyun, alan gezisi veya sabah yürüyüşü) veya öğrenme merkezlerinde oyun olmak üzere iki farklı biçimde gerçekleştirilebilmektedir (MEB, 2013). Ancak yapılan gözlemlerde çalışma grubundaki öğretmenlerin oyun zamanında açık hava faaliyetlerine hiç yer vermedikleri, sadece sınıf ortamında çocuklara oyun oynama fırsatı sundukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin çocukları oyun zamanında merkezlere yönlendirdikleri ancak bunu yaparken çocuklardan hangi merkezlerde oynamak istediklerini sormadıkları, merkezlerde kimlerle, hangi materyallerle ve nasıl bir oyun oynamak istedikleri ile ilgili bir planlama yapma konusunda onları yönlendirmedikleri belirlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin güne başlama zamanı ve oyun zamanının amaç ve işleyişi konusunda bir karmaşa yaşadıklarını göstermektedir. Bunun sonucu olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin güne başlama ve oyun zamanını programda belirtildiği gibi günlük eğitim akışında rutin olarak yer vermedikleri düşünülmektedir.

Güne başlama zamanı, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan günlük eğitim akışında, günün başlangıcında yer verilmesi gereken bir zaman aralığı olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte öğretmen ve çocuklar sınıfta veya bahçede çember şeklinde oturarak selamlaşma, yoklama, takvim ve hava durumu hakkında konuşma, çeşitli konularda sohbet etme, şarkı söyleme, egzersiz yapma, öykü anlatma gibi etkinlikler gerçekleştirebilirler (MEB, 2013). Güne başlama zamanında gerçekleştirilen yaşantı odaklı etkinlikler, çocukların olumlu benlik saygısı, kendini ifade etme ve başkalarını dinleme gibi iletişim becerileri geliştirmeleri, kendilerini sınıfın bir üyesi olarak hissetmeleri ve işbirliği içinde çalışabilmeleri açısından oldukça önemli bulunmaktadır (Bourdieu, 1997; Canney ve Byrne, 2006; Delalande, 2001). Güncel okul

öncesi eğitim programında da belirtildiği gibi, çocukların birbirlerine ve gün içinde yapılacak diğer etkinliklere uyum sağlamalarına da yardımcı olmaktadır.

Oyun zamanında mutlaka çocuklara oynamak istedikleri merkeze ilişkin tercihleri ve oynamayı düşündükleri oyuna ilişkin planları sorulmalıdır. Çocuklara yapacakları etkinlikleri ve oynayacakları materyalleri seçmeleri konusunda özgürlük tanınmalıdır. Oyun zamanının başlangıcında öğretmenin her çocuğun hangi merkezde, ne yapmak istediğini sorması, aklına bir şey gelmeyen çocuklara önerilerde bulunması ve yeri geldikçe planlarını geliştirmelerine yardımcı olması gerekmektedir. Bu, çocuklarda karar alma ve zamanı planlama becerisinin gelişimi için gerekli görülmektedir (Hohmann ve Weikart, 2000; Koçak, 1998; MEB, 2013). Bireysel ilgi ve tercihleri doğrultusunda plan yapan ve çalışan çocuklar bağımsızlığın gücünü öğrenirler. Böylece MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının temel ilke ve özellikleri sağlanmış olur.

Çalışmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç, güne başlama zamanında öğretmenlerin yer verdikleri çalışmaların çoğunlukla güne başlama zamanının amaç ve içeriğine uygun şekilde gerçekleştirilmediğidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yapılan gözlemlerde selamlaşma, büyük grup sohbeti veya çocukların yaşamlarındaki değişiklikleri paylaşma gibi bu türden birkaç etkinliğe yer vermekle birlikte, şarkı söyleme, öykü anlatma, parmak oyunu, takvim ya da hava durumu hakkında konuşma gibi programda ve alan yazında belirtilen diğer etkinliklere hiç yer vermedikleri saptanmıştır. Oyunlar, rol oynamalar, şarkı söyleme ve fiziksel aktivitelerden yararlanmak ve çocukları süreçte aktif kılmak anlamlı ve kalıcı öğrenme için önemlidir (Cefaia vd, 2014). Bu da ancak yaşantı odaklı etkinliklerin gerçekleştirildiği güne başlama zamanının programda belirtildiği şekliyle uygulanmasına bağlıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin daha çok kazanım odaklı ve yapılandırılmış (önceki etkinliklerin tekrarı, ödev verme vs.) etkinlikler gerçekleştirdikleri de belirlenmiştir. Bu etkinlikler, günün ilerleyen saatlerinde etkinlik zamanında, çocukların okul ortamına uyum sağladıktan sonra gerçekleştirilmesi gereken çalışmalardır. Güne başlama zamanında bu çalışmalara yer verilmesi, çocukların okul ortamına uyum sağlamasına yardımcı olan geçiş sürecini ortadan kaldırmakta, onları doğrudan yapılandırılmış okul etkinliklerinin içinde olmak zorunda bırakmaktadır (Akgün, 2013). Görüşmede ise öğretmenlerin bu zaman dilimini uygulamadan oyun zamanına geçme, etkinlik zamanı için hazırlık yapma ve çocukları merkezlere yönlendirme gibi güne başlama zamanının işleyişine uygun olmayan anlayış ve uygulamalara da yer verdikleri belirlenmiştir. Oysaki bu zaman diliminde öğretmenlerin çocukların güne, okul ortamına, arkadaşlarına ve yapılacak etkinliklere uyum sağlamalarına yardımcı olacak etkinliklere yer vermeleri beklenmektedir (MEB, 2013).

Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç, oyun zamanında çocuklar istedikleri merkezlerde oyun oynarken katılımcı öğretmenlerin o gün gerçekleştirecekleri etkinliğe yönelik hazırlık yaptıklarıdır. Oysaki bu süreçte öğretmenlerden çocukları gözlemlenmeleri, yapmakta oldukları şey ve/veya oyunları hakkında onlarla konuşmaları,

sorular sorarak onların düşünmelerini sağlamaları, çocukların bilgiyi nasıl topladıkları, arkadaşlarıyla nasıl iletişim kurdukları ve problemleri nasıl çözdüklerine ilişkin gözlem notları almaları, ihtiyaç duyduklarında onlara rehberlik etmeleri, gerektiğinde oyunlarına katılmaları beklenmektedir (Hohmann ve Weikart, 2000). Öğretmenlerin bu türden davranışları ile çocuklar ve öğretmen arasında ortaya çıkacak etkileşimler, çocuklarda öğrenmenin meydana gelebileceği yakınsal gelişim alanı oluşturacaktır. Oyun zamanı, çocuklar kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda oyun oynamaları gereken bir zaman dilimidir. Bu şekilde uygulandığında oyun zamanı çocuklar için pek çok doğal ve informal öğrenme deneyimiyle doludur. Çocuklar kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda merak ettiklerini araştırır, inceler, akranlarıyla tartışır. Öğretmen bu süreçte çocuklara rehberlik yaparak onlar için bir iskele görevi görmekte, çocukların oynarken elde ettikleri potansiyel kazanımları arttırmak için kilit rol üstlenmektedir. Ancak bu çalışmada yapılan görüşmede katılımcı öğretmenlerin oyun zamanının amacının çocukları gözlemlemek olduğunu ifade etmelerine karşın gözlemlerde oyun zamanında çocukları tamamen serbest bıraktıkları, çocukların oyunlarına ve oyun sürecindeki eylemlerine ilişkin herhangi bir gözlem yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Aras'ın (2016), yaptığı çalışmada da öğretmenlerin çocukların oyunlarına katılımın önemine inandıklarını söylemelerine karşın oyun zamanını bazı resmi belgeleri ve formları doldurmak için kullandıkları, çocukları kendi kendilerine oynamaları için yalnız bıraktıkları görülmüştür. Yapılan bir başka çalışmada da (Gülşay Ogelman, 2014) öğretmenlerin çocuklarla etkileşime girmek yerine başka işlerle ilgilenmek, bilgisayar veya cep telefonu ile zaman geçirmek, sınıf dışında zaman geçirmek gibi uygulamalara yer verdikleri belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, oyun zamanı sonrasında öğretmenlerin çocuklarla sürece ve süreçte yaptıkları çalışmalara yönelik bir değerlendirme yapmadıklarıdır. Her ne kadar okul öncesi eğitim programında oyun zamanı sonrasında değerlendirme yapılmasıyla ilgili bir ifade olmasa da, okul öncesi eğitimde gerçekleştirilen etkinliklerin giriş, gelişme ve sonuç/değerlendirme gibi isimlendirilebilecek bir aşamalılık içerisinde olması istenen bir özelliktir. Değerlendirme sürecin hatırlanmasını ve özetlenmesini sağlayarak öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmaktadır. Çocuklar oyun zamanında neler yaptıklarını, kimlerle oynadıklarını, oyunda neler olduğunu, karşılaştıkları problemleri anlatabilirler veya resmini çizebilirler. Böylelikle çocuklar oyun zamanının başlangıcında planladıkları ile süreçte yaptıkları arasında tutarlılık olup olmadığını değerlendirebilirler (Hohmann ve Weikart, 2000; Koçak, 1998; Poyraz ve Dere, 2001). Aynı zamanda oyun zamanının başında yapılan planlama ve sonunda yapılan değerlendirme çalışmaları, çocukların birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim kurmalarını, dinleme ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

İlgili çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan güne başlama ve oyun zamanına yönelik görüş ve uygulamalarına ilişkin önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, alanda çalışan

okul öncesi öğretmenlerine MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programındaki günlük eğitim akışı ve bu akışta yer alan zaman dilimleri (güne başlama-oyun-etkinlik-günü değerlendirme zamanları ve rutin etkinlikler) hakkında hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir. Ancak bu eğitimlerin MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programına kuramsal ve uygulama açısından hâkim olan uzmanlar tarafından, uzun süreli ve uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Bu süreçte teknolojik araçlar ve çevrimiçi ortamlar kullanılarak uzaktan öğretim olanaklarından yararlanmak, aynı zamanda aynı mekânda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırdığı için daha fazla sayıda öğretmenin bu eğitimlere katılmasını sağlayabilir.

Bu çalışma ile elde edilen sonuçlardan biri de katılımcı öğretmenlerin oyun zamanını MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programındaki “serbest zaman / oyun ve hareket etkinliği” olarak tanımlamalarıdır. Bu sonuçtan yola çıkarak, yapılacak olası program güncelleme çalışmalarında, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında öğrenme merkezlerinde veya açık havada oyun olarak gerçekleştirilen zaman dilimi için “oyun zamanı” yerine “çalışma zamanı” isminin kullanılması önerilebilir. Böylelikle öğretmenlerdeki bu yanlış algının ve onun uzantısı olan yanlış uygulamaların önlenebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma önemli sonuçlar sunmakla birlikte bazı sınırlılıklara da sahiptir. Öncelikle bu çalışma nitel araştırma modelinde desenlendiğinden küçük bir çalışma grubunu kapsamaktadır. Bu yönüyle çalışma okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ile oyun zamanına ilişkin uygulamaları ve düşünceleri ile ilgili derinlemesine bilgiler sunmakla birlikte elde edilen sonuçların genellenmesi söz konusu değildir. Bu nedenle gelecek çalışmalarda daha fazla öğretmene ulaşılarak daha kapsamlı bir çalışma yapılması önerilebilir.

Bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin güne başlama ve oyun zamanı uygulamaları, iki haftalık bir süreçte üç farklı gün yapılan gözlemler ve odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen veriler üzerinden değerlendirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda daha uzun süreli gözlemleri kapsayan boylamsal çalışmalara yer verilebilir. Öğretmenlerin, güne başlama ve oyun zamanında kendi rollerine ilişkin görüşleri de inceleme konusu olabilir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenler tarafından güne başlama zamanı ve oyun zamanının nasıl algılandığı ve uygulandığı birlikte incelenmiş olmakla birlikte, yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin güne başlama zamanı ve oyun zamanına ilişkin algı ve uygulamaları ayrı ayrı incelenebilir.

Kaynakça

- AKGÜN, E. (2013). Okul öncesi eğitimde sabah rutinlerinin incelenmesi: Fransa örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 77-85.
- ARAL, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2 (1), 113-131.
- ARAS, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186 (7), 1173-1184. DOI: 10.1080/03004430.2015.1083558
- ARSLAN, S. ve İlkay, N. (2015). Okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 22-32.
- AYSU, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2561-2574.
- BAŞARAN, S. T. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51 (2), 1-38.
- BOURDIEU, P. (1997). Ce que parler veut dire. *L'économie des Echanges Linguistiques*. Paris: Fayard.
- CANNEY, C. ve Byrne, A. (2006). Evaluating circle time as a support to social skills development – reflections on a journey in school-based research. *British Journal of Special Education*, 33 (1), 19-24.
- CAZDEN, C.B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann
- CEFAİ, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A. ve Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32 (2), 116-130, DOI: 10.1080/02643944.2013.861506.
- CONGREGATION Ner Tamid of South Bay (1999-2001). An Introduction to High/Scope Curriculum (from Educating Young Children, the High/Scope Manual). <http://www.nertamid.com/CNT/Education/pshighscopecurric.htm> Erişim Tarihi: 3 Ekim 2003.
- DELALANDE, J., (2001). *La Cour de Récréation. Pour une Anthropologie de L'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- DENİZ, Ü. ve Yıldız, R. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında cinsel gelişim ve cinsel eğitim. *GEFAD*, 38 (2), 431-447.
- DENZİN, N.K. ve Lincoln, Y.S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- DORAY, M. F. (1997). "Rituels de Rentrée Scolaire et Mise en Scène de Dogmes Pédagogiques". *Ethnologie française*, 27 (2), 175-187.
- GALLAS, K. (1994). *The Languages of Learning*. New York: Teachers College Press.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama ve Oyun Zamanına İlişkin Görüş ve Uygulamaları

- GREEN, J.L., Kantor, R.M., & Rogers, T. (1991). Exploring the complexity of language and learning in classroom contexts. In Idol, L., & Jones, B.F. *Educational 302 Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (p.333-364). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- GÜLAY OGELMAN, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (26), 125-138.
- GÜNAY BİLALOĞLU, R. (2004). Okul öncesi eğitimde High/Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 41-56.
- HANLEY, G. P., Tiger, J. H., Ingvarsson, E. T. ve Cammilleri, A. P. (2009). Influencing preschoolers' free-play activity preferences: An evaluation of satiation and embedded reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42 (1), 33-41.
- HİGHSCOPE (2020). Preschool Curriculum. <https://highscope.org/our-practice/preschool-curriculum/> Erişim Tarihi: 3 Ekim 2020.
- HOHMANN, M. ve Weikart, D.P. (2000). *Küçük Çocukların Eğitimi*. Çeviren: Sibel Saltiel Kohen ve Ülfet Öğüt. İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.
- HONG, Y. H. (1995). Teaching Large-Group Time in a Preschool Classroom: The Teacher as Orchestra Conductor. Dissertation, University of Illinois at Urbana- Champaign.
- KANDIR, A. ve Türkoğlu, D. (2015). "MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı"nın müzikal becerilerin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 339-350.
- KANDIR, A. ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *GEFAD*, 36 (3), 451-488.
- KANG, H. Y. (2011). Large group meetings in the preschool classroom:co-constructing meaning making through group interaction. Dissertation, The Ohio State University.
- KOÇAK, N. (1998). High/Scope okulöncesi eğitim programı ve Türkiye'deki okulöncesi eğitim uygulamaları. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Cilt II (697-704).
- KURTULMUŞ, Z. (2016). Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5 (1), 71-84.
- MART, M. (2020). Preschool teachers' evaluation of the current preschool education programme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (23), 1649-1667.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB], (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Vize Yayıncılık.
- MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal baskı, 1998).
- MİCHAELS, S. (1984). Listening and Responding: Hearing the logic in children's classroom narratives. *Theory into Practice*, v.13, p.218-224.

- ÖZSIRKINTI, D., Akay, C. ve Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 313-331.
- ÖZYÜREK, A. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 41-58.
- PIŞGİN ÇİVİK, S., Ünüvar, P. ve Soylu, B. (2014). Pre-school education teacher's opinion about the implementation of 2013 pre-school education program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 693-698.
- POYRAZ, H. ve Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- REİCH, L. R. (1993). Circle Time in Pre-School. *Reprints and Miniprints from Department of Educational and Psychological Research*, n.785 (Aug 1993), p.3-19.
- SÖNMEZ, S. ve Bilir Seyhan, G. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının sağlık kavramı açısından incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (1), 146-174.
- TUNCER, B. (2015). Investigation of contemporary approaches in early childhood education and comparison with the Ministry of National Education preschool program. *International Journal of Field Education*, 1 (2), 39-58.
- TÜKEL, A. (2017). 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YİFAT, R. ve Zadunaisky-Ehrlich, S. (2008) Teachers' Talk in Preschools During Circle Time: The Case of Revoicing, *Journal of Research in Childhood Education*, 23:2, 211-226, DOI: 10.1080/02568540809594656

EBEVEYN-ÇOCUK BİRLİKTE OKUMA ALİŞKANLIKLARI, ETKİNLİKLERİ VE SOSYOEKONOMİK FAKTÖRLERİN DİL GELİŞİMİNE OLAN ETKİLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nesrin İŞİKOĞLU¹, Zeynep Ceren ŞİMŞEK²

1 Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Denizli, nisikoglu@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7010-302X.

2 Arş. Gör. Dr., Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Denizli, cyesilyurt@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6622-7289.

Geliş Tarihi: 26.07.2020 Kabul Tarihi: 22.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.774073

Öz: Bu araştırmanın amacı ebeveynlerin birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik özelliklerinin çocuklarının dil gelişimlerine olan etkilerini belirlemektir. Korelasyonel araştırma modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmaya tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 302 ebeveyn ve onların 48-72 aylık çocukları katılmıştır. Çocukların alıcı/ ifade edici gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TELD-3), birlikte okuma alışkanlık ve etkinliklerini saptamak için Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) araçları kullanılarak veriler toplanmıştır. Pearson momentler çarpım korelasyon kat sayısı ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları ebeveynin eğitim düzeyi, çocuğun yaşı, okuma sıklığı arttıkça, çocukların dil gelişim puanlarında artış olduğunu göstermektedir. Öte yandan, ailedeki çocuk sayısı arttıkça ve çocuğa ilk kitabı satın alma yaşı yükseldikçe çocukların dil puanlarında azalış tespit edilmiştir. Ebeveynlerin ÇEBOE'nin alt boyutlarından "birlikte okumaya yönelik görüşler" boyutu haricinde okuma etkinlikleriyle dil gelişimi arasında anlamlı ilişki saptanamamıştır. Ebeveyn ve çocuğun yaşı, gelir ve ebeveyn eğitim düzeyini içeren sosyokültürel faktörler ile ilk kitabı satın alma yaşı ve kitap okuma sıklığının dil gelişimini yordamada anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: dil gelişimi, birlikte okuma, okuma alışkanlıkları, okuma etkinlikleri

EFFECTS OF PARENT-CHILD READING HABITS ACTIVITIES AND SOCIO-ECONOMIC FACTORS ON LANGUAGE DEVELOPMENT

Abstract:

The purpose of this study is to determine the effects of parents' reading habits, shared-reading activities, and socio-cultural characteristics on the receptive and expressive language development levels of their children. In this correlational study, 302 parents and their 48-72 month olds children, who were selected through random sampling, participated. Data were collected using the Turkish Early Language Development Test (TELD-3) to measure children's language development, and Child-Parent Shared Reading Activities (ÇEBOE) to determine co-reading habits and activities. For data analysis, the Pearson Product-Moment Correlation coefficient and hierarchical regression were used. The results of the study showed that as the education level of the parent, the age of the child, and the frequency of reading increases, the language development scores of the children increase. On the other hand, as the number of children in the family increased and the age of purchasing the first book for the child increased, the language scores of the children decreased. Except for the "opinions about shared reading" dimension, there was no significant relationship between reading activities and children's language development. Socio-cultural factors including the age children, income and parental education level, and the time of purchasing the first book and the frequency of reading had significant effects on predicting language development.

Keywords: language development, shared reading, reading habits, reading activities

Giriş

Dil en genel anlamda diğerleri ile iletişimde kullanılan semboller sistemi olarak tanımlanır. Farklı kültürlerin kendine özgü dilleri olsa da dillerin ortak özellikleri üretkenlik ve örgütlenmiş kurallara sahip olmalarıdır. Dil ses, biçim, söz dizimi, anlam ve kullanım bilgisi olarak tanımlanan becerileri kapsayan bir dizi kurallar sisteminin oluşur (Santrock, 2014, 251). İnsanların dili öğrenme süreçlerinde yaşamın ilk yıllarının kritik öneme sahip olduğunu dile getiren Lenneberg'in (1967) kritik dönem hipotezine göre ergenlikten önce dil edinmeyenlerin dille ilgili tüm becerileri tam olarak kazanamayacakları vurgulanmaktadır. Bu nedenle erken dönemlerde dil ediniminin çocuğun gelecekteki başarılarını etkileyen önemli bir aşama olduğu bilinmekte

ve çocukların dil becerilerinin doğumlarından itibaren desteklenmesi önerilmektedir (Bailey, 2002, 281; Ford vd., 2020, 246; Scott vd., 2020, 59).

Dil gelişimi bebeklikten itibaren kendi kendine gelişen bir süreç gibi göztükse de konuşma öncesi olarak tanımlanan bebeklerin bir takım sesler çıkardıkları ve konuşma dönemi olarak açıklanan sözcükler ve cümleler kurmaya başladıkları evrensel olarak kabul edilen belirli aşamalardan geçmektedir (Berk, 2013, 233; Boardman, 2020, 81; Santrock, 2012, 252). Bebekler dili konuşmaya başlamadan çok önce alıcı dil olarak kavramlaştırılan sesleri ve sözcükleri anlamaya başlar, yaklaşık bir yaşlarında ifade edici dil olarak adlandırılan sözcükleri kendileri söylemeye başlar (Santrock, 2012, 254). Bu gelişim sürecinin nasıl meydana geldiğini farklı şekilde açıklayan dil gelişim kuramları vardır. Bu kuramlar davranışçı, doğacı ve etkileşimci olarak üç temel kategoride sınıflandırılmaktadır (Dastpak vd., 2017 233; Vukelich vd., 2019, 11). Davranışçı bakış açısına göre dil öğrenilen bir davranıştır dolayısıyla pekiştirme ve taklit ile kazanılır. Buna karşı doğacı yaklaşım bebeklerin biyolojik olarak dil edinimine yatkın olduklarını ve doğal olarak kendiliğinden dili öğrendiklerini savunur. Etkileşimci yaklaşım ise çevresel ve biyolojik etkilerin ortak bir sonucu olarak dilin geliştiğini vurgular (Berk, 2013, 234; Santrock, 2012, 254).

Bu farklı kuramlarının bakış açılarına göre dil gelişimini etkileyen biyolojik ve çevresel çeşitli faktörler bulunmaktadır. Biyolojik faktörler arasında beyin, merkezi sinir sistemi ve sesle ilgili özellikler yer almaktadır (Byrnes vd., 2019, 20). Çevresel faktörler arasında ise ebeveyn ve öğretmen gibi bakım verenlerin çocukla olan etkileşim kalitesi ve sıklığı, sosyokültürel düzeyi, davranışları, görüşleri ve kültürünün etkilerinden söz edilmektedir (Ford vd., 2020, 246; Jonhston, 2010). Etkileşimci kuramı teorik çerçeve olarak kabul eden bu araştırma, biyolojik ve çevresel faktörler arasında yer alan ebeveynlerin sosyoekonomik özellikleri ve çocukla nitelikli sözel etkileşimde önemli bir aracı olan birlikte okuma alışkanlıkları ve etkinlikleri ile sınırlandırılmıştır.

Alan yazında dil gelişimine etki eden faktörlerle ilgili çok çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Koçak vd., 2014; Muluk vd., 2013). Özellikle sosyokültürel özelliklerin dil gelişimine olan etkileri doğrudan veya dolaylı olarak diğer araştırma problemlerinde demografik değişkenler arasında incelenmiştir. Bu araştırmalarda eğitim ve gelir düzeyi yüksek anne babaların çocuklarıyla uzun cümlelerle konuştukları ve onlara daha fazla sayıda ve çeşitte yeni kelimeler öğrettikleri bulunmuştur (Erdoğan vd., 2005, 243). Alanda 30 milyon kelime farkı olarak iyi bilinen Hart vd. nin (1995) araştırmasında eğitim düzeyi yüksek ve çocuğuyla sözel etkileşimde bulunan ebeveynlerin çocukları 4 yaşına kadar 45 milyon kelime duyarken eğitim düzeyi ve gelir düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocukları arasında 30 milyon kelime farkı oluşmaktadır. Bu sonuçlar ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerinin çocuklarına sağladıkları dil gelişim fırsatlarını etkilediğini göstermektedir.

Ebeveyn çocuk etkileşiminde sözel etkileşimi destekleyici olarak önerilen en temel etkinliklerden biri birlikte okumadır. Erken çocukluk döneminde çocukların henüz

okuma yazma bilmemeleri, birlikte okuma (shared reading) olarak tanımlanan yetişkinlerle ya da okumayı bilenlerle birlikte okumayı zorunlu kılmaktadır. Doğumdan itibaren çocuklarla birlikte kitap okunmasının destekleyici etkileri bulunmaktadır (Bus vd., 1995; Dickinson vd., 2012; Fox vd., 2010, 29; Powell vd., 2010; Tetik vd., 2017, 14). Ebeveynlerin evlerinde çocuklarına düzenli ve etkileşimli olarak birlikte okumasının, çocukların kelime hazinelerini dil becerilerini (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2017, 801; Kotaman, 2008, 44) desteklediğini ortaya koyan deneysel sonuçlar bulunmaktadır. Ebeveynlerinin düzenli kitap okuduğu ve satın aldıkları çocukların dil gelişim düzeylerinin yaşlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Polat Unutkan, 2006, 290).

Alan yazındaki benzer çalışmalardan farklı olarak, bu araştırma dil gelişimine etki eden faktörlerin ortak ilişkilerini ve dil gelişimini yordamadaki etkilerini incelemektedir. Özellikle bu araştırma ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma alışkanlıkları, birlikte okuma etkinlikleri ve sosyokültürel özelliklerinin çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerine olan etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ebeveynlerin eğitim, gelir, çocuk sayısı ve yaşı gibi sosyokültürel özellikleri ile çocuklarının “alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyleri” arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

2. Ebeveynlerin birlikte okuma alışkanlıkları ve etkinlikleri ile çocuklarının “alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyleri” arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

3. Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerini ebeveynlerin sosyokültürel özellikleri, birlikte okuma alışkanlıkları ve etkinlikleri anlamlı olarak yordar mı?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ebeveynlerin birlikte okuma alışkanlıkları, birlikte okuma etkinlikleri ve sosyokültürel özelliklerinin çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen bu çalışmada korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, değişkenlere müdahale edilmeden değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, vd., 2019).

Örneklem / Araştırma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Denizli merkez ilçede bulunan ve resmi erken çocukluk eğitim kurumlarına devam eden yaklaşık iki bin çocuk oluşturmaktadır (MEB, 2017). Uygun örneklem büyüklüğünü belirlemek için Krejcie vd. (1970) örneklem büyüklüğü tablosu kullanılarak 322 kişi örneklem büyüklüğü olarak saptanmıştır. Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğünden merkezde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenci sayılarını gösteren liste alınmıştır. Okul mevcutları dikkate alınarak 400 kişiye ulaşmak amacıyla kura çekilerek tesadüfî şekilde 6 okul seçilmiştir. İl millî eğitim müdür-

lüğünden gerekli yasal izinler alındıktan sonra her okul ziyaret edilmiş araştırmanın amaçları ve araştırma sürecinde yapılacak işlemler okul müdürlerine anlatılmıştır. 4-6 yaş sınıflarına devam eden çocukların ailelerine dağıtılmak üzere “onam formları ve ebeveyn formları” 400 aileye okul müdürleri ve öğretmenler aracılığı ile gönderilmiştir. Bir hafta sonra okullar tekrar ziyaret edilmiş ve onam formunu dolduran 302 ebeveyn ve onların 48-72 aylık çocukları araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri 2018 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır.

Çalışmaya 223 anne (74.1 %) ve 78 baba (25.9 %) katılmıştır, ebeveynlerin yaşları 23 ile 53 (M= 33.49, SD= 5.08) arasında değişmektedir. Katılımcıların çocukları 153 erkek (50.7%) ve 149 kız (49.3%) çocuktan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TELD-3) ve Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) aracılığı ile toplanmıştır. Alıcı ve ifade edici olmak üzere iki alt testi bulunan Hresko, vd. (1999) tarafından geliştirilen ve Topbaş vd. (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan TELD-3 çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu test dilin anlam bilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimi alanlarını ölçen 76 maddeden oluşmuştur. Testin split-half güvenilirlik kat sayısı alıcı dil için .95 ve ifade edici dil için ise .86 olarak hesaplanmıştır (Güven vd., 2014). Bu test kullanma konusunda eğitim almış ve kullanma sertifikası olan ikinci yazar ve onun gözetiminde iki yüksek lisans öğrencisi çocuklara bu testleri okulda sessiz bir odada bireysel olarak uygulamıştır. TELD-3 testinden çocuk art arda 3 soruya yanlış cevap verdiğinde test sonlandırılmaktadır ve bu testin uygulanması yaklaşık 15- 20 dakika sürmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma etkinliklerini belirlemek amacıyla Işıkoğlu Erdoğan (2016) tarafından geliştirilen “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE)” ölçeği kullanılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yayınlanmış olan bu ölçek okuma alışkanlıklarının ölçüldüğü 13 çoktan seçmeli soru ve birlikte okuma etkinliklerini ölçen 4’lü Likert tipi derecelendirilen 38 maddeden oluşmaktadır. ÇEBOE’nin “birlikte etkileşimli okuma”, “birlikte okumaya yönelik görüşler”, “okuryazarlığa model olma”, “okuryazarlığın önemi” ve “okuryazarlık öğretimi” olmak üzere 5 boyutu bulunmaktadır. Aracın toplam (α) katsayısı .81 olarak saptanmıştır (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Ölçek araştırmanın onam formları ile birlikte ebeveynlere okul müdürleri ve öğretmenler tarafından dağıtılmış ve toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle, çocukların TEDL-3 testinden aldıkları alıcı ve ifade edici ve toplam dil puanları ve ebeveynlerin ÇEBOE’den aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılımı ve homojenliği test edilmiştir. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpım korelasyon kat sayısı kullanıla-

rak incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda ebeveynlerin özellikleri, birlikte okuma alışkanlıklarının çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimini yordayıcı etkisi hiyerarşik regresyon modeli oluşturularak analiz edilmiştir.

Bulgular

Ebeveynlerin demografik özellikleri, birlikte okuma alışkanlıkları, birlikte okuma etkinlikleri ve çocukların dil gelişim puanlarına dair tanımlayıcı istatistikler ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Korelasyon Kat Sayıları

Demografik Değişkenler	Sayı	Ortalama	SS	İfade edici	Alıcı
Çocuk Yaş (ay)	302	57.85	5.24	.28**	.18**
Çocuğun Cinsiyeti	302	-	-	.04	.02
Ebeveyn Eğitim Düzeyi	246	2.95	.87	.35**	.30**
Aylık Gelir (TL)	216	1775,6	1296,27	.22**	.24**
Çocuk sayısı	302	1.9	.73	-.18**	-.10
Birlikte Okuma Değişkenleri					
Okuma sıklığı (1=hiç, 2=Ayda 1-2, 3=Hafta 1-2, 4=her gün)	302	2.87	.92	.29**	.19**
İlk kitap alma yaşı (yıl)	302	2.90	1.56	-.38**	-.24**
Okumaya ayrılan süre (dakika)	302	16.6	7.02	.05	.08
Evdeki çocuk kitabı sayısı	302	2.96	1.02	.19**	.23**
ÇEBO Faktör Değişkenleri					
Birlikte etkileşimli okuma	302	3.30	.50	.00	.02
Birlikte okumaya yönelik görüşler	302	3.19	.62	.16*	.14*
Okuryazarlığa model olma	302	2.27	.65	.06	.07
Okuryazarlığın önemi	302	3.85	.36	-.09	-.08
Okuryazarlık öğretimi	302	2.29	.88	-.05	-.08

* p<.0.5, ** p<0.01

Tablo 1’in sonuçları çocuğun yaşı ($r=.28$, $p<.01$) ebeveynlerin eğitim seviyesi ($r=.35$, $p<.01$), gelir düzeyi ($r=.22$, $p<.01$), ve çocuğa kitap okuma sıklığı ($r=.29$, $p<.01$) ile ifade edici dil gelişimi arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişki; ailedeki çocuk sayısı ($r=-.18$, $p<.01$), çocuğa ilk kitap alma zamanı ($r=-.38$, $p<.01$) ile ifade edici dil gelişimi arasında ise istatistiksel olarak anlamlı negatif ilişki olduğunu göstermektedir. ÇEBO-E’nin alt boyutlarından sadece “okumaya yönelik görüşler” ile çocukların ifade edici

dil gelişimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocuğun cinsiyeti, birlikte kitap okuma süresi ve birlikte okuma etkinliklerini ölçen ÇEBOE ölçeğinin 4 alt boyutu ile ifade edici dil puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Çocukların alıcı dil puanları ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında; ebeveynlerin eğitim seviyesi ($r=.30$, $p<.01$) ve gelir seviyesiyle ($r=.24$, $p<.01$) birlikte, çocuğun yaşı ($r=.18$, $p<.01$), çocuğa kitap okunma sıklığı ($r=.19$, $p<.01$), ile pozitif; çocuğa ilk kitap alma zamanı ($r=-.24$, $p<.01$) ve çocuk sayısı ($r=-.15$, $p<.01$) arasında ise negatif ilişkiler saptanmıştır. ÇEBOE'nin alt boyutlarından sadece "okumaya yönelik görüşler" boyutu ile çocukların alıcı dil gelişimi arasında anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=.14$, $p<.05$). Genel olarak, ebeveynin eğitim düzeyi, çocuğun yaşı, aylık geliri, çocuğu ile birlikte okuma sıklığı ve evdeki çocuk kitabı sayısı arttıkça, çocukların dil gelişim puanlarında artış gözlenmiştir. Öte yandan, ailedeki çocuk sayısı arttıkça ve çocuğa ilk kitabı satın alma yaşı yükseldikçe çocukların dil puanlarında azalış tespit edilmiştir. Çocukların cinsiyeti, birlikte kitap okuma süresi ve birlikte okuma etkinliklerini ile çocukların dil gelişimleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda ikinci aşamada, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki yordama gücünü belirlemek için 2 adımlı hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmış ve anlamlı ilişkilere sahip olan faktörler modele dâhil edilmiştir. Hiyerarşik regresyonun birinci adımında ebeveynlerin demografik özellikleri, ikinci adımında ise kitap okuma sıklığı ve ilk kitap alma yaşı bağımsız değişken olarak belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çocukların Alıcı Dil Gelişiminin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Model 1.					
Sabit	90.7	8.10		11.1	.000
Çocuk yaşı	.978	1.60	.038	.610	.542
Eğitim	2.67	.784	.229	3.40	.001**
Gelir	7.21	2.81	.175	2.56	.011*
Model 2.					
Sabit	97.8	9.51		10.2	.000
Çocuk yaşı	.826	1.59	.032	.517	.605
Eğitim	1.94	.873	.167	2.23	.027*
Gelir	5.90	2.86	.143	2.06	.040*
İlk kitap alma yaşı	-1.36	.670	-.146	-2.03	.043*
Okuma sıklığı	.323	1.08	.020	.297	.766

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$. Model 1 R= .35. R²= .12; Model 2 R= .37. R²= .14

Regresyon modeli incelendiğinde 1. Modelin tek başına toplam varyansın % 12' sini açıkladığı ve farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($R^2 = .12$, $F = 13.14$, $p < .01$). Modelde bulunan çocuğun yaşı ($\beta = .038$, $p > .05$) alıcı dil de yordayıcı etki bırakmazken; ebeveynlerin eğitim seviyesi ($\beta = .229$, $p < .01$) ve gelir düzeyinin ($\beta = .175$, $p < .05$) etkili olduğu görülmektedir. Yine, Tablo 2'ye göre regresyon modeline ikinci adımda giren değişkenlerin toplam açıklanan varyansa %2 oranında katkı sağladığı ve açıklanan varyansı %14'e yükselttiği görülmektedir ($R^2 = .14$, $F = 8.871$, $p < .01$). Standardize edilmiş regresyon katsayısı dikkate alındığında; bu adımda modele giren kitap okuma sıklığı değişkeninin ($\beta = .020$, $p > .05$) alıcı dil gelişiminde etkili olmadığı ancak çocuğa ilk kitap alınma zamanı ile alıcı dil gelişimi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($\beta = -.146$, $p < .05$) saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, çocuğa ilk kitabını alma yaşı yükseldikçe, çocuğun alıcı dil gelişimi puanlarının düştüğü modelde yer almaktadır. Bu bulgu erken yaşlardan itibaren çocuğa kitap satın alınmasının 4-6 yaş dil gelişimini olumlu etkilediği göstermektedir.

Çocukların ifade edici dil gelişimini yordayan faktörleri incelemek amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Alıcı Dil Gelişiminin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Variables	B	SH	β	t	p
Model 1.					
Sabit	67.7	6.45		10.5	.000
Çocuk yaşı	4.48	1.17	.279	3.81	.000**
Eğitim	5.29	1.28	.222	4.10	.000**
Gelir	.783	.968	.059	.808	.419
Model 2.					
Sabit	83.7	7.67		10.9	.000
Çocuk yaşı	3.35	1.18	.209	2.83	.005**
Eğitim	4.64	1.24	.195	3.73	.000**
Gelir	.188	.955	.014	.197	.844
İlk kitap alma yaşı	-2.34	.553	-.265	-4.24	.000**
Okuma sıklığı	2.11	.938	.140	2.25	.025*

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$. Model 1 $R = .42$. $R^2 = .18$; Model 2 $R = .50$. $R^2 = .26$

Bağımsız değişkenlerin ifade edici dil gelişimi üzerinde yordayıcı etkisinin analiz edildiği regresyon modeli incelendiğinde 1. Modelin tek başına toplam varyansın % 18 ini açıkladığı ve bunun anlamlı olduğu görülmektedir ($R^2 = .18$, $F = 20.71$, $p < .01$). Buna göre standardize edilmiş regresyon katsayısı incelendiğinde ifade edici dil gelişimini

yordayan etkenler sırasıyla çocuğun yaşı ($\beta = .279$, $p < .01$) ve ebeveynlerin eğitim seviyesi ($\beta = .222$, $p < .01$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular çocuğun yaşı ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça çocukların ifade edici dil puanlarında artış olduğunu göstermektedir. Modelin 2. adımında çocuğa ilk kitabın alındığı yaş ve okuma sıklığı değişkenleri eklenmiştir. Modele eklenen bu değişkenlerin toplam açıklanan varyansa % 8 katkısı olduğu ve açıklanan varyansı % 26'ya çıkarttığı görülmektedir ($R^2 = .18$, $F = 15.95$, $p < .01$). Standardize edilmiş regresyon katsayısı incelendiğinde ebeveynlerinin çocuğa ilk kitap alma yaşıyla ifade edici dil gelişimi arasında negatif yönde anlamlı ($\beta = -4.44$, $p < .001$) olarak yordadığı saptanmıştır. Bu bulgu çocuğa kitap alma yaşı yükseldikçe, ifade edici dil gelişimi puanlarının düştüğünü göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, ilk kitabını çocuğa 1 yıl geç alan ebeveynlerin çocuklarının ifade edici dil puanlarının alanlara göre 2.34 puan daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu modelde gözlemlenen diğer istatistiksel olarak anlamlı faktör ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı olmuştur ($\beta = 2.25$, $p < .05$). Diğer bir ifadeyle okuma sıklığındaki bir birim artışın çocuğun ifade edici dil gelişimini pozitif yönde 2.11 puan arttırdığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Ebeveynlerin sosyokültürel özellikleri, birlikte okuma alışkanlıkları ve etkinliklerinin, çocuklarının alıcı/ifade edici dil gelişimi arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırma üç önemli sonucu ortaya koymuştur. Birinci olarak, çocuk yaşı, çocuk sayısı, ebeveynlerin gelir ve eğitim düzeyini içeren sosyokültürel faktörlerin çocukların alıcı ve ifade edici dil puanları ile ilişkili olmasına rağmen, sadece yaş, gelir ve eğitim düzeyi değişkenlerinin dil gelişimini yordamada anlamlı etkileri olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar detaylı incelendiğinde ise çocuğun yaşının ifade edici dil gelişimini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordarken alıcı dil gelişim puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır. Alan yazındaki pek çok araştırmada çocukların yaşları arttıkça dil gelişim düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymuştur (Acarlar vd., 2002 70; Budiharso, 2019, 59; Johnston, 2010; Topbaş vd., 2003 345). Dil gelişiminde yaş etkileyiyle ilgili alan yazın yetişkinlerin kullandıkları açık dil öğrenme mekanizmalarının aksine çocukların bilişsel olgunluğa dayalı örtük dil edinim mekanizmalarını kullandıkları çocuğun yaşının bu süreçte kritik olduğu vurgulanmaktadır (Blom vd., 2016, 473; Lichtman, 2016, 707). Çocukların yaşları ilerledikçe olgunlaştıkları ve önceden belirlenmiş bir sıra doğrultusunda gelişimsel değişimlerin meydana geldiği görüşünü savunan biyolojik kuramlar (Tranwick-Smith, 2017) çocuğun yaşının önemine dikkat çekmektedirler (Chomsky, 1975, 80). Öte yandan, bu araştırmada çocukların anlama becerilerine dayalı alıcı dil gelişimlerinde yaşın yordayıcı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu sonuç sosyokültürel faktörlerin alıcı dili yordamada yaştan daha güçlü bir etken olduğunu düşündürmektedir. Özellikle eğitim ve gelir düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarına dilsel açıdan zengin uyarınları sağlamaları ve etkili bir dil kullanarak iletişim kurmalarının bu sonuçta etkili olduğunu ve bu bulgunun da etkileşimli kuramın savunduğu biyolojik ve çevresel faktörlerin dil üzerindeki ortak etkilerin olduğu görüşünü desteklemektedir (Berk, 2013, 234; Santrock, 2012, 254).

İkinci olarak araştırma bulguları sosyoekonomik faktörlerden ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyinin çocukların dil gelişimini etkilediğini ortaya koymuştur. Sonuçlar ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyleri arttıkça çocuğun dil gelişimi seviyesinin de yükseldiğini göstermiştir. Benzer araştırmalar, özellikle anne eğitim düzeyin çocukların dil gelişimini etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermiştir (Arıcı vd., 2019; Işıkoğlu Erdoğan, 2016, 1084; Koçak vd., 2014, 100; Muluk vd., 2013, 871). Eğitimli ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları dile dayalı etkileşimin niteliğinin bu sosyokültürel farkı yaratmada önemli rol oynamaktadır (Sorenson vd., 2020). Ayrıca eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocuklarına kitap okurken daha işbirlikçi davrandığı, açık uçlu sorular sormaya ve çocuklarını kitap okuma sürecine dahil etmeye daha çok önem verdikleri çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (Atim vd., 2012, 321; Cengiz, 2013, 97).

Üçüncü olarak bu araştırmanın sonuçları çocuğa ilk kitabı alma yaşının ve kitap okuma sıklığının çocuğun ifade edici dil gelişimini yordayan değişkenler arasında yer almasıdır. Hiyerarşik regresyon analizinde yer alan sonuçlara göre ebeveynler çocuğa ilk kitabını almak için ne kadar erken davranırsa çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimi o kadar erken ilerlemektedir. Meta analiz çalışmaları kitap okuma müdahale programlarının doğumdan 3 yaşa kadar dil gelişimine olan etkilerinin diğer yaş gruplarına göre daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Mol vd., 2008, 7). Benzer şekilde kitap okuma sıklığının sözcük dağarcığı ile ilişkili olduğu ve üç yaştan küçük çocuklara hergün düzenli kitap okumanın kelime hazinelerini geliştirdiği saptanmıştır (Bus vd., 1995, 1; Boardman, 2020, 81; Needlman vd., 2005, 209). Ayrıca annelerin okuma sıklığının ve kalitesinin iyileştirilmesinin çocukların dil gelişiminde anlamlı etkiler yarattığı saptanmıştır (Scott, vd., 2020 59).

Sonuç olarak bu çalışmada ebeveynlerin sosyokültürel özellikleri, birlikte okuma alışkanlıkları ve etkinliklerin çocukların dil gelişimini yordamada etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitim düzeyi düşük ebeveynlere çocuklarıyla birlikte kitap okuma ile ilgili bilgi verilmeli ve bu ailelerin çocuklarına daha fazla kitap okumaları ve çocuk kitaplarına ulaşmaları ile ilgili desteklenmeleri önerilmektedir. Birlikte okumanın etkileri göz önüne alındığında bunun evde yapılan günlük bir rutin haline gelmesi konusunda ülke genelinde kampanyalar yapılması önerilmektedir. Bu noktada okul öncesi eğitimi öğretmenleri ebeveynlere çocuklarına kitap okumanın önemi ve okuma teknikleri ile ilgili aile eğitimleri verebilir, sınıfta okuma listeleri oluşturup evde bu kitapların okunmasını destekleyebilirler. Ayrıca "1milyon kitap" gibi kitap sağlama ve okumayı destekleme kampanyalarının sayılarının artırılması yararlı olacaktır. Mahallelere çocuk kütüphaneleri açılması, buralarda birlikte okuma etkinlikleri düzenlenmesi çocuk ve aileler için birlikte okumaya model olacaktır. Bu araştırma ortaya koyduğu önemli bulgulara rağmen bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Bu çalışma dil gelişime etki eden sınırlı sayıda değişkeni incelemiştir, gelecekteki araştırmaların özellikle çocukların bilişsel, sosyal gelişim ve mizaç özelliklerinin ortak etkilerini incelemesi önerilmektedir.

Kaynakça

- ACARLAR, F., EGE, P. & TURAN, F. (2002) Türk çocuklarında üst dil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), ss. 63-73.
- ARICI, M. & AKCAN, T.A. (2019). Okul Öncesi Dönemde Anne-Çocuk Birlikte Hikâye Kitabı Okuma Davranışlarının İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*,33,(1)ss.100-120. doi: 10.33308/26674874.201933195.
- ATİM, A. & AZAHAR, Z. N. (2012). Mother-Child Dialogic Discourse in Shared Reading Sessions: Use of Literal and Inferential Questions, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66,321-329, doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.274.
- BAILEY, D. B. (2002). Are critical periods critical for early childhood education?: The role of timing in early childhood pedagogy, *Early Childhood Research Quarterly*,17, (3), ss. 281-294, doi:10.1016/S0885-2006(02)00165-5.
- BERK, L.E. (2013). *Bebekler Ve Çocuklar: Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan,çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- BLOM E. & PARADIS, J.(2016) Introduction: special issue on age effects in child language acquisition. *Journal of Child Language*. 43, ss.473-478.
- BOARDMAN, K. (2020).Too young to read': early years practitioners' perceptions of early reading with under-threes, *International Journal of Early Years Education*, 28 (1), ss.81-96, doi: 10.1080/09669760.2019.1605886.
- BUDIHARSO, T. (2019). Language acquisition in childhood stage: a review. *Indonesian Journal of Language Teaching and Linguistics*, 4(1), ss.53-64.
- BUS, A. G. VAN IJZENDOORN, M. H. & PELLEGRİNİ, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy, *Review of Educational Research*, vol. 65, (1), pp. 1-21.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş.& DEMİREL, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 26.Baskı, Ankara: Pegem A.
- BYRNES, J.P. & WASIK, B. (2019). *Language and Literacy Development, Second Edition: What Educators Need to Know*. NY; Guilford Press.
- CENGİZ, Ö. (2013). Türk Annelerin Çocuklarına Kitap Okurken Kullandıkları Dil, *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30 (1), ss.97-114.
- CHOMSKY, N. (1975). *Reflections On Language*. New York: Pantheon.
- DASTPAK, M., BEHJAT, F. & TAGHINEZHAD, A. (2017) A Comparative Study of Vygotsky's Perspectives on Child Language Development with Nativism and Behaviorism. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5,(2), ss. 230-238.
- DICKINSON, D.K., GRIFFITH, J.A., GOLINKOFF, R.M. & HIRSH-PASEK, K. (2012). How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child development research*, 1-15.

- ERDOĞAN, Y, BEKİR, A & ARAS, A. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), ss.231-246.
- FORD, A. L. B., ELMQUIST, M., MERBLER, A. M., KRIESE, A., WILL, K. K. & MCCONNELL, S. R. (2020). Toward an ecobehavioral model of early language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 246-258. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.004>.
- FOX, S. E., LEVITT, P. & NELSON, C.A. (2010). How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture. *Child Development*, 81, ss. 28–40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>.
- GÜVEN, S. & TOPBAŞ, S.(2014). Adaptation of the Test of Early Language Development(-TELD-3) into Turkish: Reliability and validity study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6,(2), 151-176.
- HART, B. & RISLEY, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. NY: Paul H Brookes Publishing.
- HRESKO, W.P., REID, D.K. & HAMMILL, D.D. (1999). *Examiner's manual: Test of Early Language Development*, 3rd edition. Austin, TX: Pro-ed.
- İŞİKOĞLU ERDOĞAN, N. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), ss.1071-1086.
- İŞİKOĞLU ERDOĞAN, N., ŞİMŞEK, Z. & CANBELDEK, M. (2017). Ev Merkezli Diyaloğa Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 37 (2), ss.789-809.
- JONHSTON, J. (2010). Factors that Influence Language Development. <http://www.child-encyclopedia.com/language-development-and-literacy/according-experts/factors-influence-language-development>.
- KREJČÍE, R.V. & MORGAN, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, ss. 608.
- KOÇAK, N., ERGİN, B. & YALÇIN, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı II), ss.100-106.
- KOTAMAN, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), ss.55–61.
- LENNEBERG, E. H. (1967). The Biological Foundations of Language, *Hospital Practice*, 2:12, ss.59-67, doi: 10.1080/21548331.1967.11707799.
- LICHTMAN, K. (2016). Age and learning environment: Are children implicit second language learners? *Journal of Child Language*, 43(3), 707-730. doi:10.1017/S0305000915000598.
- MEB, (2017). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>.

- MOL, S.E., BUS, A.G., DE JONG M.T. & SMEETS, D.J.H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: a metaanalysis, *Early Education and Development*, 19, (1) ss.7–26.
- MULUK, N.B., BAYOĞLU, B. & ANLAR, B.(2014) Language development and affecting factors in 3- to 6-year-old children. *Eur Arch Otorhinolaryngol* 271, ss.871–878 <https://doi.org/10.1007/s00405-013-2567-0>.
- NEEDLEMAN, R., TOKER, K. H., DREYER, B. P., KLASS, P. & MENDELSON, A.L. (2005). Effectiveness of a primary care intervention to support reading aloud: a multicenter evaluation. *Ambulatory Pediatrics*, 5, ss.209–21.
- POLAT UNUTKAN, Ö. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13. 285-293.
- POWELL, D.R., DIAMOND, K.E., BURCHINAL, M.R. & KOEHLER, M.J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), ss.299-312.
- SANTROCK, J.W. (2014). *Child Development*. NY: McGrawHill .
- SANTROCK, J.W. (2012). *Yaşam Boyu Gelişim*. (G. Yüksel, Çev Ed). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- SCOTT, A., MCNEILL B., & VAN BYSTERVELDT, A. (2020). Teenage mothers' language use during shared reading: An examination of quantity and quality. *Child Language Teaching and Therapy*, 36(1), ss59–74.
- SORENSEN DUNCAN, T. & PARADIS, J. (2020). How does maternal education influence the linguistic environment supporting bilingual language development in child second language learners of English? *International Journal of Bilingualism*, 24(1), 4661.
- TETİK, G. & İŞİKOĞLU ERDOĞAN, N. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 25, 2, ss.1-16.
- TOPBAŞ, S. & GUVEN, S.(2010). *TEDİL Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi*, Detay Yayıncılık.
- TOPBAŞ, S., MAVİŞ, I. & ERBAŞ, D. (2003). Intentional communicative behaviours of Turkish-speaking children with normal and delayed language development. *Child: Care, health and development*, 29(5), ss.345–355.
- TRAWICK-SMITH, J. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim [Çok kültürlü bir bakış açısı]*. (B. Akman, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- VUKELICH, C., ENZ, B.J., ROSKOS, K. A. & KRISTIE, J, (2019). *Helping Young Children Learn Language and Literacy : Birth Through Kindergarten*, NY: Pearson.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN WEB 2.0 DESTEKLİ EĞİTSEL WEB SİTESİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Lerna GÜRLEROĞLU¹, Mehtap YILDIRIM²

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

1 Uzm. Fen Bilimleri Öğretmeni, Abdülhak Hamit Ortaokulu, İSTANBUL, lerna91@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6511-0863.

2 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, mehtap.yildirim@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7398-8396.

Geliş Tarihi: 04.08.2020 Kabul Tarihi: 26.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.776977

Öz: COVID-19 salgın sürecinde eğitim ve öğrenmeye devam etmek için bu değişen koşullara hızla uyum sağlanması gerektiği anlaşılmıştır. Bu süreçten sonra öğrencilerin ve öğretmenlerin çok yönlü, çok görevli, özellikle teknoloji odaklı bir dünyada öğretme ve öğrenme becerilerine sahip olmaları beklenir. Birçok ülkede, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm öğretim ve öğrenim uzaktan ve çevrimiçi eğitime dönüşmüştür. Bu çalışmada bahsedilen eğitsel web sitesi, çevrimiçi eğitime hem destek hem de alternatif olabilir. Çalışmada web 2.0 araçları kullanılarak Kuvvet ve Enerji ünitesi kazanımlarına uygun hazırlanan materyaller 5E öğrenme modeline göre planlanarak “Fen Dünyası” adlı eğitsel web sitesi üzerine yerleştirilmiştir. Öğretim 2018-2019 öğretim yılında bu site üzerinden yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 5E öğrenme modeline göre web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş bir web sitesi kullanılarak yapılan öğretim ile ilgili öğrenci görüşlerinin tespit edilmesine dayanan bir durum çalışmasıdır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmış ve betimsel analiz ile incelenmiştir. Yapılan öğretim sonrasında, öğrenciler, fen bilimleri dersini daha çok sevdiğini ve daha eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca daha iyi öğrendiklerini ve derse karşı ilgilerinde artış olduğunu söyledikleri görülmüştür. Bu nedenle fen bilimleri öğretmenlerinin çevrimiçi derslere ek olarak web 2.0 araçları ve özellikle eğitsel bir web sitesini kullanmaları önerilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel web sitesi, web 2.0 araçları, fen bilimleri eğitimi, ortaokul öğrencileri, 5E öğrenme modeli

INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' VIEWS ON WEB 2.0 SUPPORTED EDUCATIONAL WEB SITE

Abstract:

It has been understood that these changing conditions must be adapted quickly to continue education and learning during the COVID-19 pandemic. After this process, students and teachers are expected to have teaching and learning skills in a versatile, multi-tasking, especially technology-focused world. In many countries, all teaching and learning from primary to higher education has evolved into distance and online education. The educational website mentioned in this study can be both a support and an alternative to online education. In the study, materials prepared in accordance with the Force and Energy unit acquisitions using web 2.0 tools were planned according to the 5E learning model and placed on the educational website named "Science World". Teaching was carried out face-to-face through this site in the 2018-2019 academic year. The study is a case study based on the identification of student views about teaching using a web site enriched with web 2.0 tools according to the 5E learning model. A structured interview form was used as a data collection tool and it was examined with descriptive analysis. After the instruction, the students stated that they liked the science lesson more and found it more fun. In addition, it was observed that they said that they learned better and that their interest in the lesson increased. It is therefore recommended that science teachers use web 2.0 tools, and especially an educational website, in addition to online classes.

Keywords: Educational website, web 2.0 tools, science education, secondary school students, 5E learning model

Giriş

Son yıllarda özellikle bilgisayar teknolojilerinin hızla gelişmesi toplumların ona ayak uydurmasını ve birçok alanda köklü değişikliklerin olmasını zorunlu kılmıştır. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve bu teknolojilerin kolaylıkla hazırlanabilmesi, eğitim dâhil tüm alanları etkilemiştir (Malişü ve Şaloun, 2020). Dolayısıyla teknolojinin değişmesi ile birlikte yaşam alışkanlıklarımız da evrilmektedir. 1980-2000 yılları arasında doğanların oluşturduğu Y kuşağı, teknolojik olarak gelişen bir dünyada yetişmişken, 2000'li yıllarda doğanlar, yani Z kuşağı, teknolojinin içinde doğmuştur (Altunbay ve Bıçak, 2018). Geleneksel eğitim yöntemleri Z kuşağı için uygun görünmemektedir (Oral, 2013). Öyleyse Z kuşağına yönelik yapılacak öğ-

retimlerin, programdan ders kitabına, öğretim yöntemlerinden ders materyallerine ve öğretim ortamlarına kadar kısacası öğretimle ilgili olan her alan farklılık içermelidir. Öğretimin geleneksel yöntemlerden farklılaşarak teknolojik, dijital ve sanal içerikler taşıması ile Z kuşağındaki bireyler için öğretim faaliyetlerinin daha etkili hale geleceği düşünülmektedir. 2000'li yıllarda dünyaya gelen, bilişim ve bilgisayar teknolojileri ile hep bir arada yaşayan günümüz Z kuşağı çocukları aynı anda birden fazla konuyla ilgilenebilme konusunda çok gelişmişlerdir. Bu kuşak, sahip oldukları el, göz, kulak vb. gibi motor beceri senkronizasyonu ile insanın biyolojik tarihinin en becerikli nesli olarak görülmektedir (Toruntay, 2011). Z kuşağının değişen beklentilerini cevaplamada mevcut öğretim programları yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğretim programlarının ve ortamlarının yenilikçi teknolojiler kullanılarak yeniden şekillendirilmesi zorunlu bir hale gelmiştir (Somyürek, 2014). Ayrıca 2019 yılı Aralık ayında başlayan ve hız kesmeden devam eden COVID-19 pandemisi nedeniyle tüm dünyada mevcut eğitim sistemleri askıya alınarak çevrimiçi ve uzaktan eğitim üzerinden öğretim yapılmaya başlanmıştır. Pandemi ile ilgili olarak yakın gelecekte ne olacağı ve bu durumun ne kadar süreceği ile ilgili belirsizlikler tüm yetkilileri alternatif aramaya ve sürdürülebilir bir durum yaratmaya zorlamaktadır. Teknolojik çözümler üretilerek gerek psikolojik gerekse ekonomik çözümler işe koyulmuştur. İlkokul seviyesinden yükseköğretim seviyesine kadar tüm eğitim derecelerinde internet odaklı çözümler geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

Bilgisayar ve internet teknolojilerinin gelişmesiyle web servisi de gelişim göstermiştir. Web, internet ile çalışan ve www ile başlayan adreslerdeki sayfaları görüntüleyen bir servistir (Çekinmez, 2009). Web; kullanıcı ile etkileşime girmeden, görsel öğelerden ve metinlerden oluşan, bilgilere ulaşılmasını sağlayan özel bir platformdur. Web'in ilk çıkışında fizikçilerin deney sonuçlarının paylaşılması amaçlanırken, günümüzde web servisi yeni özellikler ve teknolojiler geliştirilmesine sebep olmuştur. Zamanla bilgiye ulaşmaktan ziyade bilgiyi paylaşma, değişen şartlara göre anlamlandırma ihtiyaçları web teknolojisini geliştirerek web 2.0 teknolojisine dönüşmesine sebep olmuştur (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Web 2.0. günümüzde yaygın olarak kullandığımız bilgiye hızlı ve kolay ulaşım imkanı sağlayan, kullanıcıyı da bilgi üretimi içine katan ve dinamik bir yapıya sahip olan web teknolojilerini oluşturmaktadır (Çekinmez, 2009). Web 2.0 kavramı ilk olarak 1990'da Darcy Di Nucci tarafından kullanılmıştır, ancak sonraki yıllarda onu daha popüler hale getiren O'Reilly ve Dale Dougherty olmuştur (Moshahid & Pt, 2017). 2003 yılında O'Reilly Media, internette daha kolay bilgi paylaşımına izin veren Web 2.0 adlı yeni bir terime atıfta bulunmuştur. YouTube, MySpace, Facebook, Flickr ve Twitter gibi sosyal medya uygulamaları Web 2.0 teknolojilerine örnek olarak verilebilir (Peltier-Davis, 2009). Yeni nesil olan web 2.0 sorgulama, işbirliği, iletişim, kişisel anlatım ve okuryazarlık konularında eğitim uygulamaları için benzersiz fırsatlar sunmaktadır (Drexler, Baralt ve Dawson, 2008). Web 2.0 hizmetlerinin ve uygulamalarının temel amacı, kullanıcıların teknik engeller olmaksızın içerik paylaşmasına ve internetin işbirliği ve sosyal etkileşim potansiyellerinden yararlan-

masını sağlamaktır. Web 2.0; internet platformunu bilgilerin hazırlanıp iletildiği ve hazır bilginin tüketildiği bir ortamdan çıkartıp içeriğin katılımcılar ile beraber üretildiği, paylaşıldığı, birleştirildiği ve transfer edildiği bir platforma dönüştürmektedir (Horzum, 2010). Web 2.0'ın özelliklerine bakıldığında, web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin bulunduğu dijital çağa uygun olduğu, öğrenciyi eğitim sürecine aktif katılmasına imkan verdiği ve yenilikçi olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretim ortamını öğrencilerin bilgiye erişmelerini sağlayacak şekilde düzenlemek, kaynak çeşitliliğini ve bunlara erişimi kolaylaştırmak, ilk elden bilgi elde edebilmek, bilgileri değerlendirmek, öğrencilerin olay ve nesnelere çok yönlü algılamasını ve yorumlamasını sağlamak, yaratıcı özellikleri gelişmesi ve derse olan ilgilerinin canlı tutulması için eğitim teknolojisinin birçok unsurunun fen bilimleri derslerinde kullanılması önemlidir (Akpınar, Aktamış ve Ergin, 2005). Günümüzde web 2.0 teknolojilerinin okul içindeki ve dışındaki alanlar ve ortamlar arasındaki etkileşimleri teşvik ederek sunduğu esnekliğe de ihtiyaç vardır (Luckin ve diğ. 2009). Bu noktada gelişen teknoloji ile birlikte gelişen web uygulamaları fen öğretiminin birçok basamağında kullanılabilir.

Öğretimde web 2.0 araçları kullanılarak yürütülen çalışmalardan elde edilen sonuçlar ışığında; web 2.0 araçları ile gerçekleştirilen öğretimin geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğu, aktif öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin öğrenmelerini artırdığı (Akgün, Özden, Çinici, Aslan ve Berber, 2014; Baig, 2011; Ballıel Ünal, 2017; Bayrak Karadeniz ve Bayram, 2012; Buluş Kırıkkaya, Dağ, Durdu ve Gerdan, 2016; Çetin ve Günay, 2010; Güngören Canan, 2019; Karagöz ve Korkmaz, 2015; Özkan, 2010) ve web tabanlı öğretimin öğrencilerin motivasyonları üzerine olumlu etkileri olduğu (Wang ve Reeves, 2006; Balaman ve Tüysüz, 2011; Akgündüz ve Aknoğlu, 2017; Karahan ve Roehrig, 2016) görülmektedir. Ayrıca Web 2.0 araçlarının kullanımı üzerine öğretmenlerin (Çalışkan, Güney, Sakhieva, Vasbieva ve Zaitseva, 2019), öğretmen adaylarının (Bünül, 2019;) ve öğrencilerin (Özçınar, Sakhieva, Pozharskaya, Popova, Melnik ve Matvienko, 2020; Özenç, Dursun ve Şahin, 2020) olumlu görüşleri olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır. Yapılan çalışmalardan hareketle web 2.0 araçlarına yönelik öğretimin en önemli hedefi olan öğrencilerin bu araçların kullanılmasına yönelik nasıl bir algıya ve deneyime sahip olduklarını ortaya çıkaran çalışmaların olmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Web 2.0 teknolojilerinin yüksek etkileşimli, çok yönlü eğitim süreçleri oluşturduğu, web 2.0 teknolojileri ile gerçekleştirilecek eğitim çalışmaları bilişim çağı gereklerine uygun, bilgiyi etkili kullanabilen ve işleyen, nitelikli bireylerin yetiştirilmesine de imkan tanıdığı ancak web 2.0 teknolojileri ile gerçekleştirilecek faaliyetlerin bilgisayar kullanımı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip bilgisayar okur-yazarı kişilerle daha etkili yürütüldüğü ve bilgi okuryazarlık özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin web 2.0 araçlarını daha sıklıkla kullandığı görülmektedir (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Bu nedenle Z kuşağı olan öğrencilerin web araçlarına olan ilgisini kullanarak internette sörf yapar gibi planlanmış bir öğretim gerçekleştirilebilir. Öğretmen tarafın-

dan hazırlanmış eğitsel bir web sitesi yardımıyla öğrenci ders kaynaklarına ulaşabilir, onları inceleyip anlamaya çalışabilir, diğer öğrencilerle ve öğretmenle iletişim kurarak tartışabilir. Çevrimiçi derslerde belli bir zaman diliminde ve öğretmen sorumluluğunda olan ders, böyle bir web sitesi yardımıyla öğrencilerin istedikleri zaman istedikleri kadar gezinebileceği bir derse dönüşebilir. Aynı zamanda sorumluluğun öğrencide ama kontrolün öğretmende olduğu bir öğretim anlayışına evrilebilir. Web 2.0. araçları kullanılarak hazırlanmış eğitsel amaçlı bir sitenin kullanımının özellikle COVID-19 pandemisi nedeniyle yaşanan ve eğitim öğretim faaliyetlerinin aksadığı bu dönemde çevrimiçi eğitimlere önemli bir destek sağlayabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin, öğretmen tarafından web 2.0. araçları kullanılarak hazırlanmış ders kaynaklarına rahatlıkla ulaşabilmesi, arkadaşları ile yazışarak cevapları tartışabilmesi, eğitsel oyunlarla eğlenerek öğrenmesi gibi basit ama ilgi çekici etkinliklerle eğlenebilecekleri ve aynı zamanda da öğrenebilecekleri aktiviteler içeren bir eğitsel site tasarlanmıştır. Tasarlanan bu site fen öğretiminde kullanılmış ve uygulama ile ilgili öğrenci görüşleri bu makalede paylaşılmıştır.

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından öncelikle web 2.0 (Pixton, Bubble, Kahoot, quizlet vb) araçları yardımıyla görsel ve dijital öğretim kaynakları oluşturulmuştur. Daha sonra hazırlanan bir web sitesi üzerine 5E öğrenme modeli planı çerçevesinde etkinlikler yerleştirilmiştir. 5E öğrenme modelinin seçilmesinin nedeni araştırma sorularına dayalı öğrenme yaklaşımının benimsendiği (MEB, 2018) öğretim programı hedeflerine ulaşmaktır. 5E öğrenme modelinde, merak duygusundan yola çıkılarak ön bilgilerin harekete geçirildiği ve olası kavram yanlışlarının ortaya çıkarıldığı bir giriş aşaması vardır. Sonrasında kavram yanlışlarının giderildiği ve öğrencilerin aktif olduğu keşfetme aşaması bulunmaktadır. Öğretmenin merkezde olduğu tek aşama açıklama aşamasıdır. Dördüncü aşama, yeni öğrenilen kavramların günlük hayata uyarlandığı ve derinleştirildiği derinleştirme aşamasıdır. Son aşamada ise öğrencilerin ve sürecin değerlendirildiği bir değerlendirme aşaması bulunmaktadır (Bybee, 2009). Bu çalışmada, Kuvvet ve Enerji ünitesinin öğretimi sırasında web 2.0 araçları ile desteklenmiş ve 5E öğrenme modeline göre tasarlanmış eğitsel bir web sitesi yardımıyla gerçekleştirilen fen öğretimi sırasında öğrencilerin yapılan uygulama ile ilgili deneyim ve algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Buradan yola çıkılarak çalışmada “5E modeline uygun web 2.0 araçları ile gerçekleştirilen fen öğretiminin öğrenci deneyim ve algılarına etkileri nelerdir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Yin'e (2014) göre durum çalışması, sınırları belli olmayan bir olay ve bağlam arasındaki güncel bir durumu gerçek yaşam alanında irdelemekle gerçekleştirilir. Bu

araştırma, öğretmen tarafından hazırlanan eğitsel bir web sitesinin bir öğretim aracı olarak öğrenci üzerinde oluşturduğu etkiyi derinlikle incelemeyi amaçladığı ve bu durumu içinde yer aldığı gerçek bağlam veya içerik çerçevesinde ortaya koyduğu (Yin, 2014) için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, Kuvvet ve Enerji ünitesinin öğretimi boyunca toplam beş hafta süresince 5E öğrenme modeline göre tasarlanan ve web 2.0 araçlarının kullanıldığı etkinliklerle zenginleştirilen bir eğitsel web sitesinin kullanılması ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında dersi alan öğrencilere yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak uygulama hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu nitel araştırma örneklem belirleme yöntemlerinden olasılıklı olmayan örneklemelerden *Kolay Ulaşılabilir veya Elverişli Örnekleme* göre belirlenmiştir (Patton, 2005). Araştırmacılardan biri çalışmanın yapıldığı sınıfın fen bilimleri öğretmenidir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme çalışmanın daha hızlı ve pratik yapılmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubunu 12 kız, 11 erkek olmak üzere toplam 23 öğrenciden oluşan İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinden bulunan bir ortaokulun yedinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde yedinci sınıf fen bilimleri dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Görüşme Formu

Çalışmada yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu araştırmaya katılan tüm çalışma grubu (n=23) öğrencilerine uygulama sonrasında uygulanmıştır. Görüşme formu altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Geçerlik için araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik hazırlanan form fen eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi ve iki fen bilimleri öğretmeninin soruların anlaşılabilirliği ve araştırmanın amacına uygunluğu konusunda görüşlerine sunulmuş ve uygun olduğu onaylanmıştır. Görüşme formu soruları aşağıda verilmiştir. Öğrencilerin görüşme formunda bulunan soruları yazılı olarak cevaplama süresi bir ders saati olarak belirlenmiştir.

Görüşme Formu Soruları

1. Son beş haftadır fen bilimleri dersinde ne gibi değişiklikler oldu?
2. Fen bilimleri dersinde yapılan uygulamalar hoşuna gitti mi? Yanıt evet ise en çok hangisi hoşuna gitti? Neden?
3. Dersin daha önceliklere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersine dair görüşlerini etkiledi mi? Cevabın evet ise nasıl etkiledi?

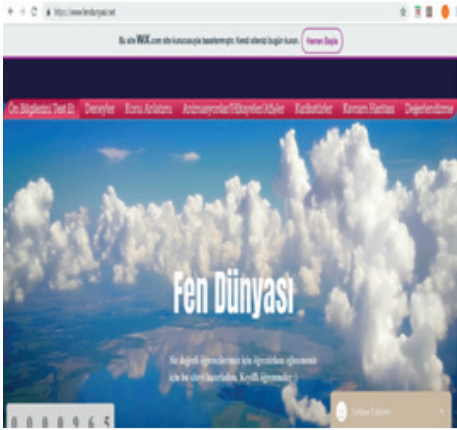
4. Dersin daha öncelilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersini çalışma motivasyonunu etkiledi mi? Cevabın evet ise nasıl etkiledi?

5. Fen bilimlerine dair bilgiler öğrenmek veya bilgilerini pekiştirmek için interneti kullanır mısın? Cevabın evet ise nasıl kullanırsın?

6. Fen bilimleri öğretmeni sen olsaydın eğer dersini nasıl işlemeyi tercih ederdin?

Uygulama Süreci

Araştırmacılar tarafından öncelikle <https://www.wix.com/> adlı siteden Fen Dünyası adlı (<https://lerna91.wixsite.com/fendun>) bir web sitesi hazırlanmıştır. Web sitesi 5E modeline uygun şekilde tasarlanmış ve hazırlanan her bir etkinlik, web sitesi üzerinde ilgili yere yerleştirilmiştir. Örnek bir ders planı Ek-1’de verilmiştir. Konu ile ilgili etkinliklerin oluşturulmasında Kahoot, Prezi, Google Form, Quizlet, Pawton ve Toondoo gibi web 2.0 araçları kullanılmıştır. Ayrıca hazırlanan web sitesine öğrencilerin verilen ev ödevlerini yükleyebilmeleri, istedikleri zaman konu tekrarları yapabilmeleri ve web 2.0 araçlarını farklı zamanlarda istedikleri kadar kullanabilmeleri sağlanmıştır. Fen öğretimi sınıf içerisinde yürütülürken aynı zamanda öğrencilerin okul dışı zamanda da ulaşabilecekleri dijital bir eğitim ortamı tasarlanmıştır. Resim 1’de web sitesinin Resim 2’de de konu ile ilgili hazırlanan bir animasyonun ekran görüntüsü verilmiştir. Resim 2’deki animasyona <https://www.powtoon.com/c/c9y289xFV-5Z/1/m> adresinden ulaşılabilir.



Resim 1. Web Sitesinin Ekran Görüntüsü



Resim 2. Bir Animasyonun Ekran Görüntüsü

Verilerin Çözülmesi

Yapılan araştırmadan görüşme formundan elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz ile incelenmiştir. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz türünde araştırmacı verileri doğru ve çarpıcı bir şekilde yansıtmak için alıntılara sık sık yer vermelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formu analiz edilirken formdaki sorular temaları oluşturmuş, öğrenci görüşlerinin frekansları belirlenmiş ve tablolar yardımıyla sunulmuştur. Ayrıca güvenilirlik için her bir soru için örnek olabilecek öğrenci görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar öğrencilere numara verilerek sunulmuştur (Ö₁, Ö₂, Ö₃,.....Ö₂₃).

Bulgular

Görüşme formu soruları sırasıyla analiz edilmiştir. Öğrencilerin görüşme formunun birinci sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Birinci Soruya Verilen Cevaplar

Son beş haftadır fen bilimleri dersinde ne gibi değişiklikler oldu?	f
Daha fazla deney yaptık	4
Dersimiz daha eğlenceli oldu	3
Yarışmalar yaptık/ Oyunlar oynadık	5
Dijital ortamda ders işledik/ Teknolojiyi daha fazla kullandık	7
Yeni bilgiler öğrendik	2
Başarımız arttı/ Anlama yeteneğimiz arttı	2

Deney grubunda bulunan 23 öğrenciden dördü son beş haftadır fen bilimleri dersinde daha fazla deney yapıldığından, üçü, daha eğlenceli olduğundan, beşi yarışmalar yapıldığından ve oyunlar oynandığından, yedisi dijital ortamda ders işlendiğinden ve teknolojinin daha fazla kullanıldığından, ikisi yeni bilgiler öğrenildiğinden ve ikisi de başarılarının ve anlama yeteneklerinin arttığından bahsetmiştir. Birinci soruya verilen öğrenci cevaplarından bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Ö₃’ün cevabı;

1. Son 5 haftadır fen bilimleri dersinde ne gibi değişiklikler oldu?

Konuları daha hızlı anlamaya başladım.
Fene ilgili daha değişik şeyler öğrendim.
Ve daha fazla deney yapmaya başladım.

Ö₈'in cevabı;

1. Son 5 haftadır fen bilimleri dersinde ne gibi değişiklikler oldu?

Dersimizi daha keyifli bir şekilde işledik.

Ö₁₃'ün cevabı;

1. Son 5 haftadır fen bilimleri dersinde ne gibi değişiklikler oldu?

İlk haftalarda normal bir şekilde ders isterken bir sonraki haftalarda bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak ders istemeye başladık. Ve bunları kullandığımız zaman daha iyi anladığımızı düşünüyoruz. Hocamız bir site açtı ve bize oradan konu anlattı. Bu yüzden son haftalarda daha iyi değişiklikler oldu. Teraküley.

Ö₁₅'in cevabı;

1. Son 5 haftadır fen bilimleri dersinde ne gibi değişiklikler oldu?

İnternette (telefon, tablet) gibi teknolojik aletlerden yararlandık. İnternet sayfasında ders yapıyoruz. Bence bu ders çok güzel etkiliyor.

Öğrencilerin görüşme formunda “Fen bilimleri dersinde yapılan uygulamalar hoşuna gitti mi?” şeklinde ifade edilen ikinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. İkinci soruya verilen cevaplar

	Evet (f)	Hayır (f)	Kararsızım
Fen bilimleri dersinde yapılan uygulamalar hoşuna gitti mi?	22	0	1

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerden 22’si fen bilimleri dersinde yapılan uygulamaların hoşuna gittiğini, biri ise bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir. Görüşme formunun ikinci sorusuna evet diyen öğrencilerin bu uygulamalardan hangisini en çok beğendikleri ile ilgili verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. En çok beğenilen uygulamalar

Fen bilimleri dersinde yapılan uygulamalar hoşuna gitti mi? Yanıt evet ise en çok hangisi hoşuna gitti?	f
Kahoot Uygulaması	8
Animasyonlar ve Deneyler	4
Kavram Karikatürleri	3
Animasyonlar	3
Hatırlamak istenilen bilgilere hemen ulaşabilmek/ İnternet üzerinden test çözebilmek	2
Deneyler ve Kahoot	2

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerden sekizi Kahoot uygulamasını, dördü animasyon ve deney uygulamalarını, üçü karikatürleri, üçü animasyonları, ikisi bilgiye hemen ulaşabilmekten ve internet üzerinden test çözebilmekten ve ikisi de deney ve kahoot uygulamalarından hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. İkinci soruyla ilgili öğrenci yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö₈'in cevabı;

2. Fen bilimleri dersinde yapılan uygulamalar hoşuna gitti mi? Yanıt evet ise en çok hangisi hoşuna gitti? Neden?
En hoşuma giden şey hocamızın hazırladığı animasyonlar ve deneyler oldu. Çünkü işlediğimiz konuyu görsel biçimde gördüğümüzde hafızamıza daha iyi yerleşir.

Ö₉'un cevabı;

2. Fen bilimleri dersinde yapılan uygulamalar hoşuna gitti mi? Yanıt evet ise en çok hangisi hoşuna gitti? Neden?
Kararsızım ama hepsi hoşuma gitmedi çünkü çok akıllı tabandan işliyoruz. Ama Kahoot'ı beğendim çünkü bilgilerimi sınıfta arkadaşlarımla paylaşmam hoşuma gitti.

Ö₁₁'in cevabı;

2. Fen bilimleri dersinde yapılan uygulamalar hoşuna gitti mi? Yanıt evet ise en çok hangisi hoşuna gitti? Neden? Fen dersinde yapılan uygulamalar hoşuma gitti. En çok hoşuma giden uygulama ise internet üzerinden site ile hatırlamak. İstedikim bilgiye hemen ulaşabiliyorum.

Ö₂₀'nin cevabı;

2. Fen bilimleri dersinde yapılan uygulamalar hoşuna gitti mi? Yanıt evet ise en çok hangisi hoşuna gitti? Neden?

Hoşuma gitti. En çok Kahoot uygulamasını sevdim

Görüşme formunun üçüncü sorusu olan “Dersin daha öncekilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersine dair görüşlerini etkiledi mi?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Üçüncü soruya verilen cevaplar

	Evet Olumlu Yönde	Hayır Etkilemedi
	f	f
Dersin daha öncekilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersine dair görüşlerini etkiledi mi? Cevabın evet ise nasıl etkiledi?	18	5

Çalışma grubunda bulunan 23 öğrenciden 18’i dersin daha önceki derslere göre farklı işlenmesinin fen bilimleri dersine dair görüşlerini olumlu etkilediğini belirtirken, beşi ise görüşlerini etkilemediğini belirtmiştir. Üçüncü soruya verilen cevaplardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir;

Ö₃'ün cevabı;

3. Dersin daha öncekilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersine dair görüşlerini etkiledi mi? Cevabın evet ise nasıl etkiledi?

Evet etkiledi. Eskiden kavrama çalışırken sadece kitapla ve defterden tek bilgi alıyorduk. Ama şimdi deneylerle, karikatürlerle öğreniyorduk.

Ö₁₁'in cevabı;

3. Dersin daha öncekilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersine dair görüşlerini etkiledi mi? Cevabın evet ise nasıl etkiledi?

Filmeklerimi or- da olsa değiştirdi. Bazen bilgileri eşitlerken siliyordum ama karikatürler sayesinde sildiğimden yeni bilgiler öğreniyordum.

Ö₁₂'nin cevabı;

3. Dersin daha öncelilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersine dair görüşlerini etkiledi mi?
Cevabın evet ise nasıl etkiledi?

Aslında değiştirdi. Çünkü daha çok örnek ve deney yaptık.
Bu da benim fen bilimleri dersinin günlük hayattaki örneklerini görmemi sağladı.

Ö₁₃'ün cevabı;

3. Dersin daha öncelilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersine dair görüşlerini etkiledi mi?
Cevabın evet ise nasıl etkiledi?

Etkilemedi. Fen dersini her zaman severim.
Ama yapılan değişiklikler çok güzel.

Ö₂₀'nin cevabı;

3. Dersin daha öncelilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersine dair görüşlerini etkiledi mi?
Cevabın evet ise nasıl etkiledi?

Etkiledi. Eskiden sıkıcı olduğunu düşünüyordum; Ama şimdi eğleniyorum.

Görüşme formunda "Dersin daha öncelilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersini çalışma motivasyonunu etkiledi mi?" şeklinde ifade edilen dördüncü soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Dördüncü soruya verilen cevaplar

	Evet Olumlu	Hayır Etkilemedi	Kararsızım
	f	f	f
"Dersin daha öncelilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersini çalışma motivasyonunu etkiledi mi?"	14	7	2

Çalışma grubunda bulunan 23 öğrenciden 14'ü dersin daha öncelilere göre farklı işlenmesinin ders çalışma motivasyonunu olumlu etkilediğinden, yedisi çalışma mo-

tivasyonunu etkilemediğinden bahsetmiştir. Ayrıca öğrencilerden ikisi bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Dördüncü soruya yönelik öğrenci cevaplarından bazılarında aşağıda yer verilmiştir:

Ö₈'ün cevabı;

4. Dersin daha öncekilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersini çalışma motivasyonu etkiledi mi? Cevabın evet ise nasıl etkiledi?

Evet, daha kolay bir şekilde çalışmamı sağladığından dolayı çalışma motivasyonum arttı.

Ö₉'un cevabı;

4. Dersin daha öncekilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersini çalışma motivasyonu etkiledi mi? Cevabın evet ise nasıl etkiledi?

Motivemi etkiledimi, etkilemedimi kararsızım.

Ö₁₂'nin cevabı;

4. Dersin daha öncekilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersini çalışma motivasyonu etkiledi mi? Cevabın evet ise nasıl etkiledi?

Evet etkiledi. Motivasyonum arttı. Çünkü daha eğlenceli bir şekilde öğreniyorduk. Fakat dersimizin daha yavaş ilerlediğini düşünüyorum. Telefonun vakit aldığını ve derste de gereksiz ses çıkarttığını düşünüyorum. Bu etkinliği sessiz yaparsak daha eğlenceli olur.

Ö₂₀'nin cevabı;

4. Dersin daha öncekilere göre farklı işlenmesi fen bilimleri dersini çalışma motivasyonu etkiledi mi? Cevabın evet ise nasıl etkiledi?

Yani aslında pek etkilemedi. Çünkü ben genel olarak ders çalışmayı sevmiyordum.

Öğrencilerin "Fen bilimlerine dair bilgiler öğrenmek veya bilgilerinizi pekiştirmek için interneti kullanır mısınız?" şeklinde ifade edilen beşinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Beşinci soruya verilen cevaplar

	Evet Kullanırım	Hayır Kullanmam	Bazen Kullanırım
“Fen bilimlerine dair bilgiler öğrenmek veya bilgilerinizi pekiştirmek için interneti kullanır mısınız?”	f	f	f
Fen Dünyası sitesini kullanım	5		
Soru çözerim	4		
Bilmediklerimi araştırırım	4		
Eba ve Morpa Kampüs gibi çeşitli siteleri kullanım	2		
Youtube videoları izlerim	1		
Toplam	16	4	3

Çalışma grubunda bulunan 23 öğrenciden 16’sı fen bilimlerine dair bilgiler öğrenmek veya bilgilerinizi pekiştirmek için interneti kullandığından, dördü interneti kullanmadığından, diğer üç kişi ise bazen kullandığından bahsetmiştir. Fen bilimlerine dair bilgiler öğrenmek için interneti kullanacağından bahseden 16 öğrenciden beşi Fen Dünyası sitesini kullanarak, dördü soru çözerek, dördü bilmediklerini araştırarak, ikisi EBA ve Morpa Kampüs sitelerini kullanarak, biri Youtube videoları izleyerek interneti kullanacağını belirtmiştir. Beşinci soruya yönelik öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Ö₈’in cevabı;

5. Fen bilimlerine dair bilgiler öğrenmek veya bilgilerinizi pekiştirmek için interneti kullanır mısınız? Cevabın evet ise nasıl kullanırsınız?

Evet lenna hocamzın sitesini kullanırım.

Ö₁₁’in cevabı;

5. Fen bilimlerine dair bilgiler öğrenmek veya bilgilerinizi pekiştirmek için interneti kullanır mısınız? Cevabın evet ise nasıl kullanırsınız?

Fen bilgilere dair bilginizi pekiştirmek için interneti kullanırım. En çok ise siteden kısıtlar ve eşleştirme, test’i yapıyorum.

Ö₁₂'nin cevabı;

5. Fen bilimlerine dair bilgiler öğrenmek veya bilgilerini pekiştirmek için interneti kullanır mısın?
Cevabın evet ise nasıl kullanırsın?

Evet kullanırım. Gecitli sitelerden testler, konu anlatımları, alıştırmalar yaparım.

Ö₁₃'ün cevabı;

5. Fen bilimlerine dair bilgiler öğrenmek veya bilgilerini pekiştirmek için interneti kullanır mısın?
Cevabın evet ise nasıl kullanırsın?

Kullanırım. Daha fazla
araştırma yaparım
bilgi öğesirim.

Öğrencilerin görüşme formunda “Fen bilimleri öğretmeni sen olsaydın eğer dersini nasıl işlemeyi tercih ederdin?” şeklinde ifade edilen altıncı soruya verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Altıncı soruya verilen cevaplar

Fen bilimleri öğretmeni sen olsaydın eğer dersini nasıl işlemeyi tercih ederdin?	f
Öğretmenimiz gibi ders işlerdim	7
Teknolojiyi kullanırdım	3
Bir web sitesi kurardım	2
Deneyler yapardım	2
Sınavsız bir sistemi tercih ederdim	1
Oyunlarla ders işlerdim	1
Not tutturarak ders işlerdim	1
Eğlenceli aktiviteler yaptırırdım	1
Sorular sorarak ders işlerdim	1
Daha az kişiyle ders işlerdim	1
Daha kısa sürede ders işlerdim	1
Deftere daha az not tuttururdum	1
Yarışmalara düzenlerdim	1

Deney grubunda bulunan 23 öğrenciden yedisi fen bilimleri öğretmeni olması durumunda dersini şu anki fen bilimleri öğretmenleri gibi işleyeceğinden, üçü teknolojiyi kullanarak, ikisi bir site kurarak işleyeceğinden bahsetmiştir. Diğer 11 öğrenci ise dersleri deftere daha az not tutturarak, yarışmalar düzenleyerek, deneyler yaparak, oyunlarla, not tutturarak eğlenceli aktivitelerle, sorular sorarak, daha az kişiyle, daha kısa sürede ve sınavsız bir sistem ile işleyeceğinden bahsetmiştir.

Altıncı soruya yönelik öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Ö₈'in cevabı;

6. Fen bilimleri öğretmeni sen olsaydın eğer dersini nasıl işlemeyi tercih ederdin?

Lerna hocamız gibi işlemeyi tercih edendim.

Ö₉'un cevabı;

6. Fen bilimleri öğretmeni sen olsaydın eğer dersini nasıl işlemeyi tercih ederdin?

Herşeyden kararıyla. Yararak, oyna yarak vb.

Hocam yardım ama, seilmeyin anlamaya çalışıyorum ♡ sizi seviyorum

Ö₁₂'nin cevabı;

6. Fen bilimleri öğretmeni sen olsaydın eğer dersini nasıl işlemeyi tercih ederdin?

Ben de daha eğlenceli olması için teknolojiyi kullanırdım. Fakat daha hızlı istemek istardım.

Ö₁₃'ün cevabı;

6. Fen bilimleri öğretmeni sen olsaydın eğer dersini nasıl işlemeyi tercih ederdin?

Berde bir site açıp
öğrencilerime ders
anlatırdım

Ö₂₀'nin cevabı;

6. Fen bilimleri öğretmeni sen olsaydın eğer dersini nasıl işlemeyi tercih ederdin?

Ben " " " olsaydım. Çocukları eğlendirerek öğrettirdim. Yarışmalar
düzenlerdim. Kazanana ödül verirdim. Oyunlar hazırlar oynatırdım. Yani eğlenme
eğlendirerek öğrettirdim.

Sonuç

Bu çalışma, yedinci sınıf "Kuvvet ve Enerji" ünitesinde 5E modeline uygun ve web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan bir eğitsel web sitesi üzerinden fen öğretiminin gerçekleştirildiği ve yapılan uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerinin incelendiği bir durum çalışmasıdır. Genel olarak çalışma sonucunda öğrencilerin web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen fen öğretimi ile fen bilimleri dersini daha çok sevdiğilerinden ve daha eğlenceli bulduklarından; başarılarının, ders çalışma motivasyonlarının ve derse yönelik ilgilerinin arttığından ve fen bilimleri dersini çalışırken teknolojiyi kullanacaklarından bahsettikleri görülmüştür. Öğrenciler teknoloji ile kolayca motive edilir ve meşgul olurlar (Kalogiannakis, Nirgianaki & Papadakis, 2018).

Görüşme formundan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen öğretimine yönelik görüşleri, Özkan'ın (2010) çalışmasında olduğu gibi genellikle olumlu yöndedir. Dersin web 2.0 araçları ile işlenmesi öğrenciler tarafından Özkan (2010), Çetin ve Günay (2010), Akgündüz ve Akınoğlu (2017), Karahan ve Roehrig (2016) ve Weller'in (2013) çalışmalarında olduğu gibi eğlenceli karşılanmıştır. Öğrenciler web 2.0 araçları ile işlenen konuların Akgündüz ve Akınoğlu (2017)'nin çalışmasındaki gibi daha akılda kalıcı olduğundan bahsetmişlerdir. Öğrenciler, derslerin web 2.0 uygulamaları ile işlenmesinin Çetin ve Günay (2010) ile Karahan ve Roehrig'in (2016) çalışmalarındaki gibi derse yönelik ilgilerini ve fen bilimleri dersini çalışma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini söylemişlerdir. Bunun yanı sıra Karahan ve Roehrig'in (2016) çalışmalarının sonucunda olduğu gibi

evde fen bilimleri dersini tekrar etmek ve Akgündüz ve Akinoğlu'nun (2017) çalışmasının sonucuna benzer şekilde değerlendirme soruları ile pekiştirmek için güzel bir uygulama olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Weller'in (2013) çalışmasındaki sonuca benzer şekilde "eğer öğretmen olsaydım ben de aynı şekilde teknolojiden faydalanarak ders işlerdim" fikrine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, Ergül Sönmez ve Çakır (2021) web 2.0 teknolojileri olarak kabul edilen wiki ve blogların akademik performansa katkılarını meta-analiz yöntemi ile analiz etmişlerdir. Çalışma sonucunda web 2.0 teknolojilerinin akademik performans üzerindeki etkisinin olumlu ve orta düzeyde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu verilerin yanı sıra bazı öğrenciler yapılan uygulama ile ilgili kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda da web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrenciler tarafından bazı durumlarda olumsuz algılandığı görülmektedir. Özkan'ın (2010) çalışmasında öğrencilerin web desteği aldıklarında bazı teknik sorunlar ile karşılaşabildiklerini ve uygulanan yöntemin yaşlarına uygun olmadığını düşündükleri ve Akgündüz ve Akinoğlu'nun (2017) çalışmasında ortaya konulduğu gibi internete erişim konusunda zaman zaman sıkıntılar yaşandığını ve bu sebeple de bazı ödevleri yapamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde fen bilimleri derslerinde web 2.0 araçları ile ilgili olarak öğrencilerin bu çalışmada olduğu gibi çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin çok az bir kısmı web 2.0 araçları ile gerçekleştirilen öğretime yönelik olumsuz görüşlere sahiptir. Bu durumun birçok sebebi olabilir: Öğrenciler için bir yenilik olan web 2.0 araçları ile gerçekleştirilen öğretime alışmamış olabilir. Öğrenciler sadece yüz yüze etkileşimin yer aldığı öğretimi daha çok tercih ediyor olabilir. Fen bilimleri dersinin web 2.0 araçları ile işlenmesi biraz daha zaman alıcı olabildiğinden öğrenciler bu durumdan sıkılmış olabilirler. Web 2.0 araçlarının kullanılmasında sorun yaşayan ya da olumsuz görüşe sahip olan öğrenciler için derslerin harmanlanmış şekilde yapılması, not tutma alışkanlığına sahip olan öğrenciler için yazma etkinlikleri eklenmesi, sınıf içinde olabilecek gürültü gibi sıkıntılar için tedbirler alınması önerilir.

Öneriler

Bu çalışma kapsamında web 2.0 araçları ile gerçekleştirilen bir öğretim planının hazırlanması, uygulanması ve öğrencilerin üzerinde etkilerinin incelenmesi açısından araştırmacının deneyimleri doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

- ✓ Çalışmada kullanılan eğitsel web sitesi ile çevrimiçi eğitimlere destek ya da alternatif oluşturulabilir.
- ✓ Uygulamada hazırlanan web 2.0 araçları ile gerçekleştirilen öğretimin ders planı fen bilimleri dersi yedinci sınıf "Kuvvet ve Enerji" ünitesi için geliştirilmiştir. Hazırlanan ders planları fen bilimleri dersinin her sınıf seviyesinde ve her konusunda uygulanabilir.

- ✓ Web 2.0 araçları ile gerçekleştirilen öğretim bazı durumlarda zamandan tasarruf sağlarken bazı durumlarda ise zaman alıcı bir uygulama haline dönüşebilir. Bu sebeple dersin tamamının web 2.0 araçları ile işlenmesi yerine farklı öğretim yöntemleri de kullanılarak harmanlanmış bir öğrenme modeli esas alınabilir.
- ✓ Web 2.0 araçları ile gerçekleştirilen öğretim özellikle sesli materyaller ile görme engelli bireylere veya görsel materyallerle işitme engelli bireylere alternatif bir eğitim oluşturabilir ve onlar üzerindeki etkililiği incelenebilir.
- ✓ Web 2.0 araçları ile gerçekleştirilen öğretimde öğrencilerin sürece etkin katılım sağlayabileceği ve daha aktif olabileceği Scratch, Kahoot gibi interaktif uygulamalar daha sıklıkla kullanılabilir.
- ✓ Her öğrenci web 2.0 araçlarını aynı derecede kolay kullanamayabilir. Öğrencilere web 2.0 araçlarının kullanımı hakkında ders öncesinde ayrıntılı bilgi verilebilir.
- ✓ Bu çalışmada öğretmen tarafından hazırlanan materyaller ile öğretim yürütülmüştür. Öğrencilere bu araçların nasıl kullanıldığı öğretilerek ders içeriğini hazırlama ve paylaşmada onlara da görevler verilebilir.
- ✓ Bu araştırma, 5E öğrenme döngüsü modeline göre Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan etkinliklerle yapılmıştır. Web 2.0 araçlarının diğer öğrenme modelleriyle birlikte kullanımına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Bu araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınmamıştır. Öğrenme stilleri belirlenerek de böyle bir çalışma yapılabilir.
- ✓ Bu araştırma ortaokul düzeyinde yapılmıştır, ilkokul ve lise düzeyinde de yapılabilir.
- ✓ Bu çalışma fen bilimleri dersinde yapılmıştır, farklı derslerde de yapılabilir.
- ✓ Web 2.0 araçları kullanılması sırasında öğretmen ve öğrenci açısından yaşanan sorunların tespit edilmesi ve giderilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- AKGÜN, A., Özden, M., Çinici, A., Aslan, A. & Berber, S. (2014). Teknoloji destekli öğretimin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 27-46. Doi; <https://doi.org/10.17755/esosder.97729>.
- AKGÜNDÜZ, D., & Akınoğlu O. (2017). Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi. *Education and Science*, 42(191). 69-90.
- AKPINAR, E., Aktamış, H. & Ergin, Ö. (2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1).

Ortaokul Öğrencilerinin WEB 2.0 Destekli Eğitsel WEB Sitesi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

- ALTUNBAY, M. & Bıçak, N. (2018). Türkçe Eğitimi Derslerinde “Z Kuşağı” Bireylerine Uygun Teknoloji Tabanlı Uygulamaların Kullanımı. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 10(1), 127-142.
- BAIG, M., A. (2011). A critical study of effectiveness of online learning on students’ achievements. *İ-Manager’s Journal of Educational Technology*, 7(4), 28-34.
- BALAMAN, F. & Tüysüz, C. (2011). Harmanlanmış öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi *The Western Anatolia Journal of Educational Sciences (WAJES)*, 2(4). 75-90.
- BALLIEL ÜNAL, B. (2017). Web tabanlı uzaktan eğitimin fen bilimleri konularında öğrenci başarısına etkisi. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 5(9).481-490.
- BAYRAK KARADENİZ, B. & Bayram, H. (2012). Web ortamında probleme dayalı öğrenme yönteminin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 479-497.
- BULUŞ KIRIKKAYA, E., Dağ, F., Durdu, L. & Gerdan, S. (2016). 8. sınıf doğal süreçler ünitesi için hazırlanan BDÖ yazılımı ve akademik başarıya etkisi. *İlköğretim Online*, 15(1), 234-250. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.11845>.
- BÜNÜL, R. (2019). Fen alanları öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarının öğretimde kullanımına ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- BYBEE, R. W. (2009). The BSCS 5E instructional model and 21st century skills. Retrieved from https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbasssite/documents/webpage/dbasse_073327.pdf
- ÇALIŞKAN, S., Güney, Z., Sakhieva, R., Vasbieva, D., & Zaitseva, N. (2019). Teachers’ views on the availability of web 2.0 tools in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 14(22), 70-81.
- ÇEKİNMEZ, M. (2009). Web 2.0 teknolojileri ve açık kaynak kodlu öğretim yönetim kullanılarak uzaktan eğitim sistemi uygulanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- ÇETİN, O. & Günay, Y. (2010). Fen eğitiminde web tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 19- 34.
- DEPERLİOĞLU, Ö. & Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. Akademik Bilişim’10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 10 - 12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi.
- DREXLER, W., Baralt, A. & Dawson, K. (2008). The teach web 2.0 consortium: A tool to promote educational social networking and web 2.0 use among educators. *Educational Media International*, 45(4). 271–283. <https://doi.org/10.1080/09523980802571499>.
- ERGÜL SONMEZ, E. & Çakır, H. (2021). Effect of Web 2.0 technologies on academic performance: A meta-analysis study. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(1), 108-127. <https://doi.org/10.46328/ijtes.161>.

- GÜNGÖREN CANAN, Ö. (2019). The effects of adaptive educational web environment on students' academic achievement and motivation. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1311-1326. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3079>
- HORZUM, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- KALOGIANNAKIS, M., Nirgianaki, GM. & Papadakis, S. (2018). Teaching magnetism to preschool children: the effectiveness of picture story reading. *Early Childhood Education Journal*, 46, 535-546. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0884-4>
- KARAGÖZ, F. & Korkmaz, S.D. (2015). Fen ve teknoloji dersinde web destekli öğretim yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 10(11), 927-948.
- KARAHAN, E. & Roehrig, G. (2016). Use of web 2.0 technologies to enhance learning experiences in alternative school settings. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(4), 272-283. Doi:10.18404/ijemst.32930.
- LUCKIN, R., Clark, W., Graber, R., Logan, K., Mee, A., & Oliver, M. (2009). Do Web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11-16-year-old students. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 87-104.
- MALIŠŮ, P., & Šaloun, P. (2020). Multimedia and interactivity in educational materials. *Technium Social Sciences Journal*, 13(1), 47-50. <https://doi.org/10.47577/tssj.v13i1.1818>
- MEB (2018). *Science lesson curriculum (Primary and secondary school 3, 4, 5, 6, 7 and 8th grades)*. [Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)]. Ankara: MEB.
- MOSHAHID, M., & Pt, A. (2017). A study on awareness of web 2.0 resources in education among B.ed students. *International Journal of Academic Research and Development*, 2 (3), 158-162. <http://www.academicjournal.in/search?keyword=A+study+on+awareness+of+web+>
- ORAL, G. A. (2013). Çalışma hayatında kuşaklar ve çatışmalar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZÇINAR, Z., Sakhieva, R. G., Pozharskaya, L. E., Popova., V. O., Melnik, V. M. (2020). Student's Perception of Web 2.0 Tools and Educational Applications. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(23):220-233.
- ÖZENÇ, M, Dursun, H , Şahin, S . (2020). The effect of activities developed with web 2.0 tools based on the 5E learning cycle model on the multiplication achievement of 4th graders. *Participatory Educational Research* , 7 (3), 105-123.
- ÖZKAN, F. (2010). İlköğretim 6. sınıf web destekli fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik algıları, bilgisayara ve fene yönelik tutumları ve akademik başarıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ortaokul Öğrencilerinin WEB 2.0 Destekli Eğitsel WEB Sitesi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

- PATTON, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd. Doi; <https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa514>
- PELTIER-DAVIS, C. (2009). Web 2.0, library 2.0, library user 2.0, librarian 2.0: Innovative services for sustainable libraries. *Computers in Libraries*, 29(10), 16-21.
- SOMYÜREK, S. (2014). Öğrenme sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1). 63-80. Doi: <https://doi.org/10.17943/etku.88319>
- TORUNTAY, H. (2011). Takım rolleri çalışması: X ve y kuşağı üzerinde karşılaştırılmalı bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- WANG, S. K.,& Reeves, T. C. (2006). The effects of a web-based learning environment on student motivation in a high school earth science course. *Educational Technology Research and Development*, 54(6), 597-621. Doi; <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9016-3>.
- WELLER, A. (2013). The use of web 2.0 technology for pre-service teacher learning in science education. *Research in The Teacher Education* 3 (2), 40-46.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YIN, R.K.(2014). *Case study research: Designs and methods* (5th edition). Los Angeles Sage.

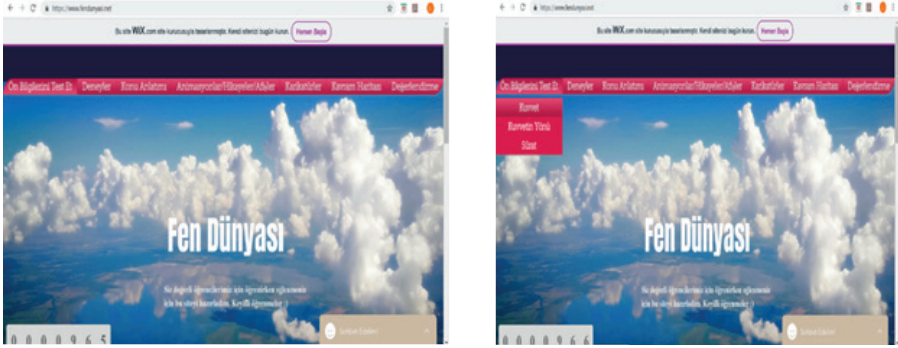
Ek-1 Ders Planı

Dersin Adı	Fen Bilimleri
Sınıf	7.Sınıf
Ünitenin Adı / No	3.Ünite: Kuvvet ve Enerji
Öğrenme Alanı	Fiziksel Olaylar
Konu	Kütle ve Ağırlık İlişkisi
Önerilen Süre	120 dakika
Öğrenci Kazanımları	F.7.3.1.1. Kütleye etki eden yer çekimi kuvvetini ağırlık olarak adlandırır. F.7.3.1.2. Kütle ve ağırlık kavramlarını karşılaştırır.
Ünite Kavramları ve Sembolleri	Ağırlık, Yer Çekimi, Kütle
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sunuş yöntemi, yapılandırmacı yaklaşım, buluş/keşfetme stratejisi, soru-cevap tekniği
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçler	Yazı tahtası, Akıllı tahta, Dinamometre, Çanta, Top www.prezi.com , www.wix.com , www.kahoot.com , www.toondoo.com www.quizlet.com
Kaynakça	7. Sınıf Fen Bilimler Ders Kitabı

Öğretme-Öğrenme Süreci -5E Öğrenme Modeli

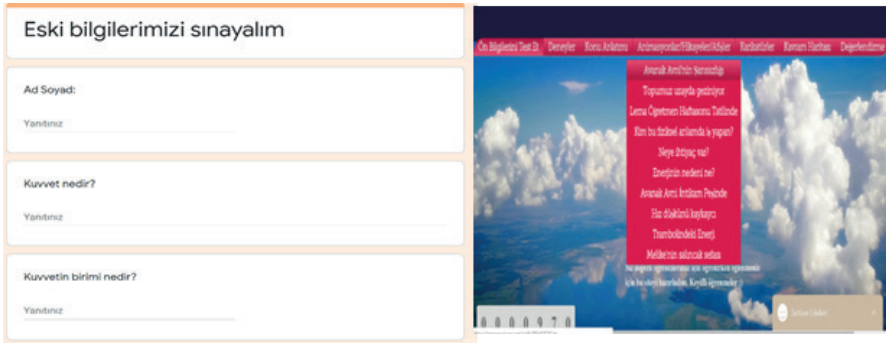
Giriş

Fen Dünyası adlı web sitesine <https://lerna91.wixsite.com/fendun> (Resim 9) üzerinden giriş sağlanır.



Resim 9. Fen Dünyası adlı web sitesinin ve "Kuvvet" Sekmesinin ekran görüntüsü

"Ön Bilgilerini Test Et" bölümüne tıklanarak "Kuvvet" sekmesi (Resim 9) açılır ve formdaki sorular (Resim 10) öğrencilere yöneltilerek öğrencilerin kuvvet konusunda sahip oldukları ön öğrenmeler tespit edilir. Bu forma <https://goo.gl/forms/0wKN-18dVZu5ZeFUI3> bağlantısından erişilebilir.



Resim 10. "Kuvvet" Ünitesi ön bilgileri sınav formu ve Animasyon bölümü ekran görüntüleri

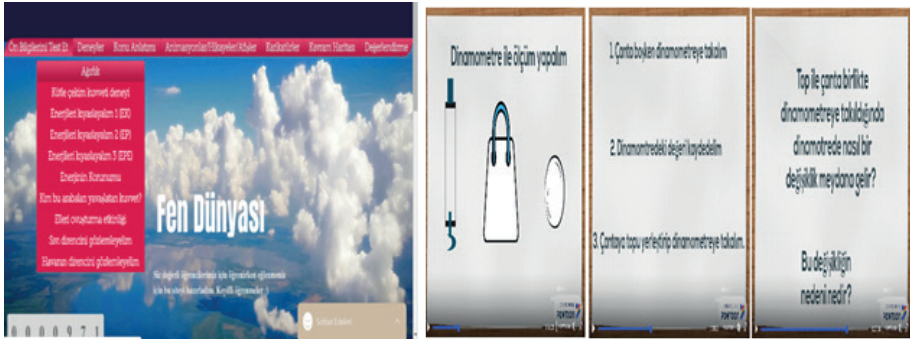


Resim 11. “Avanak Avni’nin Şanssızlığı” Animasyonu Ekran Görüntüleri

Daha sonra “Animasyonlar/ Hikâyeler /Afişler” bölümüne tıklanarak (Resim 10) “Avanak Avni’nin Şanssızlığı” sekmesi açılır ve powtoon ile hazırlanan ve <https://www.powtoon.com/c/c9y289xFV5Z/1/m> bağlantısından erişilen animasyon (Resim 11) öğrencilere izlettirilir. Öğrencilerin maddelerin yer çekiminin etkisi altında olduğunu fark etmeleri sağlanır.

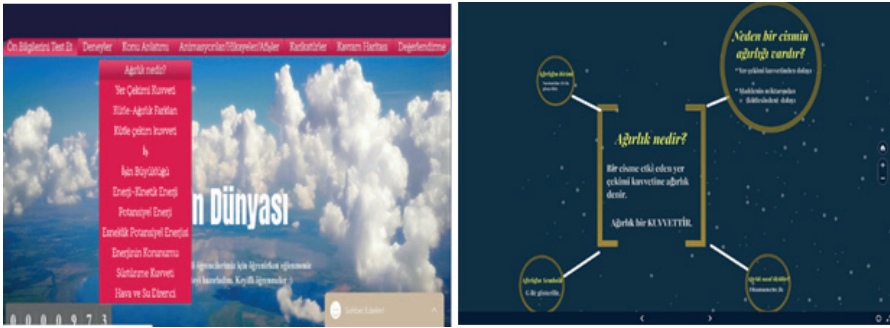
Keşfetme Aşaması

Giriş aşamasında öğrencilerde merak uyandırılan, ön bilgilerinin harekete geçirildiği etkinliklerin ardından merak ettirilen cisimlerin bir ağırlığa sahip olduğunu keşfetmeleri için “Deneyler” bölümüne tıklanarak “Ağırlık” sekmesi açılır animasyondaki deney (Resim 12) öğrencilere izlettirilir ve animasyondaki deney basamakları öğrenciler ile birlikte uygulanır. Animasyonun sonunda yer alan sorular tartışılır. Animasyona <https://www.powtoon.com/c/gb2QCQzEcCK/1/m> bağlantısından erişilebilir.



Resim 12. Deneysel/ Ağırlık sekmesi ve Ağırlık deneyi ekran görüntüleri

Açıklama Aşaması



Resim 13. Ağırlık Nedir? sekmesi ve "Ağırlık Nedir" prezi sunumu ekran görüntüleri;

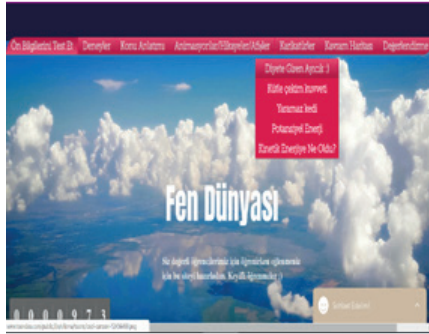
Deneylemlerle ve animasyonlarla öğrencilere keşfettirilen cisimlerin bir ağırlığa sahip olduğu ile ilgili kazanımın açıklaması için "Konu Anlatımı" bölümüne tıklanarak "Ağırlık Nedir?" sekmesi açılır ve ağırlık ile ilgili konu anlatımı prezi sunumu (Resim 13) ile gerçekleştirilir. Sunuma alttaki linkten erişilebilir; http://prezi.com/5sn1tni-hamaa/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

Derinleştirme Aşaması

Derinleştirme aşamasında keşfetme aşaması ve açıklama aşamasında verilen yeni bilgilerin günlük hayatta nerelerde kullanıldığı ile ilgili farkındalıklar oluşturmak için "Karikatürler" bölümüne tıklanarak "Diyete Giren Ayıcık :)" sekmesi açılır ve karika-

Ortaokul Öğrencilerinin WEB 2.0 Destekli Eğitsel WEB Sitesi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

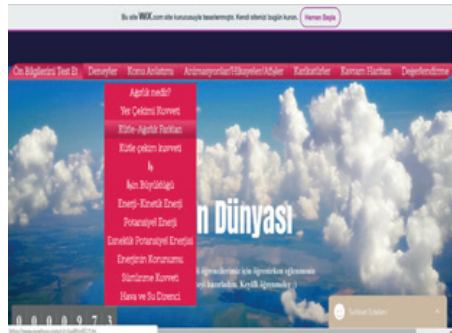
tür sınıfa gösterilir (Resim 14), okutulur ve orada yazılanlar üzerinden konuşularak öğrencilerin kütle ile ağırlığın birbirinden farklı kavramlar olduğunu kavramaları sağlanırken günlük hayattaki kullanımlarına örnekler verilmiş olur. Karikatüre <http://www.toondoo.com/public/1/e/r/lerna/toons/cool-cartoon-12456469.png> bağlantısından erişilebilir.



Resim 14. Karikatürler sekmesi ve "Diyete Giren Aycık" karikatürü ekran görüntüleri

Daha sonra tekrar "Konu Anlatımı" bölümüne tıklanarak "Kütle ve Ağırlık Farkları" sekmesi açılır ve oradaki video (Resim 15) öğrencilere izletilerek kütle ve ağırlık kavramlarının arasındaki farklılıkların doğru şekilde kavratılması sağlanır.

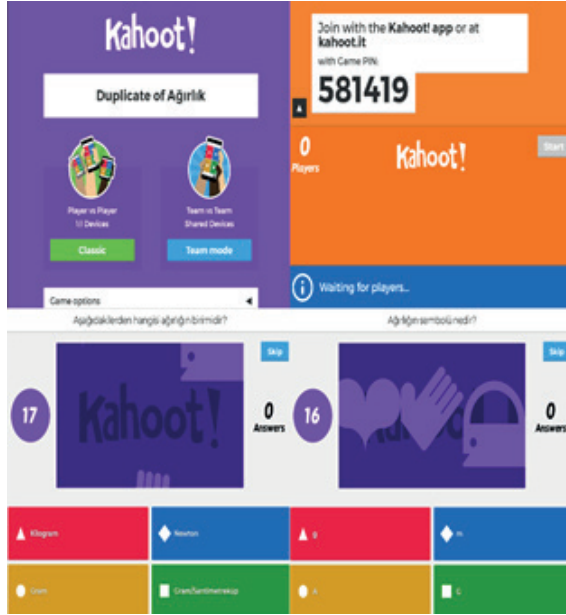
Videoya <https://www.powtoon.com/s/ccJxaXhIo0C/1/m> bağlantısından erişilebilir.



Resim 15. Kütle ve Ağırlık Farkları sekmesi ile Kütle ve Ağırlık Farkları videosunun ekran görüntüleri

Değerlendirme Aşaması

Değerlendirme sekmesi üzerine tıklanarak kahoot sekmesi (Resim 16) açılır ve konu ile ilgili değerlendirme soruları sorulur. Sınıftaki tüm öğrencilerin telefonlarını kullanarak katılması sağlanarak yarışma yapılır. Yarışma sonunda sınıf içinde en hızlı ve en çok doğru cevabı veren öğrenci yarışmayı kazanır. Kahoot uygulamasına <https://play.kahoot.it/v2/lobby?quizId=31d75b18-4cae-4b2a-80ef-16cab5a41018> bağlantısından erişilebilir.



Resim 16. Kahoot uygulamasının

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİ MOTİVASYONU: BEKLENTİ-DEĞER YAKLAŞIMI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Vural TÜNKLER¹

¹ Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, vuraltunkler@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3536-968X.

Geliş Tarihi: 09.08.2020 Kabul Tarihi: 11.05.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.778511

Öz: Etkili sosyal bilgiler öğretimi için motivasyonun öğrenme ve başarı üzerindeki rolünün farkında olma, öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenmeye motive edilmesi ve derse yönelik motivasyonlarının sürdürülmesi açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci motivasyonu beklenti-değer modeli temel alınarak incelenmiştir. Çalışmada alan yazın taramasından yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci motivasyonunun istenen düzeyde olmadığı, bunda öğrencilerin başarı beklentilerinin düşük olmasının yanı sıra uygulanan sınav politikası, öğretime ayrılan kısıtlı zamanın etkilerinin görüldüğü geleneksel öğretim uygulamaları ve düşünme süreçlerini kullanma yerine ezber yoluna giderek öğrenmenin zorlaşması gibi maliyet algısına yol açan faktörlerin rol oynayabileceği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğrenci motivasyonu, beklenti-değer modeli.

STUDENT MOTIVATION IN SOCIAL STUDIES CLASS: AN EXPECTANCY-VALUE APPROACH

Abstract:

For effective social studies teaching, awareness of the role of motivation on learning and success is very important in terms of motivating students to learn social studies and maintaining their motivation for the course. In this study, student motivation for social studies class was examined based on the expectancy-value model. Literature review was used in the study. As a result of the study, it was seen that the motivation of the students for the social studies class was not at the desired level. In addition to the students' low expectancies for success, it has been observed that factors that lead to cost perception such as exam policy applied, traditional teaching practices with the effects of the limited time allocated to teaching, and the difficulty of learning by rote learning instead of using thinking processes can play a role.

Keywords: Social studies, student motivation, expectancy-value model.

Giriş

Öğrenmede motivasyonun önemi yaygın şekilde bilinmektedir (Zhu & Leung, 2011). Öğrencilerin sınıf içerisinde nasıl öğrendikleriyle ilgili olan motivasyon öğrencilerin akademik görevlere yaklaşım tarzı, belirli bir alandaki ilgilerinin gelişimi, kendi yetenekleri hakkındaki inançları, boş zamanlarında meşgul olmak istedikleri etkinlikler ve kariyer seçimleri dâhil çok sayıda çıktıyla ilişkilidir (Anderman & Dawson, 2011).

Lepper ve Chabay (1985), örgün eğitim sistemine giren çocuklar için öğrenmenin eğlenceli bir aktivite olmaktan çıkıp sıkıcı bir hâl aldığını, oyunun yerini çalışmaya bıraktığını ifade etmiştir. Ancak eğitim-öğretim sürecinde öğrenmenin eğlenceli deneye dönüşmesi beklenmektedir. Öğrenci öğrenmesinin temel bir ögesi olan motivasyon, öğrenmeden zevk alma ve heyecan duymaya yardımcı olmaktadır (Valerio, 2012). Öğrenme; odaklanma ve kararlılığın bir sonucu olarak motivasyonun son işaretçisi, aynı zamanda öğrencinin kendisinden istenen bir eğitsel etkinliğe karşı oluşturduğu algıları etkileyen motivasyon kaynağıdır (Viau, 2015). Öğrenme sürecinden zevk alma, bilgi edinme ve beceri geliştirmeyi içeren deneyimlerin sonuçlarından gurur duyma gibi öğrenmeye değer vermeye yönelik sürekli eğilimi açıklayan öğrenme motivasyonu, öğrenciler sınıf görevlerine/etkinliklerine isteyerek katılım gösterdiklerinde ortaya çıkmaktadır (Brophy, 1983). Öğrencilerin akademik başarılarında önemli rol oynayan motivasyon (Martin, 2008), öğrenme sürecine katılma arzusunun altında yatan nedenlerle ilgilidir (Lumsden, 1994).

Akademik başarı bağlamında motivasyon, bazı öğrenciler büyük güçlüklerle karşılaşarak görevi tamamlarken diğerlerinin en ufak bir zorlukta vazgeçmelerine ya da başarısızlığa uğrayacağı kesinken kendileri için gerçekçi olmayan yüksek hedefler belirleyen öğrencilerin durumuna açıklık getirmektedir (Graham & Weiner, 1996). Motivasyon teorileri, insan davranışının yönü, yoğunluğu ve sürekliliğine (sebat) odaklanmıştır (Dörnyei, 2000; Heckhausen & Heckhausen, 2018). Bir başka deyişle, bireyin etkinlik tercihi, etkinliği ne kadar süre sürdürmek istediği ve etkinliğe harcayacağı çaba inceleme konusu yapılmıştır (Dörnyei, 2000; Graham & Weiner, 1996). En genel anlamıyla motivasyon, davranışı harekete geçiren (Ryan & Deci, 2000; Sternberg & Williams, 2009), yönlendiren ve sürdüren içsel durum ve zihinsel güçtür (Sternberg & Williams, 2009). Eğitim alanında pek çok motivasyon kuramı, davranışı kontrol altına alma ve akademik başarı açısından öğrencilerin öğrenmesine nasıl yardımcı olunacağı konusunu ele almaktadır (Tseng, 2017). Örneğin başarı hedef kuramı, başarı ile ilgili davranışları yönlendiren hedef türlerine (Maehr & Zusho, 2009), öğrencilerin akademik çalışmalara katılma gerekçeleri hakkındaki algılarına odaklanmaktadır (Urđan & Maehr, 1995). Yükleme kuramı, başarı ve başarısızlığın nedenleri (yetenek, çaba, görev zorluğu ve şans) hakkındaki inançların başarı davranışına aracılık ettiği varsayımına dayanmaktadır (Weiner vd., 1971). Diğer taraftan, öz-yeterlik kuramı, insan kapasitesinin çeşitliliğini kabul ederek (Bandura, 1997) bireyin ustalık ve başa çıkma ile ilgili iki beklentiye sahip olabileceğini savunmaktadır: Sonuç beklentisi (belirli bir davranışın belirli bir sonuca yol açıp açmayacağı inancı) ve öz-yeterlik beklentisi (söz konusu davranış ya da davranışları gerçekleştirebilme kapasitesine olan inanç) (Maddux & Stanley, 1986). Son olarak, beklenti-değer modeli öğrencilerin başarı beklentilerinin ve akademik faaliyetlere yönelik değerlerinin başarı, katılım ve akademik tercihler gibi motivasyonel çıktılarını öngördüğünü açıklamaktadır (Urđan & Turner, 2005).

Beklenti-Değer Kuramı

Öğrenci motivasyonu ve başarısını açıklamada en çok yararlanılan modellerden biri de beklenti-değer modelidir (Salili, Chiu & Hong, 2001). Modele göre bireylerin belirli bir hedefe ulaşmak için gösterecekleri çabanın derecesi; hedef, hedefe ulaşmak için verilen değer ve çaba göstermeleri halinde hedefe ulaşma beklentilerinin bir işlevi olacaktır (Brophy, 1983). İnsanların bir görevde başarı olasılığı (beklentiler) hakkındaki yargıları ve görevde yer alma nedenlerinden (değerler) oluşan iki temel bilişsel etki üzerinde duran beklenti-değer modelinde, çeşitli seçeneklerin göreceli değeri ve başarı olasılığı seçimin temel belirleyicisidir ve başarı beklentileri yeterlik algısından etkilenmektedir (Schunk & Pajares, 2005).

Başarı motivasyonu ile ilgili bilişsel modellerin motivasyon alanında baskın hâle gelmesiyle birlikte yeni modeller ortaya çıkmış, böylelikle beklenti-değer modelleri genişlemiştir (Wigfield & Eccles, 1992). Geleneksel beklenti-değer modellerinden uyarlanan Eccles ve meslektaşlarının beklenti-değer modeli, beklenti ve değer yapılarının başarı performansı ve seçim üzerinde doğrudan belirleyici olduğunu ileri

sürmektedir (Eccles, 1987, 2005; Eccles ve diğerleri, 1983; Wigfield & Cambria, 2010). Her iki yapının birbiri ile pozitif yönde ilişkili olduğu modelde (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Cambria, 2010) görevin olumlu ve olumsuz özelliklerinin bireylerin seçimlerini etkilediği, tüm seçeneklerin kendileriyle ilişkili maliyetlere sahip olduğu varsayılmaktadır (Eccles & Wigfield, 2002). Beklenti yapısı (başarı beklentisi), bireyin gelecekteki görevlerde ne kadar başarılı olabileceğine ilişkin inançları şeklinde tanımlanmaktadır (Elliott, Hufton, Willis & Illushin, 2005; Wigfield, 1994; Wigfield, Eccles, Roeser & Schiefele, 2008). Öğrencilerin “Bu görevi yapabilir miyim?” sorusuna verdikleri yanıtlar beklenti yapısının kapsamına girmektedir (Pintrich & De Groot, 1990). Başarı beklentileri, bireylerin zihinsel yeteneklerine ve görevin zorluğuna ilişkin inançlarına dayalıdır (Eccles, 2005). Performans, kararlılık (sebat) ve görev seçimini etkileyen başarı beklentileri (Schunk & Pajares, 2005), Badura'nın öz-yeterlik teorisiyle benzerlik göstermektedir (Wigfield & Eccles, 2000; Schunk & Pajares, 2005). Nitekim öz-yeterlik algısı; bireylerin görev seçimini, görevde harcadıkları çabayı, engeller ve caydırıcılar karşısında ne kadar kararlılık (sebat) göstereceklerini etkilemektedir (Bandura & Adams, 1977). Bir görevi yerine getirme konusunda düşük yeterlik algısı olan bireyler görevden kaçınacakken, yüksek yeterlik inancına sahip olanlar göreve kolay katılım sağlamakta, zorluklarla karşılaştıklarında daha sıkı çalışarak uzun süre kararlılık göstermektedirler (Schunk, 1991, 1995). Örneğin, sosyal bilgiler dersinde “günlük hayatımıza yerleşmiş kültürel unsurların geçmişten günümüze değişim ve sürekliliğini araştırma” konulu verilen bir performans görevi (sözlü tarih çalışması) karşısında, yeterlik/başarı beklentisi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre görevi tamamlamak için daha fazla çaba ve kararlılık gösterecekleri muhtemeldir.

Beklenti-değer kuramının bir diğer yapısı ise bireyin görevi seçme olasılığını artıran ya da azaltan öznel görev değeridir (Eccles, 2009). Değer yapısı, öğrencilerin akademik görevlere katılma hedefleri ve nedenlerine odaklanmaktadır (Turner & Schallert, 2001). “Bunu yapmayı istiyor muyum?” sorusuna verilen yanıt bu yapıyı ortaya koymaktadır (Watkinson, Dwyer & Nielsen, 2005). Görev değeri; önem değeri, içsel (veya ilgi) değeri, yarar değeri (veya yararlılık) ve maliyet yapısını açınsından kavramsallaştırılmıştır (Eccles ve diğerleri, 1983; Wigfield & Eccles, 1992). İlk üç değer yapısı, etkinliğin değerini olumlu şekilde etkileyen cazip özellikler, maliyet ise etkinlik üzerinde olumsuz etkiye sahip faktörlerdir (Eccles & Wigfield, 1995). Önem değeri, bir görevde başarılı olmanın önemini temsil etmektedir (Eccles, Adler & Meece, 1984; Battle, 1965). Diğer derslerle karşılaştırıldığında, sosyal bilgiler dersinde başarılı olmayı değerli bulan öğrenciler sosyal bilgilerle ilgili okul etkinliklerine azami derecede çaba harcayacak ve bu derse yönelik düşük değere sahip olan arkadaşlarına göre daha yetkin bir performans sergileyeceklerdir. İçsel değer, bireyin bir etkinlikte yer almaktan elde ettiği haz (Eccles vd., 1983; Eccles ve diğerleri, 1984; Wigfield & Eccles, 1992) veya etkinliğe ilişkin öznel ilgisidir (Wigfield & Eccles, 1992). İçsel değer bazı açılardan içsel motivasyonla örtüşmektedir (Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992). Sosyal bilgiler dersinde tarih konularını ilginç ve sürükleyici bulan bir öğrenci, derste tarih konularıyla ilgili tartışmalara katılmaya istekli olacaktır.

Yarar değeri, görevin gelecekteki hedeflere ulaşmada taşıdığı değerle ilgilidir (Eccles ve diğerleri, 1983; Eccles vd., 1984; Wigfield & Eccles, 1992). Yani görevin bireyin gelecekteki planlarıyla nasıl uyumlu olduğunu ifade etmektedir (Wigfield, 1994). Dışsal motivasyona yakın olan yarar değeri (Gaspard vd., 2015), görevde yer almak için algılanan dışsal nedenlerle ilişkili (Wigfield & Eccles, 1992) olsa da bireyin içselleştirilmiş kısa ve uzun vadeli hedefleriyle de ilgilidir (Eccles & Wigfield, 2002). Sosyal bilgiler dersini sevmeyen ve eğlenceli bulmayan fakat okul başarı puanını yüksek tutmak isteyen bir öğrencinin dersi dinlemesi ve etkinliklere katılması yarar değer örneğidir. Son olarak maliyet, belirli bir etkinliğe katılmanın bir sonucu olarak kaybedilen ve vazgeçilen bir durumdur (Eccles vd., 1984). Görevde bulunmanın olumsuz tarafları (performans kaygısı, başarısızlık korkusu) olarak nitelenen maliyet (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 1992), bireyin görevi yapmak için vazgeçmek zorunda olduğu şeyleri (örneğin, sosyal bilgiler dersi ödevimi mi yapsam yoksa dışarıda arkadaşlarımla oyun mu oynasam?) ve aynı zamanda görevi tamamlamak için harcaması gereken çabayı belirtmektedir (Wigfield, 1994). Başarılı olmak için gereken çaba ve zaman algısı, değerli alternatiflerin kaybı ve etkinlikte başarısız olma gibi olumsuz psikolojik durumlar maliyet algısını yansıtmaktadır (Kosovich, Hulleman, Barron & Getty, 2015: 782). Flake, Barron, Hulleman, McCoach ve Welsh (2015), literatürde yaygın biçimde maliyet altında değerlendirilen görevle ilgili çaba maliyeti, değerli alternatiflerin kaybı ve psikolojik/duygusal maliyete ek olarak dışsal çaba maliyetini de önermişlerdir. Bu çerçevede maliyet yapısı dört alt yapıdan oluşacak biçimde yeniden revize edilmiştir. Dört alt yapıya ait işlemsel tanımlar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Maliyet yapılarına ilişkin işlemsel tanımlar Flake ve diğerlerinden (2015: 237) uyarlanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Motivasyonu

Sosyal bilgiler müfredatı, okul dersleri içinde en kapsamlı olanlardan biridir (Ross, 2006). Öğrencilerin toplumsal yaşamla ilgili bilgi tabanının önemli bir parçası olan sosyal bilgiler, etkili vatandaş olmaları yolunda sağlam bir temel oluşturmaktadır (Russell, 2009). Vatandaşlık becerilerinin yanı sıra bireyin dünya hakkındaki bilgisine büyük ölçüde katkıda bulunan bilgi, beceri ve değer gelişimini sağlayabilmektedir (Patton, Polloway & Cronin, 1987). Bireyin toplumda olumlu bir etki oluşturabileceği düşüncesiyle, sosyal bilgiler eğitimcileri bu disiplinin temel hedefi olarak öğrencileri etkili ve sorumlu vatandaş olarak hazırlama hedefini benimsemişlerdir (Bailey, Shaw & Hollifield, 2006; Solomon, 1987).

Sosyal bilgiler öğrencilere geçmişte ve şu an yaşayan insanlar ve onların kültürleri hakkında anlayış geliştirme fırsatı sunmaktadır (Flouris, 1988). Dahası, bu dersle öğrencilerin demokrasiyle ilgili açık bir kavrayış kazanmaları, günümüz toplumunda belirgin eğilim gösteren durumları anlamaları, problemleri keşfetmeleri ve sonuçlara ulaşmadan önce kanıtları ölçüp tartmayı öğrenmeleri amaçlanmaktadır (Cole, 1940). Öğrenme sürecindeki başarının öğrencilerin sosyal yaşama etkin katılımıyla sonuçlandığı sosyal bilgiler öğretme pratiğinin motivasyon gibi duyuşsal çıktı etrafında yapılandırılması öğrenme hazzını uyandırmaktadır (Erekson, 2014). Bu kapsamda bilişsel görevlerde başarıyı etkileyen motivasyonun (Dweck, 1986) sosyal bilgiler ders başarısı için taşıdığı önemin anlaşılması gerekmektedir (Erekson, 2014). Öğrenme yönelimli motivasyon ile öğrenciler akademik etkinlikleri anlamlı ve yararlı görme eğiliminde, konuları anlamak için devamlı çaba içerisindedirler (Eggen & Kauchak, 2010). Etkinliğin öğrencinin ilgi alanına girmesi ve yararlı bulunması etkinliğe değer verme şeklinde belirmektedir. Bunun tersi de geçerlidir; hiçbir durumda ilgi duyulmayan ve yararlı bulunmayan bir etkinliğe çok az değer verilmesi beklenmekte ve nihayetinde motivasyon kaybolmaktadır (Viau, 2015). Araştırmalar öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik motivasyonlarının düşük (İlter & Ünal, 2014; Memişoğlu & Köylü, 2015; Tepebaş, 2010; Ünal, 2012), orta (Tünkler, 2019a) ve yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Fırat, 2019; Kaçar, 2019). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyona göre yüksek olduğunu belirleyen çalışmaları (Arcagök, 2016; Fırat, 2019; Özkal, 2013; Yıldırım, 2013) destekler nitelikte Tünkler (2019b) yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğrencilerin dersle ilgili olumlu motivasyon kaynakları arasında içsel değeri dışsal değer ile önem değere göre daha fazla ön plana çıkardıklarını saptamıştır. İçsel motivasyon yönelimi sosyal bilgileri ilginç, zevkli ve anlamlı bulma niyetlerinden hareketle öğrenme isteğini karşılamaktadır. Öte taraftan ulaşılan sınırlı sayıdaki çalışmadan da anlaşılacağı üzere öğrenci motivasyonu istenen düzeyde değildir. Bu duruma olumsuz etki yapabileceği düşünülen bazı temel faktörler aşağıda ele alınmıştır.

Beklenti-değer modeline göre başarı beklentileri bireylerin başarı davranışlarını (Wigfield, 1994) ve farklı görevlerdeki performanslarını yordamaktadır (Wigfield, Ecc-

les & Rodriguez, 1998). Bireylerin yetenekleri hakkındaki inançlarıyla yakından ilgili olan beklenti inançları, yaklaşmakta olan bir görevde ne kadar başarılı olunacağına dair algıları ifade etmektedir (Xiang, McBride, Guan & Solmon, 2003). Öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarıları üzerinde pozitif yönde etkili olan yeterlik beklentileri (Tünkler & Yurt, 2016), Tünkler'in (2019a) araştırmasında düşük düzeyde saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada sosyal bilgilere ilişkin yeterlik beklentisinin ders başarısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı, ders başarısı arttıkça yeterlik beklentisi puanlarının yükseldiği ortaya çıkmıştır. Yeterlik inancı öğrencilerin başarı davranışlarının anlaşılmasında önemli bir değişkendir (Schunk, 1984, 1989) ve sosyal bilgiler ders başarısını öngörmektedir (Çetin, 2013; Doğan, İlhan Beyaztaş & Koçak, 2012). Öğrencilerin yeterlik düzeylerini artırmanın sosyal bilgiler başarı düzeylerini artırabileceği düşünüldüğünde (Doğan vd., 2012), bu derste *başarı beklentilerinin* düşük olmasının akademik performansı ve başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceği, derste verilen performans görevlerinde başarılı olunamayacağına dair düşüncenin bu görevleri yapma olasılığını azaltabileceği söylenebilir.

Çocukların giderek farklılaşan dünyayı anlaması ve rollerinin farkında olarak demokratik bir toplumun aktif katılımcıları olmalarını sağlamak için sosyal bilgilerin ilköğretim müfredatının hayati bir parçası olması (National Council for the Social Studies [NCSS], 2017) yönündeki söyleme rağmen sosyal bilgiler dersinin önemi uzun bir süredir azalmaya başlamıştır (Fitchett & Heafner, 2010). Yapılan çalışmalar, okullarda sosyal bilgilere verilen önemin diğer derslere (matematik, okuma, İngiliz dil sanatları, fen bilgisi vs.) göre daha az olduğunu ortaya koymuştur (Alazzi, 2012; Fitchett & Heafner, 2010; Heafner & Fitchett, 2012; Leming, Ellington & Schug, 2006; Rock ve diğerleri, 2006; VanFossen, 2005). Ulaşılan sonuçlar, bu azalış üzerinde sınav politikalarının (bu alanda ülke çapında değerlendirmelerin olmaması/eksikliği) (Fitchett & Heafner, 2010; Heafner & Fitchett, 2012; Rock ve diğerleri, 2006; VanFossen, 2005) ve müfredat standardizasyonunun (Fitchett & Heafner, 2010; Heafner & Fitchett, 2012; VanFossen, 2005) başat rol oynadığını göstermiştir.

Türkiye'de ilkököl ve ortaokul düzeyinde (4-7. sınıflar) haftada üçer saat verilen sosyal bilgiler dersi için de nispeten benzer göstergelerin bulunduğunu söylemek mümkündür. Liselere geçiş sistemi (LGS) kapsamında uygulanan merkezi sınavda sosyal bilgiler alanından soruların yer almaması, sosyal bilgilerin önemli bir ders olarak algılanmamasına yol açacağını düşündürmektedir. Bu kaygıyı daha önceki araştırmalar desteklemektedir (Akıncı, 2019; Çakmak & Aslan, 2016; Gönenç & Açıkalin, 2017; Karakaya, Arık, Çimen & Yılmaz, 2019; Yurttaş Kumlu & Çobanoğlu, 2020). Sınavların eğitim sürecindeki tüm paydaşlara (öğretmen, öğrenci, idareci, veli) dersin değerine dair mesaj iletme potansiyeli vardır (Rock vd., 2006). Yurttaş Kumlu ve Çobanoğlu'nun (2020) çalışmasında, velilerin sosyal bilgiler dersini matematik, Türkçe, fen bilimleri derslerine göre daha az önemli bulmalarında merkezi sınavların etkili olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, Çakmak ve Aslan'ın (2016) araştırmasında merke-

zi sınavlarda fen ve matematik alanlarına ağırlık verilmesinin sosyal bilgilere yönelik öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Sınav politikalarının sosyal bilgiler üzerindeki olumsuz sonuçlarına ilişkin tüm bu bağlamlar beklenti-değer yaklaşımıyla değerlendirildiğinde, Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerine gösterilen önemden dolayı sosyal bilgilerin değerinin her geçen gün azalacağı çıkarımında bulunulabilir. Çünkü merkezi sınavda ilgili derslere ait puan katsayılarının (ağırlıklarının) yüksek oluşu, öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim etkinliklerine ayıracakları çaba ve zamanı ve sonuçta sosyal bilgilerle ilgili değer algılarını olumsuz şekilde etkileyecektir (*değerli alternatiflerin kaybı maliyeti*). Kaçar (2019) ve Tünkler'in (2019b) araştırmalarında, ortaokul öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yerine başka dersleri önemli göyerek bu derslere zaman ayırmak ve onlara çaba göstermek istediklerine ilişkin ulaşılan bulgular yapılan çıkarımın geçerliliğine işaret etmektedir.

Doğası gereği sosyal bilgilerin geniş kapsamlı olgusal bilgi grupları olması, derste sıklıkla beliren bir öğretim sorununu -öğrencilerin hangi olguları öğreneceği- beraberinde getirmektedir (Goetting, 1942). Bütüncül içeriğe sahip bu dersteeki öğretim süresinin kısalığı öğretmenleri minimum sürede maksimum içerik sunan uygulamalara yönlendirmiştir (Vogler, 2008). Literatürdeki pek çok araştırmada program için belirlenen sürenin yetersizliği sosyal bilgiler öğretiminin önündeki en büyük engeller arasında ortaya çıkmıştır (Çengelci, 2013; Çepni, 2015; Ersoy & Kaya, 2009; Kayalı, 2000; Özdoğan, 2019; Sagay, 2007; Tangülü & Çıdaçı, 2014; Ünal, 2012; Ünal & Başaran, 2010; Vogler, 2008). Kısıtlı öğretim süresinin öğretmenlerin öğretim uygulamalarını etkilediği (Memişoğlu & Köylü, 2015; Ünal, 2012; Vogler, 2008), çoğunlukla geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir (Bolinger & Warren, 2007; Çepni, 2015; Kayalı, 2000; Polat & Bekdemir, 2017; Ünal, 2012; Ünal & Başaran, 2010; Yılmaz & Kaya, 2011). Etkinlik temelli öğretim uygulamalarının sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonu artırdığına dair araştırma sonuçları (Başbuğ & Adıgüzel, 2019; Bulut, 2018; Daşdemir, 2019; Durmaz, 2014; Ersoy, 2019; Gümbür, 2019; İlter & Ünal, 2014; Kan, 2012; Sarıtepeci, 2016) dikkate alındığında, programın uygulayıcısı öğretmenlerin geleneksel öğretimi benimsemiş olmalarının öğrenci motivasyonunu düşürebileceği ve dersin öğrenciler tarafından sıkıcı, kaygı verici hale dönüşebileceği söylenebilir (*psikolojik/duygusal maliyet*). Nitekim daha önceki çalışmalarda öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sıkıcı buldukları (Göksu, 2020; Kayalı, 2000, 2008; Tuncel & Öztürk, 2013; Tünkler, 2019b), derste başarısızlık kaygılarının yüksek olduğu (Alataş, 2008; Tahiroğlu, 2006) ve başarısızlık kaynakları arasında dersin sıkıcı olmasını gösterdikleri belirlenmiştir (Çatak, 2019). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinden zevk almaları ve öğrenmeye istekli olmalarında aktif katılımı sağlayan, geleneksel olmayan çeşitli öğretim etkinliklerinin kullanılması yarar sağlayacaktır (Russell & Waters, 2016).

Öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin öğrenilecek içeriğe ilgi duymalarının dışında daha fazla çaba göstermelerine de katkıda bulunabilmektedir (Kachaturoff, 1978). Anlamli ve kalıcı öğrenme öğrencinin kendi çabasıyla mümkündür

(Yıldırım, Doğanay & Türkoğlu, 2009). Diğer taraftan, gösterilen çabanın derecesi hedefe ulaşmak için verilen değerle gerçekleşmektedir (Brophy, 1983). Okul, zihinsel çaba gerektiren zorunlu etkinliklerle dolu çalışma ortamıdır (Brophy, 1983). Böyle bir ortamda planlanan etkinlikler için gerekli olan çaba fazla olarak algılandığında, etkinlik öğrenci için sadece maliyetlidir (Barron & Hulleman, 2015). Maliyetin güdülenen davranışı belirleme rolü (Barron & Hulleman, 2015) göz önüne alındığında, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yeterince çaba göstermemelerinde (*görevle ilgili çaba maliyeti*) dersin farklı disiplinlerden oluşan yapısı etken görülebilir. Bu dersin öğrenciler tarafından karmaşık ve ezbere dayalı bir ders olarak algılanması (Tünkler, 2019b), sosyal bilgiler etkinliklerini gerçekleştirmek için gereken çaba miktarına dair olumsuz değerlendirmelere neden olabilmektedir. Yani, sosyal bilgiler etkinliklerine yönelik çaba maliyeti algısı yüksek olan bir öğrencinin büyük çaba gerektiren etkinliklere daha az istekli olacağı ve katılım göstereceği düşünülebilir. Etkinliklerin planlayıcısı öğretmenlerin öğretimde eğlenceli bir yaklaşımı benimseyerek öğrenci katılım ve motivasyonunu sağlamaya çalışmaları oldukça önemlidir (Erekson, 2014). Öğrencilere yapabilecekleri seçimlik etkinlik sunmak onların öğrenme sorumluluğunu almalarına ve etkinlikleri zevkle yapmalarına ortam hazırlayabilir (Daniels, 2010).

Sonuç

Bu araştırmada, sosyal bilgilere yönelik öğrenci motivasyonu beklenti-değer modeli temel alınarak ilgili alanyazın çerçevesinde değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler motivasyonlarının istenen düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. Bunda derse ilişkin başarı beklentilerinin (ya da ilişkili olduğu yeterlik inançlarının) düşük ve maliyet algısının (değerli alternatiflerin kaybı, psikolojik/duygusal, görevle ilgili çaba) baskın olmasının etkili olabileceği düşünülmüştür.

Motivasyon öğretme ve öğrenmenin önemli bir yönü, okul başarısının altında yatan güç olarak karşımıza çıkmaktadır (Moreno, 2010). Ülkelerin eğitim sistemlerinde bireylerden beklenen üst düzey başarıya ulaşma hedefi motivasyon başta olmak üzere çeşitli nedenlerden dolayı gerçekleşmemektedir (Akbaba, 2006). İnsanları konu alan, vatandaşlık değerlerinin kazanılmasını vurgulayan sosyal bilgiler öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler tarafından öncelikli konu alanı olarak kabul görebilmelidir (Zarrillo, 2012). Öğrencilerin demokratik toplumdaki rollerinin farkında olmaları ya da buna değer vermeleri, dersin önemine ve gerekliliğine inanmalarına bağlıdır. Bu bağlamda sosyal bilgiler başarı beklentilerinin yüksek ve değer algılarının olumlu yönde olması önem taşımaktadır. Öğrencilerin başarı beklentilerinin düşük olması akademik performansla ilgili başarı kararlarına olumsuz etki etmekte, sınıf etkinliklerinde/görevlerinde yer almamaya, daha fazla çaba harcamamaya ve güçlüklerle karşılaşıldığında yılmaya neden olmaktadır. Bu gibi durumlarda öğrencilerin başarı beklentilerini artırmak için cesaretlendirici sözlü ifadelerin kullanılması (Denemeye ne dersin? Çaba gösterirsen başarılı olabileceğine inanıyorum!), nasıl başarılı olacakları hakkında yol gösterilmesi, seçim tercihi sunarak etkinlikten sorumlu tutulmaları, biçimlendirici ve

çoklu değerlendirme yaparak neleri başardıkları ve geliştirdikleri konusunda açıklama yapılması işlevsel olabilir (Viau, 2015).

Yurt dışında 1970'lerden bu yana ilköğretim programlarında sosyal bilgilerin rolü azalmış (Thornton & Houser, 1996), eğitimde standartlaşma ve hesap verebilirlik hareketinin etkisiyle okuryazarlık, matematik ve dil sanatları dersleri sosyal bilgilerden daha önemli görülmüştür. Gözlemlenen etki, ilköğretimde sosyal bilgilere ayrılan öğretim süresinin büyük ölçüde kısaltılması girişiminde belirmiştir. Nispeten benzer durumlarla karşılaşan Türkiye'de uygulanan sınav politikasının da etkisiyle öğrencilerin sosyal bilgilere Türkçe, fen bilimleri ve matematik derslerine göre daha az ilgi gösterdikleri, dersin algılanan öneminin beklenen şekilde olmadığı fark edilmektedir (değerli alternatiflerin kaybı maliyeti). Dahası farklı konu alanlarından oluşan bütünsel ve kapsamlı yapısına kıyasla sosyal bilgiler öğretimi için belirlenen sürenin yetersiz olması, öğretmenleri kısa zaman aralığında yoğun içeriği sunmaya elverişli geleneksel öğretim uygulamalarına yönlendirmektedir. Sonuçta, sınav politikasından kaynaklı azalan önem sınırlı öğretim süresinin de beraberinde getirdiği geleneksel öğretim uygulamalarıyla desteklenmekte (psikolojik/duygusal maliyet), öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik motivasyonu azalmaktadır. Gerek sınav politikası gerekse de öğretim uygulamalarından kaynaklı azalan öğrenci motivasyonunu tersine çevirmek için sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal bilgiler bilgi ve becerilerinin gelecekteki yaşamlarında ne denli değerli olduğunu anlatmaları ve yalnızca sınıf içiyle sınırlandırılmayan aktif öğrenme deneyimleri sunmaları gerekmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesinde (programda amaçlanan hedeflere ulaşma) ulusal eğitim politikasının yansımaları karşısında, merkezi sınavda (LGS) sosyal bilgiler alanından soruların sorulması ve öğretime ayrılan sürenin makul biçimde artırılması başta öğrenciler olmak üzere öğretmenler, okul idarecileri ve ebeveynler tarafından sosyal bilgiler dersinin önemli bir ders olarak görülmesine fayda sağlayacaktır.

Çeşitli öğrenme etkinliklerini içeren sosyal bilgiler dersinde öğrencilerden olgu, kavram ve açıklamaları ezberlemeleri yönündeki beklenti, sosyal bilgileri sevmeme ve ders içeriğini çok az hatırlama şeklinde sonuçlanabilmektedir (Johnson, 1988). Öğrencilerin aktif düşünmesini sağlayan etkinliklere ihtiyaç duyulan bu derste ele alınan bilgiler, öğrencilerin bilgileri üreten düşünme süreçlerini etkin kullanmaları durumunda daha iyi anlaşılacaktır (Solomon, 1987). Örneğin, sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde salt bilgi aktarımının yapılması öğrenilen bilgilerin ezberden öteye geçememesine yol açabilmektedir. Bu durum öğrencilerde tarih konularının ezberlenerek öğrenilebileceği ve öğrenilenlerin akılda kalmasının zorlaştığı algısına (Göksu, 2020; Tünkler, 2019b) ve tarihsel bilginin nasıl üretildiğini anlamak yerine öğrenme için gereken çaba miktarına dair olumsuz değerlendirmelere sebep olabilmektedir (görevle ilgili çaba maliyeti). Nihayetinde öğrenci motivasyonu olumsuz biçimde etkilenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde tarihsel düşünme becerileri-

nin kullanılmasına fırsat veren seçimlik etkinliklere (müze gezileri, sözlü ve yerel tarih vs.) yer vermeleri öğrencilerin öğrenme çabasını değerli bulmalarına katkı sunabilir.

Sonuç olarak öğretmenler sosyal bilgiler dersinde yüksek akademik başarı ve performans için öğrenci motivasyonunu artırma ve geliştirmeye dönük daha fazla çaba içerisinde olmalıdırlar. Bu doğrultuda öğrenme ortamları öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenmeyi ilgi çekici, zevkli ve değerli bulmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmeli; eğitsel etkinliklerin yararını algılamaları için mümkün olduğunca anlamlı ve özgün etkinlikler planlanmalıdır.

Kaynakça

- AKBABA, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- AKINCI, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2018 yılında uygulanmaya başlanan liselere geçiş sistemi ile ilgili faaliyet görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- ALATAŞ, F. (2008). İlköğretim programında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- ALAZZİ, K. F. (2012). Social studies in the back burner in Jordanian elementary school: A phenomenological examination of social studies teachers and supervisors. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(2), 85-93.
- ANDERMAN, E. M., & Dawson, H. (2011). Learning with motivation. R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.). *Handbook of research on learning and instruction* içinde (s. 219-241). New York, NY: Routledge.
- ARCAGÖK, S. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- BAİLEY, G., Shaw, E. L., & Hollifield, D. (2006). The devaluation of social studies in the elementary grades. *Journal of Social Studies Research*, 30(2), 18-29.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BANDURA, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- BARRON, K. E., & Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. J. S. Eccles & K. Salmelo-Aro (Eds.). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* içinde (s. 503-509). New York: Elsevier.
- BAŞBUĞ, S., & Adıgüzel, Ö. (2019). Müzede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 1-32.
- BATTLE, E. S. (1965). Motivational determinants of academic task persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(2), 209-218.

- BOLİNGER, K., & Warren, W. J. (2007). Methods practiced in social studies instruction: A review of public school teachers' strategies. *International Journal of Social Education*, 22(1), 68-84.
- BROPHY, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200-215.
- BULUT, R. (2018). Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin motivasyon, akademik başarı ve tutuma etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- COLE, H. (1940). Objectives in high school social studies. *The Social Studies*, 31(8), 356-358.
- ÇAKMAK, Z., & Aslan, S. (2016). Sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik öğretmen ve öğretmen aday görüşlerinin değerlendirilmesi. *Current Research in Education*, 2(1), 29-41.
- ÇATAK, M. (2019). Judgments and prejudices of students against their failure in the social studies class. *Journal of Education and Training Studies*, 7(6), 14-23.
- ÇENGELCİ, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841.
- ÇEPNİ, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme - öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 165-187.
- ÇETİN, B. (2013). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1117-1132.
- DANIËLS, E. (2010). Creating motivating learning environments: What we can learn from researchers and students. *English Journal*, 100(1), 25-29.
- DAŞDEMİR, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamalarının etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- DOĞAN, N., İlhan Beyaztaş, D., & Koçak, Z. (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öz-yeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 224-237.
- DÖRNYEI, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519-538.
- DURMAZ, A. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde etkinlik uygulamalarının öğrenci motivasyonuna etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- ECCLES, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11(2), 135-172.
- ECCLES, J. S. (2005). Subjective task values and the Eccles et al. model of achievement related choices. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* içinde (s. 105-121). New York: Guilford.
- ECCLES, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89.

- ECCLES (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. J. T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motives* içinde (s. 75-146). San Francisco: Freeman.
- ECCLES (Parsons), J., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43.
- ECCLES, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225.
- ECCLES, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- EGGEN, P., & Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Windows on classrooms* (8. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- ELLIOTT, J. G., Hufton, N. R., Willis, W., & Illushin, L. (2005). *Motivation, engagement and educational performance: International perspectives on the contexts for learning*. New York: Palgrave MacMillan.
- EREKSON, J. A. (2014). *Engaging minds in social studies classrooms: The surprising power of joy*. Alexandria, VA: ASCD.
- ERSOY, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde ARCS motivasyon modeline dayalı öğretimin akademik başarı, kalıcılık ve derse karşı motivasyon düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- ERSOY, A. F., & Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 71-86.
- FIRAT, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlarının incelenmesi (Gölbasi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- FİTCHETT, P. G., & Heafner, T. L. (2010). A national perspective on the effects of high-stakes testing and standardization on elementary social studies marginalization. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 114-130.
- FLAKE, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D., & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232-244.
- FLOURİS, G. (1988). Teaching about Ancient Greece. *The Social Studies*, 79(1), 25-31.
- GASPARD, H., Dicke, A.-L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2015). More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs about math. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 663-677.
- GOETTİNG, M. L. (1942). Some teaching problems in the social studies. *The Social Studies*, 33(3), 99-103.

- GRAHAM, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* içinde (s. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- GÖKSU, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1946-1955.
- GÖNENÇ, S., & Açıkalın, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- GÜMBÜR, Y. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik uygulaması kullanımının öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- HEAFNER, T. L., & Fitchett, P. G. (2012). National trends in elementary instruction: Exploring the role of social studies curricula. *The Social Studies*, 103(2), 67-72.
- HECKHAUSEN, J., & Heckhausen, H. (2008). Motivation and action: Introduction and overview. J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.). *Motivation and action* içinde (s. 1-14). Switzerland: Springer.
- İLTER, İ., & Ünal, Ç. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde 5E öğrenme döngüsü modeline dayalı etkinliklerin öğrenme sürecine etkisi: Bir eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 295-330.
- JOHNSON, J. H. (1988). Improving social studies instruction: Advice to the generalist in a special world. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 62(4), 152-154.
- KACHATUROFF, G. (1978). Learning through simulation. *The Social Studies*, 69(5), 222-226.
- KAÇAR, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(5), 2433-2448.
- KAN, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturma öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- KARAKAYA, F., Arık, S., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin türkiye'deki merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-372.
- KAYALI, H. (2000). İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 183-194.
- KAYALI, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde Marmara ve Ege bölgeleri konularının öğrenilmesi ve öğretilmesinde yakından uzağa ilkesi ve diğer faktörlerin etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 134-148.
- KOSOVICH, J. J., Hulleman, C. S., Barron, K. E., & Getty, S. (2015). A practical measure of student motivation: Establishing validity evidence for the expectancy-value-cost scale in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 790-816.

- LEMING, J. S., Ellington, L., & Schug, M. (2006). The state of social studies: A national random survey of elementary and middle school social studies teachers. *Social Education*, 70(5), 322-327.
- LEPPER, M. R., & Chabay, R. W. (1985). Intrinsic motivation and instruction: Conflicting views on the role of motivational processes in computer-based education. *Educational Psychologist*, 20(4), 217-230.
- LUMSDEN, L. S. (1994) *Student motivation to learn*. (ERIC Digest, 92, ED370200)
- MADDUX, J. E., & Stanley, M. A. (1986). Self-efficacy theory in contemporary psychology: An overview. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 249-255.
- MAEHR, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation in school* içinde (s. 77-104). New York: Taylor Francis.
- MARTIN, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 239-269.
- MEMİŞOĞLU, H., & Köylü, G. (2015). Sosyal bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(11), 1099-1120.
- MORENO, R. (2010). *Educational psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- NCSS (2017). Powerful, purposeful pedagogy in elementary school social studies: A position statement of the National Council for the Social Studies. *Social Education*, 81(3), 186-189.
- ÖZDOĞAN, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6. sınıf öğrencilerinin harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin kavram yanlışlarına yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- ÖZKAL, N. (2013). Sosyal bilgilere ilişkin içsel ve dışsal güdülerin özyeterlik ve başarı yönelimlerine göre yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(27), 98-117.
- PATTON, J. R., Polloway, E. A., & Cronin, M. E. (1987). Social studies instruction for handicapped students. *The Social Studies*, 78(3), 131-135.
- PINTRICH P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- POLAT, S., & Bekdemir, Ü. (2017). 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanındaki ders işleniş sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1844-1860.
- ROCK, T. C., Heafner, T., O'Connor, K., Passe, J., Oldendorf, S., Good, A., & Byrd, S. (2006). One state closer to a national crisis: A report on elementary social studies education in North Carolina schools. *Theory & Research in Social Education*, 34(4), 455-483.
- ROSS, E. W. (2006). The struggle for the social studies curriculum. E. W. Ross (Ed.). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* içinde (s. 17-36). New York: State University of New York Press.

- RYAN, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- RUSSELL, W. B. (2009). Social studies, the lost curriculum: A research study of elementary teachers and the forces impacting the teaching of social studies. *Curriculum and Teaching*, 24(2), 75-86.
- RUSSELL, W. B., & Waters, S. (2016). Elementary social studies: A survey of what 3rd, 4th and 5th grade students' like and dislike about social studies instruction. *History Education Research Journal*, 14(1), 155-162.
- SAGAY, N. (2007). İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretimi: Problemler- öneriler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- SALİLİ, F., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (2001). The Culture and context of learning. F. Salili, C. Y. Chiu & Y. Y. Hong (Eds.). *Student motivation: The culture and context of learning* içinde (s. 1-14). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- SARITEPECİ, M. (2016). *Dijital hikâye anlatım yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- SCHUNK, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48-58.
- SCHUNK, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- SCHUNK, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- SCHUNK, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. J. E. Maddux (Ed.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* içinde (s. 281-303). New York: Plenum Press.
- SCHUNK, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* içinde (s. 85-104). New York: Guilford Press.
- SOLOMON, W. (1987). Improving students' thinking skills through elementary social studies instruction. *The Elementary School Journal*, 87(5), 556-569.
- STERNBERG, R. J., & Williams, W. M. (2009). *Educational psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- TAHİROĞLU, M. (2006). İlköğretim okullarının ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler (Aksaray ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- TANGÜLÜ, Z., & Çıdaçı, T. (2014). Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersine giren branş öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KE-FAD)*, 15(2), 227-242.

- TEPEBAŞ, F. (2010). *Mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- THORNTON, S. J., & Houser, N. O. (1996). *The status of the elementary social studies in Delaware: Views from the field*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED404239)
- TSENG, W.-C. (2017). *The effects of using internet resources to learn English for specific interests in high school* (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas Tech University, USA.
- TUNCEL, G., & Öztürk, C. (2013). Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamalarının 6. sınıf sosyal bilgiler dersi konularının öğretimine etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 15-40.
- TURNER, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy–value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 320-329.
- TÜNKLER, V., & Yurt, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler ders başarıları, yeterli beklentileri, görev değeri ve görev zorluğu algıları arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi*. V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- TÜNKLER, V. (2019a). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ve değer algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1107-1120.
- TÜNKLER, V. (2019b). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 38-49.
- URDAN, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- URDAN, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* içinde (s. 297-317). New York: Guilford Press.
- ÜNAL, S. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kullandıkları öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- ÜNAL, Ç., & Başaran, Z. (2010). Yeni program çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorunları (Erzurum). *Millî Eğitim*, 186, 291-309.
- VALERİO, K. M. (2012). Intrinsic motivation in the classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2(1), 30-35.
- VANFOSSEN, P. J. (2005). "Reading and math take so much of the time...": An overview of social studies instruction in elementary classrooms in Indiana. *Theory & Research in Social Education*, 33(3), 376-403.
- VIAU, R. (2015). *Okulda motivasyon: Okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme* (Çev. Yusuf Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.

- VOGLER, K. E. (2008). Comparing the impact of accountability examinations on Mississippi and Tennessee social studies teachers' instructional practices. *Educational Assessment, 13*(1), 1-32.
- WATKINSON, E. J., Dwyer, S. A., & Nielsen, A. B. (2005). Children theorize about reasons for recess engagement: Does expectancy-value theory apply?. *Adapted Physical Activity Quarterly, 22*(2), 179-197.
- WEINER, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- WİGFİELD, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*(1), 49-78.
- WİGFİELD, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*(1), 1-35.
- WİGFİELD, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*(3), 265-310.
- WİGFİELD, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.
- WİGFİELD, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education, 23*, 73-118.
- WİGFİELD, A., Eccles, J. S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2008). Development of achievement motivation. W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Child and adolescent development: An advanced course* içinde (s. 406-434). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- XİANG, P., McBride, R., Guan, J., & Solmon, M. (2003). Children's motivation in elementary physical education: An expectancy-value model of achievement choice. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*(1), 25-35.
- YILDIRIM, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, F. (2013). *Elazığ bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- YILMAZ, K., & Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(6), 73-95.
- YURTTAŞ KURLU, G. D., & Çobanoğlu, R. (2020). Çocukların eğitiminde merkezi sınav başarısı ile ilgili dersler daha mı önemli? Aile görüşü ve ilişkili faktörler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49*, 375-392.
- ZARRİLLO, J. J. (2012). *Teaching elementary social studies: Principles and applications*. Boston, MA: Pearson.
- ZHU, Y., & Leung, F. K. (2011). Motivation and achievement: Is there an East Asian model?. *International Journal of Science and Mathematics Education, 9*(5), 1189-1212.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MÜLTECİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nuhpelda ÖZORUÇ¹, Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ²

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana, nuhpeldaorzuc@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6366-060X.

2 Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana, ayperis@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8167-8467.

Geliş Tarihi: 11.08.2020 Kabul Tarihi: 12.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.779155

Öz: Bu araştırmada sınıfta mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tek durum çalışması olarak desenlenmiştir. Amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 11 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sınıfta mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecindeki en temel problemi dil sorunudur. Dil sorunu mülteci çocuklarla ve velileriyle iletişim problemleri yaratmaktadır. Sınıfta mülteci çocuk bulunan öğretmenlerin bazıları bu durumu avantaj olarak görürken bazıları yaşadıkları problemlerden dolayı dezavantaj olarak görmektedir. Öğretmenler sınıflarında yaşadıkları problem durumlarıyla baş etmek için çocuk, veli ve öğretmenlere yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, mülteci çocuklar, okul öncesi öğretmeni, Suriyeli çocuklar

OPINIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS ON THE PROBLEMS FACED BY REFUGEE CHILDREN IN THE EDUCATION PROCESS

Abstract:

In this study, it was aimed to reveal the opinions of preschool teachers, who have refugee children in their class, about the education process, their problems, suggestions for solutions to problems, and attitudes of parents and children towards refugee children. The research was designed as a single case study from qualitative research methods. The criteria sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The participants of the research were 11 pre-school teachers. The data of the research were collected through semi-structured interviews. The collected data were analyzed by the content analysis method. According to the findings, the main problem in the education process of preschool teachers, who have refugee children in their class, was the language problem. The language problem creates communication problems with refugee children and their parents. Some of the teachers, who have refugee children in their class, saw this situation as an advantage, while others considered it as a disadvantage due to the problems they face. Teachers offered solutions to child parents and teachers to deal with the problem situations they experienced in their classrooms.

Keywords: Preschool education, refugee children, preschool teacher, Syrian children

Giriş

İnsanların ilk çağlardan bu yana sürekli bir yer değiştirme faaliyeti içerisinde olmaları, göçün insanlık tarihi kadar eski olduğunu göstermektedir. Göç, bir yerden başka bir yere kısa, orta veya uzun vadeli olarak yapılan, geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi amaçlayan, coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme olarak tanımlanmaktadır (Üner, 1972; Yalçın, 2004). Göç olayları önceleri açlık, savaş, kıtlık ve iklim koşulları gibi nedenlerden kaynaklanırken günümüzde bunlar yerini kültürel, toplumsal, askeri, siyasi, iktisadi, dini, sanayileşme, eğitim, değişen gereksinimler gibi nedenlere bırakmıştır (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015).

Göçmen kavramı, göç etmek için zorunlu bir sebep olmadığı halde daha iyi maddi veya sosyal koşullar elde etmek amacıyla, ülke içerisinde farklı bir bölgeye veya kendi ülkesi dışında bir ülkeye göç eden kişiler için kullanılmaktadır. Mülteci, savaş

gibi zorunlu nedenlerden dolayı göç eden kişiler için kullanılan kavramdır. Sığınmacı, ilgili sözleşmelere taraf ülkelerde mülteci statüsüne sahip olmak amacıyla başvuru yapan ve bu başvurunun sonuçlanmasını bekleyen kişiler olarak tanımlanmaktadır (IOM Göç Terimleri Sözlüğü, 2009). Geçici koruma, ülkesinden ayrılmaya zorlanmış ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınmayan yabancılara sağlanan koruma olarak tanımlanır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017).

26 Mart 2019 tarihinde ortaya konulan verilere göre Türkiye’de 3.646.889 Suriyeli kişi geçici koruma altındadır. Bu kişilerin 499.329’u 0-4 yaş arasında, 504.443’ü 5-9 yaş arasında çocuk olup 0-9 yaş arasındaki geçici koruma altında olan çocuk sayısı 1.033.772’dir (Göç İdaresi Müdürlüğü, 2019). Göç olarak ifade edilen bu durum Suriye’de 2011 yılında yaşanan krizle birlikte başlamış ve birçok insan yaşadıkları ülkeyi terk etmek zorunda kalmıştır (Akşit, Bozok ve Bozok, 2015). Ülkemize gelen Suriyeli mülteciler başlangıçta geçici misafir olarak değerlendirilmiş ve geri dönüş yapacakları varsayılarak kısa vadeli bir eğitim politikası hazırlanmıştır. Ancak Suriye’deki savaşın şiddetlenerek devam etmesi ve Suriyelilerin ülkelerine dönmeyeceği anlaşılınca bu çocukların eğitimi için çalışmalara başlanmıştır. Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 26 Nisan 2013 ve 26 Eylül 2013 tarihlerinde yayımladığı genelgeler ve çeşitli faaliyetlerle Suriyelilerin eğitim sorununa çözüm üretmeye çalışmıştır. Suriyeli nüfusun iki milyona yaklaştığı 2014 yılında ise, Türkiye’de yaşayan yabancı, mülteci ve sığınmacılara yönelik ilk kapsamlı yasal düzenleme hazırlanmıştır. Bu sayede mülteci çocuklara kamp içi ve kamp dışı (Geçici Eğitim Merkezleri ve Devlet Okulları) eğitim hizmetleri verilmektedir (Emin, 2016). Eğitim hizmetleri verilmekle birlikte mülteci durumundaki çocukların yeni çevreye, farklı bir dile, okula, eğitim sistemine, öğretmenlerine ve akranlarına uyum sağlamada zorlandıkları bilinmektedir (Uluocak, 2009).

Eğitim sorunu, mülteci çocukların dünyanın her yerinde sıklıkla karşılaştığı sorunlar arasındadır (Erdoğan, 2015). Şeker ve Aslan (2015) diğer ülkelerde yapılan çalışmalarla ilgili araştırmalarında mülteci öğrencilerin sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunların çocukların dil yetersizliklerinden, velilerin eğitim sürecini anlaması ve çocuğu desteklemesinde yaşanan problemlerden, kendi ülkelerinde hiç eğitim almamalarından veya aldıkları eğitimin eksik olmasından, okul ortamı, öğretmenlerin ve idarecilerin tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye’deki mülteci öğrenciler de eğitim sürecinde benzer sorunlarla karşılaşmaktadır.

Alan yazında mülteci öğrencilerin sorunlarını inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, özellikle mülteci çocukların sorunlarını konu alan çalışmaların daha yoğun olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların, genelde mülteci çocukların okula uyum problemleri (Kiremit vd., 2018), öğretmenlerin mülteci çocuklara karşı yaklaşımı (Sağlam ve Kanbur, 2017), mülteci ço-

cukların akran kültürü (Yanık Özger ve Akansel, 2019) gibi sorunlara yönelik olduğu görülmektedir. Mülteci öğrencilerin, öğrenme ve öğretme sürecinde yaşadığı sorunların öğretmen veya veli görüşlerine göre incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Akanlı, 2016; Başar vd., 2018). Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitim kademesindeki mülteci çocuklara ve mülteci çocuklara eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecindeki yaşantılarına yönelik çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir (Avcı, 2019; Aydın ve Kurtulmuş, 2018; Mercan Uzun ve Bütün, 2016). Coşkun ve Emin (2016) Suriyeli öğrencilerin okullarda uyum sorunu yaşadığını ifade etmiş ve ek olarak bazı okullarda Suriyeli çocukların idareciler tarafından kayıt sürecinde yaşanan isteksizlik, okulda öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından kabul edilme, dışlanma, ötekileştirme, akran zorbalığı gibi olumsuz tavır ve davranışlarla karşılaşmasının uyum sürecini de zorlaştırdığını dile getirmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalara incelendiğinde; Birman (2002) mülteci çocukların sınıf içerisindeki zihinsel sağlık durumlarına dikkat çekmiştir. Küçük yaşta göç deneyimi yaşayan mülteci çocuklarla Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) yapılan bir çalışmada ise mülteci ergenlerin uyumunun öncelikle okul deneyimlerinden ne kadar etkilendiği ortaya konulmuştur (Mosselson, 2006). Çok kültürlü eğitim ortamları üzerinden konuya değinen Bennett (2007), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortam algıları üzerinde çalışmıştır.

Bu çalışmada; sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır:

- Mülteci çocukların bulunduğu sınıflarda okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Mülteci çocukların bulunduğu sınıflarda okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarla baş etme stratejileri nelerdir?
- Mülteci çocukların bulunduğu sınıflarda okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde nelere ihtiyaç duymaktadır?
- Öğretmenlerin bakış açısıyla velilerin ve sınıftaki diğer çocukların, mülteci çocuklara yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin bakış açısıyla Türk ve mülteci çocukların velilerinin eğitim hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında mülteci çocuk bulunmasına yönelik tutumları nelerdir?
- Mülteci çocukların bulunduğu sınıflarda okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, mülteci çocukların okul öncesi kurumlarında yaşadıkları sorunları belirlemek ve ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması; araştırmalarda bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek için kullanılır (Gall, Borg ve Gall, 1996). Yin (1984), durum çalışmasının dört farklı deseninden söz etmektedir: bütüncül tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni, gömülü tek durum deseni ve gömülü çoklu durum deseni. Bu araştırma, tek bir durum ve analiz birimi içermesi sebebiyle bütüncül tek durum deseni olarak tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında, okul öncesi dönemdeki mülteci çocukların eğitimi tek durum olarak ele alınmış ve sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri analiz birimi olarak alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir (Merriam, 2015). Araştırmadaki örneklem seçiminde dikkat edilen ölçüt öğretmenin sınıfında en az bir mülteci çocuk olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapmakta olan 11 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Kod Adı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Toplam Sınıf Mevcudu	Suriye Uyruklu Çocuk Sayısı	Çalıştığı Okul Türü
Ö1	Kadın	2 yıl	25	5	Anaokulu
Ö2	Erkek	2 yıl	22	7	İlkokul
Ö3	Kadın	2 yıl	25	6	Anaokulu
Ö4	Kadın	4 yıl	25	6	Anaokulu
Ö5	Kadın	6 yıl	25	5	Anaokulu
Ö6	Kadın	3 yıl	25	6	Anaokulu
Ö7	Kadın	1 yıl	25	10	Anaokulu
Ö8	Kadın	4 yıl	30	15	İlkokul
Ö9	Kadın	10 yıl	25	8	Anaokulu
Ö10	Erkek	7 yıl	20	7	İlkokul
Ö11	Kadın	6 yıl	23	3	İlkokul

Tablo 1'e göre çalışma grubundaki 11 öğretmenden 9'u kadın, 2'si erkektir. Bu öğretmenlerin 7'si anaokulunda, 4'ü ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapmakta olup, sınıflarında en az 3 mülteci çocuk vardır. Çalışma grubunda yer alan 11 öğretmenin de mülteci öğrencileri okula düzenli olarak devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu kapsamda sınıfta mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından ilgili alan yazın doğrultusunda hazırlanan bu form uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden yapılandırılan form aracılığıyla sınıfta mülteci çocuk bulunan iki öğretmenle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda tekrara düşülen bir soru formdan çıkarılmış ve benzer yanıtlar içeren iki soru birleştirilmiştir. Bu kapsamda son şekli verilen görüşme formu iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren sorular bulunurken ikinci bölümde sınıfta mülteci çocuk bulunan öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri, velilerin eğitime karşı düşünceleri gibi konulara ilişkin görüşlerini, beklentilerini ve ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllü katılım esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan altı öğretmen ile uygun oldukları gün ve saat içinde randevu alınarak yüz yüze görüşme yapılmıştır. Beş öğretmen ile eğitime ara verilmesi sebebiyle online görüşme yapılmıştır. Her bir öğretmen ile gerçekleştirilen görüşme ortalama 25 dakika sürmüştür. Görüşmeler öğretmenlerin izni doğrultusunda ses kaydına alınmıştır. Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan araştırmanın yapılması için 11.06.2020 tarihli, 91770517-199/E.68992 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, elde edilen verileri açıklamaya yönelik kavramlara ulaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu süreçte görüşmelere ait ses kayıtları ve notlar transkript edilerek yazılı hale dönüştürülmüştür. Ham verilerden görüşme kayıtları 31 sayfa şeklinde yazılı doküman haline getirilmiştir. Elde edilen veriler birçok kez okunarak kodlanmıştır. Veriler kodlandıktan sonra ilişkili ve benzer veriler aynı kod altında birleştirilerek alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu işlemden sonra bütün veriler tekrar okunup ilişkili olan alt kategoriler aynı grupta birleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve katılımcıların görüşlerine yönelik bir gerçeklik ortaya koyabilmek amacıyla ham metin

verilerinden alıntılar sunulmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlere birer kod (Ö1, Ö2, Ö3 vb..) verilerek doğrudan alıntılar aracılığıyla görüşleri yansıtılmıştır. Ham verilerden oluşturulan kodlar, alt kategoriler ve kategoriler uzman görüşüne sunulurken fikir birliğine varılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen kodlarla oluşturulan kategoriler sırasıyla verilmiştir.

Tablo 2. Mülteci Çocukların Bulunduğu Sınıflarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

Kategori	Alt kategori	Kodlar
İletişim	Sözel iletişim yetersizliği	Çocukların Türkçe bilmemesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11)
	Kültürel kavram eksikliği	Ebeveynlerin Türkçe bilmemesi (Ö4, Ö5, Ö8) Çocuklara millî bayram ve özel günlerin açıklanamaması (Ö10)
Davranış	Kurallara uymama	Çocukların istedikleri şekilde hareket etmeleri (Ö1, Ö6)
	Saldırgan davranışlar	Çocukların hırçın davranışlar göstermeleri (Ö4, Ö5, Ö6, Ö8)
	Dikkat eksikliği	Çocukların etkinlik sırasında odaklanmaması (Ö11)

Tablo 2'ye göre, okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitiminde yaşadıkları sorunlar iki kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mülteci çocuklarla iletişimde problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kategori altında, sözel iletişim yetersizliği, kültürel kavram eksikliği alt kategorileri elde edilmiştir. Sıklık sırasına göre öğretmenler iletişim problemlerini çocukların Türkçe bilmemesi, ebeveynlerin Türkçe bilmemesi, milli bayram ve özel günlerin açıklanamaması şeklinde ifade etmiştir. Aşağıda bu sorun durumlarına ilişkin öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: “Öncelikle dil konusunda problem yaşıyoruz. Anlaşmakta zorluk çekiyoruz. Türkçe bilmedikleri için doğal olarak ne dediğimi anlamıyorlar. Bu sebepten de sınıf içerisinde benim verdiğim veya söylediğim sözleri dinlemeyerek kendi kafalarına göre hareket ediyorlar.”

Ö4: “En fazla dil problemi oluyor pek fazla anlamıyoruz. Hem çocuklarla hem ebeveynleriyle bu sıkıntılar oluyor.”

Ö10: "Genellikle çocukların kavram ve kelimeleri anlamamalarından kaynaklı etkinliklere giriş ve açıklamalarla, bazı konuların kavratılması noktasında dil sorunu en temel sorunumuz. Ayrıca milli bayram ve özel günlerin açıklaması esnasında zaman zaman karşılık bulmadığımı gözlemliyorum."

Çalışma grubundaki öğretmenlerin yaşadığı problemlerden bir diğeri ise davranış problemleridir. Öğretmenlerin ifadelerine göre çocukların gösterdiği davranış problemleri söz dinlememe, saldırganlık ve dikkat eksikliği olarak ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu problem durumlarına ilişkin öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: "Sınıf içerisinde benim verdiğim veya söylediğim sözleri dinlemeyerek kendi kafalarına göre hareket ediyorlar. Bu da sınıf içerisinde bir düzen sağlamamı zorlaştırıyor."

Ö11: "Genellikle Türkçe-Dil etkinliklerinde sorun yaşıyoruz. Türkçe dili, kelime hazineleri düşük olduğu için hikâye dinlemesi gereken esnada hikayeyi dinlemekte zorlanıyorlar ve farklı şeylere odaklanıyorlar. Böylece diğer çocukların da dikkati dağılıyor."

Çalışmada öğretmenlerin, karşılaşılan problemlerin çözümünde bireysel çaba gösterdikleri ve dışardan destek aldıkları bulgusu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin problemlere yönelik çözümlerine ilişkin kategoriler, alt-kategoriler ve bu alt kategorilere ait kodlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Problem Durumlarına Karşı Çözüm Stratejileri

Kategori	Alt kategori	Kodlar
İletişim aracı kullanma	Beden dili	El hareketleriyle (Ö1, Ö3, Ö8) İşaretlerle (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7)
	Çeviri programı	Ses tonuyla (Ö11) Telefondan çeviri programı (Ö7)
	Çocuklardan destek	Arapça bilen çocuklardan yardım (Ö2, Ö3, Ö10)
Destek alma	Personelden destek	Arapça bilen personelden yardım (Ö4, Ö5, Ö6) Tercüman yardımı (Ö9)

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitiminde yaşadıkları problem durumlara yönelik çözümleri; iletişim aracı kullanma ve destek alma olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. İletişim aracı kategorisi altında, beden dili ve çeviri programı alt kategorilerine ulaşılmıştır. Sıklık sırasına göre öğretmenler işaretlerle, el hareketleriyle, ses tonuyla ve telefondaki çeviri programlarını kullanarak iletişim kurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda problem durumların çözümüne yönelik öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: *"İlk başta el hareketleriyle anlaşıyoruz. İşte tuvaletin yeri, su içme vs. bunun gibi şeylere el işaretleriyle."*

Ö7: *"Sınıfta bazen telefonda çeviri yaparak kendimi anlatmaya çalışıyorum, çoğu zaman el işaretleriyle anlaşmaya çalışıyorum."*

Ö11: *"Kendime yakın bir yere oturtuyorum çocukları. Farklı ses tonlarıyla dikey katlarını çekmeye çalışıyorum. Başarılı olmadığım zamanlarda kendi hallerine bırakıyorum."*

Çalışma grubundaki öğretmenlerin mülteci çocukların eğitiminde yaşadıkları problem durumlara yönelik çözümlerinden bir diğeri ise destektir. Destek kategorisinde çocuklardan destek ve personelden destek alt kategorilerine ulaşılmıştır. Sıklık sırasına göre Arapça ve Türkçe bilen çocuklardan, Arapça bilen personelden yardım alma ve tercüman yardımı şeklinde ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö3: *"Türkçe ve Arapça bilen çocuklardan iletişim konusunda çevirmenlik isteyerek çözüyorum."*

Ö6: *"Çok zorlandığım zamanlarda okulda Arapça bilen personellerimizden yardım istiyorum."*

Ö10: *"Genellikle Türkçe'yi daha iyi bilen akranlarından yardım alıyorum."*

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, yaşanan problemlerin çözümünde ne tür desteğe ihtiyaç duydukları konusunda kişisel gelişim ve personel yardımı kategorilerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin duydukları ihtiyaçlara ilişkin kategoriler, alt-kategoriler ve bu alt kategorilere ait kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Problemlerin Çözümündeki İhtiyaçları

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Personel Yardımı	Tercüman Desteği	Sınıfta tercüman ihtiyacı (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11)
	Okul Personeli Desteği	Rehber öğretmen (Ö1, Ö8)
Kişisel Gelişim	Dil bilme	Arapça bilmek (Ö1, Ö4, Ö7)

Tablo 4'e göre okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitiminde yaşadıkları problemlerin çözümünde duydukları ihtiyaç iki kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu personel yardımına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu kategori altında öğretmenler tercüman desteği ve okul personeli desteği alt kategorilerini ifade etmişlerdir. Sıklık sırasına göre öğretmenler sınıfta tercümanın bulunması ve rehber öğretmene yönlendirme durumlarını ifade etmiştir. Aşağıda bu durumlara ilişkin öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: *"Yanımda biri olsaydı daha rahat edebilirdim bu konuda. Bazen sosyal uyum problemleri çektikleri için rehber öğretmenimizin ihtiyacı oluyor."*

Ö8: *"Ailelerle anlaşmak için ayrı bir desteğe ihtiyacım var, davranış problemlerini çözmek için rehberlik servisine ihtiyacım var, ama o da Arapça bilmediği için yine çözüm bulamıyorum."*

Çalışma grubundaki öğretmenlerin mülteci çocukların eğitiminde yaşadıkları problemlerin çözümünde ihtiyaç duydukları konulardan bir diğeri kişisel gelişimdir. Bu kategoride dil bilme alt kategorisine ulaşılmıştır. Arapça bilmenin sorunun çözümünde etkili olacağını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: *"Bazen Arapça bilme konusunda bir desteğe ihtiyacım olduğunu varsayıyorum. Tabi ki bizim Arapça konuşarak onlarla anlaşmamız zor, ama en azından birkaç kelime bilseydim. Böyle bir desteğe ihtiyacım var."*

Ö7: *"En çok ihtiyaç duyduğum şey dil konusu. Arapça bilmek çok yardımcı olurdu."*

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde eğitim sürecini aksatan durumların "iletişim sorunu" ve "öğrenme süreci" kategorilerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim sürecini aksatan durumlara ilişkin kategoriler, alt-kategoriler ve bu alt kategorilere ait kodlar Tablo 5'te sunulmuştur

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Sürecini Aksatan Durumlar

Kategori	Alt kategori	Kodlar
İletişim Sorunu	Türkçe Bilmeme	Türkçe'ye hakim olmama (Ö1, Ö2, Ö3, Ö9)
	Türkçeyi Anlamıyor	Duymamış gibi yapma (Ö1)
	Görünme	İletişime geçmekten hoşlanmama (Ö4, Ö5)
Öğrenme Süreci	İlgisizlik	Etkinlik yapmak istememe (Ö1)
	Dikkatini yoğunlaştıramama	Etkinliklere yoğunlaşamama (Ö6, Ö7, Ö8)
	Sınıf koşullarının uygun olmayışı	Sınıfın küçüklüğü (Ö11) Materyal eksikliği (Ö11)

Tablo 5'e göre okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecini aksatan durumlara ilişkin görüşleri iki kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kategori altında öğretmenler, "Türkçe bilmeme" ve "Türkçeyi anlamıyor görünme" alt kategorilerini ifade etmişlerdir. Sıklık sırasına göre öğretmenler Türkçeye hakim olmama, iletişime geçmekten hoşlanmama, duymamış gibi yapma kodlarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu sorun durumlarına ilişkin öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: "Sınıfta eğitimi aksatan genelde Suriyeli öğrenciler oluyor. Çünkü artık Türkçeyi anladıklarını biliyorum, bunu anlamamış gibi yapıyorlar ve beni dinlemiyorlar. Sanki hiç duymamış gibi söylediğim şeyleri yapmamaya çalışıyorlar."

Ö5: "Çocuklar Türkçeyi öğrense bile bildiklerini asla belli etmiyorlar, iletişime geçmeyi istemiyorlar. Sanki bildiğini göstermemek daha çok işlerine geliyormuş gibi davranıyorlar."

Çalışma grubundaki öğretmenlerin, eğitim sürecini aksatan durumlar hakkındaki görüşlerinden bir diğeri ise öğrenme sürecidir. Bu kategoride ilgisizlik, dikkatini yoğunlaştıramama, sınıf koşullarının uygun olmayışı alt kategorilerine değinmişlerdir. Sıklıklara bakıldığında etkinliklere yoğunlaşamama, etkinlik yapmak istememe, sınıfın küçüklüğü, materyal eksikliği kodları yer almaktadır. Aşağıda öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: "Sıkıldıklarında hiçbir şekilde bana yardımcı olmuyorlar. Herhangi bir etkinliği yapmaları konusunda istemiyorlarsa ikna etmek mümkün değil."

Ö7: "Suriyeli çocukların diğer çocukların dikkatini dağıtması ve benim dediğilerimi dinlemiyor oluşları eğitimi aksatıyor."

Ö11: "Sınıftaki eğitimi aksatan durumlar, mekanın (sınıfın) küçük olması ve hareketli oyun etkinlikleri gerçekleştirilirken sıkıntı oluşturmaması. Zaman zaman da etkinlikler gerçekleştirilirken materyal sorunu yaşıyoruz."

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde velilerin mülteci çocuklara karşı tutumlarının olumlu ve olumsuz kategorilerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmen bakış açısıyla velilerin mülteci çocuklara yönelik tutumlarına ilişkin kategoriler ve kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Bakış Açısıyla Velilerinin Mülteci Çocuklara Karşı Tutumları

Kategori	Kodlar
Olumsuz	Kötü etkileme (Ö1, Ö5, Ö8)
	Şiddet uygulamadan şikâyet (Ö3, Ö6)
	Sınıfta istememe (Ö4, Ö7, Ö9)
Olumlu	Herhangi bir ayırım yok (Ö2, Ö10, Ö11)

Tablo 6'ya göre okul öncesi öğretmenlerinin, velilerin mülteci çocuklara karşı tutumlarına yönelik ifadeleri iki kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu velilerin olumsuz tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Sıklık sırasına göre öğretmenler velilerin mülteci çocukları sınıfta istememe, kötü etkileme, şiddet uygulamadan şikâyet ettiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu iletişim durumlarına ilişkin öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: *“Açıkçası olumsuz düşünüyorlar. Özellikle sınıfımda birkaç çocuk var. Ne kadar ne yaparsam yapayım küfredme alışkanlığımdan kurtaramadım. Diğer Türk asıllı velilerimin en çok şikâyet ettiği noktalardan birisi o ve kendi çocuklarını kötü etkilediklerini düşünüyorlar. Mahalledeki genel kanı bu zaten.”*

Ö8: *“Suriyeli çocukların sınıfta bulunması diğer velileri huzursuz ediyor. Mahallede dahi kendi çocuklarına zarar verdikleri için okula yollarken tedirgin olduklarını dile getiriyorlar.”*

Çalışma grubundaki öğretmenlerin velilerin mülteci çocuklara karşı tutumlarından diğeri ise olumlu tutumlardır. Bu kategoride sınıfta herhangi bir ayırım olmadığı koduna değinmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö2: *“Mahallede herkes Arapça konuştuğundan Türk-Suriyeli ayırımı yapılmıyor.”*

Ö11: *“Velilerimden herhangi olumsuz bir şey işitmedim. Normal karşılıyorlar artık.”*

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde mülteci çocukların velileriyle iletişim kurarken kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşlerinin, öğretmen çözümü ve destek kategorilerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin velilerle iletişimine ilişkin kategoriler ve kodlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mülteci Çocukların Velileriyle İletişimi

Kategori	Kodlar
Destek Alma	Arapça-Türkçe bilen çocuklardan yardım alma (Ö11)
	Arapça bilen personelden yardım alma (Ö1, Ö5, Ö6)
	Tercüman yardımı (Ö4, Ö8)
İletişim Aracı Kullanma	Arapça-Türkçe bilen velilerden yardım alma (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10)
	Kelime kelime konuşarak (Ö1)
	Çeviri programları (Ö4, Ö5)

Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların velileriyle iletişimleri; destek alma ve iletişim aracı kullanma olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Sıklık sırasına göre öğretmenler; Arapça-Türkçe bilen velilerden yardım, Arapça bilen personelden yardım, tercüman yardımı, Arapça-Türkçe bilen çocuklardan yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu iletişim durumlarına ilişkin öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö9: “Suriyeli velilerimle başkalarının yardımıyla iletişim kuruyorum, başkaları tercüme ediyor benim dediklerimi onlara.”

Ö10: “Türkçeyi iyi bilen Suriyeli velileri arada çevirmen olarak kullanarak ve bazı durumlarda da okulumuzdaki çevirmen görevli yardımıyla.”

Çalışma grubundaki öğretmenlerin, mülteci çocukların velileriyle iletişim yöntemlerinden diğeri ise öğretmen çözümüdür. Bu kategoride; çeviri programları ve kelime kelime konuşarak kodlarına değinmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: “Hizmetli olarak çalışan ablanız ve abimiz var. Onlar Arapça biliyorlar. Genelde böyle Türkçeyi az çok anlayabiliyorlarsa yavaş yavaş, kelime kelime bir şeyler anlatmaya çalışıyoruz. Eğer anlamayacaklarını biliyorsak o abla ve abimiz yardım ediyor.”

Ö5: “Telefondaki çeviri programlarını kullanıyorum.”

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde velilerin eğitime bakış açıları konusunda, olumlu ve olumsuz kategorilerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin gözünden velilerin eğitime bakış açılarına ilişkin kategoriler ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Gözünden Velilerin Eğitime Bakış Açıları

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Olumlu	Mülteci çocukların velileri	Destek olmaya çalışıyorlar. (Ö3, Ö5, Ö10)
		Aile katılımına önem veriyorlar (Ö4, Ö6, Ö7, Ö11)
	Türk çocukların velileri	Aile katılımına önem veriyorlar. (Ö1, Ö6, Ö7) Eğitime önem veriyorlar. (Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11)
Olumsuz	Mülteci çocukların velileri	Amaç çocuğun evden çıkması (Ö1, Ö9)
		Aile katılımına önem vermiyorlar (Ö1, Ö8, Ö9)
	Türk çocukların velileri	Okula uğramıyorlar (Ö2) Aileler ilgisiz (Ö2)

Tablo 8'e göre okul öncesi öğretmenlerinin gözünden velilerinin eğitime bakış açıları iki kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu velilerin eğitimde olumlu bakış açısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu kategori altında öğretmenler, mülteci çocukların velileri ve Türk uyruklu çocukların velileri alt kategorilerini sıklık sırasına göre; eğitime önem veriyorlar, aile katılımına önem veriyorlar, destek olmaya çalışıyorlar kodlarıyla ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumlara ilişkin öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: *“Ben kenar mahallede çalıştığım için açıkçası Türk ailelerde de yer yer boşvermişlik oluyor, ama aile katılımı etkinliklerde katılımın çoğu onlardan geliyor.”*

Ö6: *“Türk öğrencilerimin velilerinin çoğunluğu eğitime çok önem gösteriyor, benimle iş birliği halindedir.”*

Ö11: *“Suriye uyruklu çocukların velileri çocuğun okula istekli gelmesini, iyi derecede Türkçe öğrenmesini, güzel bir sosyal çevre oluşturmasını istiyorlar. Aile katılım etkinliklerine eksiksiz katılıyorlar.”*

Çalışma grubundaki öğretmenlerin velilerinin eğitime bakış açıları hakkındaki görüşlerinden bir diğeri ise olumsuz tutumlardır. Bu kategoride mülteci çocukların velileri ve Türk uyruklu çocukların velileri alt kategorilerinde “aile katılımına önem vermiyorlar, amaç çocuğun evden çıkması, okula uğramıyorlar, aileler ilgisiz” kodlarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: “Suriyeli velilerin eğitime bakış açıları özenli değil. Tamamen çocuğu bir okula göndermek veya evden çıkması anlamında gördüklerini düşünüyorum. Çünkü eğitimle alakalı aile katılımları olsun veya diğer bütün etkinliklerde çalıştığımızda onlardan geri dönüt alamıyoruz. Aksine daha boş vermiş davranıyorlar”

Ö2: “Çoğunun umurunda değil. Sadece çocuklar evden gitsin diye okula yoluyorlar.”

Ö9: “Eğitime bakış açıları, tamamen çocukları okula gönderip kurtulmak üzerine olduğunu düşünüyorum. Aile katılım etkinliklerine de pek katılım sağlamıyorlar.”

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde; sınıflarında mülteci çocukların bulunmasının, öğretmenleri nasıl etkilediğine ilişkin veriler incelendiğinde duygusal ve motivasyon kategorilerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında mülteci çocukların bulunmasına ilişkin kategoriler, alt kategoriler ve kodlar Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Sınıflarında Mülteci Çocukların Bulunmasına İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Motivasyon	Olumlu	Farklı kültür (Ö10)
		Sınıfı çok dağıtıyorlar (Ö1,Ö6)
	Olumsuz	Şiddete eğilimli öğrenci (Ö11)
		Yoruluyorum (Ö2,Ö5)
		İletişim de zorlanıyorum (Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9)
Duygusal	Olumlu	Tüm çocuklar eşit (Ö1,Ö9)
		Mesleki doyumumu artırıyor (Ö4)

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında mülteci çocukların bulunmasının, öğretmenleri nasıl etkilediğine ilişkin veriler incelenerek iki kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu motivasyon açısından değerlendirmişlerdir. Bu kategori altında öğretmenler, olumlu ve olumsuz alt kategorilerini ifade etmişlerdir. Sıklık sırasına göre öğretmenler; iletişim de zorlanıyorum, sınıfı çok dağıtıyorlar, yoruluyorum, şiddete eğilimli öğrenci ve farklı kültür kodlarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumlara ilişkin öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: "Bazen böyle sınıfları çok zorladıklarında veya sınıfın düzenini bozdukları zaman motivasyonumu kötü etkiliyor."

Ö6: "Dil konusunda sıkıntı yaşamak beni çok zorluyor. Sınıfın düzenini sağlamaya çalışırken daha fazla efor harcamam gerekiyor. Suriyeli öğrencilerin Türkçe anlasa bile benimle iletişime geçmemesi motivasyonumu düşürüyor."

Ö10: "Herhangi bir sorun ya da zorluk olarak görmüyorum. Aksine farklı bir dil farklı bir kültür içinde var olma mücadelesi veren ve içinde yer aldığı topluma da uyum gösterme çabası gösteren kimseler olarak görüp elimden geldiğince en donanımlı şekilde yetişmelerini sağlamaya çalışıyorum."

Çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıflarında mülteci çocukların bulunması, öğretmenleri nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinden bir diğeri ise duygusal boyuttur. Bu kategoride olumlu alt kategorisine değinmişlerdir. Tüm çocuklar eşit, mesleki doyumu arttırıyor kodlarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö4: "Bazen çok zorlandığım zamanlar oluyor ancak her çocuğun özel olduğunu düşününce onlara da katkı sağlamak mesleki doyumu arttırıyor."

Ö9: "Çocukların hepsi benim için eşit ancak onlarla olan iletişim problemim sınıftaki durumumu etkiliyor bu da moralimi bozuyor."

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde; mülteci çocukların eğitim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin veriler incelendiğinde aileye yönelik, çocuğa yönelik, öğretmenlere yönelik kategorilerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Mülteci çocukların eğitim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin kategoriler ve kodlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mülteci Çocukların Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunların Çözümüne Yönelik Görüşleri

Kategori	Kodlar
Öğretmene Yönelik	Tercüman desteği (Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10)
	Dil eğitimi (Ö7,Ö8)
	Akrabaların farklı sınıflara verilmesi (Ö3)
Çocuğa Yönelik	Dile yönelik ekstra eğitim (Ö4,Ö10)
	Etkinlik sürecinde dil etkinliklerinin arttırılması (Ö6)
Aileye Yönelik	Dil çalışmaları (Ö1)
	Okuma yazma kursları (Ö11)

Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin veriler incelendiğinde bulgular üç kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretmene yönelik kategorisini ifade etmişlerdir. Sıklık sırasına göre öğretmenler; tercüman desteği, dil eğitimi kodlarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumlara ilişkin öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö2: *“Kesinlikle her sınıfa bir tercüman olması gerekiyor. Sürecin daha verimli olması ve benim de motivasyonumu arttırması için faydalı olacağını düşünüyorum”*

Ö5: *“Sınıfta yanımızda Arapça bilen başka bir çalışan olsa her şey daha kolay olabilirdi. En azından dönemim başında birbirimize alışana kadar onların dilinde konuşan birinin olması çocukları da rahatlatırdı. Sınıf düzeninin daha çok oturmasını sağlayabilir.”*

Ö7: *“Çocuklarla anlaşmak için ya bizlerin üniversite eğitiminde temel düzeyde bir dil eğitimi almamız gerek ya da yanımızda bize yardımcı olacak birinin daha olması gerekli.”*

Çalışma grubundaki öğretmenlerin mülteci çocukların eğitim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşlerinden bir diğeri ise çocuğa yönelik kategorisidir. Akrabaların farklı sınıflara verilmesi, dile yönelik ekstra eğitim, etkinlik sürecinde dil etkinliklerinin arttırılması kodlarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö3: *“Kesinlikle tercümana ihtiyacım olmaktadır ve hiç Türkçe bilmeyen ve akra-
raba olanların aynı sınıfta olmamasını önerebilirim.”*

Ö10: *“Örgün eğitim öncesi dil üzerine kısa bir hızlandırılmış dil programına katılmaları iyi olabilir.”*

Çalışma grubundaki öğretmenlerin mülteci çocukların eğitim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşlerinden bir diğeri ise aileye yönelik kategorisidir. Dil çalışmaları, okuma yazma kursları kodlarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerden alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: *“Daha çok aileyle bir arada bir şeyler yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ama şu anki tavırlarını düşündüğüm zaman aslında onlar için önemli olan eğitim olmadığından kaynaklı bunun çözümü için somut bir örnek veremem şu an. Ama daha çok dile yönelik, daha çok aileyle ortaklaşa bir durum olması konusunda bir şeyler yapılabilir diye düşünüyorum.”*

Ö11: *“En büyük sorun dil. Eğer Suriyeli öğrenciler eğitimimizde sürekli var olursa aileleri de bu işin içine katıp ailelere de Türkçe konuşma-yazma kursları vermeliyiz. Bu şekilde çocuklar evde de desteklenmiş olur.”*

Tartışma

Araştırmada sekiz okul öncesi eğitimi öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, mülteci çocukların eğitim sürecinde dil farklılığından dolayı iletişim sorunu ve sınıfta davranış problemleri yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim sürecinde öğretmen ve çocukların etkileşimi önemlidir. Ancak sınıf içerisinde dil farklılığından dolayı sağlıklı bir iletişim olmaması, eğitim sürecini ve çocukların birbirleriyle sosyalleşmesini zorlaştırmaktadır. Dil problemi alan yazında sıkça ifade edilen sorunlardandır. Dil farklılığı çocukların kendilerini ifade edemedikleri için içlerine kapanmalarına ya da saldırgan davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir (Yohani, 2010). Uzun ve Bütün'ün (2016) çalışmasında, sığınmacı çocukların dil sorunundan dolayı öğretmenleri ve akranları ile iletişime giremedikleri dolayısıyla kendilerini ifade edemedikleri için iletişim ve uyum sorunu yaşadıkları görülmüştür. Kardeş ve Akman'ın (2018) çalışmasında da çocuklarda dil ve okula uyum problemlerinin en fazla gözlemlenen problem olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim sürecinde, mülteci çocuklarla dil problemlerinden dolayı beden dili kullanarak, Arapça bilen personelden veya çocuklardan yardım alarak iletişim kurmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dil problemini çocuklarla birlikte öğretmenler de yaşamaktadır. Hem öğrenme sürecinde çocuklarla hem de velilerle işbirliği yaparken zorlanmakta ve kendi çözümleri vasıtasıyla anlaşmaya çalışmaktadırlar. Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek (2018) göçmenlerin eğitiminde beden dili ile iletişim kurmanın öğretmenlerin sık kullandıkları yöntemlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Göçmenler (2014) yaptığı araştırmada iletişim kurarken beden dilinin kişilerin birbirine karşı algılarını önemli düzeyde etkilediğini vurgulamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda beden dilinin etkili bir iletişim aracı olarak kullanıldığını ifade etmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerine göre mülteci çocukların gelişim alanlarında dil gelişiminde geride olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil gelişimi çocukların yalnızca iletişim becerilerini değil aynı zamanda sosyal becerilerini de etkilemektedir. Avcı (2019) tarafından yapılan araştırma da mülteci öğrencilerin okulda yaşadıkları temel sorunun dil sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Mülteci çocukların dil gelişimini desteklemek için okul öncesi sınıflarında şarkılar, parmak oyunları gibi çeşitli Türkçe dil etkinliklerinin çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Bütün bunlar mülteci çocukların Türkçe öğrenmesine, dil gelişimlerine ve öğrenme sürecinde daha aktif olmalarına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin bakış açısıyla sınıftaki çocukların ve velilerinin, mülteci çocuklara karşı olumsuz tutuma sahip oldukları ve sürekli şikâyet ettikleri belirlenmiştir. Veriler incelendiğinde velilerin ve çocukların olumsuz düşüncelere sahip olmasının temel nedeninin mülteci çocukların davranış problemlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca mülteci çocukların dil, kültür ve giyimlerinin farklı olması diğer

çocukların ve velilerin tutumlarını etkileyebilir. Mercan Uzun ve Bütün'ün (2016) yaptığı araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmada ailelerin Suriyeli sığınmacı çocuklara yönelik olumsuz tutum sergilemesinin en temel nedeninin sosyo-ekonomik imkânsızlıklar ve Suriyeli sığınmacı çocukların istenmeyen davranışlar gösterdiklerinden dolayı olumsuz tutuma sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların velilerin aileleriyle dil farklılığından dolayı iletişim kurmakta zorlandıkları ve çoğunlukla Arapça bilen personellerden, velilerden, çocuklardan destek aldıkları sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte mülteci çocukların velilerinin okul öncesi eğitime karşı tutumlarının çoğunlukla olumlu yönde olduğunu ancak aile katılım etkinliklerine dil farklılığından dolayı aktif katılamadıklarına ulaşılmıştır. Şeker ve Aslan (2015) tarafından yapılan araştırmada ailelerin dil farklılığından dolayı yetersiz kaldıkları için okuldaki faaliyetlere katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna rağmen öğretmenler ailelerin süreçte destek olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bakış açısıyla velilerin okul öncesi eğitime karşı tutuma sahip oldukları ve aile katılım etkinliklerine katılım sağlamaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Göçmen olan ailelerin farklı bir kültüre uyum sağlamaları, maddi ve manevi açıdan mücadele içinde olmaları ve eğitim düzeylerinin düşük olması eğitime bakış açılarını etkileyebilir. Diğer yandan velilerin eğitime ve aile katılım etkinliklerine yönelik tutumları çocukların gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Ekinci Vural (2012) çalışmasında, okul öncesi dönemde aile katılımı çalışmalarının; aile ve okul arasında önemli bir bağ sağlayan köprü olarak nitelendirilebileceği ve okul öncesi dönemde aile katılımı çalışmaları ile karşılaşan velilerin ilköğretim döneminde daha tecrübeli ve katılıma açık veliler olmalarını sağlayacağını ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında mülteci çocukların bulunmasının fiziksel, duygusal yönden öğretmenlere olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin motivasyon açısından hem olumlu hem olumsuz etkilendikleri belirlenmiştir. Kiremit ve arkadaşlarının (2018) yaptığı çalışmada da sınıfında mülteci çocuk bulunan öğretmenlerin bir kısmı bu durumu avantaj olarak; bir kısmı ise dezavantaj olarak gördüğünü belirtmiştir. Bu durumu avantaj olarak gören öğretmenler, farklı bir kültürü tanıma fırsatı bularak çok kültürlü eğitim ortamına sahip olduklarını düşünürken; dezavantaj olarak gören öğretmenler mülteci öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini aksattıklarını, Türk öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüklerini, olumsuz yönde davranış değişikliğine sebep olduklarını ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri mülteci çocukların eğitim sürecinde ailelere, çocuklara ve öğretmenlere yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır. Ailelere yönelik, dil çalışmaları ve okuma-yazma kursları verilebileceğini; çocuklara yönelik, dil çalışmalarının ve Türkçe etkinliklerinin artırılmasını, akraba olan çocukların farklı sınıflara verilmesinin etkili olabileceğini; öğretmenlere yönelik ise sınıflarda tercümanın bulunmasını

ve öğretmenlere dil eğitimi verilebileceğine yönelik önerileri ifade etmişlerdir. Okul yönetiminin de mülteci çocuklara ve ailelere yönelik destekleyici uygulamalar yapması hem veliler hem de çocuklar açısından faydalı olabilir. Avcı'nın (2019) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin mülteci öğrencilerle yaşadıkları sorunların çözümü için eğitim programlarının uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sınıfta mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmada sonuç olarak en büyük sorunun dil sorunu olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin, hem çocuklarla hem de velilerle iletişim kurmakta zorlanmalarına neden olmaktadır. Sınıftaki diğer çocukların ve velilerinin mülteci çocuklara yönelik önyargılı olduğu ve çocukların tutumlarının mülteci çocukların eğitim sürecini, sosyalleşmelerini etkilediği görülmüştür. Mülteci çocukların eğitimden maksimum seviyede faydalanması ve öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olabilmesi için okullarda tercüman bulunması, öğretmenlerin okul yönetimi tarafından motivasyon açısından desteklenmesi önemlidir. Özellikle mülteci çocukların okul öncesi eğitime katılım oranlarının artırılması, sınıf ortamının düzenlenmesi ve aile katılımının sağlanması, dil problemleri ve okula uyum problemlerinin çözülmesi bakımından etkili olacaktır. Aynı zamanda dil ve okula uyum problemlerinin okul öncesi eğitim sürecinde çözülmesi, ilköğretime hazırlığın sağlanmasında da yararlı olabilir.

Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlere, mülteci çocukların Türkçe öğrenmesinde sınıf içi ne tür uygulamaların yapılabileceği ve iletişime yönelik hizmetiçi eğitim seminerleri verilebilir.
- Mülteci çocuklara ve velilerine dil eğitimi verilebilir.
- Sınıflarda öğretmenlere dil açısından yardımcı olabilecek tercümanın olması faydalı olabilir.
- Anadillerinde eğitim alma şansları olmayan mülteci çocukların özellikle Türkçe öğrenmeleri açısından okul öncesi eğitim zorunlu kılınarak ilköğretime daha hazırlıklı olmaları sağlanabilir.
- Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bundan sonraki çalışmalarda okul öncesi dönemdeki çocuklarla araştırma yapılabilir.
- Yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Konuyla ilgili örneklem sayısının yüksek olduğu nicel araştırmalar da yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim alan ve almayan mülteci çocukların ilköğretime uyum süreci ve akademik başarıları incelenebilir.

Kaynakça

- AKALIN, A.T. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- AKINCI, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, (2), 58-83.
- AKŞİT, G., Bozok, M. ve Bozok, N. (2015). Zorunlu göç, sorunlu karşılaşmalar: Hisar köyü, Nevşehir'deki Suriyeli göçmenler örneği. *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 92-116.
- AVCI, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80.
- AYDIN, S. ve Kurtulmuş, Z. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların eğitim sorunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22, 23-250.
- BAŞAR, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26 (5), 1571-1578.
- BENNETT, C. I. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- BİRMAN, D. (2002). *Refugee Mental Health in the classroom: A Guide for the ESL Teacher*. Denver, CO: Spring Institute for Intercultural Learning. <file:///C:/Users/pc/Downloads/Birman2002ESLteacher.pdf> adresinden 21.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- BULUT, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- COŞKUN, İ. ve Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitimde Yol Haritası. Fırsatlar ve Zorluklar. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı: İstanbul. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedekisuriyelilerinegitimindeyol-haritasi-pdf adresinden 21.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- EKİNCİ VURAL, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- EMİN, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. SETA,153, www.setav.org.tr adresinden 21.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- ERDOĞAN, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- GALL, M. D., Borg, W. R. ve Gall, J. P. (1996). *Educational Research an Introduction* (6. Edition). USA: Longman.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara...

- GÖÇ İDARESİ MÜDÜRLÜĞÜ (2019). *Geçici Koruma*. T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Web Sitesi: http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 adresinden 06.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- GÖÇMENLER, H. (2014). Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından önemi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 63-74.
- IOM ULUSLARARASI GÖÇ ÖRGÜTÜ. 2009. Göç Terimleri Sözlüğü. çev. ed. Bülent Çiçekli. İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü.
- KARDEŞ, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- KİREMİT, R.F., Akpınar, Ü. ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.
- MEB (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. Ankara: MEB.
- MERCAN Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- MERRİAM, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- MOSELSON, J. (2006). Roots and routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9 (1), 20-29.
- SAĞLAM, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- ŞEKER, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- ULUOCAK, G.P. (2009). Göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.
- UNICEF (2018). Humanitarian Situation Report. (Report No.27). 1-30 Kasım.
- ÜNİT, S. (1972). *Nüfusbilim Sözlüğü*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- YALÇIN, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- YANIK ÖZGER, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.
- YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin.
- YİN, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. (3. Basım). California: Sage.
- YOHANİ, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 865-873.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KÜLTÜREL AÇIDAN KARMA ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN YANSITMALARI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Serkan ÇELİK¹, Özlem BAŞ²

* Bu araştırma 6-8 Aralık 2019 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen A. Haluk Dursun Anısına Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD, Ankara, sercelikan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4935-1499.

2 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD, Ankara, ozlembas@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0716-103X.

Geliş Tarihi: 24.08.2020 Kabul Tarihi: 05.02.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.784448

Öz: Bu çalışmada öğretmen adaylarının zorunlu göç nedeniyle ülkemize gelmiş olan öğrencilerin de eğitim gördüğü kültürel açıdan karma öğrenme ortamlarındaki gözlem ve düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma ülkemizde bulunan Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşadıkları durumu geleceğin öğretmenlerinin bakış açısıyla betimlemesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın deseni nitel çalışmada çoklu durum çalışması biçiminde belirlenmiş olmakla beraber çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Çalışmada Ankara'nın Altındağ ilçesinde 7 ilkokul amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme esasına göre seçilmiştir. Çalışmada yansıtıcı öğretmen adayları günlüklerinden elde edilen bulgular betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Çalışma sonuçları; Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil yetersizliğinin en önemli problem olduğunu ancak öğrenci, öğretmen, okul iklimi durumlarında karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmenlerin mülteci öğrencilerle geçirdiği zamanla bağlantılı olarak sorunların aşıldığını ve kültürler arası iletişim becerilerine dayalı uygulamaların pedagojik etkililik açısından çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: kültürel açıdan karma öğrenme ortamları, kültürler arası iletişim becerileri, mülteci çocuklar, ilköğretim

PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' REFLECTIONS REGARDING MULTI-CULTURAL LEARNING ENVIRONMENTS

Abstract:

This paper aims to secure that prospective teachers reflect their observations in and their thoughts about multi-cultural educational environments. In line with this general purpose, the study is significant in that it describes the circumstances that the Syrian students- who are in our country in the context of multi-culturalism- face in educational environments. Despite the fact that this qualitative study uses the design of multiple case study, the study group was formed in purposeful sampling method. Accordingly, 7 schools located in Altındağ, Ankara included in the study were chosen on the basis of criterion sampling. The findings obtained from reflective prospective teacher diaries were put to content analysis. The themes distinguished at the end of the research describe the problems that the Syrian students encounter in learning Turkish, in teachers' attitudes towards them, in peer bullying, in cultural differences and in classroom management. The results underline the efficiency of intercultural skills development within primary education settings.

Keywords: Culturally blended learning environments, refugee children, primary education

Giriş

2011'de Suriye'de başlayan olaylar giderek savaş ve şiddet ortamına dönüşmüş ve beş milyona yakın insan can güvenliği için komşu ülkelere sığınmak zorunda kalmıştır. Suriyeli sığınmacıların yaklaşık yarısından fazlasının eğitim çağında olduğu bilinmektedir (Emin, 2016, 7). En temel insan hakkı ve en önemlisi gelecek hakkı olarak eğitim, geçmiş ve gelecek arasında sıkışıp kalmış mülteci çocukların araftan kurtuluşunun yegâne yoludur (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016, 77). Mülteci aileler çoğunlukla çocuklarının geleceğini ve eğitimlerini düşündükleri için ülkelerinden kaçtıklarını bildirmektedirler. Bu insanlarla ortak paydada buluşmak ve birlikte umut dolu yarınları kurmaya çaba sarf etmek, ülkemizin geleceğini korumak için çok önem arz etmektedir (Gümüştin, 2017).

Türkiye, göçmenlerin eğitimi konusunda yoğunluk esaslı politika değişikliğine gitmiştir. Türkiye'nin göçmen eğitimi alanında yürüttüğü politikaları 2011 yılı öncesi ve sonrası şeklinde iki ana döneme ayırmak mümkündür (Şimşek ve Kula, 2018). Bu

ayrımın yapılmasında göçmen sayısındaki artışa bağlı olarak yapılan mevzuat düzenlemeleri ve kamuoyu ilgisi belirleyici olmuştur. Göçmen öğrencilerin eğitimi konusundaki önemli bir düzenleme MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'dir (<http://www.resmigazete.gov.tr>).

Tunca (2017, 309) Türkiye'nin 252 kişiyle başlayan ve şu an 3,5 milyona yaklaşan göçmenlere hiçbir ülkenin yapamadığı kadar iyi ev sahipliği yaptığını ve elindeki imkânları seferber ederek onların hak ve hürriyetlerini vermeye çalıştığını belirtir. Temel hak ve hürriyetler bağlamında Türkiye'deki Suriyeli göçmenlere birçok eğitim olanaklarının mevzuatla sunulduğunu; ancak gelen göçmenlerin eğitim düzeylerinin düşük olmasına paralel olarak özellikle ilk ve orta öğrenim sunumunda kapasite, kalite, malzeme, tesis, insan gücü, koordinasyon ve son olarak sağlanan eğitim hizmetlerinin göçmenlere duyurulması ve özellikle çocuklarını okula göndermeleri için onların ikna edilmesi konularında güçlükler yaşandığını vurgulamıştır.

Mülteci çocukların devlet okullarında eğitim sistemine dâhil edilmesiyle birlikte öğrenme ortamlarında kültürler arası iletişim kavramı daha sık gündeme gelir olmuştur. Öğretmenlerin kültürler arası pedagoji konusunda farkındalıkların artırılması yoluyla eğitim ortamlarının iyileştirilmesi için kültürler arası diyalogun öne çıkarılması gerekmektedir. Modern toplumlarda yetiştirilen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir; bu nedenle gelişmiş ülkelerin eğitimle ilgili sorunlarına çözümler üretirken çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer verdiğini belirten Cırık (2008), çok kültürlü eğitimi şu şekilde tanımlamıştır: Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürleri hoş karşılamalarının sağlanması için, öğrenme ortamlarının farklılaştırılması üzerine odaklanmaktadır. Bunun için de öğretmenler; öğrencilerinin kendi kültürleri dışındaki bireylerin değerlerine saygı duymalarını, farklı kültürlerle ilgili ön yargılarını ortadan kaldırmalarını ve farklılıkların insanlar için bir zenginlik olduğunu benimsemelerini sağlayacak öğrenme ortamları yaratılmalıdır.

Kültürler arası iletişimin öncelendiği öğrenme ortamlarının yapılandırılması sürecinde çeşitli unsurlar öne çıkmaktadır. Şöyle ki mülteci öğrencilerin özel eğitim durumları ve okul hayatıyla ilgili deneyimleri onlarla beraber; sınırlı ve engellenmiş fırsatlar, eğitime ulaşmada dil bariyeri, yetersiz nitelikte ders içeriği yapılandırma ve okul ortamında ayrımcılık durumlarına yol açabilmektedir (Dryden- Peterson, 2015, 14). Kart ve Şimşek (2019) araştırmasında çok kültürlü eğitim sürecine ilişkin alan yazında yer alan olumsuzluklardan yola çıkarak Türk eğitim sistemi içerisinde son yıllarda önemi gittikçe arttığı düşünülen çok kültürlü eğitimin uygulanabilirliğini değerlendirmiş ve şu tespitlerde bulunmuştur:

- ψ Dil yetersizlikleri, kendi ülkelerinde bir eğitim yaşantılarının olmayışı veya eğitim birimlerinin yetersiz olması, okul atmosferi idarecilerin, öğretmenlerin davranış ve tutumlarından kaynaklanan problemlerdir.

- ψ Yeni yaşam alanlarındaki fiziksel ve sosyal sorunlar, yerleşecekleri yerin kesin olarak belli olmaması, bir yerde uzun süre kalmama gibi etkenler diğer sorunları oluşturmaktadır.
- ψ Alışlageldiği yaşam tarzından, ilişkilerinden ve sosyal çevresinden uzak kalan bireylerin göç ettikleri yerde çeşitli duygusal sorunlar yaşadıkları da tespit edilmiştir.
- ψ Yabancı uyruklu öğrencilerin ebeveynleri çocuklarının okula uyum süreçlerini anlama ve çocuğa destek olma konusunda çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar.

Yukarıda belirtilen problemler kültürel açıdan karma öğrenme ortamları bağlamında son dönemlerde bölgemizde yaşanan en büyük göç dalgası sonrasında ülkemizdeki genel durumun öğrenme süreçleri, okul düzeyleri, öğretmenler ve öğretmen adayları açılarından irdelenmesini zorunlu kılmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde Suriyeli çocukların eğitiminde en önemli sorunun Türkçe dil yetersizliği olduğu ortaya çıkmaktadır (Cırtı Karaağaç ve Güvenç, 2019; Morali, 2018; Aktürk Çopur, 2019; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Yurdakul ve Tok, 2018; Serim, 2019, Pehlivan Yılmaz, 2019) Buna karşın Serim'in (2019) elde ettiği bulgulara göre Suriyeli çocukların eğitim almaya ve öğrenmeye yönelik motivasyonları çok yüksektir. Ancak, çocukların okulda gösterdikleri yoğun çabalara rağmen, okullarda Türk eğitim sistemine uyumlarını zorlaştıran ve eğitimde iyi olma hâllerini olumsuz yönde etkileyen çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Dildeki yetersizliklerin yanı sıra, ekonomik sıkıntılar nedeniyle eğitimde dezavantajlı konumda olma çocuklara göre adil olmayan ölçme ve değerlendirme sistemleri, kendi dillerindeki yeterliliği kaybetme korkusu, yatay ve dikey ilişkilerde karşılaştıkları ayrımcılık ve dışlanma öğrencilerin eğitimine ilişkin öznel deneyimlerinde ön plana çıkan temalardır. Suriyeli mülteci öğrencilerin durumlarını inceleyen yurtdışındaki araştırmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarının bu öğrencilerin yaşadığı dil problemi, akran ilişkileri, sosyalleşme, kimlik geliştirme ve bu öğrencilere yönelik politika oluşturma konularına odaklandığı görülmektedir (Alshoubaki, 2017; Belguedj, 2017; DeRaedt, 2018; Erden, 2017; Fillion, 2019; Herrera, 2020).

Ortaya çıkan bu tablo öğretmen tutumları açısından kapsayıcı eğitimin önemini gündeme getirmektedir. Kapsayıcı eğitim anlayışının hizmetiçi eğitimlerle görev yapan öğretmenlerde geliştirilmesi yönünde uygulamalar yapılmalı öte yandan lisans düzeyindeki öğrencilerde de pedagojik açıdan bu anlayış kazandırılmalıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu araştırma kapsamında tuttuğu yansıtma günlükleri var olan bir durumu derinlemesine betimlemesi bakımından önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırma kültürel açıdan karma eğitim ortamlarındaki mülteci öğrencilerin durumlarını örneklerle betimleyerek öğrenci, öğretmen ve okul iklimi açısından ortaya koyması bakımından önem teşkil etmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının göç mağduru öğrencilerin de eğitim gördüğü kültürel açıdan karma yapıdaki ilkokullarda; öğrenci, öğretmen ve okul iklimi hakkında deneyimlerinden yansıyan görüşleri nelerdir, sorusunun cevabı açıklanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı içerisinde iç içe geçmiş çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir. Çalışmada derinlemesine incelenmesi amaçlanan durumlar göç mağduru öğrencilerin de eğitim gördüğü kültürel açıdan karma yapıda ilkokullardaki öğrenci, öğretmen ve okul iklimi açısından ele alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016, 302) iç içe geçmiş çoklu durum deseninde araştırmaya dâhil edilen her bir durumun, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılabileceğini belirtir. Ancak elde edilen bulgular evrene genellenemez, sadece kendi bağlamı içinde aktarılabilir. Bu araştırmanın görsel modeli Yin'e (2014 s. 50, akt. Akar, 2016, 138) göre aşağıda uyarlanmıştır.



Şekil 1. Araştırmanın Görsel Modeli

Çalışma Grubu

Araştırmada Ankara'nın Altındağ ilçesinde yedi okul ölçüt örnekleme esasına göre seçilmiştir. Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumlarda örneklem için ölçütü karşılayan birimler esas alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016, 92). Bu araştırmada okul seçiminde göç mağduru Suriyeli öğrencilerin bulunması esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada 2019- 2020 eğitim öğretim yılında İSÖ 383 Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında 18 sınıf eğitimi lisans öğrencisinin göç kapsamında devlet okullarına gelmiş öğrencilerin bulunduğu ortamları gözlemlemesi sonucu yazdıkları yansıtıcı günlükler yoluyla toplanmıştır. Toplam 14 hafta boyunca onsekiz öğrencinin tuttuğu günlükler hafta hafta tasnif edilerek gruplandırılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak domüman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e göre (2015, 180) nitel

araştırmada veri analizi için verilerin hazırlanmasını ve organizasyonunu (yani transkriptte olduğu gibi metin verilerinin veya fotoğraflarda olduğu gibi görsel verilerin), sonra verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirilmesiyle temalara indirgemeyi ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya tartışma halinde sunmayı içermektedir. Bu unsurlar dikkate alınarak elde edilen dokümanlar iki araştırmacı tarafından betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulup tema, kategori ve kodlara ayrılmıştır. Elde edilen kod ve kategorilerin birbirleriyle nedensel ilişkileri ortaya konmuş ve Miles ve Huberman'ın (2015,227) nedensel zincirleriyle görselleştirmiştir. Verilerin analizinde etik kurallar gereği gözlemciler ve gözlem birimleri kodlanarak verilmiştir. Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu 20.07.2020 tarihli ve 76942594-600/00001163025 sayılı etik komisyon iznine sahiptir.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Araştırmada on sekiz öğrenci derinlik odaklı veri toplamıştır. Elde veriler on hafta gibi uzun bir zaman sürecinde durumlarla etkileşim kurmayı sağlamıştır. Ayrıca verilerin analizinden sonra katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliği açısından amaçlı örnekleme yoluna gidilmiş, ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Araştırmada biri göç mağduru çocuklarla deneyimleri olan, diğeri nitel araştırmada uzman iki akademisyen tarafından tutarlılık incelemesi yapılmıştır. İki uzmanın yaptıkları kodlamalar arasındaki tutarlılığın hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994), [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda, bu katsayı %85, 32 olarak bulunmuştur. Hesaplanan katsayısının %70'in üzerinde olması sebebiyle uzmanlar tarafından ortaya konulan kodlamaların tutarlı olduğu kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın teyit edilebilirliği açısından yansıtıcı günlüklerin ham verileri bilgisayar ortamında saklanmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Öğrencilere İlişkin Gözlemlerinden Ortaya Çıkan Tema, Kategori ve Kodlar

Tema: Öğrenciler	
Kategoriler	Kodlar
Türkçe dil yetersizliği	Arapçada olmayan harfleri öğrenmede güçlük (örn. “ü”) “t-d,p-b,n-b” seslerini karıştırma. “o,ö,u,ü,b,d,ğ” seslerinde zorlanma. İyelik eklerinde zorlanma. Kelime hazinesinde yetersizlik. Soru cümlesi oluşturmama. Kendi aralarında Arapça konuşmayı tercih etme. Söz hakkı almama(Bildiği konularda sınıfta konuşamama) Dersi takip edememe Seviyesinin altında kitaplar okuma. Ailesinin Türkçe bilmemesinden dolayı ev ödevi desteği sağlanmaması. Deyim ve atasözlerinde zorlanma. Okul dışı ortamlarda Türkçe konuşmadıkları için Türkçeyi unutma. Karma (Türk – Suriyeli öğrenciler) sınıfların dil öğrenmeye olumlu etkisi.
Gruplandırma	Sınıfta Türkçe bilme düzeylerine göre gruplandırma
Ders esnasında hareketlilik	Dersi anlayamadıkları için sürekli başka şeylerle ilgilenmeleri.
Matematik, Resim ve Din Kültürü derslerine ilgili olmaları ve İngilizce dersine önem verme	Anlamli ve duygu dolu resimler yapmaları. Matematik dersini çok sevmeleri. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini kitapta Arapça dualar olması nedeniyle çok sevmeleri. İngilizce dersini de ailelerin ilerde Avrupa’ya gitme düşüncesi olması nedeniyle önemsedikleri.
İçe kapanıklık	Yakınlarını kaybetmiş olmanın verdiği travmatik etki. Okulda çalışanların onların duygularını anlamaması ve çocuklara karşı olumsuz tepkiler. Geri dönmek istemeleri.
Etiketlenme	Mülteci öğrencilerin istenmeyen davranışlarından dolayı etiketlenmesi.
Akran zorbalığı	Mülteci öğrencilerin diğer öğrencileri rahatsız etmesi ve Türk öğrencilerin onlara karşı acımasız olması. Suriyeli çocukların okula alınırken yaşa dikkat edilmemiş olması.
Dışlanma	Türk çocukların mülteci çocuklardan nefret söylemiyle bahsetmesi. Dışlanmaları nedeniyle Suriyeli çocukların duyarsızlaşması.
Davranış bozuklukları	Mülteci öğrencilerde sırayı yalama, iğneyle elini kanatma vb. davranışlar göstermesi. Dışlandıkları için ufak bir darbeyi kendilerine saldırı olarak algılamaları.
Öz bakım ve beslenme sorunları	Öğrencilerin beslenmesi olmaması, önlüklerini okulda giymeleri ve bakımsız olmaları.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının göç mağduru öğrencilerin de eğitim gördüğü kültürel açıdan karma yapıdaki ilkokullarda; öğrenci temasındaki deneyimlerinden yansıyan görüşlerine ilişkin kategori ve kodların en belirginini Türkçe dil yetersizliğidir. Bu temada ortaya çıkan kategoriler Miles ve Huberman, (2015,227) nedensel zincir kutularıyla görselleştirildiğinde Türkçe dil yetersizliğinden kaynaklanan problemler gruplandırma yoluyla aşılmaya çalışılsa da ders esnasında hareketliliğe, başka derslere yönelmeye, içe kapanıklık, etiketlenme, akran zorbalığı, dışlanma gibi sorunlarla davranış bozukluklarına neden olmakta ve son olarak mülteci öğrencilerin özbakım ve beslenme açısından kötü durumda olduklarını göstermektedir.



Miles ve Huberman, (2015,227)

Türkçe dil yetersizliği kategorisinde gözlemci günlüklerinden örnek şu şekildedir:

“Öğrenciler daha Türkçeyi tek tük kelimelerle konuştuğu için kendi aralarında bağımsızca konuşuyorlar ve hoca da her seferinde onları uyarıyor “Arapça yok” diye. İlk dersimiz tahmin edebileceğiniz üzere Türkçe idi. Öğretmenimiz harfleri işliyordu. Bugün işlenen harf ise “Ü” harfiydi. Öğrenciler de hep Arapça konuştukları için harfi telaffuz etmekte epeyce zorlanıyorlardı. Öğretmenimiz diğer öğretmenlerle yaptıkları görüş alışverişlerine dayanarak öğrencilerin Arapçada bulunmayan hemen hemen tüm harflerde zorlandıklarını bunlardan biri olan “Ü” harfinde de zorlanmalarının normal olduğunu söyledi.” (Gözlemci 1).

Suriyeli öğrencilerin kendilerini Türkçe ifade edemedikleri için yaşadıkları olayların etkisiyle içe kapanıklık gösterdiği ve diğer derslere yöneldiği kodlarına ilişkin aşağıdaki resim örnek gösterilebilir. Resimde, savaşın bir ilkokul çocuğunda bıraktığı etki öncesi ve sonrası olarak çizilmiş, resmi çizen öğrenci Suriye’deki ve Türkiye’deki okulları karşılaştırmış.



(Gözlemci 13'ün çektiği resim)

Suriyeli öğrencilerin yaşadığı en önemli sorunlardan biri de etiketlenme kategorisinde karşımıza çıkmaktadır. Etiketleme kategorisinde gözlemci günlüklerinden örnek şu şekildedir:

“Öğretmen tahtaya başka öğrenciyi çağırdı ve o an zil çaldı. Ahmet bu duruma çok sinirlenip sırayı yumruklayıp kendine zarar vermeye başladı. Sınıf arkadaşlarından birinin ona öğretmen Suriyelileri sevmiyor seni neden kaldırsın ki dediği için sinirlendiğini konuştuğumuz zaman bize söyledi. Sınıf içerisinde diğer mülteci öğrenciler böyle şeylere maruz kalmıyor fakat Ahmet akran zorbalığına maruz kalıyor kendi de diğer arkadaşlarına zorbalık yapıyor. Bir sonraki ders beden eğitimiydi ve Ahmet çıkmak istemedi onunla sınıfta kaldık, arkadaşları bize el sallarken anlamsız bir şekilde sınıf arkadaşlarından Süleyman'a saldırdı. Bunun sebebini söylemedi fakat matematik dersinde yaşadığı olay olduğunu düşündük. Rehberlik servisine yönlendirildi. Öğretmen ise Ahmet için yapabileceği bir şey kalmadığını söyledi. Ahmet'in babası savaş sırasında ölmüş. Dayıları ile birlikte yaşıyorlarmış ve en büyük çocuk Ahmet'miş. Ahmet bana zaten buradan gidip çalışmaya başlayacağını ve sınıftaki her öğrenciden nefret ettiğini söyledi. Sınıftaki diğer öğrenciler ile konuştuğumuz zaman onlar da Ahmet'ten nefret ettiklerini söylüyorlar.” (Gözlemci 2).

Mülteci öğrencilerin yaşadığı etiketlenme, akran zorbalığı ve dışlanmanın çocuklarda duyarsızlaşmaya neden olduğu diğer bir koddur. Bu duruma örnek teşkil edecek gözlemci günlüğünden alıntı şu şekildedir:

“Bugün sınıfta Ahmet az daha öğretmenin telefonunu kırıyordu ve öğretmen kızmadı. Ahmet'e şöyle dedi. “Telefonun bir önemi yok kırılırsa yenisi alınır ama sen bir arkadaşının kalbini kırarsan o alınmaz. Tamir de ettirilemez” Ahmet başta şaşırdı sonra ‘Benim kalbim taştan, kırılmaz’ dedi.” (Gözlemci 11).

Gözlemci günlüklerinden elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan ikinci tema öğretmen temasıdır. Bu temadaki kategori ve kodlar aşağıda Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlere İlişkin Gözlemlerinden Ortaya Çıkan Tema, Kategori ve Kodlar

Tema: Öğretmen	
Kategoriler	Kodlar
Deneyimli, sabırlı, sakin	Mülteci öğrencilere karşı tecrübeli, anlayışlı öğretmen ve yönetici profili.
Küçümseyen, bıkkın, mutsuz	Mülteci öğrencilere hakarete varan söylemlerde bulunan öğretmen profili. Suriyeli çocukların ülkelerine dönmesini isteyenler Türk öğrencileri Suriyeli çocukların yoğun olduğu sınıflara koymak istemeyenler
Ayrıştırıcı	Millî bayramlar ve millî konular işlenirken sınıfta Suriyeli çocuklara söz hakkı vermeyen öğretmenler Suriyeli çocukların yaptıkları istenmeyen davranışları sınıfta önünde anlatarak onları etiketleyenler.
Plansızlık	Millî Eğitim Bakanlığınca verilen kitapların gelişi güzel işlenmesi.
Yorulmuşluk	Protez bacağı olan, zihinsel geriliği olan, epilepsi hastası olan, maddi sorunları olan öğrencilerin sınıfta olduğu öğretmenler.
Duyarsızlık	Beslenme getirmeye maddi imkânı olmayan mülteci öğrencilerle çilek profiterol getiren öğrencilere karşı hiç bir uyarıda bulunmayanlar.
Sınıf Yönetimi yetersizlikleri	Disiplin sağlayabilmek için öğrencileri korkutmak, tehdit etmek gibi yollara başvurma.
Mülteci öğrencilerle zaman geçirme	Zaman geçtikçe sınıftaki uyumun artması ve problemlerin azalması.

Tablo 2’de öğretmen adaylarının göç mağduru öğrencilerin de eğitim gördüğü kültürel açıdan karma yapılardaki ilkokullarda, öğretmen teması hakkındaki deneyimlerinden yansıyan görüşleri az da olsa mülteci öğrencilere karşı deneyimli, sabırlı, sakin öğretmen ve yönetici profili olduğu görülmektedir. Ancak kategoriler Miles ve Huberman’ın (2015,227) nedensel ağları ele alınarak düzenlendiğinde küçümseyen, bıkkın, mutsuz öğretmen yaklaşımının ayrıştırmaya, sınıfta plansız ders işlemeye, yorulmuşluğa, öğrencilere karşı duyarsızlığa ve en nihayetinde sınıf yönetimi yetersizliklerine neden olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak kategorilerden sonuncusu dönem sonuna doğru gözlemci günlüklerinden gelen verilere göre zaman geçirmenin bu problemlerin çözülmesinde ve sınıflardaki problemlerin azalmasında etkili olduğunu göstermektedir.



Miles ve Huberman, (2015,227)

Küçümseyen, bıkkın, mutsuz öğretmen profiline örnek öğretmenin kendi cümleleriyle gözlemci günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

“İkinci sınıfların bir hocası toplama ve çıkarma ile ilgili etkinlik fotokopi çektiriyordu ve bunları çekiyorum ama sanki anlayacaklar dedi.” (Gözlemci 3).

Öğretmen kategorisinde ortaya çıkan kodların en önemlisi sınıf yönetiminde yaşanan problemlerdir ve bu problemlerin zamanla azalmasına ilişkin gözlemci günlüklerinden elde edilen veriler şu şekildedir:

“Öğle arasında öğretmenimizle beraber öğrenciler ile satranç oynadık. Bu hafta yine öğretmenimizin Suriyeli öğrenciler ile dönemin başlangıcına göre iletişiminin daha iyi olduğunu gözlemledim. Ayrımcı ve ötekileştirme içeren cümleleri gün boyunca hiç duymadım. Öğrencilerin sınıf içinde arkadaşlık ilişkileri de güçlenmiş durumda zira ilk geldiğim haftalar arka sıralarda tek başına oturan Suriyeli öğrencilerin artık ön sıralarda Türk arkadaşlarının yanında oturmaya başladılar ve daha önce hiç iletişimi olmayan öğrencilerin tenfeüs aralarında beraber oynadıklarını gözlemliyorum. Bu büyük bir gelişme. Beraber hafıza- kelime oyunu da oynadık.” (Gözlemci 12).

Gözlemci günlüklerinden elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan son tema da okul iklimi temasıdır. Bu tema elde edilen veriler doğrultusunda olumlu okul iklimi ve olumsuz okul iklimi olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu temada ortaya çıkan kategori ve kodlar aşağıda Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Okul İklimine İlişkin Gözlemlerinden Ortaya Çıkan Tema, Kategori ve Kodlar

Tema: Okul iklimi		
Kategoriler	Kodlar	
Olumlu okul iklimi	Şefkatli yönetici etkileşimi	Okul müdürü ve öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı yaklaşımı
	Disiplin	Suriyeli, Türkmen ve Somalili öğrencilerin olduğu iletişimi kuvvetli bir sınıf ortamı.
	Oyunlar ve Drama	Oyunlar ve drama yoluyla derse ilgi çekilmesi.
	Akıllı tahta kullanımı	EBA, youtube gibi kaynaklardan yararlanarak ders işleme.
	Çözüm odaklı	Sorunlara çözüm getirmeye çalışan yönetici ve öğretmenler. Maddi imkânsızlıkları olan öğrenciler için çözüm yolları üretmeleri.
	Kültürler arası etkileşim	Türkçe ve Arapça şarkılar söylenmesi Okul koridorlarındaki panolarda dini içerikli resimler ve etkinlik kâğıtları Bazı öğretmenlerin halk oyunları oynatması Yerli malı haftası etkinlikleri Gönüllülük günü
	Öğrenmeye açık sınıf ortamı	Öğrencilerin huzurlu olduğu ve birlik oluşturdukları sınıf ortamı. Suriyeli öğrenciler ön sıralarda oturuyor veya U düzeni var.
Olumsuz okul iklimi	Rekabet ortamı	Derslerde Türk ve Suriyeli öğrencilerin yarıştırılması
	Bölünme	Sınıfın Türkler ve Suriyeliler diye ikiye ayrılması. Suriyeli çocukları arka sıralara oturtulması.
	Korkutma	Suriyeli öğrencileri korkutarak, polise vereceğini söyleyerek kontrol altına alma çabası.
	Şiddet	Suriye'deki okullarda şiddete dayalı eğitim almış olmaları. Öğretmenlerin Suriyeli çocukların anladıkları tek dilin dayak olduğunu düşünmeleri.
	Kız erkek ayrışması	Bazı öğretmenlerin oyunlar esnasında kız çocuklarının kız çocuklarla ve erkek çocuklarının erkeklerle el tutuşması gerektiği yönünde uyarı vermesi. Kız ve erkeklerin yan yana oturmak istememeleri.
	Şikâyet	Öğrencilerin devamlı birbirini şikâyet etmesi.
	Sınıf yönetimi sorunları	Alt sınıflardaki öğrencilerin yeterince Türkçe bilmelerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının göç mağduru öğrencilerin de eğitim gördüğü kültürel açıdan karma yapılarıdaki ilkokullarda, okul iklimi teması hakkındaki deneyimlerinden yansıyan görüşleri olumlu okul ikliminde şefkatli yönetici etkileşiminden kaynaklı yaklaşım sınıf disiplinine, oyunlar ve drama, akıllı tahta kullanımı ile ders işlenişine ve ortaya çıkan problemlere çözüm odaklı yaklaşım öğrencilerin yaşadığı maddi ve manevi güçlüklerle yönelik olarak betimlenmiştir. Tüm bu olumlu faktörler aslında kültürler arası etkileşimin kurulmasına zemin hazırlamış ve öğrenmeye açık sınıf ortamını oluşturmuştur. Sözü edilen kategoriler Miles ve Huberman'ın (2015, 227) nedensel ağları ele alınarak incelendiğinde olumlu sınıf ortamına alt yapı oluşturan bir zincir ortaya çıkmaktadır.



Miles ve Huberman, (2015,227)

Olumlu sınıf ortamı oluşmasını sağlayan tüm bu faktörler göz önüne alındığında kültürler arası etkileşim kodu dikkati çekmektedir. Çok kültürlü eğitim anlayışında gözlemci günlüklerine yansıyan uygulamalar şu şekildedir:

“Daha sonra zil çaldı ve aşağı inmemiz gerektiği söylendi. Mevlüt kandiline özel bir program yapılmıştı. Okul bahçesinde toplandık. Suriyeli bir öğrenci Kuran’dan bir sure okudu. Daha sonra Suriyeli ve Türkiyeli öğrenciler koro halinde ilahi okudular. Şiir ve hadis-i Şerif dinletisi yapıldı. Suriyeli öğrencilerin katılımı çok fazlaydı. Hepsi güzel kıyafetler giymişti ve çok mutluydular. Kandil kutlaması eğitim mecrasında pek alışık olduğumuz bir uygulama değil ancak kültürler arası farklılıkların belirgin olduğu okulda bunun eğitim programına yansımaları açıkçası pek şaşırtıcı gelmiyor. Günün büyük kısmı bu kutlamayla geçti diyebilirim.” (Gözlemci 12).

Öte yandan Tablo 3’ün diğer kısmında olumsuz okul iklimine ilişkin kategoriler dikkati çekmektedir. Bu bağlamda Miles ve Huberman’ın (2015,227) nedensel zincirleriyle görselleştiren bu kategoriler olumlu sınıf ortamının tam tersine rekabet ortamından ortaya çıkan bölünme, ayrışma, öğrencileri korkutma, şiddet, kız erkek ayrışması ve şikâyet kategorilerinin belirgin olarak sınıf yönetimi sorunlarına neden olduğunu ortaya koymaktadır.



Miles ve Huberman, (2015,227)

Gözlemci günlüklerinde bu kategorilere ilişkin veriler ve anekdotlar dikkat çekicidir. Aşağıda bunlardan bazılarına yer verilmiştir.

“Öğretmen “Peki Suriye’deki ve Türkiye’deki okul ve öğretmenler arasında nasıl bir fark var?” şeklinde bir soru yöneltti. Öğrenciler tek farkın Türkiye’deki okullarda şiddet olmadığı, Suriye’de örneğin ödevimizi yapmazsak sopa ile ayaklarımıza ve ellerimize vuruyorlardı şeklinde ifadelerde bulundu.

Rehberlik hocalarımız, çocukların zaten geldiği kültürde dayacağın çok yaygın olduğunu, okullarda evlerinde, oyunlarında var olduğunu ifade etti.

Okulda rehberlik servisi şiddet eğilimlerini azaltmak için görüşmeler yapsa da çocuklar eve gittiği zaman yine şiddetle karşılaşınca etki edemediklerini söylediler. Aynı zamanda sosyo-ekonomik düzeyi düşük, çocuk sayısı fazla olan ailelerin fazla olduğunu risk haritalarıyla tespit etmişler ve bu etmenlerin de şiddetin olağanlaşmasına katkı sağladığı fikrindedir.” (Gözlemci 13)

“Dikkatimi çeken bir diğer unsur oyunlarda kızla erkek el ele tutuşması gereken oyunlarda çocuklar daha tutmadan öğretmenler direk onlar olmaz diyerek kızla, erkekle erkek el tutuşuyor.” (Gözlemci 3).

“Kavga eden Türk kız ve Suriyeli erkek öğrenciyi barıştırdıktan sonra tokalaşmalarını istediğimde “yok öğretmenim haram” diyerek bu davranışı reddettiler. Öğrencilerin kültürel anlamda düşünce farklılıkları var.” (Gözlemci 10)

“Teneffüs bitiminde sınıfa girince ilk önce şikâyetleri dinledik. Sınıfın öğretmeni hep böyle olduğunu belirtti. 4-5 öğrenci arkadaşlarıyla olan ufak tefek şeyleri anlattılar. Bir öğrencinin şikâyeti büyük sınıfların koridorlarda onları iteledikleriydi. Bir öğrenci “Çıkışta Suriyeliler bizi sıkıştırıyor hocam!” dedikten son öğretmen bana dönüp “Kendi de Suriyeli, kimi kime şikâyet ediyor.” diyerek gülmüştü.” (Gözlemci 8)

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde çalışmanın nitel bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara, bu sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışmaya ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının göç mağduru öğrencilerin de eğitim gördüğü kültürel açıdan karma yapıdaki ilkokullarda öğrenci, öğretmen ve okul iklimi hakkındaki deneyimlerinden yansıyan görüşlerini betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada sonuçlar öğrenci, öğretmen ve okul iklimi olarak üç ana tema etrafında tartışılmıştır. Bu bağlamda “öğrenciler” temasında Türkçe dil yetersizliği Suriyeli öğrencilerin yaşadığı en büyük problemdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe dil yetersizliğinin sınıflarda gruplandırma yapılmasına, öğrencilerin ders esnasında hareketli olmasına, öğrencilerin başka derslere yönelmesine, içine kapanmasına, etiketlenmesine, akran zorbalığına, özbakım ve beslenme sorunlarına neden olduğu zincirleme kategoriler ortaya çıkmıştır. Bu konudaki alan yazın incelendiğinde birçok çalışmanın Suriyeli öğrencilerin dil yetersizliğine değindiği ve dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmüştür (Cırt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Serim, 2019; Aktürk Çopur, 2019; Güven ve İşleyen, 2018; Solak ve Çelik, 2018; Zayimoğlu Öztürk, 2018; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Morali, 2018; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Erdem, 2017). Dil yetersizliğiyle ilişkili olarak ortaya çıkan kategoriler incelendiğinde; Suriyeli öğrencilerin içlerine kapanmaları, etiketlenmeleri, akran zorbalığına maruz kalmaları ve dışlanmaları bulguları Pehlivan ve Yılmaz (2019) ile Akdeniz’in (2018) araştırmalarında ortaya çıkan sonuçlarla uyum göstermektedir. Bu nedenle bu öğrenciler dil yetersizliğinin getirdiği zincirleme öğrenme problemleri yaşamaktadırlar. Filion’un (2019) okul sonrası okuryazarlık programına katılan ergen mülteci öğrencilerin deneyimleri isimli doktora tezinin sonuçları bu programa katılan öğrencilerin dil seviyesini artırarak kendine güven duymasına ve derslere motive olmasına ayrıca akranlarıyla etkileşiminin artmasına dikkati çeker. Bu unsurların birbirleriyle bağlantılı olarak geliştiği çalışma aslında bu çalışmada dil yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıkan zincirleme problemlerin sağılatımı olarak örneklendirilebilir.

“Öğretmen” temasında ise küçümseyen, bıkkın, mutsuz öğretmen profilinin ayrıştırıcı olduğu, tükenmişliğe sebep olduğu, öğretmenlerin kimi zaman duyarsız ve plansız davranabildiği, sınıf yönetimi problemleri yaşanabildiği ancak mülteci öğrencilerle zaman geçirmeye bağlı olarak bu sorunların aşıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin göç mağduru öğrencilerle olan çalışma deneyimleri arttıkça kapsayıcı eğitim farkındalıklarının yükseldiği ve kültürler arası iletişim algılarının güçlendiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Dolapçı (2019) araştırmasında çok kültürlü özyeterlilik algısının, okul iklimi ve hizmetiçi eğitimlerin öğretmen tutumlarının anlamlı yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Aktürk ve Çopur (2019) ile Akman’ın (2019) araştırmalarında da kapsayıcı eğitim anlayışını benimsemiş olan öğretmenlerin öğrencileri anlamak konusunda daha fazla çaba gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu diğer araştırmalar göz önüne alındığında büyük önem taşır; çünkü öğretmenlerin medeni durumu, kıdemi, branşı, öğrenim düzeyi, çocuklarının olup olmaması değişkenleri mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir (Kanbur, 2017). Erden (2017) Türkiye’deki mülteci çocukların okullaşma deneyimleri isimli doktora tezinde Türkiye’deki okullarda görev yapan okul

personeli ve sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencileri eğitmek ve entegre etmek için çocuk merkezli bir yaklaşım kullandığını ortaya koymaktadır. Burada bu araştırmanın sonuçlarıyla ilişkili diğer önemli bir çalışma da DeRaedt'in (2018) Lübnan mülteci kampında yaptığı çalışmalar Suriyeli çocukların yer değiştirmesinin üzerinde zaman geçtikçe bazı sorunların halledilmesinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle mülteci öğrencilerle birlikte zaman geçirmenin, dille ilgili sorunların aşılmasında, iletişimin artmasında ve bu bağlamda ortaya çıkan diğer problemlerin aşılmasında etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenler ve öğretmen adayları için kapsayıcılık vurgusu içeren mesleki gelişim desteklerinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın "okul iklimi" isimli üçüncü temasında olumlu sınıf ortamı oluşmasını sağlayan kültürler arası etkileşim kodu dikkati çekmektedir. Öğrenmeye açık sınıf ortamı oluşmasında şefkatli yönetici, etkileşimi, okul iklimini ve buradan da sınıf atmosferini etkileyen bir kod olmuştur. Yurdakul ve Tok (2018) öğretmenlerin genel olarak mülteci/ göçmen öğrencilere yönelik olumlu tutumlarının olduğunu belirtirken kültürel farklılığın zorlayıcı bir etken olduğuna dikkat çeker. Çifçi, Arseven, Arseven ve Orhan (2019) ve Kazu ve Deniz (2019) çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu sonucunu çıkarmışlardır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin olumlu tutumlarının ve sınıflarında kültürel farklılıkları dikkate alarak eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemelerinin önemli iki değişken olduğu söylenebilir.

Okul iklimi temasında olumsuz okul iklimine ilişkin kategoriler incelendiğinde rekabet, bölünme, korkutma, şiddet, kız-erkek ayrışması, şikâyet ve bu kodlara bağlı olarak ortaya çıkan sınıf yönetimi sorunları dikkat çekmektedir. Bu bulgu ilgili alan yazınla örtüşmektedir. Aktürk Çopur (2019) mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunları okul müdürleri, öğretmenler ve veliler açısından incelediği araştırmasında ev sahibi toplum öğrencilerinin, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin tutum ve davranışlarının mülteci çocukların eğitimindeki niteliğin önemli yordayıcıları arasında olduğunu saptamaktadır. Yine aynı çalışmada öğrenciler ve veliler açısından uyum sürecinin en sancılı bölümü kabul görme süreci olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunların azaltılması yolunda diğer öğrenciler, öğretmenler ve okul iklimi bir bütün olarak ele alınmalı ve mülteci öğrencilerin eğitimde başarılı olabilmesi önce duygusal açıdan kabullerinin sağlanması ve bu çocukların travmatik deneyimlerinin etkisinden kurtulması için toplumsal desteğin verilmesi önemlidir. Özellikle Belguedj (2017) Fransa Paris'de bulunan Suriyeli mülteci öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada psiko sosyal faktörleri gözetererek çeşitli atölyelerle bu çocukların sosyal davranışlarının geliştiğine dikkati çeker.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Mülteci öğrencilere eğitim vermekte olan öğretmenler uygulamaya dayalı olarak yapılandırılmış mesleki gelişim programları ile desteklenmelidir.

- Öğretmen adaylarının kültürel açıdan karma öğrenme ortamları ile daha erken dönemlerde ve daha işlevsel bir yapı içerisinde bir araya getirilmesine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- MEB tarafından dezavantajlı öğrencilere yönelik olarak öğretimi çeşitlendirme, motivasyon, kültürel aidiyet, iletişim gibi kavramları öne çıkaran bir eğitim anlayışı desteklenmelidir.
- Öğretmenlere yönelik olarak işbirlikli ve heterojen öğrenme görev ve ortamlarının kullanımına önem verilmelidir.
- Mülteci öğrencilerin Türkçe dil yetersizliklerinin dil becerilerinin hangisinde nasıl seyrettiğini açıklayan nitel çalışmalar yürütülmelidir.
- Kültürler arası etkileşimi artıracak uygulamalar okullarda gerçekleştirilmeli ve bu konuda örnekler sunulacak arştırmalar yapılmalıdır.
- Yerel öğrenci, öğretmen ve idarecilerin mülteci öğrencilerle empati geliştirmesini sağlayacak psikolojik danışma ve rehberlik seminerleri düzenlebilir.
- Mülteci öğrencilerin gerek derse katılımını artırma, gerek de Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırma amacıyla göç olgusunu tema olarak ele alan metinlerle meşgul olmalarını sağlamak ve bu konuda resim, görsel, karikatür, gazete haberi gibi materyallerden yararlanarak okuma, anlamaya ve dinleme ile konuşmaya yönelik derinlemesine çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.
- Çeşitli sözel olmayan sınıf yönetimi materyalleri geliştirilip (gürültü termometresi gibi...) mülteci öğrencilerin de bulunduğu sınıflardaki etkisi incelenebilir.

Bu araştırma nitel yaklaşımla yürütülmüş bir durum çalışmasıdır. Çalışma araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerinin henüz sınırlı olması onların gözlem becerilerini etkilemiş olabilir, gözlem yapılan süre 14 haftayla sınırlıdır, her öğretmen adayı sadece bir sınıf gözlemlemiş ve kendine has durumları betimlemiştir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar genellenemez.

Kaynakça

- AKAR, H. (2016). Durum Çalışması. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Eds.) *Eğitimde nitel araştırmalar desenleri içinde* (s. 111-148) Anı Yayıncılık. Ankara.
- AKDENİZ, Y. (2018). *Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD. Sakarya.
- AKMAN, Y. (2019). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çok kültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2-16). doi: 10.9779/pauefd.442061.

- AKTÜRK ÇOPUR, D. (2019). *Mülteci öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Düzce.
- ALSHOUBAKI, W. (2017). *The impact of Syrian refugees on Jordan: aframework for analysis*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Tennessee State University. ABD. ProQuest Number: 10635866.
- BELGUEDJ, H. (2017). *No lost generation: psychosocial intervention and its impact on Syrian refugee children's social integration, resiliency, and social ecology in Paris, France*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) The American University of Paris. Fransa. ProQuest Number: 13871626.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, E.Ö., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 22. Baskı. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- CIRIK, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- CIRIT KARAAĞAÇ, F. ve GÜVENÇ, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- CRESWELL, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. (Çev Eds.) 2. Baskı. Siyasal Kitabevi. Ankara.
- ÇİFÇİ, T., ARSEVEN, İ., ARSEVEN, A. ve ORHAN, A. (2019). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas ili örneği). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1082- 1101.
- DERAEDT, R. M. (2018). *Factors influencing pathological dissociative features in Syrian refugee children*. (Yayımlanmamış doktora tezi). George Washington University. ABD. ProQuest Number: 10752363
- DOLAPÇI, E. (2019). Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD. Kastamonu.
- DRYDEN- PETERSON, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Migration Policy Institute. USA.
- EMİN, M. N. (2016). *Analiz: Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel politikaları*. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık. İstanbul.
- ERDEM, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- ERDEN, O. (2017). *Schooling experience of Syrian child refugees in Turkey*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University. ABD. ProQuest Number: 10606366.
- FILLION, A. (2019). *Experiences of adolescent refugee students who attend afterschool programs for literacy support*. (Yayımlanmamış doktora tezi). San Jose State University. ABD. ProQuest Number: 13899099.

- GÖKTUNA YAYLACI, F., SERPİL, H. ve YAYLACI, A.F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- GÜMÜŞTEN, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne Psikolojisi Dergisi (NPD)*, 5 (10), 247-264.
- GÜNGÖR, F. ve ŞENEL, A. E. (2018). Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin eğitim öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124- 173.
- GÜVEN, S. ve İŞLEYEN, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(23), 1293-1308.
- HERRERA, K. M. (2020). *Dual language education, English as a new language support, transitional bilingual education and monolingual classroom education: a comparison of academic achievement among third grades*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fairleigh Dickinson University. ABD. ProQuest Number: 27831175.
- KANBUR, İ. N. (2017). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi ABD. Sakarya.
- KART, M. ve ŞİMŞEK, H. (2019). Çok kültürlü eğitim mümkün mü? *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1,2, 1-11.
- KAZU, H. ve DENİZ, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336- 1368.
- KOÇOĞLU, A. ve YANPAR YELKEN, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkököl Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- MILES, M. B. ve HUBERMAN, M. A. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi*. (Çev. Eds. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2010). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100521-4.htm> adresinden 4 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.
- MORALI, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- ÖZER, Y.Y., KOMSUOĞLU, A. ve ATEŞOK, Ö.Z. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- PEHLIVAN YILMAZ, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: mülteci öğrencilerle etkileşim*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Açıdan Karma Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yansıtımları

- SAĞLAM, H. İ. ve İLKSEN KANBUR, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- SERİM, S. (2019). *Devlet okullarında okuyan Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde iyi olma hali: İstanbul'da nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul.
- SOLAK, E. ve ÇELİK, S. (2018). Türkiye'de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 425-432.
- ŞİMŞEK, H. ve KULA, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2,2, 5-21.
- ŞİMŞİR, Z. ve DILMAÇ, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1719-1737.
- TUNCA, Ö.H. (2017). Temel hak ve hürriyetler bağlamında Türkiye'deki Suriyeli göçmenlere dair bir değerlendirme. *Turgut Özal Uluslararası Ekonomi ve Siyaset Kongresi IV*, 11-12 Mayıs 2017. Malatya.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Onuncu Baskı. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- YURDAKUL, A. ve TOK, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/ göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Aralık, 9(2), 46-58.
- ZAYIMOĞLU ÖZTÜRK, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim öğretim hizmetlerinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 52-79.

İŞ YERİNDE DIŞLANMA ÖLÇEĞİNİ ÖĞRETMENLER İÇİN TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gül KURUM¹, Özge ERDEMLİ²

* Bu çalışma 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. (2-4 Mayıs 2019 İzmir/Türkiye)

1 Sorumlu yazar, Arş. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Edirne, gulkurum@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8686-7339.

2 Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara, oerdemli@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8004-020X.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 30.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.787864

Öz: Bu çalışmanın amacı, Ferris, Brown, Berry ve Lian (2008) tarafından geliştirilmiş olan İş Yerinde Dışlanma Ölçeğini (Workplace Ostracism) okullarda görev yapan öğretmenler için Türkçeye uyarlamaktır. Araştırmanın çalışma grubu İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması 1'e (İBBS-1) göre belirlenmiştir. İBBS-1'e göre 12 bölgeye ayrılan Türkiye'nin her bölgesinden kamu ilkokul, ortaokul ve lisesinde görev yapan 343 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Ölçek uyarlama sürecinde öncelikle dil geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin dilsel eşdeğerliği korelasyon analiziyle sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği ise açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. AFA sonuçlarına göre ölçek orijinalindeki gibi 10 maddelik tek boyutlu yapıyı sağlamıştır. DFA ile bu tek faktörlü yapının model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirleyebilmek amacıyla madde toplam korelasyonundan, Cronbach alpha katsayısından ve test tekrar test yönteminden yararlanılmıştır. Bu hesaplamalara göre ölçek iç tutarlığı sağlanmıştır. Bu çalışma sonucunda İş Yerinde Dışlanma Ölçeğinin Türkiye'de öğretmenlerin dışlanma davranışlarının araştırılması için güvenilir ve geçerli bir ölçek aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İş yerinde dışlanma; reddedilme; öğretmen; ölçek uyarlama

THE STUDY OF ADAPTING WORKPLACE OSTRACISM SCALE TO TURKISH FOR TEACHERS

Abstract:

The aim of this study is to adapt the Workplace Ostracism Scale developed by Ferris, Brown, Berry, and Lian (2008) to Turkish for teachers working at school. The study group of this research is determined according to the Turkey Statistical Region Units Classification (SRUC) 1. In this regard, 343 teachers, working at public primary, secondary and high schools, from each region of Turkey, divided into 12 regions according to SRCU-1, are included in this study. In the scale adaptation process, first of all, experts' opinions are consulted for language validity. The linguistic equivalence of the scale is provided with correlation analysis. The construct validity of the scale is examined by exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). According to EFA results, the scale provides a one-dimensional structure with 10 items as in the original. According to CFA results, the model fit indexes of this single-factor structure are found to be good. In order to determine the reliability of the scale, item total correlation, Cronbach's Alpha coefficient, and test-retest method are used. According to these calculations, the scale has internal consistency. This study concludes that the Workplace Ostracism Scale is a reliable and valid measurement tool in order to investigate the ostracism behaviors of teachers in Turkey.

Keywords: workplace ostracism, rejection, teacher; adapting scale

Giriş

Bütün sosyal canlılar hayatta kalmak için küçük gruplar veya topluluklar halinde sıkı işbirliğine dayanan bir yaşam sürmektedir. Dolayısıyla grubun işleyişine katkıda bulunmayan ya da grubun işleyişini engelleyen üyeleri dışlamak bu gruplarda görülen olası bir durumdur (Zhao, Chen, Glambek ve Einarsen, 2019). Dışlanma, sosyal bir varlık olan insanlar arasında da gözlemlenen çok yönlü bir kavramdır. Tarihsel süreç incelendiğinde dışlanma Eski Yunan'da tiranlık rejiminde güçlü liderlerle baş etmek için yurttaşlık bilinciyle kullanılırken sonrasında rakip liderleri ya da önemli karakterleri sürgüne göndermek için uygulanmıştır (Estevez ve Serlin, 2013). Bu dönemlerde vatandaşlar, bazı kişilerin isimlerini "ostraca" denilen kırık kil çömlek parçaları üzerine yazmakta ve en çok oy alan bireyler sürgünde yıllarca süren yalnızlığa mahkûm edilmektedir (Zhao vd., 2019).

Örgütler de çalışanların birbiriyle etkileşim içinde olduğu sosyal ortamlardır. Ancak kimi zaman çalışanların çeşitli sebeplerle birbirlerini görmezden geldiği ya da bir

çalışanı gruba dâhil etmek istemediği durumlar yaşanabilmektedir. Örgütlerde bu tür davranışlar dışlanma olarak nitelendirilmektedir. Dışlanma (ostracism) kavramı, bir bireyin başka kişilerce yok sayıldığını ya da göz ardı edildiğini algılama derecesi olarak tanımlanmaktadır (Ferris, Brown, Berry ve Lian, 2008, 1348). Williams ve Nida (2011, 71) dışlanmayı, bir bireyin, bir kişi ya da grup tarafından görmezden gelme ya da gruba dâhil edilmeme durumu olarak ifade etmektedir. Türk Dil Kurumu (2021) tarafından ise bu kavram “dışarıda tutulmak, bir yere veya topluluğa alınmamak” olarak tanımlanmaktadır. İş yerinde dışlanma bir bireyin (ya da grubun) başka bir kişi (ya da grup) tarafından, olumlu ilişkiler kurma, iş başarısı veya olumlu bir itibar kazanma açısından engellenecek düzeyde dışlanması, reddedilmesi ya da yok sayılmasıdır (Hitlan, Clifton ve DeSoto, 2006). İş yerinde dışlanma davranışlarının hedefi çalışanın öz güvenini zedelemektir (Wu, Wei ve Hui, 2011).

İş yerinde dışlanma örgütlerde sergilenen diğer kişiler arası psikolojik kötü davranışlarla da (istismarcı yönetim, iş yerinde nezaketsizlik ve zorbalık) yakından ilişkilidir. Her ne kadar bu faaliyetler bir tür dışlayıcı davranış içerebilse de bunlar aktif saldırganlık veya istismar biçimleridir (Leung, Wu, Chen ve Young, 2011). İş yerinde dışlanma ise hem örgüte hem de çalışanlara zarar veren bir tür pasif saldırganlık biçimi olarak düşünülebilir (Hitlan, Kelly, Schepman, Schneider ve Zárate, 2006).

Genel olarak alanyazında görmezden gelinme, dışarıda tutulma ya da yok sayılma olarak tanımlanan dışlanma durumu farklı şekillerde kendini göstermektedir. Williams ve Zadro (2005) dışlanmayı güdüleyiciler bağlamında dışlanma olmayan, rol tanımlı, savunucu, cezalandırıcı ve habersiz dışlanma şeklinde sıralamaktadır. İş yerinde dışlanma kasıtlı ya da kasıtsız bir şekilde de gerçekleşebilir. Kasıtlı dışlanmada dışlayan birey ya da grup (kaynak) başka bir bireyi (hedef) kasten dışladığının farkındadır (Robinson, O'Reilly ve Wang, 2013). Williams (2001) dışlanan bireyle görüşmeyi reddetmenin veya göz teması kurmaktan kaçınmanın kasıtlı dışlanma davranışına örnek olarak gösterilebileceğini belirtmektedir. Kasıtsız dışlanmada ise dışlayan birey ya da grup eylemlerinin sosyal olarak başka birini dışladığının farkında değildir (Williams ve Zadro, 2005). Diğer taraftan Nezlek, Wesselmann, Wheeler ve Williams (2015) daha genel bir bakış açısıyla dışlanmayı üç farklı türde açıklamaktadır: Kalabalık bir ortamda görmezden gelme varsa sosyal dışlanma; kişinin ortamdaki kendini çekmesi ya da ayrılması şeklinde ise fiziksel dışlanma ve son olarak telefon, e-posta, sohbet odaları gibi sanal ortamlarda görmezden gelme ise siber dışlanma olarak ifade edilmektedir. Görüldüğü üzere araştırmacılar iş yerinde dışlanma kavramının tanımı konusunda bir fikir birliğine sahip olmasa da hepsi dışlanmanın örgütler ve çalışanlar üzerinde zararlı bir etkisi olduğuna inanmaktadır (Liu ve Xia, 2016).

Günümüze yaklaştıkça dışlanmanın genellikle kişileri cezalandırmanın bir yolu olarak da kullanıldığı görülmektedir (Estevez ve Serlin, 2013). Schuster (1996) benzer şekilde mobbingi bir sosyal dışlanma biçimi olarak görmektedir. Çelebi ve Taşçı Kaya (2014) öğretmenlerin çoğunlukla mobbing davranışı olarak dışlanmanın bir türü olan

görmezden gelmeye maruz kaldığını belirtmektedir. Mobbing kişileri iş yerinde sistematik ve kasıtlı olarak taciz etmek, onlara saldırmak veya psikolojik olarak rahatsız etmek şeklinde tanımlanmaktadır (Leymann, 1996). Ancak mobbing eylemleri bireyleri sadece dışlama şeklinde değil çok çeşitli olabilmektedir. Bireyler bıkırtma, dışlama, örgüt imkânlarından yoksun bırakılma, aşağılama, örgütsel kaynakların kullanımında adaletsizliğe maruz kalma gibi farklı şekillerde mobbinge uğrayabilmektedir (Tınaz, 2006). Ayrıca mobbing kasıtlı olarak yapılan davranışları içerirken, Robinson ve diğerlerinin (2013) belirttiği gibi iş yerinde dışlanma kasıtlı ve kasıtsız olarak görülebilmektedir. Bu sebeple dışlanmanın, mobbing eylemlerinin bir türü olduğu, ancak her dışlama davranışının bir mobbing eylemi olmadığı ifade edilebilir. Çünkü kimi zaman dışlayan kişiler bu durumun farkında olmayabilirler, sosyal normların yanlış anlaşılması da dışlanmaya yol açabilir. Örneğin; işyerinde kabul gören sosyal normlar (koridordan geçerken kimin sözlü olarak, kimin bir gülümseme ile selamlanacağı gibi) çalışanlar tarafından bilindiğinde, bireyler karşılaştıkları durumları dışlanma olarak algılamayacaklardır. Ancak bu normlara ilişkin bir anlaşmazlık olduğunda, bu eylemler çalışanlar tarafından dışlanma olarak algılanabilir (Robinson vd., 2013).

Dışlanma kişiler arasında gerçekleşen olumsuz bir deneyimdir ve çoğu zaman kişiler neden dışlandıklarını tam olarak anlayamayabilirler (Nezlek, Wesselmann, Wheeler ve Williams, 2012). Ancak dışlanma durumuna sebep olan iş yerinden ya da çalışanlardan kaynaklı belirli faktörler bulunmaktadır. Yarmacı'nın (2018) otel işletmesi çalışanları ile gerçekleştirdiği araştırmasında katılımcıların örgütsel dışlanma algılarının işletmenin konumundan, çalışılan bölümden, kıdemden ve aynı işletmede çalışma süresinden etkilendiği belirlenmiştir. Erdemli ve Kurum'un (2019) okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak okulda dışlanmaya ilişkin yürüttüğü nitel araştırmasında dışlanmanın genellikle öğretmenler arasında ya da okul yönetiminden öğretmene doğru sendika, kıdem, siyasi görüş, brans, cinsiyet, inanç ve görüş farklılığından dolayı gerçekleştiği ortaya konmuştur.

Dışlanma olayları hem işvereni/yönetimi hem de çalışanı derinden etkileyebilmektedir. Öncelikle dışlanan kişiler çalışma ortamında olumlu ve olumsuz olmak üzere iki olası tepki vermektedir (Williams, 2007). Bu durumda dışlanmanın olumlu sonuçları dışlanan kişilerin kendini kabul ettirmek için daha iyi, kibar ve saygılı davranması şeklinde olabilirken, olumsuz sonuçları çalışma ortamını zorlaştırması şeklinde olabilmektedir (Abayhan ve Aydın, 2014). Benzer şekilde Robinson ve diğerleri (2013) de dışlanmanın olumlu ve olumsuz davranışsal sonuçları olduğunu belirtmektedir. Yazarlara göre dışlanan bireyler olumlu olarak yeniden gruba dâhil olmak için iş performansını ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını yükseltebilmekte; olumsuz olarak ise işten geri çekilme ya da iş yerinde anormal davranışlar sergileyebilmektedir.

Nezlek ve diğerleri (2012) 40 yetişkin katılımcının iki hafta günlük hayatta dışlanma deneyimlerini aktardıkları günlüklerini inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırmaya göre dışlanma durumu genellikle eşit statüdeki kişiler arasında olmak-

tadır ve katılımcılar dışlandıktan sonra aidiyet duygusu, kontrol, kendine saygı ve anlamlı varoluş durumlarında düşüş olduğunu belirtmektedir. Ayrıca katılımcıların ihtiyaçları arkadaşları ya da yakınları tarafından dışlandıklarında yabancılar tarafından dışlandıklarından daha fazla tehdit edilmektedir. Bu durumda katılımcıların da rol tanımlı ya da belirsiz dışlanmaya kıyasla cezalandırıcı, savunucu ve habersiz dışlanmaya daha negatif tepki gösterdiği görülmektedir.

Yıldırım ve Akın (2018) da örgütlerde yaşanan dışlanma ile sinizm ve pozitif-negatif duygusallık arasındaki ilişkiyi mobilya sektöründen 403 çalışan ile belirlemiştir. Bu kapsamda örgütsel dışlanma ile sinizm ve negatif duygusallık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; örgütsel dışlanma ile pozitif duygusallık arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle iş yerinde dışlanan çalışanların örgüte karşı güvensizlik, nefret gibi olumsuz duygular beslediği söylenebilir. Çünkü bir grup tarafından dışlanmak sadece yalnız kalmakla ilgili bir olay değildir, bu durum aynı zamanda sosyal etkileşimi, duygusal desteği, karmaşık hedeflere ulaşma yeteneğini, bireyin kim olduğuna dair kararlı algılarını ve nasıl davranılması gerektiğine olan güvenin de kaybedilmesine yol açabilmektedir (Hogg ve Vaughan, 2010). Hitlan ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada benzer şekilde dışlanmış çalışanların, örgütlerine duygusal olarak daha az bağlandıklarını (duygusal bağlılık) ve örgütte kalma zorunluluğu hissetmediklerini (normatif bağlılık) ortaya koymuşlardır. Bu doğrultuda Yılmaz (2018) da dışlanan öğretmenlerin örgüte uyumlarının azaldığını Abaşlı (2018) ise işe yabancılaşmalarının arttığını belirlemiştir.

Çalışanların dışlanma deneyimleri bireyler ve örgüt açısından farklı sonuçlara yol açmaktadır. Öğretmenlerin okulda dışlanma deneyimlerinden yola çıkarak dışlanmanın bireysel sonuçlarını psikolojik sorunlar, performans azalması, motivasyon kaybı ve meslekten soğuma şeklinde sıralamak mümkündür. Örgütsel sonuçlar ise eğitim-öğretim sürecinin olumsuz etkilenmesi, örgüt ikliminin zarar görmesi, çalışanlarda aidiyet duygusunun azalması ve örgütsel çatışmalar olarak belirtilmektedir (Erdemli ve Kurum, 2019). Xia, Wang, Song, Zhang ve Qian'ın (2019) 117 yönetici ve 523 çalışanla yürüttüğü araştırmasında da dışlanmanın örgüt açısından olumsuz etkileri ortaya konmaktadır. Bu araştırma iş yerinde dışlanmanın çalışanların fiziksel çabasını ve duygusal enerjisini düşürerek iş performansını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Leung vd., (2011) da yaptıkları çalışma ile iş yerinde dışlanmanın hizmet performansı ile negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Anjum, Liang, Durrani ve Ahmed'in (2019) 202 akademisyen ve 49 idari personelle bir üniversitede yürüttükleri araştırmaya göre iş yerinde dışlanma ve nezaketsizlik davranışları hem akademik hem de idari personeli olumsuz etkileyerek onların performanslarının azalmasına neden olmaktadır.

Diğer taraftan Yüksel (2017) otel çalışanlarıyla yürüttüğü çalışmasında sosyal zekâ ile dışlanma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu sonuç örgütsel açıdan sosyal zekâ seviyesi düşük çalışanların daha fazla dışlanmaya maruz kaldığı

şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda işbirliği/grup çalışması gerektiren örgütlerde dışlanma, performans ve verimliliğin düşmesine sebep olabilir. Wu, Yim, Kwan ve Zhang (2012) tarafından yapılan araştırma, iş yerinde dışlanmanın çalışanlar üzerinde daha yüksek düzeyde strese, duygusal yorgunluğa ve iş yerinde moral bozukluğuna yol açtığını ortaya koymuştur. Yıldız ve Develi (2018) ise örgütsel dışlanmanın çalışanların yalan söyleme eğiliminde tetikleyici rol üstlendiğini belirtmiştir. Bu durum da dışlanma örgütsel etkililiği ve çalışanlar arasındaki ilişkileri olumsuz etkileyebilir.

Dışlanmanın dışlananlar (hedef) üzerinde olduğu kadar dışlayanlar (kaynak) ve bu dışlanmayı gözlemleyenler üzerinde de belirli etkileri bulunmaktadır. Nezlek vd. (2015) dışlanan bireylerle yaptığı çalışmayı üç yıl sonra dışlayanlar açısından gerçekleştirmiştir. Bu sefer araştırmacılar iki hafta boyunca 64 yetişkin katılımcının dışlama deneyimlerini anlattıkları günlüklerini incelemiştir. Söz konusu araştırmanın sonuçlarına göre iş yerinde grup normlarını güçlendirmek amacıyla, grubun kolektif yapısını bozan üyelerin dışlandığı görülmektedir. Ancak başka birilerini dışlamak katılımcıların kontrol duygusunu arttırırken, aidiyet duygusunu azaltmaktadır. Sonuç olarak hem dışlayanlar hem de dışlananlar açısından ait olma duygusu o kadar önemlidir ki, hem dışlama hem de dışlanma durumunda katılımcıların aidiyet duygusu zarar görmekte ve azalmaktadır.

Diğer taraftan Wesselmann, Bagg ve Williams'ın (2009) 82 lisans öğrencisi ile yürüttüğü deneysel çalışmasında katılımcılara kendilerini oyunda aktif rol alan ve dışlanmış oyuncuların yerine koyması istenmiştir. Bu çalışmada bireylerin sadece dışlanmayı gözlemlemesi sağlanarak bu durumun bireylerin temel ihtiyaçlarını (ait olma, kendine saygı, kontrol ve varoluşun anlamlılığı) karşılamalarını tehdit edip etmediği test edilmiştir. Dışlanan kişileri gözlemleyen katılımcıların temel ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri düşük çıkmıştır ve katılımcılar kendilerini tehdit altında hissetmiştir. Diğer bir deyişle dışlanmanın hem dışlayan ve dışlanan hem de bu durumu gözlemleyen bireyler üzerinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı söylenebilir.

Örgütler ve çalışanlar üzerinde önemli etkileri (stres, duygusal yorgunluk, iş yerinde moral bozukluğu, motivasyon kaybı, psikolojik sorunlar, çalışmada performans azalması ve meslekten soğuma gibi) bulunan dışlanma kavramına ilişkin çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Ancak uluslararası ve özellikle ulusal alanyazında iş yerinde dışlanma durumunu belirlemeye dönük sınırlı sayıda ölçme aracına rastlanmaktadır. Alanyazında çalışanlar arasındaki dışlanma durumunu tespit etmek amacıyla yaygın kullanılan ölçeklerden birisi Ferris ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen İş Yerinde Dışlanma Ölçeği'dir. Bu ölçek, farklı örgütlerde çalışan gruplar (öğretmen, mühendis, garson, işçiler, hemşireler vb.) arasında yaşanan dışlanma durumuna yönelik algıları ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir araçtır.

Uluslararası (Anjum vd., 2019; Xia vd., 2019) ve ulusal alanyazında (Yıldırım ve Akın, 2018; Eşitti, 2017; Yüksel, 2017) dışlanma konusunda yapılan çalışmalar ince-

lendiğinde genellikle Ferris ve diğerlerinin (2008) geliştirdiği İş Yerinde Dışlanma Ölçeği'nin kullanıldığı görülmektedir. Ancak özellikle ulusal çalışmaların işletme örgütündeki çalışanlarla yapıldığı görülmektedir. Diğer taraftan ulusal alanyazında bu ölçeğin kullanıldığı çalışmalarda birbirinden tutarsız açıklamalara rastlanmıştır. Orijinalinde Ferris ve diğerleri (2008) İş Yerinde Dışlanma Ölçeği'ni 13 maddelik bir madde havuzuyla geliştirmeye başlamış ve yaptıkları analizler sonucunda ölçeği 10 maddeye indirgemişlerdir. Ancak bazı ulusal çalışmalarda (Keklik, Saygın ve Kara, 2013; Koşar, 2014; Soybalı ve Pelit, 2018; Soybalı ve Pelit, 2019; Uysal, 2019) ölçeğin eski formundaki haliyle 13 madde olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca 7'li likert derecelendirmesinde geliştirilen orijinal ölçeğin ulusal çalışmalarda 5'li likert derecelendirmesinde kullanıldığı da görülmektedir. Dolayısıyla ulusal alanyazında eğitim örgütlerinde dışlanma olgusunu ölçmek için kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının yokluğundan söz etmek mümkündür. Bu sebeple Ferris ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen İş Yerinde Dışlanma Ölçeğinin Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasının ulusal alanyazın için bir ihtiyaç olduğu açıktır.

İş Yerinde Dışlanma Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ile Türkiye'de farklı kademelerde ve bölgelerde görev yapan öğretmenlerin dışlanmışlık durumunu ortaya koyabilecek ve gerektiğinde uluslararası karşılaştırılmasını sağlayabilecek geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı alanyazına kazandırılmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, İş Yerinde Dışlanma Ölçeğinin öğretmenler için Türkçeye uyarlanmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde orijinal ölçek Türkçeye çevrilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Uyarlama, kültürel bir grup için geliştirilen bir ölçme aracının başka bir kültürel grupta kullanılmak üzere aktarıldığı süreç için kullanılan genel bir terim haline gelmiştir. Uyarlama terimi, bir ölçme aracının yeni bir kültürel ve dilsel bağlama aktarılmasının, yalnızca bir aracın çevrilmesinden daha fazlasını içerdiği için geleneksel çeviri kavramından daha geniş bir anlama sahiptir (Malda, van de Vijver, Srinivasan, Transler, Sukumar ve Rao, 2008). Diğer taraftan Erkuş ve Selvi (2019, 4) de ölçme aracı uyarlama sürecinde ana dili, kültür, grup ve zaman faktörlerini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda yazarlar uyarlamayı "bir psikolojik özelliği ölçmek amacıyla geliştirilmiş, geçerli ve güvenilir kabul edilen ölçeğin aynı dil ve kültürde değişen zamanlar ile başka demografik gruplar, aynı dil fakat farklı kültürler veya farklı dil ve farklı kültürler için irdelenip kullanıma uygun hale getirilmesi" olarak ifade etmektedir.

Uyarlama çalışmaları, bir ölçme aracının aynı yapıyı farklı bir dilde ve kültürde ölçüp ölçemeyeceğine karar vermekle başlar. Sonrasında çevirmenler seçilir, ölçeği ikinci bir dilde kullanmak için hazırlanan formun geçerli bir uyuma sahip olup olmadığına karar verilir. Bu süreç ölçme aracının uyarlanmasına ve uyarlanmış formun

eşdeğerliğinin test edilmesine kadar olan tüm faaliyetleri içermektedir (Hambleton, 2005, 4). Dolayısıyla çeviri sürecinin uyarlama çalışmalarının sadece bir aşaması olduğu söylenebilir.

Hambleton ve Patsula (1998) bir ölçme aracını uyarlamanın yeni bir araç geliştirmeye göre çeşitli avantajları olduğunu ifade etmektedir. Yazarlara göre bir ölçme aracını uyarlamanın ikinci bir dilde yeni bir test oluşturmaktan çok daha ucuz ve hızlı olması, kültürlerarası ve uluslararası değerlendirmeye imkân tanınması, yeni bir ölçme aracı geliştirmek için uzmanlık bilgisi gerektirmemesi, bir ölçme aracının birden fazla dil versiyonunun olması, özellikle özgün araç iyi biliniyorsa, katılımcılarda yeni yapılan bir araçtan daha fazla güvenilirlik ve tarafsızlık duygusu yaratması bu avantajlardan bazılarıdır. Ayrıca Duarte ve Rossier (2008) ilgili alanda öncü bilim insanlarının geliştirdiği ölçme araçlarının uyarlanarak kullanılmasının araştırmaların kabulünü/tanınırlığını arttırdığını eklemiştir.

Bu çalışmada Erkuş ve Selvi'nin (2019, 9) belirttiği üzere farklı kültür, grup ve diller için uyarlama yapılmıştır. Bu doğrultuda Geisinger (1994) ile Hambleton ve Patsula'nın (1999) kültürlerarası ölçek uyarlama çalışmaları için önerdiği temel aşamalar izlenmiştir. Bu kapsamda ölçeğin uyarlama izninin alınması, araştırılan psikolojik yapının (iş yerinde dışlanma) hedef kültürde incelenmesi, çeviri çalışması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması araştırmada izlenen temel aşamalardır. Ayrıca Erkuş ve Selvi'nin (2019, 28) belirttiği uyarlama çalışmalarında etik ilkeler doğrultusunda orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları uyarlanan ölçek sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Veriler 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Bu çalışmanın veri toplama, analiz ve yazım sürecinde bilimsel etik kurallara uyulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırma üç farklı çalışma grubuyla toplamda 343 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmanın birinci çalışma grubu dilsel eşdeğerlik çalışmaları için kamu okullarında görev yapan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlere form hem İngilizce hem de Türkçe uygulandığı için öğretmenlerin İngilizce bilmelerine özen gösterilmiştir. Bu nedenle bu çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin hepsi İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Görev yaptıkları okullar açısından öğretmenlerin biri ilkokulda, üçü ortaokulda, altısı lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin dokuzu kadın, biri erkektir. Eğitim durumu açısından öğretmenlerin sekizi lisans, ikisi yüksek lisans mezunudur.

Araştırmanın ikinci çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Uygulamanın yapıldığı iller Devlet Planlama Teşkilatı ve Türkiye İstatistik Enstitüsü tarafından oluşturulan İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) 1'e göre belirlenmiş ve her bölgeden (toplamda 12 bölge) en az bir il olacak şekilde şehirler seçilmiştir. Buna göre İstanbul (İstanbul Bölgesi), Edirne,

Tekirdağ, Kırklareli (Batı Marmara Bölgesi), İzmir, Afyon, Kütahya (Ege Bölgesi), Eskişehir, Kocaeli (Doğu Marmara Bölgesi), Ankara (Batı Anadolu), Antalya (Akdeniz Bölgesi), Kırıkkale, Niğde, Kırşehir (Orta Anadolu Bölgesi), Tokat (Batı Karadeniz Bölgesi), Ordu (Doğu Karadeniz Bölgesi), Erzurum (Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi), Van (Ortadoğu Anadolu Bölgesi), Şanlıurfa ve Gaziantep (Güneydoğu Anadolu Bölgesi) illerinde görev yapan toplam 293 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

İkinci çalışma grubuna dâhil olan öğretmenlerin 101'i (% 34.47) ilkokulda, 95'i (% 32.42) ortaokulda ve 97'si (% 33.11) liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 218'i kadın, 75'i erkektir. Kıdem açısından 58'i (% 19.8) 1-5 yıl, 74'ü (%25.3) 6-10 yıl, 67'si (%22.8) 11-15 yıl, 49'u (%16.7) 16-20 yıl, 45'i (%15.4) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Eğitim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin 236'sı (%80.5) lisans, 59'u (%19.5) lisansüstü mezundur.

Araştırmanın üçüncü çalışma grubunu ise test tekrar test çalışması kapsamında ulaşılan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 15'i erkek (%37.50), 35'i (%62.50) kadındır. Katılımcıların 16'sı (%40) ilkokulda, 16'sı (%40) ortaokulda ve 8'i (%20) lisede görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler en az bir yıldır aynı okulda göreve devam etmektedir. Eğitim durumu değişkeni bakımından da öğretmenlerin 31'i (%77.50) lisans, 9'u (%22.50) lisansüstü eğitime sahiptir.

Veri Toplama Aracı

İş Yerinde Dışlanma Ölçeği Ferris ve diğerleri (2008) tarafından farklı örgütlerde çalışan gruplar (öğretmen, mühendis, garson, işçiler, hemşireler vb.) arasında yaşanan dışlanma durumlarına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ferris ve diğerleri (2008) çalışanların iş yerinde dışlanma durumunu belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını Hinkin'in (1998) ölçek geliştirme aşamaları kapsamında dört adımda geliştirmiştir. İlk aşamada olası ölçek maddeleri için havuz oluşturulmuş ve bu havuzdan 13 maddelik bir ölçek formu hazırlanmıştır. İkinci aşamada bu 13 maddelik ölçeğin güvenilirlik hesapları, faktör yapısı gibi psikometrik özelliklerine ilişkin işlemler yapılmıştır. Üçüncü aşamada ölçeğin diskriminant ve uyum geçerliği hesaplanmıştır. Son aşamada ise ölçeğin ölçüt geçerliği incelenmiştir.

Bu ölçek dört farklı çalışma grubunda uygulanarak geliştirilmiştir. İlk çalışma grubu garson, satış elemanı, bilişim teknolojileri danışmanı, işçi ve yönetici asistanı gibi farklı çalışma gruplarından 295 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu ölçek katılımcılara otobüs durağı, kafe gibi kamuya açık alanlarda çevrimiçi şekilde uygulanmıştır. Çalışanların %15'i satış, %8'i finans, %8'i eğitim, %6'sı kamu, %5'i üretim, %5'i sağlık ve gıda sektöründe görev yapmaktadır. İkinci çalışma grubu ilk gruptan bağımsız satış elemanı, veri analisti, sekreter, avukat, genel müdür ve mühendis gibi farklı çalışma gruplarından 161 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu ölçek katılımcılara gazete reklamı, iş ilanı asılan kamuya açık alanlarda uygulanmıştır. Çalışanların %16'sı finans, %15'i eğitim, %11'i sağlık, %10'u kamu, %10'u üretim, %10'u bilgisayar ve %6'sı satış sektörün-

de görev yapmaktadır. Üçüncü çalışma grubu diğer gruplardan bağımsız farklı mesleklerde (örneğin, danışman, büro memuru, grafik tasarımcısı, sistem analisti, işletme yöneticisi) çalışan 140 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu ölçek çevrimiçi uygulanmıştır. Katılımcılar, finans (%15), bilgisayar (%12), imalat (%8), mühendislik (%7), satış (%7), sağlık (%6), ofis/idari destek (%5), kamu (%5) ve sanat/eglençe/medya (%5) dâhil olmak üzere çeşitli sektörlerde istihdam edilen çalışanlardan oluşmaktadır. Dördüncü çalışma grubu da bağımsız bir şekilde muhasebeci, hemşire, banka memuru, satış müdürü gibi çeşitli meslekleri içeren 131 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışanların %13'ü satış, %12'si finans, %10'u sağlık, % 9'u üretim, %8'i bilgisayar, % 7'si kamu, %7'si inşaat ve %6'sı eğitim olmak üzere çeşitli sektörlerde görev yapmaktadır. Bu çalışma grubuna da ölçek çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

İş Yerinde Dışlanma Ölçeğinin yapılan analizler sonucunda 10 madde ve tek boyuttan oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Dört çalışma grubunda Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,89, 0,93, 0,96 ve 0,94 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca dört çalışma grubunda yapılan doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) ölçeğin faktör yapısını desteklemektedir. Bu kapsamda CFI değeri 0,94-0,96, SRMR değeri 0,03-0,04 arasındadır. Çalışma gruplarının ortalama chi-square (χ^2) değeri 90,7 ve serbestlik derecesi (sd) 35'tir. Bu durumda χ^2 /sd oranı 2,59 olarak kabul edilebilir değer aralığında yer almaktadır ve ölçme modeli 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmaktadır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre çalışma gruplarında faktör yük değerleri 0,50-0,93 arasındadır. Bu analiz sonuçları da ölçeğin tek faktörlü yapısını doğrulamaktadır. Kısacası İş Yerinde Dışlanma Ölçeği'nin orijinal formu 10 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. 7'li Likert tipinde derecelendirilen ölçekte, ifadeler (1) Hiç Katılmıyorum, (7) Tamamen Katılıyorum şeklinde derecelendirilmektedir. Bu doğrultuda ölçekten alınabilecek toplam puan 10-70 arasındadır. Ölçekten alınan puanların 70 ve bu puana yakın olması öğretmenlerin okulda meslektaşları tarafından yüksek düzeyde dışlandığı şeklinde yorumlanabilir. Ölçekte yer alan maddeler arasında ters puanlanan maddeler bulunmamaktadır.

Çeviri Çalışması

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için gerekli izin araştırmacılar tarafından Lance Ferris'ten elektronik posta yoluyla alınmıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçeye çevirisi araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmış, sunulan öneriler tartışılarak maddeler üzerinde uzlaşa sağlanmıştır. Orijinal ölçek farklı çalışan grupları için geliştirilmiştir. Bu çalışmada ise ölçek öğretmenler için uyarlandığından ölçekteki "iş yeri" ifadeleri "okul" olarak değiştirilmiştir. Ölçeği geliştiren uzmanlara bu konuda görüş sorulmuş ve bazı ifadelerin okul için uyarlanması konusunda izin alınmıştır.

Uyarlama çalışmalarında ölçek maddelerinin doğrudan çevrilmesi farklı dillerde aynı anlamın yakalandığını göstermemektedir (Sireci ve Berberoğlu, 2000). Bu sebeple çeviri yapılırken dil eşdeğerliğinden çok dilin altında yatan anlamın, diğer bir deyişle

bağlamın eşdeğerliğine dikkat edilmelidir (Erkuş ve Selvi, 2019, 15). Benzer şekilde Behling ve Law (2019) da ölçek uyarlama çalışmalarında araştırmacının ölçme aracındaki ilgili kelime ya da kelime gruplarını hedef dile birebir çevirmemesini, uyarlamasını önermektedir. Bu çalışmada da ölçek maddelerinin hedef grup (öğretmenler) tarafından daha anlaşılır olması için birebir çeviriye değil, dilin altında yatan anlamın/bağlamın verilmesine özen gösterilmiştir.

Sonraki aşamada ölçek maddelerinde yer alan sözcük, kavram ve deyimlerin her iki kültürde de aynı anlamda ya da bağlamda kullanılıp kullanılmadığı ve öğretmenler açısından maddelerin anlamlılığı konusunda 11 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan dokuzu İngiliz Dili ve Eğitimi, ikisi Eğitim Yönetimi alanında uzmandır. Uzman önerileri doğrultusunda bazı maddelerde değişiklikler yapılmış ve Türkçe forma son şekli verilmiştir. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini belirlemek için orijinal ve Türkçe uyarlanan form bir hafta arayla 10 öğretmene uygulanmıştır. Dilsel eşdeğerlik sonrasında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ölçek 293 öğretmene çevrimiçi uygulanmıştır. Son olarak 40 kişilik öğretmen grubu test tekrar test güvenilirliği için bu ölçeği doldürmüştür.

Verilerin Analizi

Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini test etmek için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Dilsel eşdeğerlik sağlandıktan sonra öncelikle orijinal ölçeğin faktör yapısının korunup korunmadığını test etmek amacıyla AFA yapılmıştır. Sonrasında ölçeğin yapısal geçerliği DFA, ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği ise Cronbach Alpha katsayısı ve test tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Test tekrar test yönteminde farklı zamanlarda uygulanan ölçeğin tutarlılığı Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Veri analizinde SPSS ve LISREL programlarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgular ölçek uyarlamada yapılan işlemler doğrultusunda alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

Dilsel Eşdeğerlik/Geçerlik

Ölçek uyarlama sürecinde korelasyon analizi ile ölçeğin orijinal formu ve Türkçe formu arasındaki ilişki incelenmektedir. Ulaşılan korelasyon katsayısının yüksek olması iki ölçek arasındaki ilişkinin yüksekliğini, diğer bir deyişle iki ölçeğin aynı psikolojik yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Bu işlem için orijinal form ve Türkçe form bir hafta arayla iki dili de bilen katılımcılara uygulanmaktadır (Seçer, 2018, 72). Bu uyarlama çalışmasında da dilsel eşdeğerliği belirlemek için aynı adımlar izlenmiştir. Bu doğrultuda Türkçeye uyarlanan İş Yerinde Dışlanma Ölçeği ile ölçeğin İngilizce formunun dilsel açıdan tutarlılığını tespit edebilmek amacıyla iki dili de bilen 10 öğretmene bir hafta arayla iki ölçek uygulanmıştır. İngilizce ve Türkçe form arasındaki tutarlılık hem maddeler bazında hem de ölçeklerden alınan toplam puan açısından

“Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” ile incelenmiştir. Bu değerler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe Formları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Maddeler	Spearman’s rho	p değeri
m1_ENG ¹ m1_TR ²	0,917	0,00
m2_ENG m2_TR	0,885	0,00
m3_ENG m3_TR	0,913	0,00
m4_ENG m4_TR	0,799	0,00
m5_ENG m5_TR	0,868	0,00
m6_ENG m6_TR	0,996	0,00
m7_ENG m7_TR	0,982	0,00
m8_ENG m8_TR	0,981	0,00
m9_ENG m9_TR	1,00	0,00
m10_ENG m10_TR	0,773	0,00
Toplam_ENG Toplam_TR	1,00	0,00

1. İngilizce maddeler, 2. Türkçe maddeler

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin İş Yerinde Dışlanma Ölçeği’nde maddelerin tümünde pozitif yönde, yüksek ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin toplam puanı üzerinden yapılan hesaplamada da pozitif yönde çok yüksek ve anlamlı bir ilişki ($r=1,00$, $p<0,01$) saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak Seçer’in (2018, 72) de belirttiği üzere uyarlanmaya çalışılan ölçeğin orijinali ile Türkçe formunun dilsel olarak eşdeğer olduğunu ve çevirisi yapılan ölçeğin dil geçerliğinin sağlandığını söylemek mümkündür.

Ölçeğin Geçerlik Çalışmaları

İş Yerinde Dışlanma Ölçeği’nin geçerlik çalışmalarından veri analizinin ilk aşamasında kayıp veri ve uç değer analizi yapılmıştır. Veri setinde kayıp veri oranının %5’ten az olmasına dikkat edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014, 97). Değişkenlerin

olası sınırlar (1-7) içerisinde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Tek değişkenli uç değerler standartlaştırılmış z puanları ile incelenmiştir. Buna göre z puanı +/-3 aralığı dışında bulunan değerler veri setinden çıkarılmıştır. Bu kapsamda 268 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Bu işlemlerden sonra ölçeğin yapısını incelemek için öncelikle AFA yapılarak orijinal yapının ve maddelerin korunup korunmadığı test edilmiştir. Sonrasında ise orijinal yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi. “İş Yerinde Dışlanma Ölçeği” orijinal formunda 10 maddeden oluşmaktadır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu sınamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Örneklem büyüklüğü bakımından toplanan veri setinin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile test edilmiştir. KMO sayısının 0,50’den büyük olması veri yapısının faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir. Analiz sonucu KMO değerinin 0,936 olması örneklem büyüklüğünün çok iyi olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2014). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir ve sonuç anlamlı ($\chi^2(45)=1553,016$; $p<0,01$) bulunmuştur. Anti image kovaryans matrisindeki çapraz (diyagonal) ilişki katsayıları (0,923-0,959 arasında) 0,50’nin üzerindedir. Ayrıca determinant katsayısının 0,003 ($>0,00001$ ’den büyüktür) olması çoklu bağlantı ya da teklik sorununun olmadığını göstermektedir. Bu test sonuçlarına göre örneklem ve veri seti faktör analizine uygundur. İş yerinde dışlanma ölçek maddelerinin AFA sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İş Yerinde Dışlanma Ölçeği’nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M1 İş arkadaşlarınız okulda sizi görmezden gelir.	0,594	0,533
M2 İş arkadaşlarınız siz gelince buldukları yeri terk eder.	0,736	0,651
M3 Selam(lar)ınız okulda karşılıksız kalır.	0,557	0,493
M4 Okulda kalabalık ortamlarda (yemekhane, öğretmenler odası gibi) istemeyerek yalnız oturursunuz.	0,682	0,605
M5 İş arkadaşlarınız okulda sizden uzak durur.	0,806	0,716
M6 İş arkadaşlarınızın okulda yüzünüze bakmadığını fark edersiniz.	0,743	0,660
M7 İş arkadaşlarınız okulda sizi sohbetlerine dâhil etmez.	0,860	0,779
M8 İş arkadaşlarınız okulda sizinle konuşmayı reddeder.	0,873	0,793
M9 İş arkadaşlarınız okulda siz orada yokmuşsunuz gibi davranır.	0,886	0,815
M10 İş arkadaşlarınız tenefüslerde çay veya kahve içmeye giderken sizi davet etmez ya da size bir şey isteyip istemediğinizi sormaz.	0,753	0,680

KMO:0,936; Barlett testi [$\chi^2_{(45)}=1553,016$; $p<0,01$]; Açıklanan Toplam Varyans: %57,246; Cronbach’s Alpha: 0,889 Determinant katsayısı 0,003 ($>0,00001$); Diyagonal ilişki katsayıları (0,923-0,959 arasında) $>0,50$

Tablo 2’de görüldüğü üzere “İş Yerinde Dışlanma Ölçeği”nde tek boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,557 ve 0,886 arasında değişmektedir. Bir faktör altında yeterli yüksek faktör yük değerine sahip maddelerin “benzer” yapıyı ölçtüğü varsayılmakta ve faktör yük değerlerinde 0,32 alt sınır olarak kabul edilmektedir (Erkuş, 2014, 48). Bu kapsamda ölçek taslağında yer alan maddelerin birlikte iş yerinde dışlanma durumunu ölçtüğü ifade edilebilir. Bu faktörün açıkladığı toplam varyans %57,246’dır. Sosyal bilimlerde bu oranın yeterli olduğu belirtilmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988; Akt. Tavşancıl, 2014, 48).

Doğrulamalı faktör analizi: AFA ve güvenilirlik analizleri sonucunda “İş Yerinde Dışlanma Ölçeği”nin 10 madde ve tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği DFA yardımıyla test edilmiştir. DFA daha önceden tanımlanan bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının veya beklenen model ile gözlenen modelin ne derece uyumlu olduğunun belirlendiği bir analiz türüdür (Çokluk, Şekerioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

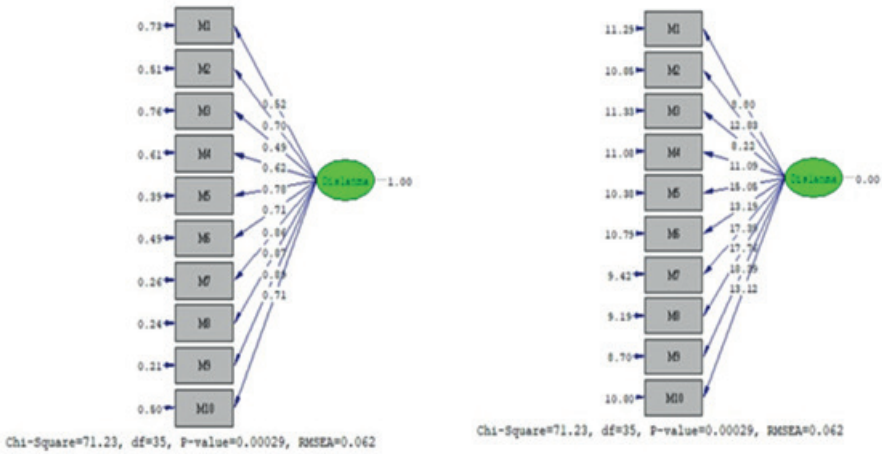
DFA’da model uyumunu belirlemek için çeşitli uyum ölçütlerinden yararlanılmaktadır. Alanyazında bu ölçütlerden en yaygın olarak incelenenler Ki-Kare (χ^2) iyilik uyumu, iyilik uyum indeksi (Goodness of fit index [GFI]), düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (Adjusted goodness of fit index [AGFI]), yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root mean square error of approximation [RMSEA]), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative fit index [CFI]), normleştirilmiş uyum indeksi (Normed fit index [NFI]) ve normleştirilmemiş uyum indeksidir (Non-normed fit index [NNFI]) (Sümer, 2000). Bu çalışmada da bu indeksler incelenerek modelin uyumlu olup olmadığı değerlendirilmiştir.

DFA analizi sonucunda ki-kare değeri $\chi^2= 71,23$ (N=268, sd=35, p=0,00) olarak hesaplanmıştır. χ^2/sd oranı 2,03 olarak iyi değer aralığında yer almaktadır (Kline, 2011). Diğer bir uyum iyiliği indeksi olan RMSEA merkezi olmayan dağılımında, evrenin kovaryanslarını tahmin etmek için kullanılmaktadır (Çokluk vd., 2012). Kline (2011) RMSEA değerinin 0,05’ten küçük olmasının mükemmel uyuma işaret ettiğini belirlerken, Hu ve Bentler (1999) değerinin 0,06’dan küçük olmasının mükemmel uyum için yeterli olduğunu savunmaktadır. Değerin 0,10 ve yüksek olması ise zayıf uyumu göstermektedir (Kline, 2011). Buna göre İş Yerinde Dışlanma Ölçeği 0,06 RMSEA değeri ile kabul edilebilir değer aralığında bulunmaktadır.

DFA’da modelin uyumlu olup olmadığını değerlendirmede yaygın olarak kullanılan bir başka alternatif, Jöreskog ve Sörbom tarafından geliştirilen GFI ve AGFI indeksleridir (Mueller, 1996). GFI ve AGFI indeksleri için değer aralığı 0 ile 1 arasındadır ve bu değerlerin 0,95 ve üstünde olması mükemmel uyumu, 0,90 ve üzerinde olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Analiz sonrası GFI=0,95 ve AGFI=0,92 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir değer aralığında yer almıştır. Ancak bu değerlerin örneklem büyüklüğüne göre değişmesi en önemli sınırlılığdır (Kline,

2011). Model uyum değerlendirmesi için oldukça faydalı olan diğer iki tanımlayıcı indeks NFI ve NNFI değerleridir (Raykov ve Marcoulides, 2000). Bu değerler GFI ve AGFI'ya benzer şekilde 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve değer 1'e yakın olması modelin uyumlu olduğuna işaret etmektedir. Bu indekslerin 0,95 ve üzerinde olması modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). İş Yerinde Dışlanma Ölçeği'nde hem NFI hem de NNFI 0,98 değeriyle iyi uyuma işaret etmektedir.

Model uyum indeksleri içerisinde yer alan CFI değeri de 0 ile 1 arasında değer almakta ve bu değer 1'e yakın oldukça uygun bir modelin göstergesi olduğu düşünülmektedir. Bu değer 0,95 ve üzeri olması ise modelin iyi uyum sağladığını göstermektedir (Raykov ve Marcoulides, 2000). İş Yerinde Dışlanma Ölçeği'nin CFI değeri 0,99 olarak iyi değer aralığında yer almaktadır. Tüm bu değerler modelin uyumlu olduğuna işaret etmektedir. Analize ilişkin standartlaştırılmış parametre tahminlerinin ve t değerlerinin yer aldığı model Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Modelin Standartlaştırılmış Yol Katsayıları, Hata Varyansları ve t Değerleri

Şekil 1'de ölçme modelinin hata terimlerinin 0,90'ın altında olduğu görülmektedir. Ayrıca maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar 0,49 ile 0,87 arasında değişmektedir. Şekil 1'de görülen t değerlerinin 2,56'nın üzerinde bulunduğu, dolayısıyla modelin 0,01 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca orijinal ölçeğin de ölçme modeli 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu konuda Hair, Black, Babin ve Anderson (2009, 641) p değerinin anlamlı çıkmaması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu değer örneklem sayısından etkilenerek çoğu zaman

anlamalı çıkar. Bu sebeple de çalışmalarda ki kare/serbestlik derecesi değeri dikkate alınır (Hoe, 2008). Bu değerin $\leq 2,03$ olması model-veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). Bu doğrultuda öğretmenler için Ölçeğin Türkçe uyarlamasının tutarlı olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin iç tutarlığı: Ölçeğin iç tutarlığını incelemek için Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı ile maddelerin toplam puan korelasyonlarından yararlanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısının 0,889 madde toplam puan korelasyonlarının ise 0,49 ile 0,81 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 2). Ölçeğin iç tutarlığının sağlanması için Cronbach's alpha güvenirlik katsayısının 0,70'in üzerinde ve madde toplam puan korelasyonlarının 0,30 ve üstünde olması yeterlidir (Büyüköztürk, 2011, 171). Dahası ölçeğin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısının 0,80'den yüksek olması ölçümlerin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Elde edilen değerlere göre ölçeğin iç tutarlığının sağlandığı, ölçek maddelerinin ayırt ediliğinin yeterli düzeyde olduğu ve ölçekle elde edilen verilerin güvenilir olduğunu söylenebilir.

Test tekrar test güvenirliği: İş Yerinde Dışlanma Ölçeğinin test tekrar test güvenirliği için 40 öğretmene 25 gün arayla form tekrar uygulanmıştır. Sonrasında veriler incelenmiştir ve uç değerler veri setinden çıkarılarak analizlere 35 katılımcı üzerinden devam edilmiştir. İki uygulama arasındaki tutarlık Pearson korelasyon katsayısıyla hesaplanmış ve $r=0,869$ ($p<0,01$) olarak bulunmuştur. Bu değer iki uygulama arasında yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre test tekrar test güvenirliğinin sağlandığı kabul edilmiştir.

İş Yerinde Dışlanma Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırma kapsamında toplanan veriler betimsel açıdan analiz edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin iş yerinde dışlanmaya ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin İş Yerinde Dışlanmaya İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri	\bar{X}	ss
M1 İş arkadaşlarınız okulda sizi görmezden gelir.	1,51	0,897
M2 İş arkadaşlarınız siz gelince buldukları yeri terk eder.	1,14	0,390
M3 Selam(lar)ınız okulda karşılıksız kalır.	1,33	0,707
M4 Okulda kalabalık ortamlarda (yemekhane, öğretmenler odası gibi) istemeyerek yalnız oturursunuz.	1,19	0,458
M5 İş arkadaşlarınız okulda sizden uzak durur.	1,17	0,433
M6 İş arkadaşlarınızın okulda yüzünüze bakmadığını fark edersiniz.	1,28	0,542
M7 İş arkadaşlarınız okulda sizi sohbetlerine dâhil etmez.	1,25	0,489
M8 İş arkadaşlarınız okulda sizinle konuşmayı reddeder.	1,16	0,391
M9 İş arkadaşlarınız okulda siz orada yokmuşsunuz gibi davranır.	1,20	0,452
M10 İş arkadaşlarınız tenefüslerde çay veya kahve içmeye giderken sizi davet etmez ya da size bir şey isteyip istemediğinizi sormaz.	1,28	0,588
Ölçek Toplam	1,25	0,393

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler iş yerinde dışlanma olaylarına çok az maruz kaldıklarını ($\bar{X}=1,25$, $ss=0,393$) belirtmektedir. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin en çok maruz kaldığı dışlanma olayı iş arkadaşları tarafından okulda görmezden gelinme ($\bar{X}=1,51$, $ss=0,897$) iken, en az maruz kaldıkları dışlanma davranışı ise iş arkadaşlarının kendileri gelince buldukları yeri terk etmesidir ($\bar{X}=1,14$, $ss=0,390$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dışlanma günlük yaşamda ve iş çevrelerinde tarafların birbiriyle etkileşimleri esnasında karşılaşılabilen bir durumdur. Yapılan çalışmalar (Leung vd., 2011; Nezlek vd., 2012; Nezlek vd., 2015) hem günlük yaşamda hem de iş yaşamında dışlanmanın tarafları (dışlayan-dışlanan-gözlemleyen) olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle iş ortamında çalışanların deneyimlediği dışlanma davranışları örgütlerde ciddi sorunlara (örgütsel etkililiğin, verimin ve çalışan performansının azalması gibi) neden olmaktadır. Bu doğrultuda okullar gibi nitelikli insan yetiştirmeyi amaçlayan örgütlerde çalışan öğretmenlerin dışlanma deneyimlerini belirlemek ayrıca önemsenmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada Ferris ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen İş Yerinde Dışlanma Ölçeği'nin öğretmenler için Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır.

Ölçeğin uyarlama sürecinde öncelikle dil geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda 11 uzmandan çeviriye ilişkin görüş alınmıştır. Uzman görüşlerine göre

Türkçe forma son biçimi verilmiştir. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini belirlemek için İngilizce (orijinal) ve Türkçe forma verilen cevaplar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması sonucunda İngilizce ve Türkçe formlar arasında hem tüm maddeler hem de toplam puan açısından yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011, 92). Ölçeğin dil eşdeğerliği açısından yeterli olduğu belirlenmiştir.

Dilsel eşdeğerlik sağlandıktan sonra pilot uygulama yapılmıştır. Toplanan verilerle orijinal ölçeğin faktör yapısının korunup korunmadığı AFA ile sınanmıştır. AFA sonuçlarına göre uyarlanan ölçek, orijinal ölçekle benzer şekilde tek faktörlü bir yapı göstermektedir. Tek boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,557 ve 0,886 arasında değişmektedir. Orijinal ölçek maddelerinin faktör yük değerleri de benzer değer aralığında (0,500-0,930) bulunmaktadır. Erkuş'a (2014, 48) göre bu faktör yük değerleri kabul edilir aralıktadır. Ayrıca bu ölçeğin tek boyutla açıkladığı toplam varyans sosyal bilimler için yeterli düzeydedir (Tavşancıl, 2014, 48). Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için de madde toplam korelasyonları (0,49-0,81), Cronbach alpha katsayısı (0,889) ve test tekrar test güvenilirliği ($r=0,869$ $p<0,01$) hesaplanmıştır. Orijinal ölçeğin de dört çalışma grubu çapında Cronbach's alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,89, 0,93, 0,96 ve 0,94 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda hesaplanan değerler ölçeğin Türkçe formunun yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

AFA ile belirlenen tek boyutlu yapının model uyumu DFA ile test edilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin model uyum indeksleri incelenmiştir. Hoe'ya (2008) göre DFA'da özellikle χ^2/sd oranı dikkate alınmaktadır. İş Yerinde Dışlanma Ölçeği'nin bu oranı iyi değer aralığında yer almaktadır. Diğer önemli bir uyum indeksi olan RMSEA da kabul edilebilir düzeydedir (Kline, 2011). Ayrıca elde edilen GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI değerleri de ölçeğin iyi uyuma sahip olduğunu göstermiştir (Hu ve Bentler, 1999; Raykov ve Marcoulides, 2000). Yapılan DFA sonucunda oluşan yapının orijinal form ile iyi düzeyde uyum gösterdiği ortaya konmuştur. Diğer taraftan orijinal ölçeğin dört çalışma grubunda yapılan DFA sonuçları da (CFI= 0,94-0,96, SRMR= 0,03-0,04; çalışma gruplarının ortalama χ^2 değeri 90,7 ve sd 35; χ^2/sd oranı 2,59) kabul edilebilir ve Türkçe form ile benzer değer aralığında yer almaktadır.

Uyarlanan "İş Yerinde Dışlanma Ölçeği" yardımıyla, öğretmenlerin okullardaki dışlanma olaylarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin okulda dışlanma olaylarına çok az maruz kaldıklarını göstermektedir. Nitekim Türkiye'de yapılan (Abaslı, 2018; Çelebi ve Taşçı Kaya, 2014; Yılmaz, 2018) çalışmalarda benzer bulgulara rastlanmıştır. Yılmaz'ın (2018) çalışmasında öğretmenlerin okulda meslektaşları tarafından az dışlandıkları ($\bar{X}=1,68$) ortaya konmuştur. Eickholt ve Goodboy (2017) tarafından Amerika'da öğretmenlerle yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin benzer şekilde dışlanma olaylarına düşük düzeyde ($\bar{X}=1,80$) maruz kaldıkları bulunmuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin okulda en fazla arkadaşları tarafından görmezden gelme davranışına maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Çelebi ve Taşçı Kaya (2014)

tarafından yapılan nitel çalışmada da öğretmenler en fazla görmezden gelme şeklinde dışlanma davranışına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Abaslı'nın (2018) çalışmasına göre öğretmenler okulda meslektaşları tarafından en fazla selamlaşmama ve zorunlu haller dışında grup çalışmalarına dâhil edilmeme şeklinde dışlanmaktadır. Görüldüğü gibi okullarda öğretmenlere yönelik dışlanma olaylarına çok fazla rastlanmamaktadır. Ancak öğretmenlerin özellikle birbirlerini görmezden gelme şeklinde davranışlar sergileyerek iş arkadaşlarını dışladıkları durumlarla karşılaşmak da olasıdır.

Sonuç olarak, Türkçeye uyarlanan İş Yerinde Dışlanma Ölçeği'nin 10 madde ve tek boyuttan oluştuğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, uyarlanan formun öğretmenlerin dışlanma davranışlarını ölçmek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu ölçeğin, öğretmenlerin okullarda dışlanması ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabilirliği düşünülmektedir. Söz konusu ölçek, yurt dışında birçok dışlanma davranışını inceleyen araştırmada kullanıldığı için bu ölçekle yapılacak ulusal çalışmaların sonuçlarıyla uluslararası çalışmaların karşılaştırmasını olanaklı kılacaktır. Bunun yanı sıra ölçeğin uygulama için oldukça kısa bir zaman dilimi gerektirmesi de önemli bir avantajdır. İş Yerinde Dışlanma Ölçeği, birçok farklı meslek grubu için geliştirildiğinden diğer meslek grupları için de geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir. Böylece meslekler arası dışlanma olgusunun karşılaştırılmasına da imkân sunulabilir.

Kaynakça

- ABASLI, K. (2018). Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ABAYHAN, Y., ve AYDIN, O. (2014). Sosyal etki kuramı bağlamında psikolojik dışlanma: Dışlayan ve dışlanan grup üyesi sayısının temel ihtiyaçlara yönelik tehdit algısı üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 108-121.
- ANJUM, M. A., LIANG, D., DURRANI, D. K., & AHMED, A. (2019). Workplace ostracism and discretionary work effort: A conditional process analysis. *Journal of Management & Organization*, 1-18. doi:10.1017/jmo.2019.14
- BEHLING, O., & LAW, K. S. (2019). Ölçeklerin ve diğer ölçme araçlarının uyarlanması: Problemler ve çözümler [Translating Questionnaires and Other Research Instruments: Problems and Solutions] (Çev. Edt. A. Özer). Ankara: Anı Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇOKLUK, Ö. ve KÖKLÜ, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ÇELEBİ, N., ve TAŞÇI KAYA, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (9), 43-65.

- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G., ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL Uygulamalar*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- DUARTE, M. E., & ROSSIER, J. (2008). Testing and assessment in an international context: Cross- and multi-cultural issues. In *International handbook of career guidance* (489-510). Dordrecht: Springer.
- EICKHOLT, M.S., & GOODBOY, A.K. (2017). Investment model predictions of workplace ostracism on k-12 teachers' commitment to their schools and the profession of teaching. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 32(2), 139-157.
- ERDEMLİ, Ö., ve KURUM, G. (2019). Ostracism at school from school administrators' and teachers' point of view: Causes and results. *Hacettepe University Journal of Education*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019051589
- ERKUŞ, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- ERKUŞ, A., ve SELVİ, H. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme III: Ölçek uyarlama ve norm geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- ESTEVEZ, A. M., & SERLIN, J. (2013). *Organizational ostracism as political game*. Diversity, Diversity Management and Identity in Organizations Convenors, Montreal.
- EŞİTTİ, B. (2017). Konaklama işletmelerinde dışlanma, iş gerilimi, bağlılık ihtiyacı ve iş performansı ilişkisi: lider üye etkileşiminin aracı rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(1), 47-59. doi: 10.18394/iid.337773.
- FERRIS, D.L., BROWN, D.J., BERRY, J.W., & LIAN, H. (2008). The development and validation of the workplace ostracism scale. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1348-1366. doi: 10.1037/a0012743
- GEISINGER, K.F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6(4), 304-312.
- HAIR, J., BLACK, W. C., BABIN, B. J., & ANDERSON, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7. Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- HAMBLETON, R.K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting test into multiple languages and cultures. R.K. Hambleton, P.F. Merenda & C.D. Spielberger (Ed.), *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment* (3-38). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- HAMBLETON, R. K., & PATSULA, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research*, 45, 153-171.
- HAMBLETON, R.K., & PATSULA, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1-12.
- HINKIN, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational research methods*, 1(1), 104-121.

- HITLAN, R. T., CLIFFTON, R. J., & DESOTO, M. C. (2006). Perceived exclusion in the workplace: The moderating effects of gender on work-related attitudes and psychological health. *North American Journal of Psychology*, 8(2), 217-236.
- HITLAN, R. T., KELLY, K. M., SCHEPMAN, S., SCHNEIDER, K. T., & ZÁRATE, M. A. (2006). Language exclusion and the consequences of perceived ostracism in the workplace. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10(1), 56.
- HOE, S.L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- HOGG, M.A., & VAUGHAN, G.M. (2010). *Essentials of social psychology*. Harlow, England: Pearson Education.
- HU, L., & BENTLER, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- KALAYCI, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 625-656.
- KEKLİK, B., SAYGIN, T., ve KARA, N. O. (2013, 15-16 Kasım). *Akademik camianın çirkin ördek yavru-ları ÖYP'lilerde örgütsel dışlanma (ostracism) kavramının incelenmesi*. 1. Örgütsel Davranış Kongresi, Sakarya.
- KLINE, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. 3rd ed. United States of America: The Guilford Press.
- KOŞAR, A. (2014). Örgüt kültürü ve işyerinde dışlanma arasındaki ilişkinin Mersin Üniversitesi'nde çalışanlar üzerinde incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- LEUNG, A. S., WU, L. Z., CHEN, Y. Y., & YOUNG, M. N. (2011). The impact of workplace ostracism in service organizations. *International Journal of Hospitality Management*, 30(4), 836-844.
- LEYMANN, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- LIU, H., & XIA, H. (2016). Workplace ostracism: A review and directions for future research. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 4, 197-201.
- MALDA, M., van de VIJVER, F.J.R., SRINIVASAN, K., TRANSLER, C., SUKUMAR, P., & RAO, K. (2008). Adapting a cognitive test for a different culture: An illustration of qualitative procedures. *Psychology Science Quarterly*, 50(4), 451-468.
- MUELLER, R. O. (1996). *Basic principles of structural equation modelling an introduction to LISREL and EQS*. Springer-Verlag New York
- NEZLEK, J. B., WESSELMANN, E. D., WHEELER, L., & WILLIAMS, K. D. (2012). Ostracism in everyday life. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 16(2), 91. doi: 10.1037/a0028029

İş Yerinde Dışlanma Ölçeğini Öğretmenler İçin Türkçeye Uyarlama Çalışması

- NEZLEK, J. B., WESSELMANN, E. D., WHEELER, L., & WILLIAMS, K. D. (2015). Ostracism in everyday life: The effects of ostracism on those who ostracize. *The Journal of Social Psychology, 155*(5), 432-451. <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.2015.1062351>
- RAYKOV, T., & MARCOULIDES, G.A. (2000). *A first course in structural equation modelling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROBINSON, S. L., O'REILLY, J., & WANG, W. (2013). Invisible at work: An integrated model of workplace ostracism. *Journal of Management, 39*(1), 203-231.
- SEÇER, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SCHUSTER, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools. *European Psychologist, 1*(4), 293-317.
- SİRECİ S.G., ve BERBEROĞLU G. (2000). Using bilingual respondents to evaluate translated-adapted items. *Applied Measurement in Education, 13*(3), 229-248. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1303_1
- SOYBALI, H. H., ve PELİT, O. (2018). Örgütsel dışlanmanın işten ayrılma niyetine etkisi: Afyonkarahisar'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20* (3), 225-249.
- SOYBALI, H. H., ve PELİT, O. (2019). Otel işgörenlerinin örgütsel dışlanma algılarının örgütsel sinizm düzeylerine etkisi: Beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 11* (2), 1225-1246. <https://doi.org/10.20491/isarder.2019.667>
- SÜMER, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.
- TABACHNICK, B. G., & FIDEL, L. S. (2014). *Using multivariate statistics (6th Ed.)*. England/Essex: Pearson Publication.
- TAVŞANCIL, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TINAZ, P. (2006). *İş yerinde psikolojik taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta.
- TÜRK DİL KURUMU. (2021). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- UYVAL, H. T. (2019). Örgütsel dışlanmanın çalışanlarda sinizm gelişimine etkisi. *Anemon Muş Alparlan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 319-326. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.418868>
- YARMAÇI, N. (2018). İşgörenlerin örgütsel dışlanma algılarının örgütsel sessizlik ve olumsuz durumları bildirme eğilimlerine etkisi: Otel işletmeleri örneği. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- YILDIRIM, E., ve AKIN, M. (2018). Örgütlerde dışlanma, sinizm ve pozitif-negatif duygusallık arasındaki ilişkiler: Pozitif ve negatif duygusallığın aracılık rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 14*(2), 427-449. <http://dx.doi.org/10.17130/ijmeh.2018239941>

- YILDIZ, H., ve DEVELİ, A. (2018). Çalışanların yalan söyleme eğiliminin bir öncülü olarak örgütsel dışlanma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 141-148. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.452575>
- YILMAZ, Ö. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel dışlanma ve örgütsel uyum algıları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- YÜKSEL, M. (2017). Otel işletmelerinde işyerinde dışlama ve sosyal zekâ ilişkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (3), 115-133.
- ZHAO, M., CHEN, Z., GLAMBEK, M., & EINARSEN, S. (2019). Leadership ostracism behaviors from the target's perspective: A content and behavioral typology model derived from interviews with Chinese employees. *Front. Psychology*, 10(1197). doi: 10.3389/fpsyg.2019.01197.
- WESSELMANN, E. D., BAGG, D., & WILLIAMS, K. D. (2009). "I feel your pain": The effects of observing ostracism on the ostracism detection system. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(6), 1308-1311. doi:10.1016/j.jesp.2009.08.003.
- WILLIAMS, K. D. (2001). *Ostracism: The power of silence*. New York: Guilford Press.
- WILLIAMS, K.D., & ZADRO, L. (2005). Ostracism: The indiscriminate early detection system. In J. P. Forgas & W. Von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection and bullying* (pp.19-34). New York: Psychology Press.
- WILLIAMS, K. D. (2007). *Ostracism*. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 425-52.
- WILLIAMS, K. D., & NIDA, S. A., (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 20(2), 71-75.
- WU, L., WEI, L., & HUI, C. (2011). Dispositional antecedents and consequences of workplace ostracism: An empirical examination. *Frontiers of Business Research in China*, 5(1), 23-44
- WU, L.Z., YIM, F.H., KWAN, H.K., & ZHANG, X. (2012). Coping with workplace ostracism: The roles of ingratiation and political skill in employee psychological distress. *Journal of Management Studies*, 49(1), 178-199.
- XIA, A., WANG, B., SONG, B., ZHANG, W., & QIAN, J. (2019). How and when workplace ostracism influences task performance: Through the lens of conservation of resource theory. *Human Resource Management Journal*, 1-18. doi: 10.1111/1748-8583.12226.

SALGIN SÜRECİNDE YAPILAN UZAKTAN EĞİTİMLERİN ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL GELİŞİMLERİNE ETKİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özge KARAEVLİ¹, A. Faruk LEVENT²

1 Dr., MEB, Ataşehir Şehit Öğretmen Nuriye Ak Anaokulu, İstanbul, ozgeuskup@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4044-9331.

2 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, faruk.levent@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3429-6666.

Geliş Tarihi: 28.08.2020 Kabul Tarihi: 06.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.786842

Öz: Bu araştırmada salgın sürecinde alınan uzaktan eğitimlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimine etkilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgubilim desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorular yardımıyla çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 46 öğretmeninden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin analizi sonucunda, yedi ana tema ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik katıldıkları uzaktan eğitimlerde teknik problemler yaşamalarına rağmen genel olarak memnun oldukları görülmüştür. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin önemli bir kısmı, okul devam ederken mesai saatlerinden dolayı alamadıkları eğitimleri bu süreçte alabildiklerini belirterek bunu bir fırsat olarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenler için planlanan hizmet içi eğitimler, özellikle büyükşehirlerde, hem uzaktan eğitimi hem de yüz yüze eğitimi kapsayacak şekilde karma bir model olarak tasarlanabilir. Ayrıca uzaktan eğitimler için birtakım kalite standartlarının oluşturulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, eğitim teknolojileri, öğretmen eğitimi, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, fenomenolojik araştırma

OPINIONS ON EFFECT OF DISTANCE EDUCATION PRACTICES ON PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract:

Purpose of this study was to investigate how distance education during pandemic effects professional development of teachers according to teachers' opinions. Phenomenological research design was used as one of the qualitative research approaches. Participants of study was determined by criteria sampling method which is one of the purposeful sampling methods. Data was gathered via an online survey which was prepared by the researchers. That survey consists of open-ended questions and 46 answers that were included in responses of teachers were subjected to content analyzed. As a result of the analysis, seven themes and subthemes were emerged. According to the emerged findings it was observed that though teachers have faced technical difficulties during distance education sessions aimed for their professional development, they were generally satisfied with those sessions. Majority of participants stated that they were able to take sessions which they were unable to take while on-site education was taking place as a result of working hours. In-service trainings planned for teachers can be designed as hybrid model that involves both distance and traditional education. Additionally it was suggested that some quality standards should be determined for distance education.

Keywords: Distance education, educational technology, teacher training, professional development of teachers, phenomenological research

Giriş

Öğretmenlerin profesyonel gelişimi; öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 2000). Profesyonel gelişimin amacı; öğretmenlerin bireysel performanslarını artırmak, verimsiz uygulamaları düzeltmek ve eğitim politikalarına uygun öğrenciler yetiştirmektir (Blandford, 2000). Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik olarak başta hizmet öncesi aday öğretmen yetiştirme, hizmet içi eğitim, çalıştay, eylem araştırması, mentorluk, akran koçluğu, öğrenme toplulukları olmak üzere farklı yaklaşım, yöntem ve modellerin kullanıldığı görülmektedir (Day & Sachs, 2004; Guskey, 2000; Lieberman, 1995; Scalesvd, 2011; Sparks & Loucks-Horsley, 2007). Öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlayan bir başka seçenek de uzaktan eğitim olanaklarından yararlanmaktır (Avalos, 2011; Craft, 2000; Reese, 2010).

2020 yılının ilk günlerinde ortaya çıkan Covid-19 salgınının kısa sürede dünyaya yayılması ve Türkiye’de ilk vakaların Mart ayında ortaya çıktığının resmi kurumlarca açıklanmasıyla beraber küresel boyutta yeni bir süreç yaşanmaya başlamıştır. Aniden ortaya çıkan salgın sürecinden etkilenen birçok alandan biri de eğitim-öğretim olmuştur. Okullar ve öğretmenler uzaktan eğitime geçerek bambaşka bir eğitim süreciyle ve yeni bir mücadeleyle karşı karşıya kalıp teknolojiyi daha fazla kullanmaya, yeni beceriler edinerek içerik oluşturma deneyimleri kazanmaya başlamış ya da var olan becerilerini geliştirmiştir. Yıldırım (2020) öğretmenlerin bilgi, deneyim ya da altyapı, cihaz, donanım, yazılım eksiklikleri düşünüldüğünde bu dönemde yürütülen çalışmaların tam anlamıyla uzaktan eğitim sayılamayacağını ifade etmiştir. Öğrenciler bu süreçte almaları gereken dersleri uzaktan takip ederken öğretmenler, öğrencilerine ayırdıkları zamanın dışında profesyonel gelişimlerine yönelik olarak çevrimiçi ortamda çeşitli eğitim ve seminerlere katılmıştır.

Uzaktan eğitim; geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütülme olanağı bulunmadığı durumlarda, eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Alkan, 1987). Öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyan her yaşta insanla, bu sürecin uzaktan eğitim felsefesine dayalı olarak yapılandırılmasından sorumlu olan eğitimcilerin etkileşim sürecine olanak vermesi ve herkese eğitim fırsatı sunması uzaktan eğitimin en belirgin özellikleri olarak kabul edilmektedir (Kesim, 2010).

1985 yılından itibaren öğretmen eğitiminde uygulanan uzaktan eğitim yaklaşımının (Özer, 1990) hizmet içi eğitimlerde de kullanılması küresel düzeyde yaşadığımız salgının ardından uygulanabilir bir seçenek olarak karşımıza çıkmıştır. Salgından önce de eğitimde teknoloji kullanımına önem verilmekteydi, ancak bu süreçte bir çözüm seçeneği olarak deneyimlenen uzaktan eğitim konusunda hem teknoloji kullanımı hem de yazılım programları açısından birtakım gelişmeler yaşanmıştır. Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi sürecinde önce sesli daha sonra görüntülü iletişim süreci yaşanmış, buna bağlı olarak video konferanslarla uzaktan eğitim teknolojilerinin etkileşime kapalılık boyutu ortadan kalkmaya başlamıştır (Kesim, 2010). Bu araştırmanın amacı, salgın sürecinde öğretmenlerin katıldıkları uzaktan eğitimlerin onların profesyonel gelişimine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Bir başka ifadeyle, bu çalışma ile öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilecek bulguların gelecekte uzaktan eğitim yoluyla düzenlenecek yeni eğitimlerin geliştirilmesine ışık tutması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Gürbüz ve Şahin (2017) nitel araştırmayı, araştırma konusu olan olgu veya olayla ilgili katılımcıların algıları-

nın ve deneyimlerinin belirlenmesi ve ortaya konulması olarak belirtmiştir. Creswell (2017) araştırmada hangi paradigmanın temsil edildiğinden bahsetmenin önemli olduğuna vurgu yaparak nitel araştırmacıların genelde nerede durulduğunu ve hangi felsefi inançların araştırmayı aydınlattığını bilmek isteyeceklerinin altını çizmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada yorumsamacı paradigmaya göre çalışılmıştır.

Nitel araştırmada olgu ve olayın kişiler için ne anlama geldiğinin ortaya konması için nitel araştırmacılar, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaya çalışır (Merriam, 1998). Uzaktan eğitim olgusuna yönelik deneyimlere ilişkin görüşlerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma olgubilim desenindedir. Moustakes'e (1994) göre olguya ilişkin anlamlı, somut ilişkilerin anlaşılması için deneyim gerekir. Bu nedenle araştırmadaki katılımcılar uzaktan eğitim sürecini deneyimlemiş olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları İstanbul'da, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı farklı kademelerdeki okullarda görev yapan, farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik uzaktan eğitim yoluyla en az bir eğitime katılmış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Saban ve Ersoy (2016) olgubilim çalışmalarında katılımcı sayısının, olguyu deneyimleyen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen kişi sayısına göre değişebileceğini belirtmiştir. Araştırmanın analiz ve raporlama aşamasında öğretmenlerin kişisel bilgilerini gizli tutacak şekilde takma isimler verilerek sırayla kodlama yapılmıştır. Tablo 1'de öğretmenlere verilen kodlar gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere Verilen Kodlar

1	Deniz	11	Ceyhan	21	Gün	31	Nur	41	Umut
2	Yağmur	12	Coşku	22	Güneş	32	Övgü	42	Uzay
3	Doğa	13	Değer	23	Özgür	33	Sağanak	43	Yamaç
4	Su	14	Dünya	24	Işık	34	Poyraz	44	Yankı
5	Toprak	15	Emek	25	İmge	35	Yaprak	45	Yaşam
6	Ada	16	Mutlu	26	Kayra	36	Seçkin	46	Tansu
7	Armağan	17	Eylül	27	Meriç	37	Tan		
8	Başak	18	Bulut	28	Nehir	38	Dolunay		
9	Barış	19	Gökyüzü	29	Dağ	39	Tuna		
10	Bilge	20	Görkem	30	Yosun	40	Tümay		

Araştırmacılar tarafından hazırlanan soruları gönüllü olarak yanıtlayıp geri gönderen 54 katılımcı olmuştur. Bu yanıtlar öncelikle soruların doğru anlaşıldığına ve tekrar eden cevapların bulunup bulunmadığına göre incelenmiştir. Elde kalan 46 cevap ile konuya ilişkin veri doygunluğuna ulaşıldığı her iki araştırmacı tarafından teyit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada beş açık uçlu soru kullanılmıştır. Öncelikle katılımcılara yönelik olarak araştırmacının amacını belirten ifadelerle araştırmacıların bilgilerine yer verilmiştir. Sorular öncelikle öğretmenlerin profesyonel gelişimi alan yazınından ve teorik çerçevesinden hareketle 10 tane olarak hazırlanmış, daha sonra uzman görüşleri doğrultusunda yapılan revizelerin ardından kalan beş soru kullanılmıştır. Soruların özellikle anlaşılabilirlik, tek amaçlı ve varsayimsız olma, istenen verilerin bilinirliği, istenen verilerin verilmek istenirliği ve yansızlık özelliklerine dikkat edilmiştir (Karasar, 2019). Olgubilim araştırmalarında yoğun olarak yüz yüze görüşmeler ile veri toplansa da (Gürbüz & Şahin, 2017) salgın nedeniyle yüz yüze görüşme yapılamadığı göz önünde bulundurulduğunda, daha fazla kişiye ulaşmak amacıyla araştırmacının katılımcıları olan öğretmenlerin görüşleri hazırlanan bu sorular aracılığıyla çevrimiçi ortamda toplanmıştır.

İnandırıcılık/Aktarılabirlik ve Tutarlılık/Teyit Edilebilirlik

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirliğe yaklaşım nicel araştırmadakinden farklı olup geçerlik için inandırıcılık ve aktarılabirlik, güvenilirlik için tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları ön plana çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Verilerin toplandığı sorular hazırlanırken öğretmenlerin uzun cevap verebilmelerini sağlayan uzun yanıt metni tercih edilmiştir. Böylece araştırmacının tutarlılığına katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada verilerin özgünlüğünün korunması amacıyla doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu sayede inandırıcılık güçlendirilmiştir.

Nitel araştırmacının tutarlılığı sağlamak için ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli teyit etmesi ve bu çerçevede okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesi önerilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırmadaki veriler, bir araştırmacı tarafından toplanıp analiz edilmiş, daha sonra diğer araştırmacı tarafından veriler ve analiz sonuçları karşılaştırılarak sürecin tutarlılığına bakılmıştır. Böylece analiz sonuçları teyit edilmiş ve verilerle rapor sürekli karşılaştırılarak tutarlılık ve teyit edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada veri çeşitlemesi (*triangulation*) yapılmıştır. Deneysel sosyal araştırmalara ait sürecin ve sonuçların doğrulanmasına yönelik bir strateji olarak çeşitleme, nitel yöntemlerle yapılan araştırmalarda da özel ilgi görmektedir (Flick, 2004). Araştırmada çeşitlemeyi sağlamak için farklı kademe ve türdeki devlet okullarında görev yapan ve farklı branşlardaki öğretmenlere sorular ulaştırılmıştır. Böylece aktarılabirliğin desteklenmesi amaçlanmıştır.

Veri Analizi

Çalışma kapsamında toplanan verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi tercih edilmiştir. Saldana'ya (2009) göre nitel veri analizinde birinci döngüde, veri içerisindeki tek bir kelimedenden bir cümleye, tüm metne doğru kodlama süreci devam eder. İkinci döngüde ise kesin benzer bölümler, metnin daha uzun bölümleri ve o zamana kadar gelişen kodların revize hallerini de içeren tümevarımsal bir kodlama süreci gerçekleşir. Veri analizi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracında yer alan sorular verinin analizinde ortaya çıkan temaların bir kısmı için rehber olmuş fakat yeni temalar da ortaya çıkmıştır.

Bulgular

Araştırmada veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda yedi ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temaların bazıları alt temalara sahiptir. Ortaya çıkan ana tema ve alt temalar frekans bilgileriyle beraber Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ana Tema ve Alt Temalar ile Frekansları

Ana Tema ve Alt Temalar	<i>f</i>
1. Profesyonel Gelişime Katkı	17
2. Zaman	15
3. Nitelik	11
4. Motivasyon	4
5. Karşılaştırma	78
5.1. Uzaktan Eğitimin Üstünlükleri	46
5.1.1. Ulaşılabilirlik ve Katılımcıya Görelik	30
5.1.2. Çeşitlilik ve Nicelik	7
5.1.3. Etkililik ve İlgi Çekicilik	9
5.2. Yüz Yüze Eğitimin Üstünlükleri	18
5.3. Her İkisinin Üstünlükleri	14
6. Problemler	41
6.1. Teknik Problemler	10
6.2. Ev Ortamından Kaynaklanan Problemler	5
6.3. Uygulamaya Yönelik Problemler	10
6.4. Diğer Problemler	16
7. Öneriler	42
7.1. Sürdürülebilirlik	10
7.2. Eğitimlerin Branşlara Göre Ayrılması	3
7.3. Eğitimi Verenlerin Profesyonelliği	4
7.4. Eğitim Sayısının ve Çeşitliliğinin Artırılması	12
7.5. Diğer Öneriler	13

Tema 1. Profesyonel Gelişime Katkı

Araştırma kapsamında görüşleri alınan bazı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde aldıkları eğitimlerin kendilerine mesleki açıdan katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Evde kalıp kendi dünyamızla baş başa kaldığımız bu süreçte uzaktan eğitimle mesleki gelişimime daha fazla yöneldim ve aldığım her kursla bilgilerime yenilerini ekleyip kendimi geliştirdiğime fazlasıyla inanıyorum.” (Doğa)

“İçinde bulunduğumuz süreç kendimi geliştirmek için çok daha kolay imkân sağladı. Alanında uzman isimlere neredeyse her gün ve çok kolay ulaşıyorum.” (Ada)

“Mesleğimden uzaklaşmamış hissediyorum. Farklı konularda bilgilerimi evimde rahat bir şekilde tazelemek çok daha verimli...” (Nehir)

“Verimli bir süreç olarak değerlendiriyorum. İlgi duyduğum konularla ilgili pek çok bilgi edinebildiğim, yeni eğitimler araştırabildiğim bir süreç...” (Dağ)

Bir öğretmen içinde bulunduğu dönemin gelişimsel bir süreç halinde devam ettiğini şu ifadelerle vurgulamıştır:

“Özellikle ilk dönemlerde sadece öğrenci odaklı çalışmalara vakit ayırıp bir rahatlama içerisine girdim. Genel olarak vaktimi çok boş geçirdim. Öğretmen akademileri dışında ekstra bir vakit ayırmadım. Bir süre sonra bir yol haritası belirledim. Katıldığım eğitimlerin de doğrultusunda ekstra öğrenmeler arayışına girdim ve hedeflerim doğrultusunda iyi şeyler ediniyor olduğumu düşünüyorum.” (Yosun)

“Normal zamandaki eğitimlere göre çok daha fazla eğitime katılabilirdim. Eğitimler bende farklı bakış açıları geliştirmemi sağladı.” (Göküyzü)

Tema 2. Zaman

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerden bazıları okul devam ederken mesai saatlerinden dolayı alamadıkları eğitimleri bu süreçte alabildiklerini belirterek bu süreci bir fırsat olarak değerlendirmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Günde 8-10 saate kadar farklı eğitimler aldığım oldu. Dolu dolu değerlendirdim. Hatta uzun zamandır almak istediğim ama vakit bulamadığım eğitimleri alma fırsatım oldu.” (Ceyhan)

“Eğitim ve öğretim devam ederken de kendimi geliştirici etkinliklerden faydalanmaya çalışıyordum ancak bölünmeler daha çok oluyor ve her eğitimi sağlıklı takip edemiyordum. Şu an kendime daha fazla zaman ayırabiliyorum.” (Değer)

“Çevrimiçi eğitim zaman açısından büyük kolaylık sağladı. Özellikle çocuğu olan eğitimciler için değerlendirilebilecek bir fırsat... İstanbul zaman, yol gibi nedenlerden dolayı eğitimi seçerken mesafe göz önüne alınarak tercih yapma durumunda kalıyordum ancak çevrimiçi olunca istediğim eğitimi gönül rahatlığıyla seçebildim. Fırsat buldukça hemen hemen her gün bir çevrimiçi eğitime katılıyorum.” (Dünya)

Bazı öğretmenler zaman bağlamında düşüncelerini dile getirirken uzaktan eğitim sayesinde evde kendi zamanlarını kendilerinin yönetebildiklerini vurgulamıştır. Bu öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

“İstanbul’da fiziksel mesafe olması nedeniyle ciddi zaman kayıpları yaşıyordum. Uzaktan eğitimle bilgiye ulaşmada bu zaman kayıplarının söz konusu olmaması memnuniyet verici... Gün içinde çalışmaya ayırdığım zaman oldukça arttı ve zamanı etkin değerlendirmede plan yapmak ve uygulama konusunda da hiç bir sıkıntı yaşamadım.” (Bulut)

“Bilgi çağındayız ve bilgiye ulaşmak konusunda mümkün olan en kısa yol internet... Zamanımı etkin kullanıyor olmam bu salgının en olumlu yönü oldu.” (Güneş)

Katılımcı bir öğretmen, zaman planlamasının yanı sıra uzaktan eğitimle öğrendiği yeni bilgiler için sonrasında araştırıp geliştirecek zamanının da olmasına vurgu yapmıştır.

“Zaman araştırmanın seçilmesi, saat belirlenmesi noktasında bu sürece uygun dilimlerde yapılması ve araştırıp o konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olabileceğim sınırsız zamanımın olması çok güzel...” (Doğa)

Tema 3. Nitelik

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı, uzaktan eğitim sürecine ilişkin değerlendirmelerinde eğitimleri nitelik açısından ele almış, verimlilik bağlamındaki düşüncelerini dile getirmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bu süreç oldukça verimli geçiyor. Belirlenen eğitimler çok dolu ve verimli...” (Başak)

“Bu süreci verimli geçirdiğime inanıyorum. Beğendiğim seminerleri velilerime de gönderdim, onların da istifade etmelerini sağladım.” (Görkem)

Bir öğretmen uzaktan eğitimlerin verimli olduğunu fakat bu durumun 40 dakika ile sınırlı olduğunu, bir başka ifadeyle, eğitimlerin ilk 40 dakikasında verimliliğin yüksek düzeyde olup bu süre aşıldığında verimin düştüğüne dikkat çekmiştir:

“Günde 10 saate yakın teknolojik ortam aracılığı ile eğitim almaktayım. Ne kadar verimli olduğuna gelecek olursak, bir günde verimlilik süresi 40 dakika kapasitesinde olduğuna inanıyorum.” (Barış)

Tema 4. Motivasyon

Bazı öğretmenler salgın sürecinde uzaktan eğitimler sayesinde moral ve motivasyonlarını yüksek tuttuklarını belirtmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Salgın döneminde karamsarlık yerine kişisel gelişimime odaklanmak iyi geliyor.” (Toprak)

“Eve kapandığımız şu günlerde zamanımı boşa geçirmek yerine kendimi de geliştirebileceğim bir etkinliğin olmasının duygusal motivasyonumu da artırdığını düşünüyorum.” (Bilge)

Tema 5. Karşılaştırma

Araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi genellikle birini diğerine üstün kılan özellikler bağlamında kıyaslamıştır. Bu özellikler bazı katılımcılar için uzaktan eğitimin ulaşılabilirliği, çeşitliliği ya da niceliği iken bazı katılımcılar için uzaktan yapılan eğitimlerin etkililiği ve ilgi çekiciliği olmuştur. Bazı katılımcılar ise her ikisinin de üstünlükleri olduğunu belirtmiştir.

Alt Tema 1. Uzaktan Eğitimin Üstünlükleri

Görüşleri alınan katılımcılar uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi kıyasladıklarında uzaktan eğitimin farklı bakış açılarına göre üstün yanlarını dile getirmiştir. Bu özellikler ulaşılabilirlik ve katılımcıya görelilik, çeşitlilik ve nicelik ile etkililik ve ilgi çekicilik olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

Ulaşılabilirlik ve Katılımcıya Görelilik

Katılımcı öğretmenler uzaktan eğitimin üstünlüklerinden söz ederken çoğunlukla daha ulaşılabilir olduğunu, katılımcının devam etmesini kolaylaştıracak unsurlara sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İstedığınız her eğitime sadece bir tuşla ve bilgisayar üzerinden anında ulaşabilmek çok güzel...” (Deniz)

“Trafik ve seminerin yapıldığı semtin uzak olması sorunu yüzünden katılamadığım seminerlere bu dönemde katılabildim.” (İmge)

“Farklı platformlarda, farklı konularda ve şehirlerden eğitimlere katılabilmek zaman ve mesafe sorununu çözdü.” (Mutlu)

“Hiçbir gün ve saat sınırlaması olmadan evden katılıyor olmayı uzaktan eğitimin en olumlu yanı olarak düşünüyorum. Eğitim döneminde eğitim saatinden dolayı katılamadığım kurslar olabiliyordu.” (Eylül)

“Kontenjan sınırlamasının olmaması, isteyen herkesin istediği anda eğitime ulaşabiliyor olması avantajlı oldu, “fırsat eşitliği” sağladı.” (Güneş)

“Eğitim alanına ulaşmak için İstanbul’da yolda geçirilen zamandan kazanmış olduk bu yıpranma, yorgunluk ortadan kalktı.” (Tan)

“Daha konforlu, dönütü rahat, tekrar izleme imkânı var, evimizi çocuklarımızı nereye bırakacağız stresi yok, uzaktan birçok çalışmaya rahatlıkla katılabildim.” (Dağ)

Çeşitlilik ve Nicelik

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerden bazıları uzaktan eğitimin üstünlüklerinden söz ederken eğitimlerin çeşitliliğine ve nicel olarak fazla olması için imkân tanımalarına değinmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Birden fazla eğitime katılma imkânı sağlaması benim için en olumlu tarafı oldu.” (Dolunay)

“Uzaktan eğitimlerde yelpazenin daha geniş bir alana yayıldığını düşünüyorum.” (Yankı)

Etkililik ve İlgi Çekicilik

İki öğretmen, yüz yüze eğitimlerle kıyaslandığında uzaktan eğitim sürecinde daha donanımlı ve mesleki yeterliliği yüksek eğitimcilerin eğitimlerine katıldıklarını şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Bulduğum şehirdeki hizmet içi eğitim veren öğretmenlerin yetersizliğinden dolayı yüz yüze eğitimlerden büyük oranda memnun kalmıyor, eğitim bitiminde o alanla ilgili makale, kitap vb. dokümanı tarayıp bazen videolar varsa izleyerek aldığım sertifikayı hakkıyla almaya çalışıyordum. Ancak uzaktan eğitimleri çok daha başarılı buldum. Zira gönüllülük esasıyla verildiği için bu eğitimler, işinin erbabı kişilerce verilmiş oldu. Çok daha donanımlıydı hemen hepsi...” (Coşku)

“Kendine güvenen, potansiyeli olan, donanımlı ve gönüllülük esasıyla verilmesi... Bu nedenle çok daha başarılı... Yüz yüze eğitimlerin öğretmenlerinin birçoğu o alana haiz olmayabildiği halde ilden bir şekilde görev verildiği ve eğitimi “tatil” düşüncesiyle aldığı için -pardon alamadığı için- gelip bize de bir şey veremeyen çok fazla böyle öğretmen var ne yazık ki... Uzaktan eğitimde akademik donanımı yüksek bireylerden eğitim aldık ve çok başarılı oldu.” (Değer)

Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre bir adım öne çıkaran görüşler arasında uzaktan eğitimin etkililiğine ve görece ilgi çekici olduğuna değinen öğretmenler olmuştur. Bu öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

“Tek farkın bir ekran karşısında dinlemek olduğunu düşünüyorum. Yoksa ilgi noktasında daha fazla dikkatli dinlediğime inanıyorum.” (Yağmur)

“Aslında uzaktan eğitim nasıl olacak diye düşünmüştüm ama gayet güzel, uygulamaları anında yaparak öğrendik.” (Görkem)

Alt Tema 2. Yüz Yüze Eğitimin Üstünlükleri

Katılımcı öğretmenlerden bir kısmı, uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi karşılaştırılırken yüz yüze eğitimin üstünlüklerini de dile getirmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Evdə kaldığım süre içerisinde sanal seminerlere, kurslara katılarak mesleki gelişimime katkı sağladığımı düşünüyorum. Evden bu seminerleri takip etmek benim açımdan rahatlık oldu. Ancak bu eğitimlere uygulamalı olarak katılıyorsa olsaydım daha başarılı olacağımı düşünüyorum.” (Emek)

“Birebir anlamadığımız yerleri sorma imkânınız olsa da, hoca dersi anlatırken yandan akan sorulara doğal olarak yetişmekte biraz gecikti.” (Deniz)

“Yüz yüze eğitimi daha olumlu buluyorum. Zira tepkiler ve karşılıklı iletişimin yoğunluğu ile anlamak daha kolaylaşıyor. Ev ortamı fazla rahat bir ortam...” (Su)

“Yüz yüze eğitim daha etkili oluyor. Çünkü orada iletişim kurduğunuz bir grup var ve deneyimlerinizi de paylaşıyorsunuz. Uzaktan aldığınız eğitimde sadece bilgi var. Bilgiye her yerden ulaşmak günümüz koşullarında mümkün... Bu süreçte bunu da deneyimlemiş olduk.” (Dünya)

“Yüz yüze yapılan eğitimlerin daha başarılı olduğunu düşünüyorum. Eğitim sürecine aktif olarak katılıyor olmayı tercih ederdim.” (Mutlu)

“Yüz yüze yapılan hizmet içi eğitimlerde daha aktif eğitimin içerisinde yer alabiliyorsunuz. Uygulamaları canlı olarak yapabiliyorsunuz. Değerlendirme süreci için daha net bakış açılarımız olabiliyor.” (Gökyüzi)

“Yüz yüze eğitimler daha verimli oluyor. Hem doğrudan iletişim var hem de sorumluluk anlamında kişiler arasında olunca dikkati daha aktif tutuyor, ekran başında bu dikkat dağılıbiliyor.” (Tuna)

Alt Tema 3. Her İkisinin Üstünlükleri

Araştırmadaki bazı öğretmenler uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi karşılaştırırken birinin üstünlüklerine ağırlık vermek ya da birini diğerine tercih etmek yerine her ikisinin de güçlü yönlerini, bir başka ifadeyle üstünlüklerini ön plana çıkararak düşüncelerini ifade etme eğiliminde olmuştur. Bunun yanı sıra aralarında bir fark olmadığını düşünen öğretmenler de vardır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Yüz yüze eğitim daha kalıcı ve etkileyici... Alanında uzman kişilerle bir arada olmak güdülenmeyi daha artırıyor, daha zevkli ancak imkânsızlık durumunda uzaktan eğitim de önemli...” (Ceyhan)

“Öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve alandaki yenilikleri, istediğimiz konuları, yeni yaklaşımları görmemize ve uygulamamıza, evimize, ayağımıza kadar geliyor. Bu eğitimlerle bu dönemde Korona virüsü nedeniyle evde kaldığımız bu süreçte günlerimizi dolu dolu, eğlenceli, kaliteli şekilde değerlendiriyoruz. Hem de bilgilerimizi yenilemiş oluyoruz. Yüz yüze ile karşılaştıracak olursak uygulamalı olanları -oyun vs. gibi uygulamalı olanları- karşılıklı yapsak daha güzel olurdu ama yine de çok güzel eğitimlerdi.” (Bulut)

“Yüz yüze eğitimlerde paydaşlarla eğitim molalarında bir araya gelip fikir alışverişi yapılıyordu. Eğitimi destekleyen yan unsurları yok sayamayız. Ancak uzaktan eğitimlerde yine belirtmek isterim ki (ulaşım vb.) zaman kayıpları yaşanmadığı için bilgi odaklı olması da güzel...” (Güneş)

“Sanırım burada eğitimi veren kişinin donanımı önemli... Yüz yüze olup da beğenmediğim ya da yetersiz bulduğum çok eğitim oldu. Uzaktan eğitimde sınırlı sunum şekilleri var. Ancak sunum yapan kişi ne kadar donanımlı ise o kadar verimli geçebiliyor.” (Özgür)

“Alınan eğitim konusuna göre değiştiğini düşünüyorum. Bazı konuların yüz yüze eğitimle yapılması daha verimli olabiliyorken bazılarının uzaktan olması yeterli ve konforlu olabiliyor.” (Dolunay)

Tema 6. Problemler

Araştırmada uzaktan eğitim konusunda karşılaştıkları bazı problemleri dile getiren öğretmenler olmuştur. Bu problemler analizde temel olarak dört farklı alt temada toplanmıştır. Bu alt temalar; teknik problemler, ev ortamından kaynaklanan problemler, uygulamaya yönelik problemler ve diğer problemlerdir.

Alt Tema 1. Teknik Problemler

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde teknik problemler yaşadıklarını dile getirmiştir. Uzaktan eğitimin bilgisayarlar yoluyla ve internet ağı üzerinden yürütülmesi, öğretmenlerin süreç içerisinde birtakım problemlerle ya da aksaklıklarla karşılaşmasına neden olmuştur. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İnternet ağının güçlü olmayışı, kesilmelerin sık olması ilgiyi dağıtıyor.” (Bilge)

“Sadece internet yavaşlığından şikâyet edebilirim.” (Doğa)

Alt Tema 2. Ev Ortamından Kaynaklanan Problemler

Bazı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde evlerinde olmanın çeşitli olumlu yönlerinden bahsederken bazı öğretmenler de ev ortamında olma durumunu uzaktan

eğitim sürecinde bir problem kaynağı olarak nitelendirmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Eğitim saatinin akşam 21.00’den sonra olması... Evdeyiz, çocuklarımız var, uyku zamanlarıyla çakıştı.” (Başak)

“Belirlenen saatte yayında olamama... Ev ortamındaki diğer değişkenleri de düşünürsek kendini verememe...” (Nehir)

Alt Tema 3. Uygulamaya Yönelik Problemler

Yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime göre üstün gören öğretmenler, bu farkı uygulama fırsatı sunması açısından değerlendirip yüz yüze eğitimi üstün kabul etme eğiliminde olmuştur. Uygulamanın önemine vurgu yapan bu öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları problemlere yönelik ifadeleri şöyledir:

“Yapamadığımız uygulamalı eğitimlerde düzeltme alamadığımız ve kendimiz düzeltemediğimiz için konuyu kaçırdık.” (Özgür)

“Uygulamanın esas olduğu eğitimlerde ‘yaparak yaşayarak öğrenme’ bakımından deneyimleme eksik kalıyor.” (Bulut)

Alt Tema 4. Diğer Problemler

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları farklı problemleri dile getirmiştir. Ortak bir temada birleşmeyen görüşlere bu başlık altında yer verilmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Ben eğitimleri hem kendimi geliştirmek hem de farklı ortam ve insanlarla olmak adına tercih ettiğim için bu yanından mahrum kaldığımı düşünüyorum.” (Değer)

“Merak ettiğimiz şeyler hakkında soru sormamanın, karşılaşılan teknik sorunlarda muhatap bulamamanın problem olduğunu düşünüyorum.” (Görkem)

“Eğitimi veren kişinin aktarımının ötesine geçilmiyor. Üst üste nefessiz konuşuluyor ve bilgiler kalıcı olmuyor.” (Sağanak)

“Etkileşimden mahrum olmanın öğrenme kalıcılığımıza olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorum.” (Tan)

Bir katılımcı, uzaktan eğitim sürecinde uzun süre ekran başında olma durumunu teknolojiye aşırı maruz kalma olarak değerlendirmiştir:

“Eğitimin saatini kaçırınca ulaşma imkânı olmuyor, eğitime katılan diğer öğretmenlerle bir iletişim olmuyor, bireysellik daha fazla... Çok eğitimin olması, sürekli saat paylaşımları zihnen yoruyor. Uzun saatler teknolojiye maruz kalıyoruz.” (Dünya)

Tema 7. Öneriler

Katılımcı öğretmenler uzaktan eğitim sürecini değerlendirirken çeşitli önerilerde bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı uzaktan eğitimi kendi profesyonel gelişimleri için deneyimleyen öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik önerileri bu başlık altında toplanmıştır.

Alt Tema 1. Sürdürülebilirlik

Uzaktan eğitim sürecini olumlu yaşantılarla geçiren bazı öğretmenler, uzaktan eğitimin devam etmesine, bir başka ifadeyle sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Bu süreç hizmet içi eğitimde uzaktan eğitim denemeleri için bir fırsat oldu bence. Özellikle İstanbul’da yapılan hizmet içi eğitimler, seminerler çalışma saati, trafik gibi sebeplerden düşündürücü oluyor. Bu süreçten sonra da dene-
timli şekilde bazı programlar kullanılarak çalışmaların artırılması önerimdir.”* (Yosun)

“Eğitim sistemi normale döndüğünde de öğretmenler için uzaktan eğitimin devam etmesi güzel olabilir diye düşünüyorum; tabii yalnızca gerçekten uzaktan eğitimin verimi düşürmeyeceği konularda...” (Övgü)

*“Sürekli olarak hizmet içi eğitimlerin, kursların alternatif olarak yapılması... Profesyonel gelişim için bu seçeneğin sadece bu sürece özgü olmaması ve deva-
munun gelmesi seminer dönemlerinde eğitim planlamalarının bu şekilde planla-
nabilmesini önerebilirim.”* (Yaprak)

*“Yapılacak yüz yüze eğitimlerin aynı zamanda uzaktan eğitim yoluyla da her-
kese ulaşılabilir olması... Alanında uzman kişilere ulaşamadığı durumlarda
uzaktan eğitimle eğitimlerinden faydalanmak... Özellikle ulaşım sorunlarının
yaşandığı büyükşehirler için sürekli yapılması çok iyi olur.”* (Ceyhan)

Alt Tema 2. Eğitimlerin Branşlara Göre Ayrılması

Uzaktan eğitimin planlanmasında branş faktörünün dikkate alınması ve planla-
manın tüm branşları kapsamaması önerisinde bulunulmuştur. Bu alt temaya ilişkin öğ-
retmen görüşlerinden biri şöyledir:

*“Bilmeden bilgisayarla ilgili, branşımı kapsamayan bir eğitim almışım, bu ko-
nuda biraz daha öncelikli branşlar seçeneği konulursa daha iyi olur.”* (Özgül)

Alt Tema 3. Eğitimi Verenlerin Profesyonelliği

Araştırma kapsamında görüşlerini paylaşan öğretmenlerin bir kısmı, uzaktan eği-
tim sürecinde yer alan eğitimcilerin profesyonelliğine değinen çeşitli değerlendirmeler-
de bulunup öneri getirmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları
şöyledir:

“Lütfen işi erbabı yapısın... Eğitici eğitimleri verilirken bu alana haiz insanlar seçilmeli... Mesela yenilikçi yaklaşımlar ile ilgili bir eğitim aldım ama eğitmen üç yıl önceki teknoloji ile karşımıza çıktı. Benim donanımım ondan çok daha iyiydi. Biraz insan alanında kendini geliştirip çıkar huzura, ama maalesef öyle değildi.” (Coşku)

“Bu tür eğitimleri kendine güvenen ve deneyimi olan öğretmenlerin kesinlikle vermesi gerektiğini düşünüyorum.” (Eylül)

Alt Tema 4. Eğitim Sayısının ve Çeşitliliğinin Artırılması

Uzaktan eğitim sürecindeki eğitimlere katılan bazı öğretmenler eğitim sayılarının ve çeşitliliğinin artmasına yönelik çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Online eğitimi bizlerin nasıl kullanacağı ve bu teknolojiye nasıl uyum sağlama-yağımızı kolaylaştıracak eğitimlerin de olmasını dilerim.” (Su)

“Bulduğumuz bu süreçte biraz daha sanatsal eğitimlere yer verilmesi çok faydalı olacaktır. Mesela müzik eğitimi, basit bir çalgı aleti çalımı mesela, temel resim teknikleri kursu, e-Twinning proje üretimi, spor etkinlikleri vb.” (İmge)

“Benim önerim yapılan bu profesyonel gelişim eğitimlerinin yaşanan sosyal çevrelerdeki sorun ve ihtiyaçların belirlenmesinin ardından farklılaştırılarak sayı, konu ve verdiklerinin artırılması, bunun için bir anket düzenleyip eğitimci arkadaşların ihtiyaç duydukları alanlar belirlenebilir.” (Meriç)

“Bazen denemekten korktuğumuz eğitimleri daha kolay ve ekonomik bir şekilde elde etme imkânının sağlandığı bu yöntemle daha çeşitli eğitimlerin yapılmasını istiyorum.” (Tan)

“Her alanda gelişim sağlayacak geniş kapsamlı, daha yenilikçi, daha faydalı ve belgelendirilerek eğitimler yapılmalı” (Bilge)

Alt Tema 5. Diğer Öneriler

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin bir bölümü, belirli bir tema altında bir araya gelmeyen çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler kendi deneyimleriyle alakalı özellikle bir konuya ya da uzaktan eğitimlerin sürdürülebilirliğini sağlamaya yönelik olmuştur. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Uzaktan eğitimde belli bir sayı kapasitesi olmalı... 700-800 kişinin katıldığı bir eğitim öğretmen açısından da biraz zorlayıcı -sorulara yetişmek bakımından- olabiliyor.” (Yağmur)

“Şu ana kadar yapılan çalışmalarda teknik sorunlar dışında her şey yolundaydı. Belki donma, ses gelmemesi vb. sorunları çözmek için farklı bir platform oluşturulabilir ya da ders kayıtlarına sonrasında da ulaşılabilmesi sağlanabilir.” (Ada)

“Pek çok öğretmenimiz, mesleğe sahip olduktan sonra mesleki ve kişisel gelişimlerini bir kenara bırakma konusunda eğilimli... Hayat boyu öğrenme motivasyonu kazandırmak için çeşitli çalışmalarla bu eğilimi kırmak mümkün... Bir öneri olarak, aldıkları gelişim eğitimleri karşılığı kolay ulaşılabilir hedeflerle basamaklandırılmış ödül puan sistemi ya da kademe derece yansımaları gibi görünür kazançları ortaya koyarak yapılacak eğitimlerin katılımı ve mesleki gelişme ve doyumunu artıracakları düşüncesindeyim.” (Bulut)

“Önce uzaktan eğitim ve nihayetinde yüz yüze eğitim ile tamamlanabilir. İsteyenler veya başarılı olanlar nihayete gider.” (Gün)

“Genelde grup çalışmaları oluyor daha çok bireyselleştirilmeli... Çoklu kamera programları kullanılmalı...” (Sağanak)

“Önceki hizmet içi eğitimlerde olduğu gibi, sürdürülebilirlik konusunda sorun yaşanmaması açısından daha küçük gruplar ile daha yoğun etkileşimi esas alan eğitimler planlanmasının daha olumlu olacağı kanaatindeyim.” (Seçkin)

Tartışma ve Sonuç

Aniden ortaya çıkarak insanların hayatlarını farklı şekilde planlamaya zorlayan salgın sürecinde Türkiye’de bazı öğretmenler hem eğitim veren hem de eğitim alan rollerini devam ettirmeye çalışmıştır. Bu süreçte öğretmenler yeni beceriler edinmiş ve yeni iletişim yollarıyla tanışmıştır. Öğretmenlere yönelik olarak daha önce uzaktan hizmet içi eğitimler yapılmamış olsa da yeni sürece kolay uyum sağlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığının salgından önce hazırlıklarına başlayıp üzerinde çalıştığı bir alan olarak kısa sürede uzaktan hizmet içi eğitim aşamasına geçilebilmiştir. Dolayısıyla salgın sürecinde uzaktan eğitim yoluyla verilen hizmet içi eğitimlerin merkezinde yer alan öğretmenlerin bu deneyimleri sürecin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Bu deneyimin ardından uzaktan eğitimlerin hayatımızda var olmaya devam edeceği öngörülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın gerek öğretmenler, okul yöneticileri ve yerel yöneticiler gerekse tepe yöneticiler ve politika yapımcılar tarafından yapılacak yeni planlamalara ve hazırlıklara ışık tutacağı umut edilmektedir.

Araştırmanın bulguları arasındaki ilk tema profesyonel gelişime katkı olmuştur. Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını, uzaktan eğitim yoluyla istedikleri ya da ihtiyaç duydukları eğitimleri alma fırsatı yakaladıklarını ve bu eğitimlerin profesyonel gelişimlerine olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla “alanında uzman kişilere” kolayca ulaştıklarını ve bu uzman kişilerden ders alma imkânı bulduklarını dile getirmiştir. Mesleği ve branşı ile ilgili konularda alanında uzman kişilerden alınan eğitimlerin öğretmenlere katkısının yanı sıra eğitim teknolojilerini kullanma konusunda da bilgi ve becerilerinin arttığını belirten öğretmenler olmuştur. Bu öğretmenler, salgın döneminde teknolojiyi kullanma konusunda gelişim odaklı bir süreçten geçtiklerini ifade etmiştir. Millî Eğitim

Bakanlığı tarafından sağlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) salgın sürecinde gerek öğretmenler gerekse yöneticiler tarafından yoğun bir şekilde kullanılmıştır. 2020 yılının Haziran ayı verilerine göre, 2,7 milyarın üzerinde tıklanan EBA, Türkiye’de en fazla ziyaret edilen 11. site, dünyada en çok ziyaret edilen 6. eğitim sitesi olmuştur (Hürriyet, 2020). Ayrıca EBA’yı aktif kullanan öğrenci sayısı 6 milyon 90 bin 383, öğretmen sayısı ise 900 bin 188 olarak rapor edilmiştir. EBA’da *Akademik Destek* bölümünden yararlanan öğretmen sayısı ise 161 bin 527’dir (MEB, 2020a). Araştırma sonuçlarının, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan istatistik verileri desteklediği ve öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerine yönelik yoğun bir çaba içerisine girerek kendilerine sunulan imkânlardan büyük ölçüde yararlanmaya çalıştıkları söylenebilir.

Öğretmenler araştırma kapsamında görüşlerini dile getirirken sık sık zaman kavramına atıfta bulunmuştur. Al ve Madran da (2004) web tabanlı uzaktan eğitim modelinde zaman ve mekân avantajlarının ön plana çıkarak diğer önemli üstünlüklerin gölgede kaldığını belirtmiştir. Hsiung ve Deal da (2013) uzaktan öğrenmenin en önemli yararları olarak zaman ve mekânı ön plana çıkarmıştır. Gökbulut’un (2020) çalışmasında da “*zaman*” katılımcılar tarafından uzaktan eğitimin bir avantajı olarak görülmüştür. Araştırmada salgından önce İstanbul’daki ulaşımın zorluğu nedeniyle harcanan zamanın fazla oluşu, yüz yüze hizmet içi eğitimlere başvurmak için önceden iyi düşünülüp planlanması gerektiği ve bazı durumlarda da zaman faktörünün çözülmesi gereken bir problem olarak görüldüğü fakat uzaktan eğitimin bu açıdan avantaj sağladığı dile getirilmiştir. Bazı öğretmenler de zaman yönetimini daha rahat yapabilmeleri sayesinde daha fazla eğitime katılabildiklerini belirtmiştir.

Öğretmenler çoğunlukla evde geçirilen zamanın uzaktan eğitimler sayesinde verimli hale geldiğine vurgu yapmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan bazı öğretmenler uzaktan eğitimde yaşanan teknik ya da altyapı problemlerinin verimi düşürdüğünü ifade etmiştir. Simonson, Schlosser ve Orellana (2011) tarafından yapılan bir çalışmada *farklı eğitim değil, uzaktan eğitim* diyerek uzaktan eğitimin geleneksel eğitim kadar etkili olduğu ileri sürülmüştür. Uzaktan eğitimde sağlanan verimliliğin, eğitim görenlerin teknolojiyi kullanma becerisine bağlı olduğu söylenebilir (Horton, 2000). Telli Yamamoto ve Altun (2020) yüz yüze öğrenmeye alışkın öğrenenler ve öğreticilerin teknoloji kullanımında yetkin olmamaları ya da uzaktan eğitim sunan kanallardaki altyapı eksiklikleri nedeniyle verimsizlik durumunun ortaya çıkacağını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan bir başka tema motivasyondur. Bazı öğretmenler evde kaldıkları salgın sürecinde uzaktan eğitimlerle zamanı iyi değerlendirdiklerini düşündükleri için mutlu olduklarını ve karamsarlığa kapılmak yerine gelişime odaklanmanın kendilerini iyi hissettirdiğini dile getirmiştir. Dolayısıyla uzaktan eğitimler; öğretmenler tarafından geleceğe yönelik umutlarını kaybettirmeyen, onları hayata bağlayan bir unsur olarak da görülmüştür. Bu da eğitimlerin daha çok motive edici yönünü ön plana çıkarmaktadır.

Araştırma bulgularına göre uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha avantajlı olduğunu belirten katılımcıların sayısı daha fazla olmuştur. Katılımcılar, sık sık eğitimlere kendilerini rahat hissettikleri mekân olan evlerinden kolayca ulaşabildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin eğitimlere istedikleri zaman istedikleri yerden erişebilme-leri, eğitimlerin katılımcıya görelilik özelliğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca kaydı yapılan eğitim ve seminerlerin daha sonra yeniden izlenme şansı sunması da öğretmenler için yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitimi üstün kılan özelliklerden biri olmuştur. Ülkü (2018) tarafından yapılan bir çalışmada uzaktan eğitimin en uzak mesafeleri yakın hale getirme ve istenildiği kadar tekrar edebilme imkânı sunması vurgulanmıştır. Gökbulut'un (2020) çalışmasında da katılımcılar eğitimlerin istedikleri zaman tekrar izlenme imkânını bir fırsat olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimin üstünlüklerine yönelik olarak değindikleri bir başka konu, çeşitlilik ve nicelik olmuştur. Öğretmenler bu süreçte yüz yüze eğitim olarak katılamayacakları sayıda ve türde eğitime katılabildiklerini vurgulamıştır. Bazı öğretmenler daha fazla ve farklı konuda eğitim aldıklarını belirtirken bazı öğretmenler de daha fazla sayıda ve çeşitlilikte eğitimlerin olması önerisinde bulunmuştur. Bu alt temada öğretmenler uzaktan eğitimlerin etkili ve ilgi çekici olma özelliğine değinmiştir. Bu konuda bazı öğretmenler özellikle mesleki donanımı yüksek, alanlarında uzman olan eğitimcilerin eğitimlerinden yararlanma şansına sahip olduklarını vurgulamıştır.

Araştırmada, uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin üstünlüklerini karşılaştırıp yüz yüze eğitimlerin çeşitli nedenlerden dolayı daha üstün olduğunu düşünen öğretmenler de olmuştur. Bu öğretmenler, bazı yüz yüze eğitimlerde, eğitim alırken aynı anda uygulama da yapabildiklerinden dolayı bu eğitimlerin daha faydalı olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca bu öğretmenler tarafından eğitim esnasında akan soruları eğitimcinin takip etmekte zorlandığı ve soruların yanıtlanamadığı dile getirilmiştir. Gökbulut'un (2020) araştırmasında da katılımcılar, eğitim alan ve eğitim gören arasında etkileşim olmamasını uzaktan eğitimin bir dezavantajı olarak ifade etmiştir. Aynı araştırmada benzer şekilde katılımcılar tarafından yazılan soruları bazen eğitimcinin görmediği ve cevap alamadıkları belirtilmiştir.

Araştırmada hem uzaktan eğitimin hem yüz yüze eğitimin üstünlükleri olduğunu, birinin diğerini tamamlayıcı rol üstlendiğini ifade eden öğretmenler de olmuştur. Bu öğretmenler yüz yüze eğitimin daha etkileşimli ve kalıcı öğrenme imkânı sunduğunu fakat salgın döneminde eğitimden ayrı kalmamak adına uzaktan eğitimin de kendilerine katkı sağladığını ve yararlandıklarını belirtmiştir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı İstanbul'da eğitimler için bir yerden bir yere ulaşma konusunda hem trafik hem de zaman açısından yetişme stresinin uzaktan eğitim sürecinde yaşanmadığı, evdeki konfordan uzaklaşmadan eğitimlerin alınabildiği ifade edilmiştir. Diğer yandan bu konforu öğrenmenin önünde bir engel olarak gören katılımcılar da olmuştur. Bu konuda öğretmenlerin buldukları ortak noktanın ağırlıklı olarak, konularına göre yüz yüze eğitime uygun olanların yüz yüze, uzaktan eğitime uygun olanların ise uzaktan

eğitim yoluyla verilmesine yönelik olduğu söylenebilir. Arat ve Bakan da (2014) bu bulguya paralel şekilde, yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim sistemlerinin birleştirilerek verilmesinin daha etkin bir eğitim sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitim sürecini değerlendirirken karşılaştıkları zorluklar bağlamında yaşanan problemlere de değinmiştir. Bu problemler; teknik problemler, ev ortamından kaynaklanan problemler, uygulamaya yönelik problemler ve diğer problemler başlıkları altında toplanmıştır. Salgın sürecinin aniden ortaya çıkmasıyla hem öğrencilerin hem öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine geçmesi sürecin yoğunluğunu artırmış ve internete erişim konusunda bazı problemler ya da aksaklıklar yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenler sık sık bağlantı kesintisi ve kopma problemi olduğunu dile getirmiştir. Bu durum zaman zaman ekranın ya da görüntünün donmasına, sesin duyulmamasına ya da farklı gürültülerin karışmasına yol açmıştır. Bunun sonucunda öğretmenler tarafından eğitimlerin sağlıklı bir şekilde takip edilmesinin zorlaştığı ya da konuya yönelik dikkat ve ilginin dağıldığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ilgilerini dağıtan bir başka konu da, özellikle çocuğu olan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde hem çocuğuyla hem de ev işleriyle ilgilenmek zorunda olmalarıdır. Bu durum hem onların eğitimleri eksiksiz takip etmelerini zorlaştırmış hem de zaman zaman dikkat ve ilgilerinin dağılmasına sebep olmuştur. Araştırmada bu konuda görüş belirten beş öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenler ayrıca eğitimlerin uygulamaya dönük olmamasını bir problem olarak belirtmiştir. Bu konuda öğretmenler uzaktan eğitimde uygulama kısıtlılığına değinmiş, eğitimcinin öğrencilerle birebir ilgilenme imkânının yeterince bulunmadığını dile getirmiştir. Bu problemlerin yanı sıra bazı öğretmenler tarafından belirtilen diğer problemler arasında, sürecin etkileşimli olmaması nedeniyle eğitimcinin sürekli tek taraflı anlatım metoduyla eğitim vermesi, teknik konularda destek olacak birilerinin bulunmaması ve öğrenme sürecinde yeterince aktif olamamaları bulunmaktadır. Gökbulut'un (2020) çalışmasında da katılımcılar, uzaktan eğitimin problemlerinden biri olarak, eğitime aktif katılımın zorluğundan bahsetmiştir. Eğitimde takip edilen ekranın küçük olmasından dolayı katılımcıların mesaj yazamamaları aktif katılıma engel bir durum oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan bazı öğretmenler ilk kez deneyimledikleri uzaktan eğitim sürecine yönelik birtakım önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler; sürdürülebilirlik, eğitimlerin branşlara göre ayrılması, eğitimi verenlerin profesyonelliği, eğitim sayısının ve çeşitliliğinin artırılması ile diğer önerilerdir. Uzaktan eğitim sürecini sistemli ve planlı bir eğitim projesi olarak ele aldığımızda bir eğitim projesinin değerlendirilmesinin amacının, tamamlanan projenin kapsamlı bir biçimde ele alınması ve amaca ulaşmak için projenin ilgi, etkililik, verimlilik, etki ve sürdürülebilirliğinin saptanması olduğu söylenebilir (ILO, 2010'dan akt. Huang, Spector & Yang, 2019). Özellikle salgın sürecinde birden fazla uzaktan eğitime katılan ve bu süreci kendine göre verimli geçirdiğini düşünüp memnuniyet düzeyi yüksek olan öğretmenler, uzak-

tan eğitimlere salgın tehlikesinin ortadan kalkması durumunda da devam edilmesi, bir başka ifadeyle uzaktan eğitimlerin sürdürülebilirliğinin sağlanması gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmenler bu sayede okulların açık olduğu dönemde de uzaktan eğitimlerden yararlanmaya devam edebileceklerine yönelik görüş belirtmiştir. Roberts'ın (2019) çalışmasında da benzer şekilde yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeyi içeren harmanlanmış bir model önerilmiştir.

Araştırmada bazı öğretmenler tarafından eğitimlerin alanlara ya da branşlara göre ayrılması gerektiğine yönelik görüş belirtilmiştir. Eğitimlerin tüm branşlara yönelik ve dengeli bir şekilde planlanmasının daha faydalı olacağı ifade edilmiştir. Uzaktan eğitimlerde eğitim verenlerin profesyonelliğine değinen öğretmenler olmuştur. Öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlamak üzere planlanan eğitimlerde, eğitimi verenin anlatacağı konuda gerekli donanım ve tecrübeye sahip olması beklenmektedir. Öğretmenler seminer dönemi eğitimlerinin de uzman kişilerle uzaktan eğitim yoluyla hazırlanmasını önermiştir. Kaya (2002) uzaktan eğitim planlanırken uzaktan eğitimi verecek eğitimcilerin alanlarında uzman olmalarının göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmada bazı öğretmenler uzaktan eğitimin sayısını ve çeşitliliğini üstünlük olarak görüp daha fazla sayıda ve türde uzaktan eğitimler planlanmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Balaban'a (2012) göre daha fazla eğitim fırsatı uzaktan eğitimin avantajlarından biridir. İstanbul Öğretmen Akademileri kapsamında salgın sürecinde 16 farklı kategori altında öğretmenlere eğitim verilmiştir (MEB, 2020b). Öğretmenler ayrıca evde hareket etmeye yönelik spor etkinlikleri gibi eğitimlerin yer almasını da önermiştir. Bu önerilerin yanı sıra, eğitim kontenjanlarının verimliliği düşürmeyecek bir sayıda olması gerektiği ve yapılmış olan tüm eğitimlerin daha sonra erişilebilir olması önemli birer özellik olarak dile getirilmiştir. Ayrıca sürecin akışını bozmamak amacıyla eğitim esnasında cevaplanması istenen bazı soruların eğitim öncesinde alınmasına, eğitimi alanların süreçte aktif olmalarına yönelik hedefler belirlenmesine ve uygulanmasına, alınan eğitimlerin öğretmenlerin ödül ya da derece-kademe ilerlemesi süreçlerinde göz önünde bulundurulmasına yönelik önerilerde de bulunulmuştur. Bazı eğitimlere başvuran öğretmenlerin uzmanlık alanına uzak olsa da, merak edildiği ya da yeni şeyler öğrenmek istendiği için başvuru yaptıkları ifade edilmiştir. Buna göre eğitimlerin ilk dersleri uzaktan eğitim ile başlayıp öğretmenlerin konuya devam edip etmeme kararları için fırsat tanınabileceği dile getirilmiştir. Daha sonra uygulama ve ölçme değerlendirme süreçlerinde yüz yüze modele geçilerek sürecin tamamlanabileceği önerileri bu tema altında yer alan diğer öneriler olmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Uzaktan eğitimlerin planlanma aşamasına geçmeden önce yapılacak bir ihtiyaç analizi öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları konusunda rehber olabilir.

- Öğretmenler için planlanan hizmet içi eğitimler, özellikle İstanbul gibi ulaşım problemleri olan büyükşehirlerde hem uzaktan eğitimi hem de yüz yüze eğitimi kapsayacak şekilde karma bir model olarak tasarlanabilir.
- İstanbul Öğretmen Akademileri gibi süreç boyunca planlı bir şekilde verilen eğitimlerin etkililiğine yönelik çalışmalar yapılabilir. Yeni modeller geliştirilebilir.
- Uzaktan eğitimler yeni bir bakış açısıyla istek ve ihtiyaca göre artırılıp çeşitlendirilebilir. Böylece kendini mesleki açıdan geliştirmek isteyen öğretmenlere, yüz yüze eğitimle ulaşamayan akademisyenlerden ya da uzmanlardan uzaktan eğitim alma fırsatı sunulabilir.
- Uzaktan eğitim konusunda yapılan araştırmalar ışığında yeni dönemlerde geliştirilecek uzaktan eğitimler için birtakım kalite standartları oluşturulabilir, akredite çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

- AL, U. & Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- ALKAN, C. (1987). *Açık öğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- ARAT, T. & Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- AVALOS, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- BALABAN, M. E. (2012). *Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi*. 11 Temmuz 2020 tarihinde http://www.erdalbalaban.com/wp-content/uploads/2012/12/UE_UzaktanEgitim_EB.pdf adresinden erişildi.
- BLANDFORD, S. (2000). *Managing professional development in schools*. London: Routledge Taylor and Francis.
- CRAFT, A. (2000). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools* (2nd ed.), London: Psychology Press.
- CRESWELL, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- DAY, C. & Sachs, J. (2004). (Eds.) *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- FLICK, S. (2004). *A companion to qualitative research*. Berlin: SAGE Publications.

Salgın Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitimlerin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Etkisi...

- GÖKBULUT, B. (2020). Distance education students' opinions on distance education. In M. Durnali ve İ. Limon (Ed.), *Enriching teaching and learning environments with contemporary technologies* (pp. 138-152). USA: IGI Global.
- GUSKEY, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- GÜRBÜZ, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- HORTON, W. (2000). *Designing web-based training: How to teach anyone anything anywhere anytime*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- HSIUNG, S. C. & Deal, W. F. (2013). Distance Learning: Teaching hands-on skills at a distance. *Technology and Engineering Teacher*, 72(5), 36-41.
- HUANG, R., Spector, J. M. & Yang, J. (2019). *Educational technology: a primer for the 21st century*. 25 Mayıs 2020 tarihinde <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6643-7> adresinden erişildi.
- HÜRRİYET (2020). *EBA'nın tıklanma sayısı 2,7 milyarı geçti*. 31 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/ebanin-tiklanma-sayisi-2-7-milyari-gecti-41536291> adresinden erişildi.
- KARASAR, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- KAYA, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KESİM, E. (2010). Uzaktan eğitimde meydana gelen değerler dizi (paradigma) değişimlerinin e-öğrenme ekonomisi alanına yansımaları. G. Telli Yamamoto, U. Demiray & M. Kesim (Eds.). *Türkiye'de e-öğrenme: gelişmeler ve uygulamalar* içinde (ss. 3-25), Ankara: Eflatun Yayınevi.
- LIEBERMAN, A. (1995). *Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning*. https://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf#page=58 web adresinden 15 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2020a). *EBA 1.2 milyar tıklanma sayısı ile kendi rekorunu güncelledi*. 22 Mayıs 2020 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/eba-12-milyar-tiklanma-sayisi-ile-kendi-rekorunu-guncelledi/haber/20862/tr> adresinden erişildi.
- MEB (2020b). *İstanbul öğretmen akademileri*. 25 Mayıs 2020 tarihinde <https://istanbulakademi.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MOUSTAKES, C. (1994). *Phenomenological research methods*. USA: SAGE Publications.
- REESE, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers* (J1), 85(6), 38-43.
- ROBERTS, J. J. (2019). Online learning as a form of distance education: Linking formation learning in theology to the theories of distance education. *HTS Theologies Studies/Theological Studies*, 75(1), DOI: 10.4102/hts.v75i1.5345

- SABAN, A. & Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SALDANA, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. UK: SAGE Publications.
- SCALES, P., Pickering, J., Senior, L., Headley, K., Garner, P. & Boulton, H. (2011). *Continuing professional development in the lifelong learning sector*. New York, USA: Open University Press.
- SIMONSON, M., Schlosser, C. & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23, 124-142. Doi: 10.1007/s12528-011-9045
- SPARKS, D., & Loucks-Horsley, S. (2007). Five models of staff development for teachers. In A. C. Ornstein, E. J. Pajak & S. B. Ornstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 303-326). Boston: Pearson.
- ÖZER, G. (1990). Öğretmenlerin uzaktan eğitim yaklaşımıyla sürekli eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 76, 73-76.
- TELLİ YAMAMOTO, G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlene-meyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- ÜLKÜ, S. (2018). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. (Ya-yınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- YILDIRIM, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Ya-yıncılık.
- YILDIRIM, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Alanyazın*, 1(1), 7-15.

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKİYE’DE SALGIN SÜRECİNDE YAPILAN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İkramettin DAŞDEMİR¹, Ekrem CENGİZ²

1 Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü, ikramettindasdemir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4007-7614.

2 Doç. Dr., Fen Bilimleri Öğretmeni, Erzurum Mehmetçik Ortaokulu, MEB, ec385893@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7620-9543.

Geliş Tarihi: 29.08.2020 Kabul Tarihi: 25.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787563

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Covid-19 salgını döneminde ortaokul öğretmenleri tarafından yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları ortaokullarda görev yapan ve uzaktan eğitim yapan öğretmenlerdir. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan ve beş soru içeren açık uçlu anket formu aracılığıyla toplanmış olup içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak MEB tarafından yapılan uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşler ifade ettikleri, okul idarelerinin öğrenci-veli- öğretmen iletişimi için çaba sarf ettiği, öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla anlattıkları derslerde öğrencilerin anlama seviyelerini belirleyemedikleri bu çalışmadan çıkan sonuçlardan bazılarıdır. Çalışma sonucunda EBA canlı ders alt yapısının daha da güçlendirilmesi ve öğrenci-veli iletişiminin sağlanması gibi bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 salgını, uzaktan eğitim, ortaokul öğretmenleri

SECONDARY SCHOOL TEACHERS’ OPINIONS ON DISTANCE EDUCATION MADE IN THE EPIDEMIC PROCESS IN TURKEY

Abstract:

The purpose of this research is to expose how distance education activities conducted by secondary school teachers during the Covid-19 outbreak are assessed by teachers. The special case study method included in the qualitative research approach was used in the study. The participants of the study are teachers working in secondary schools and using distance education. The data of the study were collected through an open-ended survey containing five questions prepared by the researchers and analyzed by content analysis method. Some of the results of this study are that teachers generally express positive opinions about distance education conducted by the Ministry of National Education, school administrations make efforts for student-parent-teacher communication, and teachers are not able to determine the comprehension levels of students in the lessons they give through distance education. In consequence of the study, a number of suggestions such as strengthening the EBA live course infrastructure and ensuring student-parent communication are presented.

Keywords: Covid-19 outbreak, distance education, secondary school teachers

Giriş

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki çok hızlı gelişme ve ilerlemeler her alanda olduğu gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Bu durumun bir sonucu olarak eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde teknolojiden daha fazla yararlanılmakta ve teknolojik araç-gereçlere daha fazla yer verilmektedir. Çünkü gelişen ve değişen teknoloji, eğitim ortamlarının çağa ayak uydurmasını ve bu teknolojinin eğitim ortamında kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir (Arıcan, 2014, 25). Televizyon, radyo, internet, akıllı telefon gibi teknolojiler yüz yüze eğitimi desteklediği gibi yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı zamanlarda da eğitimi sürdürülebilir kılması bakımından önem kazanmaktadır (Emin, 2020, 2). Çin’in Hubei eyaletine bağlı Wuhan kentinde 2019 yılının Aralık ayında ortaya çıkan daha sonra tüm dünyaya yayılan Coronavirüs pandemisi, ülkemizde ilk olarak 11 Mart 2020’de görülmüştür. Mart ayı içinde hızla gerçekleşen pandemi sebebiyle Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ve Yüksek Öğretim Başkanlığı örgün eğitime ara verilmesi ve tüm eğitimlerin çevrimiçi platformlar üzerinden yapılması kararlarını almışlardır (Telli Yamamoto ve Altun, 2020, 30). Tüm

dünyadaki 165 ülkede 63 milyon öğretmen ile yaklaşık 1,5 milyar öğrenci 27 Mart 2020 tarihi itibarıyla okulların kapanmasından etkilenmiştir (UNESCO, 2020a). MEB ve YÖK tarafından eğitime zorunlu ara verilmesi kararını takiben sürecin belirsizliği ve uzaması öngörüsü ile uzaktan eğitim yürütülmesi ve esnek akademik takvime geçilmesi konusunda mevzuat düzenlemeleri gerçekleştirilmiştir (TÜBA, 2020, 31). Bu noktada MEB (2020a) tarafından haftalık ders programları yapılandırılmış, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile internet üzerinden, TRT ile televizyondan 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitime geçilmiştir.

Uzaktan öğrenme olarak da kullanılabilen uzaktan eğitim yeni bir öğretim yolu değildir. Uzaktan eğitimin geçmişi bir asırdan daha eski olup, başlangıçta iletişim, yazılı medya ve posta sistemi aracılığıyla gerçekleşerek “yazışma eğitimi” meydana getirirken, günümüzde uzaktan eğitim programlarındaki hemen hemen tüm iletişim biçimleri, belirli düzeyde elektronik iletişimi içermektedir (Passerini ve Granger, 2000, 2). Uzaktan eğitim, zamanın/coğrafi durumun öğrenci ve öğretmen arasında yüz yüze temasa imkan vermediği, öğrenmeyi kısıtladığı dönemlerde oluşturulmuş olan bir öğrenme şeklidir (King, Young, Drivere-Richmond, ve Schrader, 2001, 11). İşman (1998)’e göre uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme-öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir.

Bozkurt (2017, 87) yaptığı çalışmada Türkiye’de uzak eğitimin tarihi gelişimini aşağıdaki gibi dört ana dönem altında incelemiştir;

- I. Dönem -Tartışma ve öneriler: Kavramsal (1923-1955).
- II. Dönem -Yazışarak: Mektupla (1956-1975).
- III. Dönem - Görsel-işitsel araçlarla: Radyo-Televizyon (1976-1995).
- IV. Dönem - Bilişim tabanlı: İnternet-Web (1996-...).

Cumhuriyetin ilk yıllarında çok düşük olan okur-yazarlık oranının artırılması, 1928 yılında 1353 sayılı kanunla kabul edilen yeni Türk Alfabesi’nin tüm yurda en kısa zamanda öğretilmesi ve yeni alfabe ile okuma yazma oranının artırılması için yapılan çalışmalar, uzaktan eğitim alanındaki ilk hareketler olarak karşımıza çıkmaktadır (Çallı, İşman ve Torkul, 2001, 2).Uzaktan eğitim alanının dönem ve evreleri incelendiğinde her dönemde yaygın olan bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanıldığı ve bu teknolojilerin uzaktan eğitimin dönem ve evrelerini belirlediği görülmektedir (Bozkurt, 2017, 87).

Geleneksel eğitimde yaşanan altyapı sorunları, maddi problemler ve teknolojik yetersizlik uzaktan eğitim uygulamalarının gelişim göstermesini sağlamıştır (Kırık, 2014, 76). Ancak coronavirus salgınında sosyal mesafe yaratılarak bulaşıcılığın önlenmesine yönelik tüm düzenlemelerin yanında, eğitim alanında bunu sağlayabilecek en iyi uygulamanın uzaktan eğitim ortamı olduğu, özellikle viral dağılımı yoğun yaşayan tüm

ülkelerde kabul görmüş ve eğitim konusunda yöneticiler ve uzmanlar tarafından da en fazla tercih edilen kanal haline dönüşmüştür (Telli Yamamoto ve Altun, 2020, 30). Bu kapsamda ülkemizde ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olarak ayrı ayrı kanallarda olmak üzere uzaktan eğitimin 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla TRT destekli olarak (Eğitim Bilişim Ağı) EBA TV üzerinden yapılacağı, bunun için 3 HD, 3 SD kanal olmak üzere 6 kanalın alındığı ve bu yolla uzaktan eğitimin yapılacağı duyurulmuştur. Ayrıca öğrencilerin EBA’ da yer alan içeriklere kolayca ulaşabilmesini sağlamak için alt yapı çalışmaları yapılmış ve her öğrenciye GSM operatörlerinden her ay 8 GB ücretsiz internet tanımlanmıştır (MEB, 2020b). Tüm sınıf seviyelerinde uzaktan eğitim televizyon üzerinden devam ederken, sınava girecek olan 8. ve 12. sınıflara yönelik olarak öğretmen ve öğrencileri dijital ortamda buluşturacak olan canlı sınıf uygulamasının 13 Nisan 2020’de başlayacağı belirtilmiş, ardından 27 Nisan 2020 tarihi itibarıyla ilkokul 3 ve 4.sınıflar, ortaokul 5, 6, 7. sınıflar ile lise 9, 10 ve 11. sınıfların da canlı sınıf uygulamasına eklendiği duyurulmuştur (MEB, 2020c). Dolayısıyla öğrenciler, bir taraftan EBA TV üzerinden dersleri dinleme, EBA üzerinden istedikleri konulara ait içerikleri dinleme, çözme, takip etme, öğretmenleri tarafından gönderilen tüm içerikleri görme imkanına sahip olurken, diğer taraftan EBA canlı sınıf uygulaması ile öğretmenleri ile dijital ortamda ders işleme imkanına sahip olmuşlardır. MEB bir taraftan öğrencilerin derslerden geri kalmaması için bu çalışmaları yaparken diğer taraftan da öğrencilerin psikolojik sağlığını korumak için bilgilendirici dokümanlar (MEB, 2020d) yayımlamıştır.

Salgın döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarının etkinliği merak edilen konulardan birisidir. Bu noktada koronavirüs salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecini değerlendirmek amacıyla MEB tarafından öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli görüşleri için elektronik ortamda doldurulacak anketler hazırlanmıştır (MEB, 2020e). Diğer taraftan uzaktan eğitimin paydaşları olan öğretmenler, öğrenciler ve velilerin bu süreç hakkındaki görüşleri de araştırılması gereken konular arasında yer almaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde Covid-19 salgını döneminde yapılan uzaktan eğitim ile ilgili farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Altuntaş Yılmaz (2020) tarafından yapılan bir çalışmada Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bilgisayar kullanarak eğitime erişim sağladığı, 4. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre uzaktan eğitime çevrimiçi olarak daha fazla katıldığı, cinsiyet ve sınıf seviyesi bakımından uzaktan eğitime karşı tutumda anlamlı bir fark bulunmadığı, tüm öğrencilerde dezavantaj yönünde bir tutum olduğu ortaya çıkmıştır. Kürtüncü ve Kurt (2020) tarafından Hemşirelik bölümü öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, uzaktan eğitim alt yapısı, eğitimin yüz yüze olmaması, imkân kısıtlılığı, pandeminin getirdiği duygu durum ve sınav kaygısı gibi başlıklarda sorunların olduğu ifade edilmiştir. Dutta ve Smita (2020) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, elektronik cihazların bulunmaması, internete sınırlı erişim, yüksek internet

maliyeti, düşük internet hızı ve çevrimiçi platformları kullanmadaki zorluklar gibi çevrimiçi eğitime ilişkin sorunların olduğu belirtilirken diğer tarafından öğrencilerde motivasyon ve ders çalışma sürelerinde azalmaların olduğu ifade edilmiştir. Shim ve Lee (2020) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime evlerinden kendi dizüstü bilgisayarları ile bağlandıklarını, rahat bir etkileşim kurduklarını ve zamanı verimli kullandıkları ifade edilirken, tek taraflı iletişim ve konsantrasyon eksikliği gibi olumsuzluklardan bahsetmişlerdir.

Salgın döneminde yapılan uzaktan eğitimle ilgili olarak bu eğitimin önemli bir paydaşı olan öğrenciler ile yapılan çalışmaların yanı sıra öğretmen ve öğrenci görüşlerinin birlikte incelendiği çalışmalar (Hebebcı, Bertiz ve Alan, 2020; Niemi ve Kousa, 2020), öğretmen, aile ve öğrencilerin görüşlerinin bir arada incelendiği çalışmalar (Bubb ve Jones, 2020) ile ailelerin deneyimlerine odaklanan çalışmalarda (Garbe, Ogurlu, Logan ve Cook, 2020) literatürde yer almaktadır.

Covid-19 salgını okulları, aileleri, öğrencileri ve öğretmenleri etkilemektedir (Tadesse ve Muluye, 2020). Dolayısıyla salgın döneminde okullar ve üniversiteler kapatılmış ve eğitime uzaktan eğitim yoluyla devam edilmiştir. Bu kapsamda ülkemizde uzaktan eğitime ilişkin genel bakışı ortaya koymak için yapılan bir çalışmada (Koçoğlu, Ulu Kalın, Tedal ve Yiğen, 2020), uzaktan eğitim faaliyetlerinin bölgesel açıdan farklılık göstermediği, öğretmenlerinin çoğunluğunun uzaktan eğitim yoluyla verilen eğitimi ve yapılan aktarımları yeterli buldukları ifade edilmiştir. Gençoğlu ve Çiftçi (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ise Covid-19 pandemisi sürecinde dünyada eğitim alanında yaşananlar ışığında Türkiye’de eğitim alanında yaşananlar ve gerçekleştirilen çalışmalar belirlenmiştir. Bu kapsamda Türkiye’de yapılan çalışmalar “uzaktan eğitim, öğrenci başarılarının belirlenmesi, telafi eğitimi planlamaları, psikososyal destek hizmetleri, özel politika gerektiren gruplara yönelik çalışmalar, öğretmenlerin desteklenmesi, eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin rolleri” temaları altında ele alınarak incelenmiştir. Telli Yamamoto ve Altun (2020) tarafından yapılan diğer bir çalışmada, Covid-19 salgını sonrası eğitimin bilhassa yükseköğretimin uzaktan eğitim haline dönüştürülmesinde dünyadaki örnekler incelenmiş, Türkiye’de ve dünyada üniversitelerin zorunlu uzaktan eğitime geçiş süreci de tüm yönleri ve bileşenleri ile analiz edilmiştir. İfade edilen bu çalışmaların dışında Can (2020) tarafından yapılan bir çalışmada Covid-19 pandemisinin Türkiye’deki açık ve uzaktan eğitim uygulamalarına etkilerini değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda Covid-19 pandemisinin, Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Salgın hastalık her düzeydeki eğitimcilerin uygulamalarında anında ve köklü değişiklikler yapmasına neden olmuştur (Loose ve Ryan, 2020). Dolayısıyla ilgili literatürde öğretmen adayları (Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat, 2020; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020) ve öğretmenlerle ilgili olarak (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Dayal ve Tiko, 2020; Sokal, Trudel ve Babb, 2020) yapılmış

çalışmalara da rastlanmaktadır. Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının salgın, salgının bulaşma yolları ve salgın döneminde yapılan uzaktan eğitim hakkında görüşleri belirlenmiştir. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemişler ve çalışma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısının uzaktan eğitimle ilgili geçmiş deneyimlerinin düşük oranda olduğu ve öğretmen adayları tarafından uzaktan eğitimin motivasyona olan katkısının düşük olduğu ve sosyalleşmeye orta düzeyde katkı sunduğu ifade edilmiştir.

Çakın ve Külekçi-Akyavuz (2020), Covid-19 sürecinde yürütülen uzaktan eğitimde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve öğrencileri motive etme yöntemlerini araştırmışlar ve çalışma sonucunda, öğretmenlerin yaşadıkları sorunları iletişim ile ilgili, velilerle ilgili ve öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili sorunlar olarak üç grupta toplamışlardır. Dayal ve Tiko (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin hastalanma veya işlerini kaybetme korkusu gibi güçlü duyguların yanı sıra ve öğretmen olarak mesleki görevleriyle ilgili endişeler de yaşadıkları, öğrenci velilerle iletişim kurmak için yenilikçi yöntemler tercih ettikleri ifade edilmiştir. Sokal, Trudel ve Babb, (2020) tarafından yapılan çalışmada bir pandemi sırasında öğretmenlerin stres ve dayanıklılığını etkileyen faktörlerin teknolojiye yönelik tutumları, değişime yönelik tutumları ve yeterlilikleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararları konusunda daha az ikna oldukları da ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesiyle pek çok ülkede öğretmenler eğitimi gerçekleştirmek veya öğrencilerine destek olmak için belki de daha önce hiç kullanmadıkları uzaktan eğitim araçlarıyla karşı karşıya kalmışlardır (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020, 1667). 2020-2021 eğitim ve öğretim yılının 31 Ağustos 2020 Pazartesi günü itibarıyla resmi ve özel örgün eğitim kurumlarının tamamında uzaktan eğitim yoluyla başlayacağı (MEB, 2020f) duyurulmuş, daha sonra 12 Ekim 2020’de ilkokullar ve ortaokul 8. sınıflarda iki gün olmak üzere yüz yüze eğitime geçilmiştir. 16 Kasım 2020’de ara tatile giren okullarda yüz yüze eğitime tekrar ara verilmiştir. Dolayısıyla MEB ve öğretmenler tarafından ilk kez bu kadar geniş çaplı bir öğrenci kitlesine bu kadar uzun bir zaman diliminde uzaktan eğitim faaliyetleri yürütülmüştür. Dolayısıyla yürütülen bu çalışmaların etkililiğinin belirlenmesi daha sonra yapılacak uzaktan eğitim çalışmalarına rehberlik edecektir.

Yöntem

Bu çalışmada salgın döneminde Türkiye’deki resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin yaptıkları uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından özel durum yöntemi tercih edilmiştir. Özel durum yöntemi ile bir grup insan, konu, sorun veya program yakından incelenebilir yada bir eğitim programının nitelikleri konu, içerik ve karakter bakımından özgün olarak incelenebilir

(Marrais ve Lapan, 2004, 56.). Özel durum çalışmaları çok karmaşık bazı durumlarda karar verme mekanizmalarına bilgi vermek veya sebep-sonuç ilişkilerini açıklamak için kullanılabilir (Yin,1994, 135).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili görüşleri incelendiği için amaçsal örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örneklemede, örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2014, 91). Bu çalışma 2019- 2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde uzaktan eğitimle derslerini yürüten farklı okullarda görev yapan altı branştan; Türkçe (5), Matematik (9), Fen Bilimleri (7), Sosyal Bilgiler (5), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (2) ve İngilizce (2) 30 öğretmenle yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 10'u kadın, 20'si erkektir. Öğretmenlerden mesleki kıdemi en az olan 4, en fazla olan 26'dır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formuyla aracılığıyla toplanmıştır. Bu anket formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup toplam beş açık uçlu soru içermektedir. Bu sorular nitel araştırma alanında uzman olan iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda düzenlenerek çalışmadan önce, farklı branşlardaki iki öğretmene sunularak soruların anlaşılabilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Her iki öğretmende soruların anlaşıldığını belirttiğinden sonra, anket formu çalışma kapsamındaki öğretmenlere dijital kanallar yoluyla dağıtılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinlenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğ., 2014, 240). Bu çalışmada analiz işlemleri yapılmadan önce iki araştırmacı rastgele belirledikleri dört öğretmenin kâğıdını ayrı ayrı okuyarak analiz etmiştir. Yapılan analizlerin karşılaştırılması sonucunda oluşan beş koddan dört tanesinin benzer olduğu görülmüştür. Oluşan kodlar nitel araştırma konusunda uzman olan bir öğretim üyesine sunularak onun da görüşü alınmıştır. Analiz sonuçlarının güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x100 formülü ile $(4/5).100 = \% 80$ oranında görüş birliğine varmıştır. Güvenirlik hesaplamalarının %80 ve üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2014, 192; Miles ve Huberman, 1994, 278). Bu noktadan sonra diğer katılımcıların kâğıtları da tek tek analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler branşlarına göre kodlanmıştır. Türkçe öğretmenleri için T1, T2,T5, matematik öğretmenleri için M1, M2.....M9, fen bilimleri öğretmenleri için F1, F2.....F7, gibi kodlar kullanılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada 23 Martta başlayan uzaktan eğitime ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular araştırma sorularına verilen cevaplar bağlamında kod, kategori ve temalar oluşturularak aşağıda sunulmuştur.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlere ilk olarak “*Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uzaktan eğitim yoluyla yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri hakkındaki düşüncelerinizi ifade edermisiniz?*” şeklinde bir soru sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri hakkındaki düşünceleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans		
Derslerin uzaktan eğitim ile yapılması	Süreç boyunca MEB tarafından yapılan çalışmalar	Sürecin en iyi şekilde yürütülmesi	13		
		Uygulamadaki çeşitli aksaklıkları kısa sürede çözüme kavuşturması	6		
		Öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanması	2		
		Öğrenci ve velilere ücretsiz internet paketlerinin tanımlanması çalışmaları	1		
	Uzaktan eğitimin öğrenme sürecine etkisi	EBA üzerinden canlı derslerin verilmesi	EBA üzerinden canlı derslerin verilmesi	1	
			Öğrencilerin derslerden tamamen uzak kalmayarak öğrenme sağlanması	6	
		Uzaktan eğitimin öğrenme sürecine etkisi	Öğrencilerin derslere katılımının az olması	4	
			Öğrencilerin yeterli düzeyde motive olamaması	2	
			Öğrenciler ve velilerin gereken önemi göstermemesi	2	
			Dersleri takip eden öğrencilerin başarılı olması	1	
		Uzaktan eğitim sürecindeki aksaklıklar	EBA canlı derslerin alt yapısının yetersiz olması	Dersleri takip eden öğrencilerin başarılı olması	1
				Öğrenci-öğretmen etkileşiminin az olması	1
			Uzaktan eğitim sürecindeki aksaklıklar	EBA canlı derslerin alt yapısının yetersiz olması	6
				Teknolojik imkanları yetersiz olan öğrencilerin olması	5
	Derslere katılımın zorunlu tutulmaması			2	
	EBA TV derslerinin hem anlatım, hem de içerik yönünden zayıf olması			1	
	Uzaktan eğitim sürecindeki aksaklıklar	TRT EBA TV’de görev alan öğretmenlerin, kamera karşısında ders anlatma konusunda hiçbir deneyimlerinin olmaması	TRT EBA TV’de görev alan öğretmenlerin, kamera karşısında ders anlatma konusunda hiçbir deneyimlerinin olmaması	1	
			Yapılacak çalışmaların önceden öğretmenlere duyurulmaması	1	
Canlı ders sürelerinin uzun olması		1			
İnternet olanaksızlığı ve sistem hatalarının canlı derslere ilgiyi azaltması		1			
Aynı derslerin tekrarının verilmesi		1			

Tablo 1’de verilenlere göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri farklı kategoriler halinde gruplandırılmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde öğretmenler 30 olumlu, 27 olumsuz görüş belirtmişlerdir. Olumlu görüşler arasında en fazla MEB’nın süreci en iyi şekilde yürütmesi (f=13), uygulamadaki çeşitli aksaklıkları kısa sürede çözüme kavuşturması (f=6), öğrencilerin derslerden tamamen uzak kalmayarak öğrenmenin sağlanması (f=6) yer alırken, olumsuz görüşler arasında EBA canlı derslerin alt yapı yetersizliğinin olması (f=6), teknolojik olanakları yetersiz olan öğrencilerin olması (f=4), öğrencilerin derslere katılımının az olması (f=4) yer almaktadır. Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin bazı öğretmenler olumlu görüşlerini;

T1:“...Eğitim dünyasının böyle bir tecrübesi olmamasına rağmen Bakanlığımızın ülke şartları ve eldeki imkânlar doğrultusunda çok başarılı olduğunu düşünüyorum. Özellikle Millî Eğitim Bakanımız Ziya Selçuk’un öğretmen ve öğrencileri motive ettiğini ve uzaktan eğitim sürecini çok iyi yönettiğini düşünüyorum...”

M1:“...İlk defa karşılaştığımız bir durum olmasına rağmen süreç gayet iyi yönetildi. Özellikle EBA’nın pandemiden kısa bir süre önce nitelikli hale getirilmiş olması bu sürecin sağlıklı yönetilmesinde çok fazla yardımcı olduğunu düşünüyorum...” şeklinde ifade ederken bazı öğretmenlerin olumsuz görüşlerini;

D1:“...Bakanlık tarafından yürütülen uzaktan eğitim çerçevesinde Eba Tv üzerinden yapılmakta olan derslerin elbette pek çok öğrenci için faydalı olduğunu düşünüyorum. Ancak bu derslerle alakalı yaşanan çeşitli aksaklıklar örneğin sık sık aynı derslerin tekrarının verilmesi vb. nedenler zamanla ilgiyi azalttı. Sürecin sonuna doğru bu dersleri takip eden öğrenci sayısı oldukça azdı...”

M2:“...Bakanlığın ilgisi iyiydi. Ancak öğrenci katılımı azdı. Ayrıca yapılacak çalışmaların öğretmenlere önceden duyurulması daha etkili olabilirdi...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin öğretmenlerin düşünceleri incelendiğinde olumlu görüşlerin daha fazla olması sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmeye çalışıldığını göstermektedir.

Çalışma kapsamındaki öğretmenlere ikinci soru olarak “Okulunuz tarafından yürütülen uzaktan eğitim-öğretim faaliyetleri hakkındaki düşüncelerinizi ifade eder misiniz?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin kendi okulları tarafından yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Okullar tarafından yapılan çalışmalar	Okul yöneticilerinin rolü	WhatsApp veli grupları oluşturarak öğretmen, öğrenci, veli koordinasyonu ile ödev ve ders takiplerinin yapılmasını sağlaması	17
		Okul idaresinin her bir öğretmene canlı ders yapma imkanı sağlaması	16
	Öğretmenlerin rolü	Canlı ders için kullanılan alternatif programlar hakkında sosyal medyada yapılan olumsuz yayınların süreci bir süre kesintiye uğratmaları	1
	Öğrencilerin-velilerin rolü	Uzaktan eğitimin boyunca öğretmenlerin fazlasıyla gayret göstermeleri	4
		Derse katılan öğrenci sayılarında azalmaların olması	3
		Öğrenci velilerinin sürece ciddi bir şekilde destek olmaması	2

Tablo 2’de çalışmaya katılan öğretmenler okullarındaki uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri farklı kategoriler halinde gruplandırılmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde öğretmenler 37 olumlu, 6 olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Olumlu görüşler arasında okul idaresinin WhatsApp veli grupları oluşturarak öğretmen, öğrenci, veli koordinasyonu ile ödev ve ders takiplerinin yapılmasını sağlaması (f=17), okul idaresinin her bir öğretmene canlı ders yapma imkanı sağlaması (f=16) ve uzaktan eğitimin boyunca öğretmenlerin fazlasıyla gayret göstermeleri (f=4) yer alırken, olumsuz görüşler arasında derse katılan öğrenci sayılarında azalmaların olması (f=3), velinin sürece ciddi bir şekilde destek olmaması (f=2), canlı ders için alternatif programlar hakkında sosyal medyada yapılan olumsuz haberlerin süreci bir süre kesintiye uğratması (f=1) yer almaktadır. Okulları tarafından yürütülen uzaktan eğitim-öğretim faaliyetleri hakkındaki olumlu düşüncelerini öğretmenlerden biri şu şekilde ifade etmiştir;

İ2:“...Okulumuz da uzaktan eğitim sürecinde en başından beri aktif rol oynamıştır. Alanında profesyonel öğretmenlerimiz ders dağılımı ve ders programlarını bütün öğretmenlerimizle iş birliği içerisinde hazırlamıştır. Bütün öğretmenlerimiz de uzaktan eğitim süreci boyunca öğrencilerimize hem Eğitim Bilişim Ağı üzerinden hem farklı kitle iletişim araçlarıyla öğrencilerimize yardımcı olmuştur...”

Bir diğer öğretmen ise; F1:“....Okulumuzda uzaktan eğitim faaliyetleri ilk günden başlatıldı. Düzenli olarak derslerimizi yaptık. Ödevlendirmeler yaparak süreci götürmeye çalıştık.

Sürecin sonuna doğru derse katılan öğrenci sayılarında azalmalar görüldü. Ailenin de sürece ciddi anlamda destek olması gerekir. Bunu çok göremedim...” şeklinde olumsuz görüşünü dillendirmiştir.

Öğretmenlerin okulları tarafından yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri kapsamında öğrenci-veli-öğretmen işbirliğinin sağlanması ve canlı derslerle öğrencilerin dersleri takip etmeleri için yapılan faaliyetleri başarı için daha gerekli gördükleri düşünülebilir.

Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin araştırmanın üçüncü sorusu olan “*Bir öğretmen olarak (eğer varsa) kendi başınıza yürüttüğünüz uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerinden bahseder misiniz? şeklindeki soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki Tablo 3’te verilmiştir.*

Tablo 3. Öğretmenlerin kendi başlarına yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans	
Öğretmenlerin kendi başlarına yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetleri	Süreç boyunca yürütülen faaliyetler	WhatsApp grupları oluşturarak ödev, konu özeti, deneme, soru paylaşımı, etkinlik yapmaları	18	
		Farklı programlardan canlı ders yapmaları	11	
		Rehberliğini üstlendikleri sınıfın öğrencilerinin derslere katılımlarını sağlamak	4	
		Sosyal medya platformlarından ders içeriğiyle ilgili bir hesabın açılmasını sağlamaları	1	
		Ailenin sürece katılımını sağlamaları	1	
		EBA’da oluşturulan sınıf grupları ile derslerle ilgili birçok metaryali paylaşmaları	1	
		Canlı ders öncesi öğrencilerin konuya hazırlanmalarını sağlamaları	1	
		Süreçte aksayan faaliyetler	Bazı programların sakıncalı olmasından dolayı canlı derslerin bırakılması	2
			Bazı programlara sınırlı sayıda katılımcı olmasından canlı derslerin yapılamaması	1

Çalışmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci boyunca kendi başlarına yapabildikleri faaliyetler hakkında daha fazla görüş bildirdikleri (f=37), süreçte aksayan faaliyetler hakkında daha az görüş bildirdikleri (f=3) Tablo 3’de görülmektedir. Öğretmenler tarafından süreç boyunca yapılan faaliyetler arasında en fazla WhatsApp grupları oluşturarak ödev, konu özeti, deneme, soru paylaşımı, etkinlik yapma(f=18), farklı programlardan canlı ders yapma(f=11), rehberliğini üstlendiği sınıfın öğren-

cilerinin derslere katılımlarını sağlama(f=3) yer alırken, süreçte aksayan faaliyetler kategorisinde ise bazı programların sakıncalı olmasından dolayı canlı derslerin bu programlar aracılığıyla yapılmaması (f=2) ve bazı programların sınırlı katılımcı olmasından dolayı canlı derslerin yapılmaması (f=1) yer almaktadır. Öğretmenlerin kendi başlarına yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki bazı olumlu görüşlerden bazıları;

T2: “...Öğrenci ve velilerle iletişimi koparmamak için sürekli telefon görüşmeleri yaptım. Bu zamanları verimli geçirebilmeleri için ailelerle ortak çalışmalar yapmaya gayret ettim...”

D1: “...Bu süreçte 7 ve 8. sınıfların dersleri yani sıra 8. sınıf rehber öğretmenliğini de yürütmeye çalıştım. Sınava hazırlık amacı ile günlük çözdükleri soruları, doğru yanlış sayılarını takip ederek birer çizelge üzerinden takip etmeye çalıştım. Canlı dersler dışında da gerek kendi dersime yönelik gerekse sınava yönelik online deneme sınavları yaptım...”

İ2: “...Öğrencilerimle kendi imkanlarımızla telekonferans üzerinden dersler yapmaya çalıştık. Öğrencilerim telefon ve bilgisayarla her an benimle soru paylaşımlarında bulunabildiler. Bunun yanı sıra kendi hazırladığım ya da faydası olacağını düşündüğüm online denemeleri Eğitim Bilişim Ağı üzerinden öğrencilerimle paylaştım...”

F4: “...EBA ve WhatsApp grupları üzerinden konu anlatım notları, deneme ve soru paylaşımı yaptım...”

S1:“...Canlı derslere katılamayan öğrencilerin mağduriyeti değişik yöntemlerle giderilmiş gerekirse tek tek öğrenci bazında konu aktarımı ve ödevlendirme yapıp geri dönüt alınmıştır.

T1:“...Okulun düzenlediği uzaktan eğitim faaliyetleri haricinde uzaktan eğitim yazılımları (Zoom, Teamlink vb.) ve sosyal medya araçları ile uzaktan eğitime katkıda bulundum...”

M3: “...MEB söylemeden önce farklı programlardan ders anlatmaya başlamıştım. Eba devreye girince EBA’ya devam ettim...”

M4:“...Zoom programını denedim fakat bazı sakıncalarından dolayı bıraktım...” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışma kapsamındaki öğretmenlere araştırmanın dördüncü sorusu olan “Kendi dersinizin uzaktan eğitim yoluyla işlenmesi hakkındaki düşüncelerinizi ifade eder misiniz?” şeklindeki soru yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin kendi derslerinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine ilişkin görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Öğretmenlerin derslerinin uzaktan eğitim yoluyla işlenmesine ilişkin görüşleri	Uzaktan eğitime olumlu yaklaşımlar	Teknolojik imkânların ders işlenmesine çok faydalı olması	5
		Derse istekli katılım sağlayan öğrencilere katkı sağlaması	3
		Derslerinin uzaktan eğitime uygun olması	3
		Alternatif bir eğitim aracı olarak derslerin işlenmesi	2
		Sınıf ortamında dersi dikkatle dinleyen öğrencilerin uzaktan eğitimde de dikkatlice dinlemesi	2
		Sözel konuların anlatımında bir problemin olmaması.	2
		Uzaktan eğitim ile öğrencilere daha hızlı, daha nitelikli ve daha kullanışlı bilgilerin ulaştırılması	1
		Tekrar tekrar yapmak yerine yıllarca kullanılabilir bir imkana sahip olması	1
		EBA üzerinden ek çalışmaların yapılabilmesine imkan vermesi	1
	Uzaktan eğitime olumsuz yaklaşımlar	Yüz yüze bir etkileşimin olmamasından anlatılanların öğrencide nasıl bir etki uyandırdığının tespit edilememesi,	9
		Dersin soyut olması sınıf ortamında bile kavranmasının zor olması uzaktan eğitimle dersin kavranmasının daha zor duruma gelmesi,	6
		Bazı konuların (özellikle deney ve etkinlik gerektiren konuların) öğretiminin çok zor olması	3
		Karşılıklı etkileşim ve bilginin yanı sıra öğrenciye duygu aktarımının olmaması,	2
		EBA canlı ders süresinin çok kısıtlı olması	2
		Bilgisayar ve internet sorunu yüzünden derslerin sürekliliğinin bölünmesi,	
		Sınıftaki atmosferin hissedilmemesi	1
		Ekran üzerine yazı yazılamaması	1
		Öğrencilerin derse ilgilerinin çok kısa sürmesi	1
Orta ve düşük seviyede başarıya sahip olan öğrencilere verimli olmaması	1		
Öğrencilerim kitap okumadan uzaklaşması	1		

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi derslerinin uzaktan eğitimle yapılması konusunda 19 olumlu, 29 olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Olumlu görüşler arasında en fazla teknolojik imkânların ders işlenmesine çok faydalı olması (f=5), derse istekli katılım sağlayan öğrencilere katkı sağlaması (f= 3), derslerinin uzaktan eğitime uygun olduğu (f=3) yer alırken, olumsuz görüşler arasında yüz yüze bir etkileşimin olmamasından anlatılanların öğrencide nasıl bir etki uyandırdığının tespit edilememesi (f=9), dersin soyut, sınıf ortamında bile kavratılmasının zor olması, uzaktan eğitimle bunun daha çok zor duruma gelmesi (f=6), bazı konuların özellikle deney ve etkinlik gerektiren konuların öğretiminin çok zor olması (f=3) yer almaktadır. Derslerin uzaktan eğitim yoluyla işlenmesine ilişkin olumlu görüş belirten bazı öğretmenlerin ifadeleri;

I2:“ ...Bir yabancı dil öğreticisi olarak dil eğitiminin yüz yüze olmasını tercih ederim bu yüzden dil kullanımı açısından çok fazla egzersiz imkânımız uzaktan eğitim sürecince oluşturulamadı. Ancak sınava hazırlanan sekizinci sınıf öğrencilerimizin soru çözmek ve tekrar yapmak için uzaktan eğitimde daha fazla zamanı olduklarını gözlemledim...”

S1:“ ...Kendi dersim için uzaktan eğitim süreci başarılı bir şekilde eksiksiz verilmiş olsa dahi bazı öğrencilerin bilgisayar ve internet sorunu yüzünden dersler onlar açısından bölünmüş yüz yüze eğitimdeki süreklilik bazen sağlanamamıştır...” şeklindedir. Diğer taraftan bu konuda olumsuz görüş bildiren bazı öğretmenlere ait görüşler ise;

D1:“ ...Kendi dersim normalde öğrenci ile karşılıklı etkileşim gerektiren, bilginin yani sıra öğrenciye duygu aktarımı barındıran bir ders. Dolayısıyla canlı derslerle bu etkileşimi yakalamak oldukça zordu. Yüzünü göremediğin, anlattığın şeyin öğrencide nasıl bir etki uyandırdığını müşahade edemediğim bir dersi yürütmek pek de verimli olmayabiliyor...”

M3:“ ...Matematik dersi soyut bir derstir. Sınıf ortamında bile dersi anlatmak ve kavratmak güç iken, uzaktan eğitimle bunu aktarmak bir hayli zor oldu. Ancak süreç içerisinde özellikle istekli öğrencilerin algılarını bir kat daha arttırmaları ve benim farklı metotlar kullanmam sürece olumlu katkılar sağladı...”

F3:“ ...Yüz yüze eğitim kadar olmasa da fen bilimleri dersleri işlendi. Ancak laboratuvarla alakalı derslerde zorluk yaşandığımı farkettim. Öğrencilerin ev ortamlarının bazı veliler tarafından uygun olarak oluşturulmadığından verimlilik oranının olumsuz etkilendiği görüldü...”

T2:“Dersimin uzaktan eğitim yoluyla işlenmesi konusunda önemli bir problem yaşamadım. Tabii ki yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrencilerle iletişim halinde olmanın avantajlarını kullanmanız mümkün değil...Bir öğretmen için en önemli eğitim aracı olan duygusal iletişimin uzaktan eğitim sürecinde kulla-

nilması mümkün olmamaktadır. Sınıf ortamında dersi dikkatle dinleyen öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında da aynı dikkati sergilediğini gözlemledim. Yüz yüze eğitimin her açıdan daha üstün ve verimli olduğunu düşünüyorum...” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin ifade ettikleri düşüncelerden hareketle derslerin uzaktan eğitimle de olsa işlenmeye çalışıldığı ancak yüz yüze eğitimin daha üstün olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlere son olarak “Covid-19 salgını sürecinde yürütülen tüm uzaktan eğitim faaliyetlerini kendi bakış açımızla nasıl değerlendirirsiniz? (Üstün yönleri, zayıf yönleri ve gelecekte uygulanacak uzaktan eğitim için neler önerirsiniz?)” şeklinde bir soru sorulmuş olup, bu soruya verilen cevaplara ilişkin veriler aşağıdaki Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin uzaktan eğitimin üstün ve zayıf yönleri ile gelecekteki uygulamaları konusundaki görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans	
Uzaktan eğitimin üstün yanları		Salgın döneminde öğrencilerimizle eğitim öğretim faaliyetlerinin devam edebilmesini sağlayan en elverişli yöntem olması	10	
		Öğrenmek ve başarmak isteyen öğrenciler için zaman kaybını ortadan kaldırması	2	
		Konuların tekrarı yada okulda yetiştirilemeyen konuların telafisini sağlaması	2	
		Öğrenciyi her ortamda öğrenme imkanı sunması	2	
		Uzaktan eğitim araçlarının çok kısa sürede çeşitlenmesi	1	
		Milli Eğitim Bakanının öğretmenlerin motivasyonunu güçlendirmesi	1	
		Teknoloji bağımlılığı öğrencilere bir pencere açmış olması	1	
		Sosyal ortamları özlem hissi ve akranlarının değerini bilme fikrinin oluşmasını sağlaması.	1	
		Öz denetim, öz disiplin, öz sorumluluk ve oto kontrol kazandırması	1	
	Salgın boyunca yapılan tüm uzaktan eğitimin değerlendirilmesi		Her öğrencinin teknolojik araca sahip olamaması	15
			Öğrencilerin derse katılımının zorunlu olmamasından dolayı canlı derse katılımın az olması	13
			Çocuğun sosyal etkileşimi, rol model edinmesi gibi unsurların uzaktan eğitimle mümkün olmaması	3
			Öğrencileri derse katmanın ve anlatılan konuların anlaşılabilirliği kontrol edilmesinin zor olması	3
			İnternet bağlantısı problemlerinden dolayı canlı derslerin yapılamaması	2
		Bazı öğrencilerin bilgisayar başında ders dinlemek amacıyla oturup başka şeylerle meşgul olması	1	
		Sürekli ekran başında ders çalışmanın verimli olmaması	1	
		Yüz yüze eğitimle kıyaslanmayacak kadar yetersiz olması	1	
Uzaktan eğitimin zayıf yönleri			Sınıf kontrolünün zor olması	1
			Uzaktan eğitimin bir eğitim değil öğretim süreci olması	1
		Dez avantajlı öğrencilere ulaşma zorluğu	1	
		Öğretmenlerin zaman zaman uzaktan eğitimi yürütecek teknik imkanlar konusunda sıkıntılar yaşamaması	1	
		Uzaktan eğitim kişide merak ve öğrenme duygusu hissettirmiyorsa öğrenmenin gerçekleşememesi	1	

	EBA alt yapısının yeteri kadar güçlü olmaması	1
	Sayısal derslerde işlem yapma zorluğunun olması	1
	Ev ortamında öğrenci dikkatinin dağılması	1
	Grup çalışmasının yapılamaması	1
	Eğitim hissini ve fikrini köreltmesi	1
	Öğrencilerin okul ile kurduğu duygusal aidiyet bağını devam ettirememesi.	1
	Doküman ve donanım eksikliğinin çok olması	1
Uzaktan eğitim için geleceğe ilişkin beklentiler	İnterneti ,bilgisayarı olmayan öğrencilerin ihtiyacı karşılanmalı.	1
	Cocuklara yazılı kaynaklar verilmeli	1
	Her öğrenciye EBA canlı ders imkanının sunulması	1
	Canlı derslerde yaşanan aksaklıkların giderilmesi	1
	Tüm imkansızlıklar hesaba katılmalı ve buna göre bir uzaktan eğitim planlaması yapılmalı	1
	Gerekli altyapı oluşturulduğu zaman uzaktan eğitim yapılabilir	1
	En kısa sürece yüz yüze eğitime geçilmeli	1
	EBA canlı derslere yeni nesil sorular entegre edilmeli	1
	MEB her branşta uzman bir ekip kurmalı ve her konunun en ince ayrıntısına kadar sınıf ortamında çekilmiş videolar oluşturulmalı	1
	Bir konuyla ilgili en az on saatlik konu anlatımı ve örnek soru çözümü içeren videolar oluşturulmalı.	1
	Velilerin bilinçlendirilmeli,	1
	Her öğretmene canlı ders yaptırılmalı,	1
	Derslere takviye amaçlı uzaktan eğitim yapılmalı,	1
	Çok zorunlu olmadıkça uzaktan eğitim yapılmamalı,	1

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi bakış açılarıyla uzaktan eğitim faaliyetlerini değerlendirmeleri ve sonucunda sürecin üstün yönleri, zayıf yönleri ve gelecekte uygulanacak uzaktan eğitim süreci ile ilgili belirttikleri 21 olumlu görüş, 14 beklenti ve 51 olumsuz görüş Tablo 5'de görülmektedir. En fazla ifade edilen olumlu görüş salgın döneminde öğrenciler için eğitim öğretim faaliyetlerinin devam edebilmesini sağlayan en elverişli bir yöntem olması (f=10) iken, olumsuz görüşler arasında her

öğrencinin teknolojik araca sahip olamaması (f=15) ve öğrencilerin derse katılımının zorunlu olmamasından dolayı canlı derse katılımın az olması (f=13) yer almaktadır. Öğretmenlerden tarafından yapılan uzaktan eğitime ilişkin olarak bir öğretmen olumlu görüşünü;

M2: “...Üstün yönleri; okullarda eğitim öğretime ara vermemize rağmen evlerimizde derslerimize devam edebildik, dijital okuryazarlık becerilerimizi geliştirdik, öğrencilerimiz eğitim öğretim faaliyetlerinden uzak kalmadı...” şeklinde ifade ederken, başka bir öğretmen ise eleştirilerini;

D1: “...Süreçte uygulanan uzaktan eğitim çalışmaları elbette ilk olmasının da etkisi ile pek çok eksiklik barındırmaktaydı. En temel problemlerden biri tüm öğrencilere ulaşılamamış olması. Canlı derslere katılım sınıf mevcutlarının ortalama yarısı kadardı. Bazılarının imkanlarının kısıtlı olmasından bazılarının ise isteksizlikleri nedeniyle derslere katılmaması söz konusu idi. Bu konuda bir mecburiyet olmalı. İkinci eksik yanı öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair güvenilir sonuçlar alamamaktı. Zira öğrenciye ölçme adına yapılan tüm uygulamalar öğrencinin dürüstlüğü oranında gerçeklik barındırmakta bu da objektif bir ölçme gerçekleştirmeyi engellemekte. Olumlu yön olarak da gerçekten öğrenmek ve başarmak isteyen öğrenci için zaman kaybını ortadan kaldırmakta. Tüm bunların yanı sıra kanaatim şu ki uzaktan eğitim bir eğitim değil öğretim süreci idi. İşin eğitim boyutu, çocuğun sosyal etkileşimi, rol model edinmesi gibi unsurlar bu süreçte maalesef eksik kaldı...”

“Zayıf yönleri; her öğrencimizin internet imkanı yoktu veya yetersizdi, özellikle sürecin ilk zamanlarında uzaktan ders anlatmak bir hayli zor oldu” şeklinde ifade etmiştir. Gelecekte yapılacak uzaktan eğitim için ise bazı öğretmenler;

T2: “...Toplum olarak bir taraftan salgının ortaya çıkardığı endişe ve korkularla mücadele ederken bir taraftan da uzaktan eğitim sürecini yürütmeye çalıştık. Öğrencilerimizin tamamının elinde uzaktan eğitime dâhil olacak teknik imkanlar yoktu. Hatta öğretmenler bile çoğu zaman uzaktan eğitimi yürütecek teknik imkanlar konusunda sıkıntılar yaşadı. Gelecekte tüm bu faktörler hesaba katılmalı ve buna göre bir uzaktan eğitim planlaması yapılmalıdır...”

S1: “...Uzaktan eğitimin üstün yönleri öğrencilerin risk olmadan eğitimleri devam ettirilmiştir. Zayıf yönleri ise her öğrenciye imkanlarından dolayı EBA canlı dersler uygulanamamış sadece EBA TV’den takip edebilmişlerdir. Gelecekte uzaktan eğitim için önerim her öğrenciye EBA canlı derslere imkanların sunulması canlı derslerde programdan dolayı yaşanan aksaklıkların giderilmesi için çalışma yapılmasıdır...” şeklinde görüşler ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin genel düşüncelerine bakıldığında bu uygulamadaki zayıf yönlerin daha fazla ifade edildiği görülmektedir. Bu zayıf yönlerin daha çok teknolojik araç-gereç ve donanımlarla ilgili olduğu, güçlü yönlerin ise her şeye rağmen derslerin devam etmesi ile ilgili olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birçok ülkedeki okullar, Covid-19 virüs salgını nedeniyle 2020 yılı ilkbaharında eşi görülmemiş zorluklarla karşılaştı (Bubb ve Jones, 2020, 209). Bu durumun doğal bir sonucu olarak okullar ve üniversiteler kapatılarak bu kurumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine karar verildi. Ülkemizde de okulların kapatılmasıyla beraber 23 Mart 2020 tarihinde başlanan uzaktan eğitim 19 Haziran 2020 tarihine kadar devam etmiştir. Bu kapsamda yapılan uzaktan eğitime ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ilgili alan yazınla tartışılarak sunulmuştur.

MEB tarafından yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri birbirine yakın olmakla beraber olumlu görüşlerin sayısı (%53) daha fazladır. Koçoğlu ve diğ. (2020) tarafından yapılan bir çalışmada katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının, hem dersler hem de eğitim kademeleri açısından salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimi yeterli gördükleri ifade edilmiş olup, bu sonuç bu çalışmanın sonucuyla uyumludur. Uzaktan eğitimin yapıldığı EBA, FA-TİH projesi kapsamında 2012 yılında oluşturulmuş, 2015 yılında kullanıma açılmıştır. Daha sonra ise 2020 yılının başında yeniden güncellenmiştir. Dolayısıyla MEB tarafından yürütülen uzaktan eğitimin ana omurgasını oluşturan EBA'nın uzun bir zamandan beri kullanımda olması, istenilen özelliklerin çok kısa bir zaman diliminde bu ağa adapte edilebilmesi ve uzaktan eğitimde işe koşulması öğretmenler tarafından uzaktan eğitimde MEB'nin başarılı bulunmasını sağlamış olabilir. Bu çalışmada, uzaktan eğitim çalışmalarına ilişkin olumsuz görüş belirten öğretmenlerin çoğu EBA canlı ders alt yapısının yetersiz olması ve teknolojik olanakları yeterli olmayan öğrencilerin olabileceğini ifade etmişlerdir. Ancak Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2019 Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre hanelerin yüzde 88,3'ünün evden internete erişim olanağına sahip olduğu ifade edilmiştir (NTV, 2020). Ayrıca, Duraku ve Hoxha (2020) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin akıllı telefonlar, bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar ve iPad'ler dahil olmak üzere çevrimiçi öğrenmeye katılımlarını sağlayan yeterli teknolojik donanıma sahip oldukları ifade edilmektedir. Dutta ve Smita (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ise uzaktan eğitim için gerekli olan bilgisayar ve tabletlerin yeterli olmadığı, internet hızının düşük veya bağlantı problemlerinin olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla teknolojik olanaklar ile ilgili farklılıklar vardır. MEB tarafından yapılan açıklamada EBA'nın uzaktan eğitim öncesi güncellendiği ifade edilmektedir (URL-1). Dolayısıyla EBA canlı ders alt yapısının gerektiği zaman güncellendiği söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından okul idaresinin canlı dersler ile uzaktan eğitimi desteklediği ve öğrenci-veli iletişimini sağlamak için çeşitli iletişim araçlarına öncülük ettiği ifade edilmiştir. Çakın ve Külekçi-Akyavuz (2020) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin Covid-19 sürecinde eğitim süreci ile ilgili yaşadıkları sorunların başında iletişim sorunlarının geldiğini ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu süreçte eğitim faaliyetlerini, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve özellikle okul-veli-öğrenci ilişkisini güçlendirmede önemli rolü olan okul yöneticilerinin de sürece aktif katılımlarının sağlanmasının önemli olduğu (Nur Emin, 2020, 3) öğretmenlerin ifadeleriyle teyit edilmiş olmaktadır. Çoğu öğrenci öğretmenlerini görmeye ve duymaya alışkın olduğundan, video tabanlı mini dersler çevrimiçi öğretim sırasında çarpıcı bir fark yaratabilir (Morgan, 2020, 137). Bu noktada MEB tarafından uygulamaya konulan EBA canlı derslerin çok önemli olduğu söylenebilir. Çelikdemir (2020) salgın döneminde öğrenmenin sürdürülmesine yönelik tedbirler kapsamında çeşitli platformlar üzerinden oluşturulan sanal sınıflar ile öğretmenler öğrencileri ile etkileşimli olarak ders işlenebileceğini, öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminin sürekliliğini sağlayacak iletişim kanalları oluşturularak, bu kanallara ders anlatım videoları yüklenebileceğini yine bu kanallar üzerinden verilen ödev ve projeler ile öğrencinin takibinin yapılabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla gerek MEB gerekse okul idarelerinin gerekli bu tedbirleri aldıkları söylenebilir.

Çoğu öğretmen whatsapp grupları oluşturarak ödev, konu özeti, deneme, soru paylaşımı, etkinlikler ile farklı programlar kullanarak canlı dersler yapmaları çalışmadan elde edilen diğer bulgudur. Duraku ve Hoxha (2020, 14) tarafından yapılan çalışmada, salgın döneminde öğretmenlerin, öğrenciler ve velilerle iletişim kurmak için viber ve whatsapp’ı kullandıkları, bu uygulamalar ile özellikle öğrencilerin öğrenme görevlerinin gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir. Bu sonucun bu çalışmanın sonucuyla uyumlu olduğu söylenebilir. Pandemi sürecinde öğretmenlerin, öğrenci ve ebeveynlerle sürekli iletişim, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal duygusal durumlarının takip edilerek desteklenmesi, hazırbulunmuşluk düzeylerine göre ev sorumlulukları vermeleri ve geri dönütler sunmaları, çevrim içi canlı derslerle öğrencilerin öğrenme açıklarının önüne geçmek gibi kilit roller üstlendikleri ifade edilmiş olup (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020, 1665), bu roller bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur. Çelikdemir (2020) tarafından yapılan çalışmada, basında çıkan haberlerde bazı öğretmenlerin bu süreçte canlı bağlantılar ve whatsapp üzerinden öğrencileri ile görüştüğünü veya ödevler verdikleri belirtilse de bu durumun geneli yansıtmadığı ifade edilmiş, ancak bu çalışmaya katılan öğretmenlerden on sekizi whatsapp grupları oluşturduklarını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, öğretmenlerin % 30’u yüz yüze etkileşimin olmamasından dolayı bu eğitimin etkinliğinin belirlenemediğini ifade etmiş olmalarıdır. Çakın ve Külekçi- Akyavuz (2020) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin Covid-19 sürecinde eğitim süreci ile ilgili yaşadıkları sorunlardan birinin de

öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili sorunlar olduğu ifade edilmiş olup bu noktada öğretmenler öğrencilerin öğrendiklerinden emin olamadıklarını ifade etmişlerdir. Duraku ve Hoxha (2020, 22)ise, öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden pedagojik yaklaşımlar kullandığını ancak bu durumun uzaktan eğitimde olmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçların bu çalışmanın sonucuyla uyumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenler, sınıf ortamında öğrencilerini gözlemlemekte, onlarla sözel olmayan iletişim kurarak onların dersi kavrayıp kavramadıklarına karar vermektedirler. Ancak bu durumun uzaktan eğitimde gerçekleşmiyor olması öğretmenler için bir sorun olmuş olabilir. Nitekim Hamutoğlu, Sezen-Gültekin ve Savaşçı (2019, 27) tarafından öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada uzaktan eğitimde öğretici-öğrenci etkileşiminde en problemlı kısmın öğreticiden dönüt alınamaması olduğu ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden sadece %20'si soyut derslerin uzaktan eğitimle anlaşılmasının zor olmasından bahsetmiştir. Çakın ve Külekçi- Akyavuz (2020) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları bazı etkinlikleri online ortamda yapamadıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak hangi tür etkinliklerin online ortamda yapılamadığı belirtilmemiştir. Bu çalışmaya katılan 30 öğretmenden toplam 16 tanesi matematik ve fen bilgisi öğretmeni olmasına rağmen bu öğretmenlerin soyut derslerin uzaktan eğitim ile işlenmesinin zor olduğunu ifade etmemesi ya öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin belli bir seviyenin üstünde olmasıyla veya öğretmenlerin teknolojik araçları derslerine entegre etmede başarıyla olmalarıyla ilgili olabilir. Bu sonuç kullanılan teknolojik araçların uzaktan eğitim için çok uygun olmasıyla da ilgili olabilir. Dolayısıyla bu çalışmalara göre uzaktan eğitimin sayısal veya sözel dersler için daha uygun olduğu kesin olarak söylenemez.

Bu araştırmada son olarak, Covid-19 salgını sürecinde yürütülen tüm uzaktan eğitim faaliyetlerini kendi bakış açılarıyla değerlendiren öğretmenler uzaktan eğitimin üstün yönleri, zayıf yönleri ve uzaktan eğitim için beklentiler kategorilerinde cevaplar vermişlerdir. Buna göre salgın döneminde öğrencilerle eğitim öğretim faaliyetlerinin devam edebilmesini sağlayan en elverişli yöntem olması uzaktan eğitimin üstün yanı olarak ifade edilmiştir. Salgın döneminde tüm ülkeler için, öğrenmenin kesintiye uğramasını mümkün olduğunca önlemek birinci öncelik (Chang ve Yano, 2020) olduğu için öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam etmesini bir üstünlük olarak görmüş olabilirler. Bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim için beklentileri arasında yer alan velilerin bilinçlendirilmesi ve her öğretmenin sürece dahil edilmesi Koçoğlu, Ulu-Kalın, Tekdal ve Yiğen (2020) tarafından yapılan bir çalışmada da ifade edilmiş olup bu sonuç ile bu çalışmanın sonucunun uyumlu olduğu söylenebilir. Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili olarak ifade ettikleri zayıf yönler olan her öğrencinin teknolojik alt yapıya sahip olmaması ve derslere katılımın isteğe bağlı olması Çakın ve Külekçi-Akyavuz (2020) tarafından yapılan bir çalışmada da ifade edilmiş olup bu açıdan uyumlu oldukları söylenebilir. Uzaktan eğitimin teknolojik araç gereçlerle yapıldığı düşünüldüğünde bu araçlar olmadan uzaktan eğitimden bahsedilemez.

Bu çalışma sonucunda uzaktan eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin çoğunun bu faaliyetler hakkında olumlu görüş bildirdiği, okul idarelerinin uzaktan eğitimi destekleyecek, veli-öğretmen işbirliğini artıracak adımlar attığı, öğretmenlerin çoğunun canlı dersler yoluyla eğitime devam ettiği, ölçme değerlendirme için gerekli çalışmaları yaptığı fakat yapılan eğitimin etkinliğini tam olarak belirleyemedikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında bu çalışma ile ilgili olarak aşağıdaki öneriler sıralanabilir;

1- EBA canlı ders uygulamasının alt yapısının daha da geliştirilerek daha uzun süreli ve daha geniş bir çerçevede kullanım imkanı sağlanması,

2- Öğrenci ve veliler ile etkili bir iletişim kurularak özellikle canlı derslere daha fazla katılımın sağlanması,

3- Öğrencilerin uzaktan eğitim için kullanacakları teknolojik araç-gereçlere sahip olup olmadıkları okul-veli-öğretmen işbirliği ile belirlenip tüm öğrencilerin uzaktan eğitime katılımları sağlanabilir,

4- Yapılacak uzaktan eğitime katılan öğrencilerin düzenli takibinin sağlanması için çalışmalar yapılabilir,

5- Uzaktan eğitimin yapıldığı dönemlerde de öğrencilere basılı materyaller sağlanabilir,

Kaynakça

- ALTUNTAŞ YILMAZ, Neslihan (2020). “Yükseköğretim Kurumlarında Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitim Durumu Hakkında Öğrencilerin Tutumlarının Araştırılması: Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü Örneği”, **Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 3 (1), ss. 15-20.
- ARICAN, Hüseyin (2014). Tablet Bilgisayarın Ortaöğretimde Kullanımı: Fatih Projesi Örneği. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- BOZKURT, Aras (2017). “Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını”, **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, 3(2), ss.85-124.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru.,AKGÜN, Özcan Erkan., KARADENİZ, Şirin veDEMİREL, Funda. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri(18. Baskı). Pegem Akademi. Ankara.
- CAN, Ertuğ (2020). “Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları”, **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, 6 (2), ss. 11-53.

- CHANG, Gwang-Chol ve YANO, Satoko (2020). "How Are Countries Addressing the Covid-19 Challenges in Education? A Snapshot of Policy Measures". <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> adlı adresten elde edilmiştir. Erişim tarihi: 10.07.2020.
- ÇAKIN, Murat ve KÜLEKÇİ AKYAVUZ, Ebru (2020). "Covid-19 Süreci ve Eğitime Yansımaları: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi", **International Journal of Social Sciences and Education Research**, 6 (2), ss.165-186.
- ÇALLI, İ., İŞMAN, A. ve TORKUL, O. (2001). "Sakarya Üniversitesinde Uzaktan Eğitimin Dünyü, Bugünü ve Geleceği", I. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı. Sakarya.
- ÇELİKDEMİR, Kübra (2020). COVID-19 Salgınında Öğrenmenin Sürdürülmesi. (TEDMEM) <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgininda-ogrenmenin-surdurulmesi#note-3280-1>, adlı adresten elde edilmiştir. Erişim tarihi: 10.08.2020.
- DAYAL, Hem Chand ve TİKO, Lavinia (2020). "When are We Going to Have the Real School? A Case Study of Early Childhood Education and Care Teachers' Experiences Surrounding Education During the COVID-19 Pandemic", **Australasian Journal of Early Childhood**, 45(4) ss. 336-347.
- DURAKU, Zamira Hyseni ve HOXHA, Linda (2020). "The Impact of COVID-19 on Education and on The Well-being of Teachers, Parents, and Students: Challenges Related to Remote (online) Learning and Opportunities for Advancing the Quality of Education" <https://www.researchgate.net/publication/341297812> adlı adresten elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 15.08.2020.
- EMİN, Müberra Nur (2020). Koronavirüs Salgını ve Acil Durumda Eğitim. SETA Vakfı Uzaktan Eğitim Raporu. Nisan, Sayı: 268. Ankara.
- GARBE, Amber, OGURLU, Uzeyir, LOGAN, Nikki ve COOK, Perry (2020). "COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children During the Pandemic", **American Journal of Qualitative Research**, 4(3), ss. 45-65.
- GENÇOĞLU, Cem ve ÇİFTÇİ, Metin (2020). "Covid-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz", **Journal of History School**, 46, ss.1648-1673.
- GÖRGÜLÜ-ARI, Aslı ve HAYIR-KANAT, Meryem (2020). "Covid-19 (Koronavirüs) Üzerine Öğretmen Adaylarının Görüşleri", **Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı, ss. 459-492.
- HAMUTOĞLU, Nazire Burçin, SEZEN GÜLTEKİN, Gözde ve SAVAŞÇI, Merve (2019). "Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri: Açıköğretim Uygulamaları", **Yükseköğretim Dergisi**, 9 (1), ss. 19-28.
- NİEMİ, Hannele Marjatta ve KOUSA, Päivi (2020). "A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School During the COVID Pandemic", **International Journal of Technology in Education and Science**, 4(4), ss. 352-369.

Ortaokul Öğretmenlerinin Türkiye’de Salgın Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüş...

- HEBEBÇİ, Mustafa Tevfik, BERTİZ, Yasemin, ve ALAN, Selahattin (2020). “Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices During the Coronavirus (COVID-19) Pandemic”, **International Journal of Technology in Education and Science**, 4(4), ss. 267-282.
- İŞMAN, Aytekin. (1998). Uzaktan Eğitim. Değişim Yayınları, Adapazarı.
- KARAKUŞ, Neslihan., UCUZSATAR, Nil., KARACAOĞLU, Mehmet Önder., ESENDEMİR, Nuruallah ve BAYRAKTAR, Dilek (2020). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri”, **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, 19, ss. 220-241.
- KIRIK, Ali Murat (2014). “Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’deki Durumu”, **Marmara İletişim Dergisi**, 21, ss. 73-94.
- KING, Frederick. B., YOUNG, Michael .F., DRIVERE-RICHMOND, Kelly. ve SCHRADER, P.G. (2001). “Defining Distance Learning and Distance Education”, **Educational Technology Review**, 9 (1).
- KOÇOĞLU, Erol., ULU KALIN, Özlem., TEKDAL, Danyal ve YİĞEN, Veysel (2020). “Covid-19 Pandemi Sürecinde Türkiye’deki Eğitime Bakış”, **International Social Sciences Studies Journal**, 6 (65), ss. 2956- 2966.
- KÜRTÜNCÜ, Meltem ve KURT, Aylin (2020). “Covid-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar”, **Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi**, 7 (5), ss. 66-77.
- LOOSE, Crystal C ve RYAN, Michael G (2020). “Cultivating Teachers When the School Doors are Shut: Two Teacher-Educators Reflect on Supervision, Instruction, Change and Opportunity During the Covid-19 Pandemic”, **Frontiers in Education**, 5, ss. 1-11.
- MARRAIS, Kathleen Bennett ve LAPAN, Stephen D. (2004) Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Services. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- MILES, Matthew B. ve HUBERMAN, A. Michael (1994). Qualitative Data Analysis (3rd Ed.), Sage Publications, London.
- MEB (2020a). <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> adlı adresten elde edilmiştir. Erişim tarihi: 10.07.2020.
- MEB (2020b). <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatt/haber/20554/tr> adlı adresten elde edilmiştir. Erişim tarihi: 10.07.2020.
- MEB (2020c). <https://www.meb.gov.tr/pazartesi-gunu-kullanima-acilacak-canli-sinif-uygulamasina-iliskin-videolu-bilgilendirme/haber/20683/tr>.Erişim tarihi: 10.07.2020.
- MEB (2020d). https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/30112459_ailecocuk.pdf. adlı adresten elde edilmiştir.

- MEB (2020e). <http://yegitek.meb.gov.tr/www/yegitek-uzaktan-egitim-surecini-degerlendirme-anketi-baslatti/icerik/3068adli-adresten-elde-edilmisttir>. Erişim tarihi: 10.07.2020.
- MEB (2020f). <http://www.meb.gov.tr/2020-2021-egitim-ogretim-yili-calisma-takviminde-duzenleme/haber/21438/tradli-adresten-elde-edilmisttir>Erişim tarihi: 10.07.2020.
- MORGAN, Hani (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning During a Pandemic, **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, 93 (3), ss.135-141.
- NTV (2020). Her dört kişiden üçü 'online' (TÜİK internet araştırması)<https://www.ntv.com.tr/teknoloji/her-dort-kisiden-ucu-online,Coq9QUZHAKqAS1kBmf117gadli-adresten-elde-edilmisttir>. Erişim tarihi: 18.08.2020
- PASSERINI, Katia ve GRANGER, Mary J (2000). "A Developmental model for distance Learning Using the Internet", **Computers & Education**, 34, ss. 1-15.
- SARA, Bubb ve JONES, Mari-Ana (2020). "Learning from the COVID-19 Home-Schooling Experience: Listening to Pupils, Parents/Carers and Teachers", **Improving Schools**, 23(3), ss. 209-222.
- SHIM, Tae Eun ve LEE, Song Yee (2020). "College Students' Experience of Emergency Remote Teaching due to COVID19", **Children and Youth Services Review**, 119, ss. 1-7.
- SUSHMITA, Dutta ve SMİTA, Marzia Khatan (2020). "The Impact of COVID-19 Pandemic on Tertiary Education in Bangladesh: Students' Perspectives", **Open Journal of Social Sciences**, 8, ss. 53-68.
- SOKAL, Laura, TRUDEL, Lesley Eblie ve BABB, Jeff (Baskıda). "Canadian Teachers' Attitudes Toward Change, Efficacy, and Burnout During the COVID-19 Pandemic", **International Journal of Educational Research Open**.
- TADESSE, Seble ve MULUYE, Worku (2020). "The impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review", **Open Journal of Social Sciences**, 8, ss.159-170
- TELLİ YAMOMOTO, Gonca ve ALTUN, Deniz (2020). "Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi", **Üniversite Araştırmaları Dergisi**, 3 (1), ss. 25-34.
- TÜBA (2020). COVID-19 Pandemi Değerlendirme Raporu. Türkiye Bilimler Akademisi. Ankara.
- UNESCO(2020a).<https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19-crisis> adlı adresten elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 15.07.2020.
- URL-1 (2020). <https://www.mebpersonel.com/ozel/eba-da-bakim-ve-guncelleme-yapiliyor-h238352.html> adlı adresten elde edilmiştir. Erişim tarihi: 14.12.2020.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.(6. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YİN, Robert K.(2003). Case study research: Design and methods(3th ed.).Sage Publications. London.

EĞİTİMCİLERİN COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE OKUMA DAVRANIŞ VE MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Bircan EYÜP¹, Mustafa Kerem KOBUL², Fatma ALTUN³

1 Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, bircaneyup@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8061-1159.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, kerem.kobul@samsun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7744-0712.

3 Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, faltun@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8523-7768.

Geliş Tarihi: 29.08.2020 Kabul Tarihi: 15.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.787666

Öz: Bu çalışmada, eğitimcilerin COVID-19 salgın sürecindeki okuma davranış ve motivasyonlarının çeşitli değişkenlerle incelenmesi amaçlanmaktadır. Kesitsel tarama desenindeki bu çalışmanın örneklemini Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 319 eğitimci (233 öğretmen, 86 akademisyen) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Bilgi Formu ve Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ile toplanmıştır. Yapılan analizlerde, çalışmaya katılan eğitimcilerin %39.6'sının salgın öncesine göre daha fazla, %16.9'unun ise daha az okuduğu tespit edilmiştir. Salgın sürecinde eğitimcilerin en fazla tercih ettikleri türler sırasıyla; kurgusal yazılar, bilimsel yazılar, düşünce yazıları, kişisel gelişim ve şiir olarak belirlenmiştir. Okuma motivasyonunun "yeterlilik" alt boyutunda akademisyenlerin öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı görülmüştür. Kadınların "benlik" alanındaki okuma motivasyonlarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan eğitimcilerin okuma motivasyonlarının "benlik", "yeterlilik" ve "diğer alanlardaki başarı" alt boyutlarında COVID-19 salgın sürecindeki okuma sıklığına göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; eğitimcilerin okuma motivasyonları bireysel faktörlerden olduğu kadar COVID-19 gibi olağanüstü bir çevresel faktörden kaçınılmaz olarak etkilenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, akademisyenler, COVID-19, okuma motivasyonu, okuma davranışları.

AN INVESTIGATION OF EDUCATORS' READING BEHAVIORS AND MOTIVATIONS DURING THE COVID-19 OUTBREAK PROCESS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES

Abstract:

This study aims to investigate educators' reading behaviors and motivation during the COVID-19 pandemic with respect to certain variables. Subjects of this cross-sectional study were recruited from 319 educators (233 teachers and 86 faculty members) working in various regions of Turkey. The data of the study were collected using the Information Form and the Adult Reading Motivation Scale. The data were analyzed using SPSS v. 22 and the analysis revealed that 39.6% of the educators who participated in the study read more and 16.9% read less than they read before the epidemic. The genres mostly preferred by educators during the pandemic were found to be fiction, scientific writings, think pieces, personal development, and poetry, respectively. Statistically significant difference was found in the "efficacy" sub-dimension of reading motivation which indicates academicians got significantly higher scores from teachers. Women's reading motivation in the "identity" sub-dimension was found significantly higher than men. Significant differences were obtained in the "identity", "competence" and "success in other fields" sub-dimensions of the reading motivation of the educators with respect to their reading frequency during the pandemic. The results indicate that educators' motivation to read was influenced by individual factors along with this truly extraordinary circumstances of COVID-19 pandemic.

Keywords: Teachers, faculty members, academics, COVID-19, reading motivation, reading behaviors.

Giriş

İnsanlık tarihinde geniş coğrafyalara yayılmış, toplu ölümler ve çeşitli sağlık sorunlarına neden olmuş çok sayıda salgın yaşanmıştır. Britanya Adaları'nda 664 vebası (MÖ 668-664), Avrupa'da veba salgını (MÖ 542-541) ile Avrupa, Asya ve Kuzey Afrika'da görülen Antoninus vebası (180-165) gibi milattan önceye dayanan ve kaydedilmiş salgınlarla birlikte her yüzyılda insanlar, derin etkileri olan çok sayıda salgınla baş etmek zorunda kalmıştır (Aslan, 2020). Nitekim günümüzde de tüm teknolojik gelişmelere ve sağlık alanındaki ilerlemelere rağmen salgın hastalıkları devam etmektedir. 2003'te Singapur ve Tayvan'daki SARS-CoV, 2015'te Kore'de gözlenen MERS-CoV salgınları bunlara örnek gösterilebilir (WHO, 2020). Bu salgın hastalıklarından

biri de günümüz dünyasının karşılaştığı COVID-19 salgınıdır. Pnömoni salgını olarak bilinen COVID-19, Aralık 2019'da Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan kentinde yeni tip bir koronavirüsün neden olması sonucu ortaya çıkmıştır (Zheng, Ma, Zhang ve Xie, 2020) ve Çin'de hızla yayılmaya başlamıştır. 12 Şubat 2020'de Dünya Sağlık Örgütü (WHO), yeni koronavirüsün neden olduğu hastalığı resmi olarak koronavirüs hastalığı 2019 (COVID-19) olarak adlandırmıştır. (Zu, Jiang, Xu, Chen, Ni, Lu ve Zhang, 2020). Hastalık, Çin dışında dünyanın pek çok ülkesinde hızla yayılmaya başladıktan sonra Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) 11 Mart 2020'de yeni koronavirüs (COVID-19) salgınını bir pandemi olarak ilan etmiştir.

Tarihte dünya üzerinde çeşitli salgınlar yaşanmış olsa da (Nadeem, 2020) günümüz insanı bu kadar geniş alana yayılan bir salgınla ilk defa karşı karşıya gelmiştir. Hastalığın yayılması nedeniyle milyonlarca insan hastalığa yakalanmakta ve yüz binlerce insan hayatını kaybetmektedir (WHO, 2020). Salgının bu olumsuz sonuçlarının ne zaman sonlanacağı da bilinmemektedir. Hızlı bir yayılma gösteren bu durum özellikle başlangıçta bütün dünyada panik havası oluşturmuştur. Dünya genelinde pek çok hükümet virüsün yayılmasını kontrol altına alabilmek adına çeşitli önlemler almaya başlamıştır. Çoğu ülke, savaş zamanları dışında düşünülemez kadar katı sosyal kısıtlamaları uygulamak zorunda kalmıştır (Bol, Giani, Blais ve Loewen, 2020). Eğitim ve sağlık başta olmak üzere ekonomi, sosyal ve kültürel hizmetler, turizm gibi birçok alanda çeşitli önlemler alınarak uygulamaya konulmuştur (Demir Öztürk, Kuru ve Demir Yıldız, 2020). Bu uygulamaların başında evden dışarı çıkma yasakları, eğitim kurumlarının ve bazı işyerlerinin kapatılması, esnek çalışma saatleri, toplu etkinliklerin iptal edilmesi, uluslararası ve şehirler arası ulaşımın yasaklanması veya sınırlandırılması, toplu taşımada sınırlılıklar gelmektedir (Hale, Angrist, Kira, Petherick, Philips ve Webster, 2020).

Türkiye'de ise ilk salgın vakası 11 Mart 2020 tarihinde İstanbul'da görünmüştür (Sağlık Bakanlığı, 2020). İlk vakanın hemen ardından Türkiye'de de diğer ülkelerde alınan birçok tedbir aşamalı bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır. İlk alınan önlemlerin başında okulların iki, üniversitelerin üç hafta süre ile kapatılması olmuştur. Ancak daha sonra hastalığın yaygınlaşmasıyla birlikte bu süre önce otuz güne daha sonra da dönemin sonuna kadar uzatılmıştır (Özer, 2020). Bu sebeple COVID-19 salgınının en çok etkilediği kurumlardan biri de eğitim kurumları olmuştur. Bu süreçte eğitim öğretim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dijital eğitim platformu olan EBA üzerinden yürütülmüştür. Üniversitelerde de her üniversite kendi bünyesinde oluşturduğu online ders platformları doğrultusunda uzaktan eğitime geçmiştir (Güngörer, 2020, 399-400). Salgın sebebiyle okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesi milyonlarca öğrenciyi etkilemiştir. Öğrencilerin eğitim öğretimlerine devam edebilmeleri ve bu süreci sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmeleri adına pek çok ülkede çeşitli çalışmalar yürütülmüştür (Daniel, 2020).

Salgın süreci aynı zamanda binlerce eğitimciyi de etkilemiş ve özellikle bir anda okulların kapatılmasıyla eğitimciler ilk başta rolleri konusunda bir bilinmezliğin içine girmişlerdir (Beteille, Ding, Molina, Pushparatnam ve Wilichowski, 2020). Devamında ise birçok eğitimci daha önce hiç tecrübe etmediği uzaktan eğitim sürecinin içerisinde kendisini bulmuş ve çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır (Altunel, 2020). Ellerindeki planları uzaktan eğitim için yetersiz olan, yeni teknolojileri hızlıca öğrenmek durumunda kalan ve öğrencileriyle öğretimi sınırlı şekilde evden devam ettirmeye çalışan eğitimciler modern çağın en travmatik ve dönüştürücü olayını deneyimlemişlerdir (Baird, 2020).

Eğitimcilerin bu stresli deneyimi yaşarken gündemi takip edebilmek, yaşananları anlayabilmek, yeni teknolojileri öğrenebilmek, ders içeriklerini hazırlayabilmek, öğrencilerine psikolojik olarak destek olabilmek, mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlayabilmek adına başvurdukları eylemlerin başında okumak gelmektedir (Sharma ve Sing, 2005). Zira, bilgi çağında okuma ile bireyler bilgiye en kısa yoldan ulaşabilmektedirler (Ungan, 2008). Özellikle de günümüzde dijitalleşen dünya ile birlikte insanlar okuma konusunda neredeyse sınırsız bir kaynağa sahiptir. Bu da mesleklerinin en önemli gerekliliklerinden biri olan okuma eylemini gerçekleştirebilmeleri adına okunacak kaynaklara ulaşma konusunda eğitimcilere çok daha büyük imkânlar sunmaktadır. Nitekim yüzyıllardır çoğunlukla kâğıt üzerinden sürdürülen okuma eylemi, artık dijital metinler üzerinde de sürdürülebilmektedir (Odabaş, Odabaş ve Binici, 2019). COVID-19 sürecinde özellikle okulların kapatılması ve evlerde eğitime devam edilmesi eğitimcilerin dijital dünya ile daha çok zaman geçirmelerine neden olmuştur. Ortaya çıkan bu durumun eğitimcilerin okuma davranışlarında ne ölçüde değişikliğe sebep olduğuna dair kapsamlı veriler mevcut değildir. Eğitimcilerin bu süreçte nereden (dijital, basılı vb.) okumayı tercih ettikleri ve ne tür metinler okumayı seçtiklerini görmek aslında nasıl bir süreçten geçtiklerini, süreci nasıl değerlendirdiklerini ve okuma eğilimlerini görmek açısından yol gösterici olabilir. Öyle ki her okuyan kişi farklı amaçlarını gidermek için okuma eylemine başvurur (Günay, 2008). Bu bakımdan eğitimcilerin tercih ettikleri türler süreçteki beklentilerini, amaçlarını görmek açısından da önemlidir. Ayrıca ilk defa bu kadar uzun süre evde kalarak iş ve özel hayatını devam ettiren eğitimcilerin okuma sıklıklarının süreçten etkilenip etkilenmediği de merak edilen konular arasında yer almaktadır. Çünkü genellikle “Neden okumuyoruz?” sorusuna verilen cevaplar arasında ilk sıralarda zaman faktörü yer almaktadır (Özden, 2018). Bu bağlamda salgın sürecinde evde daha çok zaman geçirmek durumunda kalan eğitimcilerin okuma eylemine de daha çok vakit ayırmaları beklenmektedir. Ancak alanyazında bununla ilgili bir çalışmaya rastlanmış olup çalışmada da salgın sürecinde öğretmenlerin okuma eylemine daha çok zaman ayırdığını tespit edilmiştir (Kaya, Kaya ve Bindak, 2020).

İnsanların psikolojilerini derinden etkileyen böyle bir süreçte eğitimcilerin bu eylemi gerçekleştirebilmeleri için motivasyonlarının da yüksek olması önemlidir. Nite-

kim “sürekli, sonu olmayan, alçalıp yükselen” (Maslow, 1970) ve “etki veya etkilere yol açan eyleme yönelik bir eğilimin uyandırılması” (Atkinson, 1958) olarak tanımlanan motivasyon okuma eylemi noktasında da kendini göstermektedir. Zira okuma motivasyonu, “bireylerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel bir yapıdır” (Yıldız ve Aktaş, 2015). Bireyin okuma eylemini gerçekleştirebilmesi ve sürdürebilmesi için onu harekete geçirecek unsurların olması gerekmektedir. Bu doğrultuda Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunu “okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen bireysel hedefler, değerler ve inançlar” şeklinde tanımlamaktadır. Okuma motivasyonunu sağlamada belirleyici olan etmenler Wigfield ve Guthrie (1995’ten aktaran; Kurnaz ve Yıldız, 2015) tarafından üç kategori ve on bir alt boyutta kavramlaştırılmıştır. İlk kategori yeterli ve okuma becerisi kategorisidir. Bu kategori altında okuma öz yeterliği, okuma sorunu ve okumadan kaçınma ele alınmaktadır. İkinci kategori ise başarı değeri ve amaçlardır. Bu kategori altında okuma merakı, okuma ilgisi, okumanın önemi, okuma rekabeti, kabul görme için okuma ve not için okuma noktalarına değinilmektedir. Son kategori ise okumanın sosyal yönüdür. Bu kategoride ise sosyal nedenler için okuma ve uyum için okuma hususları ele alınmaktadır. Yetişkin okuyucular üzerine yaptıkları çalışmalarında Schutte ve Malouff (2007) ise okuma motivasyonunu benliğin bir parçası olarak okuma, okuma yeterliliği, tanınmak için okuma ve diğer alanlarda başarılı olmak için okuma şeklinde dört boyutta ele almışlardır. Bu sınıflandırmalara bakıldığında bireyin okuma motivasyonu üzerinde hem içsel hem de dışsal faktörlerin belirleyici olduğu görülmektedir.

Salgın sürecinin yaşatmış olduğu psikolojik durumların yanı sıra eğitimcilerin mesleki olarak da yaşamış oldukları zorluklar ve yeni tecrübeler dikkate alındığında okuma davranış ve motivasyonlarının bu süreçte nasıl etkilendiği sorusu üzerinde durulması gerekmektedir. Salgın sürecinde üzerinde durulan psikolojik konular arasında yer alan benlik, yeterlilik, tanınma, sosyalleşme, başarı gibi kavramların okuma motivasyonunun da boyutlarını oluşturması bu sorunun cevabını daha da merak edilir hâle getirmektedir. Ayrıca okuma konusunda öğrencilere aileden sonra en çok örnek olması beklenen eğitimcilerin bu zorlu süreçte okuma davranışlarının ve motivasyonlarının nasıl etkilendiğini de görmek açısından çalışmanın bulguları önemsenmektedir. Bunların yanı sıra alanyazın incelendiğinde COVID-19 salgın sürecinde eğitimcilerin okuma davranışlarını inceleyen sadece bir çalışmaya rastlanılırken (Kaya, Kaya ve Bindak, 2020) okuma motivasyonlarını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hatta salgın süreci ile ilgili eğitimcilere yönelik yapılan çalışmaların da çok az sayıda olduğu görülmüştür (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Koçoğlu, Ulu Kalın, Tekdal, ve Yiğen, 2020; Kurnaz ve Serçemeli, 2020). Oysaki bu süreçte eğitimde başarıya ulaşmada en etkili olacak kişilerin başında eğitimciler gelmektedir. Bu bakımdan çalışma diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bir diğer nokta ise alanyazında çocuk gruplarının okuma motivasyonlarını belirlemeye yönelik çalışmalar mevcutken (Guthrie ve Humenick, 2004; Schiefele, Schaffner, Möller, ve Wigfield, 2012; Wigfield ve Asher, 1984)

yetişkinlerin okuma motivasyonunu araştıran çalışmaların sayısının çok az olmasıdır (Blyseth, 2015; Schutte ve Malouff, 2007). Benzer şekilde okuma davranışları açısından da alanyazında yapılan çalışmaların daha çok çocuk gruplarına ya da öğretmen adaylarına yönelik olduğu görülmüştür (Arı ve Demir, 2013; Özcan, Batur ve Sağcan, 2019; Özden, 2018, Şengül Bircan, 2017). Öğretmenlerin ya da akademisyenlerin okuma davranışlarını araştıran çalışmaların çok az sayıda olduğu belirlenmiştir (Konan ve Oğuz, 2013; Sever, Karagül, Güldenoğlu, 2017). Tüm bu açılardan bakıldığında çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, COVID-19 salgın sürecinde eğitimcilerin okuma davranış ve motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Eğitimcilerin COVID-19 salgın sürecinde kitap okuma durumları (sıklıkları), tercih ettikleri metin ve baskı türleri nelerdir?
2. Eğitimcilerin COVID-19 salgın sürecinde okuma motivasyonlarında meslek grupları ve cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Eğitimcilerin COVID-19 salgın sürecinde okuma sıklıkları ile okuma motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Grubu

Kesitsel tarama desenine uygun olarak tasarlanan bu çalışmada, araştırma grubu uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile oluşturulmuştur. Uygun örnekleme; zaman, para ve iş gücü gibi sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu durumun sonuçların genellenmesi açısından bir sınırlılık oluşturabileceği fakat kontrol altına alınabileceği belirtilmiştir (Barker, Pistrang ve Elliott, 2002). Bu amaçla bu çalışmada örneklemin geniş tutulması ve analizler sırasında istatistiksel olarak örneklemin genellenebilirliğinin test edilmesi gibi yöntemler uygulanmıştır.

Araştırma grubunda 319 (Kadın=221, %69.3; Erkek=98, %30.7) eğitimci bulunmaktadır. Katılımcıların 233'ünü (%73) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan öğretmenler, 86'sını (%27) üniversitelerde görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin 182'si (%57.1) lisans, 137'si (%42.9) ise lisansüstü mezundur. Araştırma grubundaki eğitimcilerin 129'u (%40.4) evli iken 190'ı (%59.6) evli değildir. Katılımcıların 158'i (%49.5) çocuk sahibi olmadığını belirtirken, 56 (%17.6) eğitimcinin bir, 80'inin (%25.1) iki ve 25'inin (%7.8) üç ve üzeri çocuk sahibi olduğu belirtilmiştir. Araştırma grubundaki eğitimcilerin yaş ortalaması 35.67'dir (SS=10.34).

Veri Toplama Araçları

Bilgi Toplama Formu: Araştırma grubuna ait bazı demografik bilgilerin ve salgın sürecindeki kitap okuma davranışlarının tespit edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan formda yaş, cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi, medeni hâl ve çocuk sayısının yanı sıra COVID-19 döneminde kitap okuma sıklığı, okunan metin türü ve tercih edilen baskı çeşidine dair sorular da yer almaktadır.

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği: Schutte ve Malouff (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmış (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013) versiyonu kullanılmıştır. Yapılan uyarlama çalışması sonrasında toplam 19 maddeden oluşan, dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörlerden “Benlik” boyutu; ben kavramının bir parçası olarak okuma ve okuyucu olmanın önemine dikkat çekmektedir. “Yeterlilik” boyutu ise yeterli bir okuyucu olmaya vurgu yaparken, “Tanınma” boyutu, okuma performansının diğerleri tarafından bilinmesine ve iyi bir okuyucu olarak kabul görmeye yönelik eğilimleri ifade etmektedir. Son boyut olan “Diğer” ise okumayı diğer alanlarda başarılı olmak için kullanmaya yönelik eğilimleri ifade etmektedir. DFA sonucunda ölçeğin yapı geçerliliğinin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2/df = 2.51$, GFI=.87, AGFI=.83, CFI=.86, RMSEA=.077, RMR=.055). Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda toplam form için elde edilen Cronbach alfa katsayısı .86 iken, alt ölçekler için sırasıyla $\alpha_{benlik} = .82$, $\alpha_{yeterlilik} = .60$, $\alpha_{taninma} = .78$ ve $\alpha_{diğer} = .72$ 'dir. Test tekrar test güvenirliğinden elde edilen korelasyonlar ise sırasıyla .79, .80, .74 ve .68 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın örneklemini için ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerleri tekrar sınanmıştır. Bu örneklem için elde edilen Cronbach alfa güvenirlik kat sayısı .88'dir. Alt boyutlar için bu değer sırasıyla $\alpha_{benlik} = .83$, $\alpha_{yeterlilik} = .74$, $\alpha_{taninma} = .82$ ve $\alpha_{diğer} = .70$ 'dir. Ölçeğin bu örneklem için gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda, Yıldız ve arkadaşları (2013) ile benzer şekilde dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir (KMO= .88, Barlett $\chi^2 = 2778.38$, $sd = 171$, $p = .000$). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri ($\chi^2/df = 2.92$, GFI=.88, AGFI=.84, CFI=.88, RMSEA=.08, SRMR=.06) ise bu örneklemin belirtilen dört faktörlü yapıya uygun olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu çalışma için öncelikle Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 81614018-000-E.261 sayılı onay alınmıştır. Dünyada COVID-19 salgını konusyla ilgili yapılan pek çok çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın verileri de online platformda oluşturulan soru formları ile toplanmıştır. “Bilgilendirilmiş onam formu” eşliğinde, veri toplama araçları ile oluşturulan formun bağlantı adresi katılımcıların telefon veya e-posta adreslerine gönderilmiştir. Verilerin tamamı aktif olarak görev yapan eğitimcilerden toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 23.0 paket programı ile yapılmıştır. Bilgi formunda elde edilen veriler tanımlayıcı istatistik teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan eğitimcilerin okuma motivasyonu

ölçeğinin tümünden (Basıklık= .30, Çarpıklık= -.50) ve alt ölçeklerinden (Basıklık_{Benlik} = .52, Çarpıklık_{Benlik} = -.76; Basıklık_{Yeterlilik} = -.16, Çarpıklık_{Yeterlilik} = -.40; Basıklık_{Tanınma} = -.78, Çarpıklık_{Tanınma} = .03; Basıklık_{Diğer} = -.26, Çarpıklık_{Diğer} = -.53) aldıkları puanların normal dağılıma uygun olduğu (De Vaus, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2013) tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak eğitimcilerin okuma motivasyonuna dair farklılıklar bağımsız *t* testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular

Çalışmada öncelikle eğitimcilerin COVID-19 salgın sürecine ilişkin okuma davranışları incelenmiştir. Bu kapsamda eğitimcilerden salgın sürecindeki okumalarını salgın öncesiyle kıyaslamaları istenmiş, ayrıca eğitimcilere tercih ettikleri yayın ve baskı türü sorulmuştur. Elde edilen sonuçlar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Eğitimcilerin COVID-19 Döneminde Kitap Okuma Davranışlarına Ait Bulgular

Değişkenler	f	%
COVID-19 Sürecindeki Kitap Okuma Durumu		
Salgın Öncesine Göre Daha Az	54	16.9
Salgın Öncesi ile Aynı	142	44.5
Salgın Öncesine Göre Daha Fazla	123	38.6
Baskı Türü Tercihi		
Dijital	22	6.9
Kâğıt	196	61.4
Her ikisi	101	31.7
Tercih Edilen Tür*		
Kurgusal (Roman, Öykü, Tiyatro vb)	171	53.6
Bilimsel (Makale, Araştırma, Rapor vb)	151	47.3
Düşünce (Gazete, Deneme vb)	70	21.9
Kişisel Gelişim	64	20.1
Şiir	17	5.3

*Katılımcılar birden fazla türü işaretleyebilmişlerdir, yüzdeler toplam 319 kişi üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 1’e göre eğitimcilerin %44.5’i salgın öncesi döneme göre aynı düzeyde okuduğunu belirtirken, %16.9’u daha az okuyabildiğini ve %38.6’sı ise daha fazla okuduğunu belirtmiştir. Eğitimcilerin çoğunun (%61.4) kâğıt baskıdan okumayı tercih ettiği görülmektedir. Eğitimcilerin salgın sürecinde okumayı tercih ettikleri türler ise sırasıyla kurgu yazıları (%53.6), bilimsel eserler (%47.3), düşünce yazıları (%21.9), kişisel gelişim (%20.1) ve şiir (%5.3) olarak bildirilmiştir.

Eğitimcilerin salgın öncesine göre okuma durumları (daha az, aynı ve daha fazla) dikkate alındığında okuma motivasyonlarındaki farklılıklar tek yönlü ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir. Analiz öncesinde testin varsayımları kontrol edilmiştir. Bağımlı değişkenin normal dağılıma uyduğu veri analizi bölümdeki basıklık ve çarpıklık değerlerinde görülmektedir. Bunun yanı sıra varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüş. Varyans homojenliği sağlandığı için Post Hoc tekniklerinden Tukey seçilmiştir.

Tablo 2. COVID-19 Salgın Sürecindeki Okuma Sıklığı ile Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişkiler

YOM Alt Faktörleri	Faktör	KT	sd	KO	F	p	η^2
Benlik	Gruplar arası	8.89	2	4.44			
	Grup içi	136.11	316	.43	10.32	.000	.06
	Toplam	144.99	318				
Yeterlilik	Gruplar arası	7.31	2	3.66			
	Grup içi	186.62	316	.59	6.19	.002	.04
	Toplam	193.93	318				
Tanınma	Gruplar arası	2.01	2	1.01			
	Grup içi	390.67	316	1.24	.81	.444	-
	Toplam	392.69	318				
Diğer	Gruplar arası	4.12	2	2.06			
	Grup içi	174.53	316	.55	3.73	.025	.02
	Toplam	178.65	318				

Tablo 2’de özetlenen analiz sonucuna göre, eğitimcilerin okuma motivasyonu alt faktörlerinden “benlik” ($F_{(2,318)} = 10.32, p < .05, \eta^2 = .06$), “yeterlilik” ($F_{(2,318)} = 6.19, p < .05, \eta^2 = .04$) ve “diğer” ($F_{(2,318)} = 3.73, p < .05, \eta^2 = .02$) puanları arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, COVID-19 salgın öncesine göre daha çok okuyanların “benlik” alt faktöründen aldıkları puanların ($Ort = 4.09 \pm .49$), aynı düzeyde okuduğunu belirtenlerden ($Ort = 3.73 \pm .77$) ve daha az okuduğunu belirtenlerden ($Ort = 3.83 \pm .65$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde salgın sürecinde daha fazla okuduğunu belirtenlerin “yeterlilik” alt faktöründen aldıkları puanların ($Ort = 3.88 \pm .64$), aynı düzeyde okuyan ($Ort = 3.60 \pm .84$) ve daha az okuyan gruptan ($Ort = 3.52 \pm .83$) anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Diğer” alt faktöründeki farklılığın ise salgın sürecinde daha çok okuyanların ($Ort = 4.08 \pm .69$) aynı düzeyde okuyulardan ($Ort = 3.83 \pm .77$) daha yüksek puanlara sahip olmasının sebep olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Eğitimcilerin Okuma Motivasyon Puanlarında Meslek Grubuna Dayalı Farklılıklar

YOM Alt Faktörleri	Meslek Grubu	n	Ort.	SS	t	sd	p
Benlik	Akademisyen	86	3.88	.60	-11	317	.916
	Öğretmen	233	3.89	.70			
Yeterlilik	Akademisyen	86	3.85	.72	2.19	317	.029*
	Öğretmen	233	3.63	.80			
Tanınma	Akademisyen	86	2.76	1.11	-1.88	317	.061
	Öğretmen	233	3.02	1.11			
Diğer	Akademisyen	86	3.99	.67	.80	317	.427
	Öğretmen	233	3.91	.78			

* $d = .29$

Akademisyen ve öğretmenlerin okuma motivasyonları arasındaki farklılıklar bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olması karşılaştırılan gruplardaki $n > 30$ varsayımının sağlanması bu testin uygun olduğunu göstermektedir. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'e göre akademisyen ve öğretmenlerin sadece "yeterlilik" alt faktöründe anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t = 2.19$, $p < .05$, $d = .29$). Bu farklılık, akademisyenlerin bu alt faktörde aldıkları puanların (Ort. = $3.85 \pm .72$), öğretmenlerden (Ort. = $3.63 \pm .80$) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Okuma motivasyonu ölçeğinin diğer alt faktörlerinde ise akademisyen ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 4. Kadın ve Erkek Eğitimcilerin Okuma Motivasyon Puanlarındaki Farklılıklar

YOM Alt Faktörleri	Cinsiyet	n	Ort.	SS	t	sd	p
Benlik	Kadın	221	3.95	.66	2.69	317	.008*
	Erkek	98	3.73	.68			
Yeterlilik	Kadın	221	3.67	.79	-.73	317	.468
	Erkek	98	3.74	.77			
Tanınma	Kadın	221	2.96	1.13	.39	317	.699
	Erkek	98	2.91	1.07			
Diğer	Kadın	221	3.97	.76	1.37	317	.171
	Erkek	98	3.85	.73			

* $d = .33$

Son olarak araştırma grubunda yer alan eğitimcilerin okuma motivasyonlarının cinsiyete dayalı olarak farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız *t* testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi kadın ve erkek eğitimcilerin okuma motivasyonlarında sadece "benlik" alt faktöründe anlamlı farklılık saptanmıştır ($t= 2.69, p< .05, d=.33$). Bu sonuca göre kadınların benlik alt faktöründen aldıkları puanlar (Ort.= $3.95\pm.66$), erkeklerinkinden (Ort.= $3.73\pm.68$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, salgın sürecinde eğitimcilerin okuma davranışlarındaki eğilimleri ve motivasyonlarının ne yönde etkilendiğine dair veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin salgın sürecinde eğitim öğretim sürecini devam ettiren eğitimcilerin meslekleri gereği sıkça başvurdukları okuma eylemlerinin süreçten nasıl etkilendiğini görmek açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, eğitimcilerin büyük çoğunluğunun (%44.5) salgın öncesi dönemle aynı düzeyde diğer bir kısmının (%38.6) ise salgın öncesinden daha fazla okuduğu belirlenmiştir. Salgın öncesi döneme göre daha az okuduğunu belirtenlerin oranı (%16.9) ise görece düşük kalmaktadır. Bu da salgın sürecinde eğitimcilerin önemli bir kısmının okuma sıklıklarında değişiklik olduğunu göstermektedir. Ancak bu değişikliğin önemli bir kısmı olumlu yönde görülmekle beraber genel bağlamda eğitimcilerin yaklaşık yarısının okuma sıklıklarında herhangi bir değişiklik olmaması dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Oysaki okuma motivasyonunu en fazla etkileyen faktörler arasında bilgi edinme çabasının yanı sıra günlük rutin çalışma ve hizmet hayatının stres ve sıklığından başka bir kurgu dünyaya geçerek kurtulma çabası da yer almaktadır (Arp ve Johnson, 2006). Bu bağlamda da salgın sürecinde evde kalan insanların daha kaliteli vakit geçirmek için kitaplara yönelmelerini beklemek gerçekçi bir beklenti olacaktır. Ancak bulgular gösteriyor ki daha fazla okuyanların oranı ancak %38.6 ile sınırlı kalmıştır. Buradan okumanın genel bir yaşam tarzı ve alışkanlık gerektiren bir beceri olduğu ve genel olarak düzenli okuma alışkanlığının toplum içerisinde kazanılmamış olması (Arıcı, 2018; Karatay, 2014) bu araştırmanın örnekleminde bulunan bazı eğitimciler için de geçerli olabilir. Alanyazın incelendiğinde ise Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerin salgın sürecindeki okumaya yönelik tutumlarını inceleyen Kaya, Kaya ve Bindak (2020) ise salgın sürecinde öğretmenlerin kitap okumaya daha çok yöneldiklerini belirlemişlerdir. İki çalışma arasında ortaya çıkan farkın örnekleme grubundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim Kaya, Kaya ve Bindak'ın (2020) çalışmasının örnekleme grubu sadece öğretmenlerden oluşurken bu çalışmada öğretmenlerin yanı sıra akademisyenler de araştırma grubu içerisinde yer almaktadır. Akademisyenlerin öğretmenlere oranla görevleri icabı araştırmalarını, projelerini devam ettirebilmek adına okuma eylemini daha sık gerçekleştirmeleri beklenir. Bu sebeple de salgın döneminde öğretmenlere oranla okuma sıklıklarında çok fazla değişiklik olmadığı düşünüldüğünden çalışmalar arasındaki bu farkın şaşırtıcı olmayan bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada eğitimcilerin çoğunluğunun kâğıt baskıdan okumayı tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Bu durum mevcut alanyazın ile paralellik göstermektedir (Elkatmış, 2018, Uzun ve Çelik, 2020). Her ne kadar son yıllarda gelişen teknolojilerle birlikte ortaya çıkan elektronik kitap okuma olanakları artmış olsa da insanların özellikle ders çalışma, öğrenme amaçlı ve/veya uzun süreli okuma gerektiren durumlarda kâğıt baskıyı tercih ettikleri bilinmektedir (Baron, 2015; Brooks, 2011). Birçok profesyonel meslek çalışanı da altını çizebilme, not alma, oklar gibi gerekli işaretlemeleri yapabilme, post-it ekleyebilme gibi özellikleri için kâğıt baskı okumayı tercih ettiklerini belirtmektedir (Baron, 2013; Bean ve Harper, 2009; Cheng ve Haagen, 2015). Alışkanlık faktörü bir kenara bırakılsa da gözde yorgunluk, bulanıklık gibi komplikasyonlar sebebiyle (Brooks, 2011; Chu, Rosenfield, Portello, Benzoni ve Collier, 2011) ekrandan okuma kâğıt baskıdan okumaya kıyasla daha az tercih edilmektedir. Bu duruma yetişkinlerde hem akademik okumalarında hem de akademik amaçlı olmayan okumalarında sıkça rastlanmaktadır (Baron, 2013). Hatta üniversite öğrencilerinin akademik dergi makaleleri de dâhil birçok metnin çıktısını alma eğiliminde oldukları ortaya konmuştur (Moje ve Dillon, 2006; Stoop, Kreutzer ve Kircz, 2013). Bazı çalışmalarda katılımcıların okumaya ne kadar zaman ayıracıklarına karar vermekte özgür bırakıldıklarında, ekran koşullarında okumaya daha az zaman ayırdıkları ve anlama seviyelerinin düştüğü de belirtilmektedir (Ackerman ve Goldsmith, 2011; Mangen, Walgermo ve Brønning, 2013).

Çalışmanın bulguları eğitimcilerin en çok kurgusal ve akademik metinleri, en az ise şiir türünde okuduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular mevcut alanyazınla örtüşmektedir. Batı'da 17. yüzyıla kadar en çok kutsal metinlerin okunduğu bilinmektedir (Street ve Street, 1984; Ong, 2015). Matbaanın yaygınlaşması, sanayileşmenin gelişmesi, modern şehirlerin oluşması ile de kutsal kitaplar dışındaki türlere de zamanla talep artmıştır. Üzücüdür ki birçok okuma anlama çalışmasında metin türüne değinilmemiştir (Lesaux, Koda, Siegel ve Shanahan, 2008). Metin türü olarak çalışmalar en çok roman ve kurgusal metinlerin okunduğunu; en az ise ansiklopedi ve şiir okuma sıklığını ortaya koymaktadır (Arıcı, 2008; Arıcı, 2018 Karatay, 2014, Kolaç ve Özer, 2018). Buna ek olarak ABD ve İngiltere gibi ülkelerde de en popüler e-kitap türü de roman ve diğer kurgusal metinler olarak tercih edilmektedir (Baron, 2015).

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise COVID-19 sürecinde, öncesine göre daha çok okuduğunu belirten eğitimcilerin "benlik", "yeterlilik" ve "diğer alanlarda başarı" alt faktörlerinde okuma motivasyonlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğudur. Bu bakımdan okumayı bir parçası olarak gören, kendini iyi bir okuyucu kabul eden ve farklı alanlarda başarılı olmak amacıyla okumalar yapan (Shutte ve Malouff, 2007) eğitimcilerin salgın sürecini kendilerini geliştirmek adına bir fırsat olarak değerlendirdiklerini söyleyebiliriz. Ancak "tanınma" boyutunda bir fark çıkmaması dikkat çeken bir sonuçtur. Motivasyon kaynağı okuma performansının diğerleri tarafından bilinmesi veya iyi bir okuyucu olarak kabul görmesi olan eğitimcilerin yani dışsal unsurların motive ettiği eğitimcilerin sosyal yaşamdan uzak evlerde geçirilen

bu süreçte okuma etkinliklerinde artış olmaması sürecin etkisini göstermesi açısından önemlidir. Zira Ürün-Karahan'ın (2015) salgın öncesinde öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada adayların okuma motivasyonlarının tüm alt boyutlarında yüksek puanlara sahip olduklarını belirlemiştir. Bu bakımdan salgın sürecinde tanınma, bilinme gibi eğitimcileri okuma konusunda motive eden unsurların anlamını kısmen kaybettiğini söyleyebiliriz.

Bu çalışmada, okuma motivasyonunun alt alanlarından sadece yeterlilik alanında akademisyenlerin puanlarının öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Birçok meslek, iş ile ilgili daha çok okuma gerektiren meslekler olarak ortaya çıkmaktadır, akademisyenlik de bunlar arasında yer almaktadır. Batı'da çokça sayıda meslek, genel eğitim seviyesinin artmasıyla daha fazla kazanç sağlamaktadır (Brooks, 2011). Buna bağlı olarak da bireylerin okuma edinimi mesleki gelişim amaçlı mı yoksa iş gereği olmayan konu ve zamanlarda mı gerçekleştirdikleri kriteri öne çıkmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar uzlaşından uzak sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalışmada okuma motivasyonunun diğer alt alanlarında (benlik, tanınma ve diğer alanlarda başarı) meslek gruplarına göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum her iki meslek grubunun da bu alanlarda benzer düzeylerde motivasyona sahip olduğunu göstermektedir. Dünyanın birçok yerinde çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterince kitap okumadığı belirlenmiştir. Hatta kendisi kitap okumayan öğretmenlerin çocuklara nasıl iyi örnek olacağı ve kendilerinde var olmadığı düşünülen kitap sevgisini nasıl aşılayacakları sorgulanmıştır (Applegate ve Applegate, 2004; Nathanson, Pruslow ve Levitt, 2008). Türkiye'de de durum benzer özellikler göstermektedir (Ungan, 2008; Yılmaz, 2007). Öte yandan öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalarda adayların okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Duman ve Gökmen, 2018; Ögeyik ve Akyay, 2009). Ayrıca çok eskilerden günümüze kadar hemen her kültür ve tabakada okumanın insanları etkilemek için gerçekleştirilen bir beceri olarak algılanması (Baron, 2015; Janks, 2009; Street ve Street, 1984), meslekler arasında fark görülmemesinin bir nedeni olabilir. Birçok okuyucunun, saygınlık sağladığını ya da sosyal sınıf olarak yükselmesine yardımcı olduğunu düşündüğünden okuma eylemini gerçekleştirdiği bilinmektedir.

Bu çalışmadaki diğer bir sonuç ise eğitimcilerin okuma motivasyonu cinsiyete göre sadece benlik alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı düzeyde fark göstermektedir. Nitekim alanyazında da benzer bulguların olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonunu inceleyen Şahin (2019) de çalışmasında cinsiyete göre sadece benlik alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Ancak Ürün-Karahan (2015) ise öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmasında okuma motivasyonlarının tüm alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Bu bakımdan, kadınların okuma motivasyonlarında benlik alt faktörünün ön plana çıkmasında özellikle kadınların yıllardır toplumda kendilerini var etme ve görünür kıl-

ma çabalarının etkisi olabileceği düşünülmektedir. Zira uzun yıllar eğitim öğretime katılma sürecinde bile erkeklere oranla çok daha geri planda kalmış olan kadınların kendilerini geliştirmeleri için okumayı önemli bir araç olarak görmeleri mümkündür. Bununla birlikte okuma çalışmalarında cinsiyetin etkisi oldukça fazla çalışılan bir konudur, ancak ortaya konan bulgular tartışmalıdır. Alanyazında genel olarak kadınların erkeklere oranla özellikle boş zamanlarında daha fazla okudukları çokça sayıda çalışma ile ortaya konmuştur (Guzzetti, 2002; Marshall, 2000; Moffitt ve Wartella, 1992). Okuma başarısında da kadınların erkeklerden daha başarılı olduklarını tespit eden çalışmalar mevcuttur (Ebrahimi ve Javanbakht, 2015; Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Marks, 2016; Shiel ve Eivers, 2010). Ancak bazı çalışmalarda okuma motivasyonu yüksek olan erkeklerin okuma motivasyonu düşük olan kadınlardan daha yüksek okuma başarısı elde ettikleri tespit edilmiştir (Guthrie ve Wigfield, 2001). Erkeklerin ilgilerini çeken konularda daha yüksek okuma başarısı elde ettiklerini bulgularan çokça çalışma da vardır (Carrell ve Wise, 1998; Kerswill, 2007; LeLoup, 1993). Diğer yandan cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Holmes ve Allison, 1986, Lonigan ve Whitehurst, 1998; Pennington ve Olson, 2005). Bunlara ek olarak okuma ve okuryazarlık aktivitelerinin kültürel olarak kadını ya da kadınlara daha uygun olarak düşünüldüğünü ortaya koyan, özellikle batı kaynaklı çokça sayıda çalışmaya da rastlanmaktadır (Alexander ve Fox, 2010; Irwin, 2003; Li, 2010; Smith ve Wilhelm, 2004).

Eğitimcilerin COVID-19 salgın sürecindeki okuma motivasyonlarının incelendiği bu çalışmada, eğitimcilerin çoğunun salgın öncesine göre aynı ve daha fazla düzeyde okuduğu tespit edilmiştir. Daha çok kurgusal, bilimsel ve düşünce yazıları tercih edilirken, kişisel gelişim ve şiir türünün daha az tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimcilerin kâğıt baskı türünü daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Akademisyenlerin yeterlilik alanındaki okuma motivasyonları öğretmenlerden daha yüksek bulunurken, kadınların benlik boyutundaki okuma motivasyonlarının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının, hem COVID-19 salgın sürecinin yansımalarını görmek hem de alanda çok az çalışılan yetişkin okuma motivasyonu konusuna veri sağlamak açısından literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alanlarındaki politika yapıcılara ve uygulayıcılara önemli bir bilgi kaynağı olabilecek niteliktedir. Bununla birlikte çalışmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bunlardan ilki akademisyen ve öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü, branş ve unvanları bu çalışma kapsamında ele alınmamıştır. Gelecek çalışmalarda bu değişkenlerin ele alınarak farklılıkların incelenmesi önerilebilir. Ayrıca bu çalışma sadece kesitsel bir tarama çalışmasıdır, pandemi sürecinin etkilerini görmek açısından boylamsal, hatta nitel desende çalışmaların yürütülmesi ile daha kapsamlı bilgilere ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- ACKERMAN, R. ve Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(1), 18.
- ALEXANDER, P. A. ve Fox, E. (2010). Adolescents as Readers. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, P. Afflerbach, & E. B. Moje (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. IV. (pp. 157-176). New York: Routledge.
- ALTUNEL, M. (2020). 5 soru: Koronavirüs (Covid-19) salgının eğitim ve öğretmenlere etkisi. Erişim adresi: <https://www.setav.org/5-soru-koronavirus-covid-19-salgininin-egitim-ve-ogretmenlere-etkisi/>
- APPLEGATE, A. ve Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of pre-service teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563.
- ARI, E. ve Demir, M. K. (2013) İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- ARICI, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- ARICI, A. F. (2008). Pre-service teachers' reading tendencies. Implications for promoting reading,... *American Journal of Applied Sciences*, 5(6), 645-652.
- ARP, T. R. ve Johnson, G. (2006). *Perrine's literature: structure, sound and sense fiction*. United States of America: Thomson Wadsworth Boston.
- ASLAN, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve COVID-19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(85), 35-41.
- ATKINSON, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action and society*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand Company.
- BAIRD, K. E. (2020). Caring for educators is the first step in serving students. Erişim adresi: <https://thejournal.com/articles/2020/05/19/caring-for-educators-is-the-first-step-in-serving-students.aspx>.
- BARKER, C., Pistrang, N. ve Elliott, R. (2002). *Research methods in clinical psychology* (2nd ed.). Chichester: John Wiley & Sons.
- BARON, N. S. (2013). Reading in print versus onscreen: better, worse, or about the same. In D Tannen & AM Trester (Eds.). *Discourse 2.0: Language and new media* (pp. 201-224). Washington, DC: Georgetown University Press.
- BARON, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. USA: Oxford University Press.
- BETEİLLE, T., Ding, E., Molina, E., Pushparatnam, A. ve Wilichowski, T. (2020). Three principles to support teacher effectiveness during COVID-19. *World Bank*. <https://doi.org/10.1596/33775>
- BLYSETH, A. R. (2015). A phenomenological study of adult reading motivation. Liberty University (Unpublished Doctoral Dissertation), Lynchburg, VA.

- BOL, D., Giani, M., Blais, A. ve Loewen, P. T. (2020). The effect of COVID-19 lockdowns on political support: Some good news for democracy? *European Journal of Political Research*. <https://doi.org/10.1111/1475-6765.12401>
- BROOKS, G. (2011). Adult literacy (age 18 and beyond). In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. P. Afflerbach (Eds). *Handbook of reading research*, Vol. IV (pp. 177-196). London and New York: Routledge.
- CARRELL, P. L. ve Wise, T. E. (1998). The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. *Studies in second language acquisition*, 20(03), 285-309.
- CHENG, F. ve Haagen, L. (2015) Mobilizing the Middle Kingdom: Bringing M-Learning to High Schools. In: Zhang Y. (eds) *Handbook of mobile teaching and learning* (pp. 457-485). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-54146-9_70
- CHU, C., Rosenfield, M., Portello, J. K., Benzoni, J. A. ve Collier, J. D. (2011). A comparison of symptoms after viewing text on a computer screen and hardcopy. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 31(1), 29-32.
- ÇAKIN, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- DANİEL, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- DEMİR ÖZTÜRK, E., Kuru, G. ve Demir Yıldız, C. (2020). COVID-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocukların pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 204-220.
- DE VAUS, D. (2002). *Surveys in social research*. Routledge.
- DUMAN, B. ve Gökmen, T. (2018). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-22.
- EBRAHİMİ, S. ve Javanbakht, Z. O. (2015). The Effect of Topic Interest on Iranian EFL Learners' Reading Comprehension Ability. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(6), 80-86.
- ELKATMIŞ, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ekran okumaya yönelik görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 203-222.
- ERGÜL, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 101-110.
- FRAENKEL, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- GÖKÇE-SARIPINAR, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyu-sal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.

- GÜNAY, V. D. (2008). Neyi, nasıl okuruz ya da okumalıyız?. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 2, 1-13.
- GÜNGÖRER, F. (2020). Covid-19'un toplumsal kurumlara etkisi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 393-428.
- GUTHRIE, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement ve motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- GUTHRIE, J. T. ve Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation. In: P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329-354). Baltimore, MD: Brookes.
- HALE, T., Angrist, N., Kira, B., Petherick, A., Phillips, T. ve Webster, S. (2020). Variation in government responses to COVID-19. Erişim adresi: <https://www.bsg.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-05/BSG-WP-2020-032-v6.0.pdf>.
- HOLMES, B. C. ve Allison, R. W. (1986). The effect of four modes of reading on children's comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 25(1), 9-20.
- IRWIN, N. (2003). Personal constructs and the enhancement of adolescent engagement in reading. *Support for Learning*, 18, 29-34.
- JANKS, H. (2009). *Literacy and power*. NY: Routledge.
- KARATAY, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- KAYA, A. i., Kaya, A. ve Bindak, R. (2020). COVID-19 salgın sürecinde öğretmenlerin kitap okuma tutum ve davranışlarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 737-75.
- KERSWILL, P. (2007). Social class. In C. Llamas, & P. Stockwell (Eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics* (pp. 51-61). London: Routledge.
- KOÇ, M., Demirbilek, M. ve İnce, E. Y. (2015). A Needs Assessment for Academicians' Professional Development. *Education & Science*, 40(177).
- KOÇOĞLU, E., Ulu Kalın, Ö., Tekdal, D. ve Yiğen, V. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'deki eğitime bakış. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(65), 2956-2966.
- KOLAÇ, E. ve Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkularına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2629-2655.
- KONAN, N. ve Oğuz, V. (2013). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 87-103 .
- KURNAZ, E. ve Serçemeli, M. (2020). COVID-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (3), 262-288.
- KURNAZ, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *TSA*, 19(3).

- LELOUP, J. W. (1993). The effect of interest level in selected text topics on second language reading comprehension. The Ohio State University (Unpublished Doctoral Dissertation), Ohio.
- LESAUX, N. K., Geva, E., Koda, K., Siegel, L. S. ve Shanahan, T. (2008). Development of literacy in second language learners. In Diane August & Timothy Shanahan (Eds.), *Developing reading and writing in second language learner* (pp. 27-60). New York/Abingdon: Routledge.
- Lİ, G. (2010). The role of culture in literacy, learning, and teaching. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, P. Afflerbach, & E. B. Moje (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. IV. (pp. 515-538). New York: Routledge.
- MANGEN, A., Walgermo, B. R. ve Bronnack, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- MARKS, G. N. (2016). The relative effects of socio-economic, demographic, non-cognitive and cognitive influences on student achievement in Australia. *Learning and Individual Differences*, 49, 1-10.
- MARSHALL, J. (2000). Research on response to literature. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 381-402). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- MASLOW, A. (1970). *Motivation and personality*. USA: Harper & Row Publisher.
- MOFFITT, M. A. ve Wartella, E. (1992). Youth and reading: A survey of leisure reading pursuits of female and male adolescents. *Reading Research and Instruction*, 31, 117.
- MOJE, E. B. ve Dillon, D. R. (2006). Adolescent identities as demanded by science classroom discourse communities. In D. E. Alvermann, K. A. Hinchman, D. W. Moore, S. F. Phelps, & D. R. Waff (Eds.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (2nd ed., pp. 85-106). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- NADEEM, S. (2020). Coronavirus COVID-19: Available free literature provided by various companies, journals and organizations around the world. *Journal Of Ongoing Chemical Research*, 5(1), 7-13. doi:10.5281/zenodo.3722904.
- NATHANSON, S., Pruslow, J. ve Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of in-service and prospective teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.
- ODABAŞ, H., Odabaş, Z. ve Binici, K. (2020). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 89-116.
- ONG, W. J. (2013). *Orality and literacy*. London: Routledge.
- ÖGEYİK, M. C. ve Akyay, E. (2009). Investigating reading habits and preferences of student teachers at foreign language departments. *The International Journal of Language Society and Culture*, 28, 72-78.

- ÖZCAN, H. Z., Batur, Z. ve Sağcan, Y. C. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerinin incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 33-55.
- ÖZDEN, M. (2018). Niçin okumuyoruz? *Tarih Okulu Dergisi*, 11(35), 299-313.
- ÖZER, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- PENNINGTON, B.F. ve Olson, R.K. (2005). Genetics of dyslexia. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 453-472). Oxford: Blackwell.
- SCHIEFELE, U., Schaffner, E., Möller, J. ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- SCHUTTE, N. S. ve Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469-489.
- SEVER, S., Karagül, S. ve Doğan Güldenoğlu, B. N. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 47-69.
- SHARMA, A. K. ve Singh, S. P. (2005). Reading habits of faculty members in natural sciences: A case study of the University of Delhi. *Annals of Library and Information Studies*, 52, 119-123.
- SHIEL, G. ve Eivers, E. (2010). Comparative international studies of reading literacy: current approaches and future directions. In J Hoffman (ed.). *The routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 425-437). London: Routledge.
- SMİTH, M. ve Wilhelm, J. D. (2004). "I just like being good at it": The importance of competence in the literate lives of young men. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(6), 454-461.
- STREET, B. V. ve Street, B. B. (1984). *Literacy in theory and practice* (Vol. 9). Cambridge University Press.
- ŞAHİN, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423.
- ŞENGÜL BİRCAN, T. (2017). Tarih öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Journal of World of Turks*, 9(1), 25-40.
- T. C. SAĞLIK BAKANLIĞI. (2020). COVID-19 Durum Raporu Türkiye. <https://dosyamerkez.saglik.gov.tr/> Erişim Tarihi: 08.08.2020.
- TABACHNİCK, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- UNGAN, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- UZUN, Y. ve Çelik, G. (2020). Akademisyenlerin okuryazarlık algısındaki değişimler. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 1134-1156.

- ÜRÜN KARAHAN, B. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 10(11), 1569-1586.
- VELAVAN, T. P. ve Meyer, C. G. (2020). The COVID-19 epidemic. *Tropical Medicine and International Health*, 25(3), 1-3. <https://doi.org/10.1111/tmi.13383>
- WİGFİELD, A. ve Asher, S. R. (1984). Social and motivational influences on reading. In Pearson, P. D., Barr, R., Kamil, M. L., & Mosenthal, P. (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 423-452). New York, NY: Longman.
- WHO. (2020). Rolling updates on coronavirus disease (COVID-19). Erişim adresi: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>
- YILDIZ, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.
- YILDIZ, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365.
- YILMAZ, B. (2007). *Okuma alışkanlığı ve öğretmen. okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ZHENG, Y., Ma, Y., Zhang, J. ve Xie, X. (2020). COVID-19 and the cardiovascular system. *Nat Rev Cardiol*, 17, 259-260. <https://doi.org/10.1038/s41569-020-0360-5>
- ZU, Z., Jiang, M., Xu, P., Chen, W., Ni, Q. Lu, G. ve Zhang, L. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): A perspective from China. *Radiology*, 296, E15-E25. <https://doi.org/10.1148/radiol.2020200490>

COVID-19 SALGINININ NEDEN OLDUĞU BÜYÜK İKİLEM: OKULLAR TEKRAR AÇILMALI MI; KAPALI MI KALMALI?

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aslı YURTTAŞ¹, Fatma KESİK²

1 Arş. Gör. Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Kars/Türkiye, asliorcan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0188-9887.

2 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Manisa/Türkiye, fatos2299@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2267-8368.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 06.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.787806

Öz: Bu araştırmanın amacı öğrenci velilerinin 2020-2021 eğitim öğretim döneminde okulların kapalı ya da açık olması ile ilgili endişe düzeylerini endişe alanlarını ve bu doğrultuda sürece yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde yaşayan ve çocukları okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise kademesinde yer alan 395 veli oluşturmaktadır. Araştırma verileri 1-20 Temmuz 2020 tarihleri arasında "Eğitimde Normalleşme Süreci Anketi: Veli Formu" aracılığıyla online olarak toplanmıştır. Araştırma verileri, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, velilerin hem okulların açılması hem de kapalı kalması durumunda ciddi endişeler taşıdıkları, veli endişelerinin okulların açılması durumunda öğrencilerin fiziksel sağlığının olumsuz etkileneyeceği; kapalı kalması durumunda ise öğrencilerin eğitimini olumsuz etkileyeceği konusunda yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda velilerin beklentilerini karşılayabilecek bir model olarak kabul edilen hibrit modelin uygulanması ve velilerin görüşlerinin dikkate alınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 sürecinde eğitim, Covid-19 sürecinde okullar, Covid-19, salgın

THE PARADOX THAT COVID-19 PANDEMIC HAS CREATED: SHOULD THE SCHOOLS BE REOPENED OR CLOSED?

Abstract:

This study aims to determine the parents' anxiety levels, anxiety fields and suggestions about school buildings' being closed or open in the 2020-2021 academic year. The working group of the research in which descriptive phenomenological design, one of the qualitative research designs, is used consists of 395 parents living in different cities of Turkey. The data of the research were collected online through the "Normalization Process in Education Survey: Parent Form". As a result of the research, it was identified that the parents had serious anxieties in the case of both opening and closing of the schools and while the anxiety fields of parents focused mostly on the students' physical health in the case of opening schools, they focused on students' education and teaching in the case of closing schools. Accordingly, it is recommended to apply the hybrid model, which is considered as a model that can meet the expectations of the parents, and to take into account the opinions of the parents in this context.

Keywords: reopening of schools, closing of schools, Covid-19 pandemic

Giriş

İlk olarak Aralık 2019'da Çin'de ortaya çıkan COVID-19 kısa süre içerisinde tüm dünyada benzeri görülmemiş bir yayılım göstermiş ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 11 Mart 2020'de salgın ilan edilmiştir. Bu kapsamda, birçok ülke virüsün yayılım hızını yavaşlatmak için çok sayıda güvenlik önlemleri almış ve sosyal mesafeyi arttırmak, insanların şehir içi ve şehirler arası seyahatlerini kısıtlamak, sınırları kapatmak, iş yerlerinin, alışveriş merkezlerinin, restoranların işleyişini geçici süreliğine durdurmak gibi ülke çapında çeşitli kısıtlamalar uygulamıştır.

Halk sağlığını ve vatandaşların refahını korumak bağlamında uygulanan önlemlerden birisi de okulların kapatılması olmuş (Bailey ve Schurz, 2020), okulların kapatılması birçok ülkede virüsün yayılımını yavaşlatmak için uygulanan bir halk sağlığı aracına dönüşmüştür (Gill Goyal, Hartog, Hotchkiss, ve DeLisle, 2020). Bu kapsamda neredeyse 200 ülkede okullar kapatılmış ve 1.5 milyardan fazla öğrenci bu durumdan etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Okulların kapatılması, tüm dünyada eğitim sistemlerinde ciddi bir dönüşümü beraberinde getirmiştir (World Bank, 2020; Chuang, Kaye, Coflan ve Haßler, 2020). Bu doğrultuda eğitimin işleyişinde, eğitim yapısında ve ku-

rumlarında dünya çapında önemli değişikliklere gidilmiş ve radyo, televizyon, bilgisayar, cep telefonu gibi teknolojik aletler aracılığıyla uzaktan eğitim tüm dünyanın eğitim gündemine oturmuştur (Çakan ve Külekçi Akyavuz, 2020; Telli-Yamamoto ve Altun, 2020, 26).

EBOLA, kuş gribi gibi salgın hastalıkların yayılımında çocukların ve bu kapsamda da okulların açık kalmasının oynadığı rolü ele alan geçmiş çalışmalar (Cauchemez vd., 2008; House vd., 2011; Principi vd., 2004) ve COVID-19 salgınına ilişkin gerçekleştirilen erken dönem çalışmaları çocukların hastalığı yayma ve salgını sürdürme açısından en büyük risk grubunu oluşturduklarını ortaya konmuştur (Christakis, 2020; Staff, 2020; Rauscher, 2020). Bu doğrultuda, dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de okulların açık kalmasının hastalığın yayılımını sağlama açısından ciddi riskler taşıdığı düşünülmüş ve okullarda uzaktan eğitim ile öğretime geçilmiştir. COVID-19 salgınına ilişkin gerçekleştirilen erken dönem çalışmalarının aksine, yapılan ileri araştırmalar çocukların COVID-19’un ciddi semptomlarına yakalanma açısından düşük risk taşıdığını göstermektedir (Dong vd., 2020; Petrilli vd., 2020). Bu bilgi, okulların kapatılmasına yönelik kararları yeniden düşünmeye itmektedir. Bununla birlikte, okulların kapalı kalmasının da kendi içerisinde birçok olumsuzluğu beraberinde getirdiğini söylemek mümkündür. Uzaktan eğitimin, eğitime erişimde eşitsizlik oluşturması (Seferoğlu, 2015), içerik ve materyallerin azlığı (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020), derse katılımın yüzyüze eğitime oranla az olması (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016), öğrencilerin sosyalleşme ortamının kısıtlanması (Aytaç, 2003), bireysel farklılıklara uygun olmaması, teknik aksaklıklar sebebiyle derse girişte sorun yaşanması (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020) gibi nedenlerle yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını vurgulamak gerekmektedir. Bu nedenlere ek olarak, Tarasawa (2020) okulların üç aylık kapalı kalmasının öğrencilerin belli alanlarda bir yıllık öğrenme kazanımlarının kaybolmasıyla sonuçlanabileceğini ileri sürmüştür. Akademik başarının yanı sıra, okulların kapalı kalmasının çok boyutlu ve uzun vadeli olumsuz etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda, ilk göze çarpan nitelikli eğitime ve sağlık imkanlarına erişim açısından zaten dezavantajlı konumda olan çocukların COVID-19 sebebiyle maruz kaldıkları risklerdir. Okulların kapalı kalması zaten okula çeşitli nedenlerle gidemeyen ya da devam edemeyen öğrencilerin daha fazla stres ve kaygıya, şiddete, tacize, çocuk evliliklerine ve çocuk işçiliğine maruz kalmasına sebep olabilir (Chuang vd., 2020; UNICEF, 2020). Ayrıca, okulların uzun süre kapalı kalması dezavantajlı çocukların aşılama, okulda beslenme ve zihinsel sağlık ve psiko-sosyal destek gibi temel okul temelli hizmetlere erişimini kesintiye uğratarak, çocuklarda daha fazla stres ve endişeye neden olabilir (UNICEF, 2020). Nitekim, okulların kapalı kalmaya devam etmesiyle birlikte korunmaya muhtaç çocukların istismar edilmesi, aile içi şiddetin artması, ebeveynlerin işe dönmesi ile birlikte çocukların bakım sorunu, evde yalnız bırakılan çocukların ev kazalarıyla yaralanması, çocuklarının bakımı için işinden ayrılan ya da çalışma sürelerini azaltan ebeveynler ekonomik sıkıntıyla karşı karşıya kalması gibi çeşitli sorunlarda artış yaşanmıştır. COVID-19 sal-

gını sırasında birçok ülke, aile içi şiddette endişe verici bir artış yaşandığını belirtmiştir (Delaleu, 2020). Bu araştırmaların ardından DSÖ, COVID-19 nedeniyle çocuklara yönelik şiddet riskinin altını çizerek farkındalığın artırılması çağrısında bulunmuştur (DSÖ, 2020, 2). Özellikle evde fiziksel, cinsel ya da duygusal taciz riski altında bulunan çocukların profesyonel destek almadan okuldan uzun süre ayrı kalması endişe vericidir (Martinkevich, vd., 2020).

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de gerek sağlık gerekse eğitim alanında görevli uzmanlar okulların açık ve kapalı kalmasının risklerini değerlendirmektedir. Bununla beraber, bu kapsamda sunulan çözüm önerileri ele alındığında, odağın daha çok öğrencilerin akademik eksikliklerini gidermek ve akademik yeterliliklerini geliştirmek üzerinde olurken, sürecin öğrencilerin psikolojik, sosyal, duygusal gelişimlerine etkilerinin göz ardı edildiği ve bu kapsamda uygulamada eksiklikler olduğu görülmektedir. Tüm dünyada, öğrencilerin akademik eğitim almaya devam etmelerini sağlamaya büyük önem verilmekte ve nasıl uzaktan eğitim veya çevrimiçi eğitim verileceği konusu sıkça ele alınmaktadır. Bu tür tartışmalar anlaşılabilir olsa da, fiziksel ve ruhsal sağlık destekleri için okullara güvenen çocukların nasıl destekleneceği konusu daha az gündeme gelmiştir.

Alanyazın incelendiğinde çalışmaların genellikle uzaktan öğretim süreci, sürecin etkililiği, vb gibi konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Almanthari, Maulina ve Bruce, 2020; Dikmen ve Bahçeci 2020; Pınar ve Akgül, 2020; World Bank, 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu ve Doğanay, 2020). Bu kapsamda, öğrencilerin akademik başarıları ve uzaktan öğretim sürecinin etkililiği gibi konuların yanı sıra, öğrencilerin bu süreçte psikolojik, sosyal, duygusal gelişimlerini de önceleyen çalışmaların önemi açıktır. Nitekim, okulların tekrar açılması ya da kapalı kalmasına yönelik verilecek kararların öğrencilerin, öğretmenlerin öğrenci velilerinin ve toplumun süreci nasıl değerlendirdiğini ortaya koyan çalışmalardan etkileneceği ve bu doğrultuda yapılacak çalışmaların sürece önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmada özetlenen sonuçların, başta COVID-19 salgını sürecinde okul sağlığı ve güvenliği konusunda ihtiyaç duyulan destek, politika ve programların üretilmesine, öğrencilerin ihtiyaçlarını etkin şekilde nasıl karşılayacaklarını belirlenmesine ve okulların kapanmasıyla sonuçlanacak gelecek krizleri yönetme konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, okulların tekrar açılmasına ya da kapalı kalmasına yönelik çeşitli bakış açılarının ele alınmasının önemi açıktır. Tüm bu fikirlerden hareketle, bu çalışma eğitim-öğretim sürecinin en önemli bileşenleri olarak öğrenci velilerinin 2020-2021 eğitim öğretim döneminde okulların kapalı ya da açık olması ile ilgili endişe düzeylerini, endişe alanlarını ve bu doğrultuda sürece yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. 2020-2021 eğitim öğretim yılında okulların kapalı kalmaya devam edecek olması velileri endişelendirmekte midir? Velilerin endişe duydukları konu alanları nelerdir?

2. Veliler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında okulların kapalı kalmaya devam edecek olması durumunda hangi düzenlemelerin yapılmasını beklemektedir?
3. 2020-2021 eğitim öğretim yılında okulların yeniden açılacak olması velileri endişelendirmekte midir? Velilerin endişe duydukları konu alanları nelerdir?
4. Veliler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında okulların okulların açılması durumunda hangi risk azaltıcı tedbirlerin alınması gerektiğini düşünmektedir?

Yöntem

Velilerin okulların açılması ya da kapalı kalmaya devam etmesi ile ilgili endişe düzeyleri, endişe duydukları alanlar, çeşitli alanlarda ihtiyaç duyulan düzenlemeler hakkındaki görüşlerinin alınmasını amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desende yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar bir olgu, kavram ya da durum hakkındaki deneyimlerin sonucu oluşan algıları ortaya koymaktadır (Ersoy, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde eğitimde normalleşme süreci ile ilgili veli görüşlerinin, öğrencinin yer aldığı öğrenim kademesi, devlet okulu ya da özel okul türü, yaşanan yer, medeni durum, anne-babanın çalışma durumu, eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerden etkilenebileceği varsayımından hareket edilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle araştırmanın nitel soruları ön plana alınarak eğitimde normalleşme sürecine ilişkili çok sayıda farklılığı kapsayan görüşleri ortaya çıkarmak üzere maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çok sayıda katılımcıya ulaşmak istenilen online anketlerde, herkesin internet kullanıcı olmamasından ve herkesi aynı olasılıkla dahil edememekten dolayı örnekleme hatası olabilmektedir (Pedraza, Tijdens, Bustillo ve Steinmetz, 2010, s. 111). Katılımcıların özelliklerinde beklenen çeşitliliğe ulaşmak için online veriler google forms üzerine yansıdııkça online anketlerin gönderilme yönü değiştirilmiştir. Bu durum aynı zamanda araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Araştırmanın önemi ve salgın nedeniyle veri toplama sürecinde yaşanan dönüşümler nedeniyle bu durum göz ardı edilmiştir. Tablo 1’de katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	f	%
Velisi olduğu öğrencinin öğretim kademesi (2020-2021)		
Okul Öncesi	42	10,6
İlkokul	163	41,3
Ortaokul	135	34,2
Lise	55	13,9
Velisi olduğu öğrencinin okul türü		
Devlet Okulu	263	66,6
Özel Okul	132	33,4
Yaşanılan yer		
Köy/Kasaba	11	2,8
İlçe Merkezi	109	27,8
İl merkezi	79	18,7
Büyükşehir (merkez ve merkez ilçeler)	201	50,9
Aile bireylerinin çalışma durumu		
Anne-Baba	209	52,9
Baba	163	41,3
Anne	7	1,8
Çalışan yok	7	1,8
Diğer	9	2,3
Medeni durum		
Aile birliği devam ediyor. Evli	372	94,2
Aile birliği devam etmiyor. Bekar	16	4,1
Aile birliği devam etmiyor. Evli	7	1,8
Eğitim düzeyi		
İlkokul	19	4,8
Ortaokul	13	3,3
Lise	67	17,0
Lisans	207	52,4
Lisansüstü	89	22,5
TOPLAM	395	%100

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve çeşitli illerinde yaşayan 395 veli oluşturmaktadır. 2020-2021 eğitim öğretim döneminde çalışma

grubunun velisi olduğu öğrencilerin %10.6'sı okul öncesi, %41.3'ü ilkokul, %34.2'si ortaokul, %13.9'u ise lise kademesinde yer almaktadır. 2019-2020 eğitim öğretim döneminde çalışma grubunun velisi olduğu öğrencilerin %66.6'sı devlet okulunda, %33.4'ü özel okulda öğrenim görmüştür. Çalışma grubunun %2,8'i köy/kasabada, %27,8'i ilçe merkezinde, %18,7'si merkezinde, %50,9' u ise, büyükşehir (merkez ve merkez ilçeler)'de yaşamaktadır. Çalışma grubunun %52,9'unda anne ve baba, %41,3'ünde yalnızca baba, %1,8'inde yalnızca anne, %2,3'ünde anne-baba dışında başka bir aile bireyi çalışmakta iken %1,8'inde ailesinde çalışan birisi bulunmamaktadır. Çalışma grubunun %94,2'sinde aile birliği devam etmekte, %4,1'nde aile birliği devam etmemekte ve katılımcı bekar iken, %1,8'inde aile birliği devam etmemekte ve katılımcı başka biriyle evlidir. Çalışma grubunun %4,8'i ilkokul, %3,3'ü ortaokul, %17,0'si lise, % 52,4'u lisans, %22,5'i ise lisansüstü eğitim mezunudur. Bu bilgiler göz önüne alınarak çeşitliliğin sağlandığı varsayılmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırma sorularına yanıt bulmak üzere, araştırmacılar tarafından etik kurul izinleri alınarak "Eğitimde Normalleşme Süreci Anketi: Veli Formu" geliştirilmiştir. Ankette, evet-hayır seçeneekli ve birden fazla şıkkın işaretlenebildiği çoktan seçmeli, toplam dört kapalı uçlu, dört açık uçlu soru yer almaktadır. Anket formu, online ankete dönüştürülmüş ve anket verileri google forms üzerinden toplanmıştır. Kapalı uçlu sorulara verilebilecek olası yanıtlar listelenmiş, yanıt çeşitliliğini test etmek üzere beş katılımcı ile pilot çalışma yapılmıştır. Bu doğrultuda kapalı uçlu sorulara verilecek yanıt seçenekleri yeniden düzenlenmiştir. Anket formunda yer alan kapalı uçlu sorulara verilen yanıtlar bulgu sunumunda yalnızca yüzde/frekans şeklinde ifade edilmiştir.

Kapalı uçlu soru örnekleri şu şekildedir:

(1) "2020-2021 eğitim öğretim yılında okulların kapalı kalmaya devam edecek olması sizi endişelendirmekte midir?" (Tek seçeneekli)

() Evet endişelendirmektedir. () Hayır endişelendirmemektedir.

(2) "2020-2021 eğitim öğretim yılında okulların kapalı kalmaya devam edecek olması sizi hangi alanlarda endişelendirmektedir?" (Çoklu seçim)

() Çocuğumun fiziksel sağlığı

() Çocuğumun ruh sağlığı

() Çocuğumun eğitimi

() Kendi fiziksel sağlığım

() Kendi ruh sağlığım

() Kendi çalışma hayatım

() Kendi ev hayatım

() Hiçbiri açısından endişelenmiyorum.

Açık uçlu soru örnekleri şu şekildedir:

(1) “2020-2021 eğitim öğretim yılında okulların kapalı kalmaya devam edecek olması durumunda hangi alanlarda ne tür düzenlemeler yapılmalıdır? Lütfen kısaca açıklayınız.”

(2) “2020-2021 eğitim öğretim yılında okulların açılması durumunda hangi risk azaltıcı tedbirlerin alınmasını beklersiniz? Lütfen açıklayınız.”

Anket formu 1-20 Temmuz 2020 tarihleri arasında Türkiye'nin farklı şehirlerinde yaşayan, okul çağında (anaokulu-ilkokul-ortaokul-lise) çocuğı olan velilere ulaştırılmaya çalışılmıştır. Birden fazla sayıda okul çağında çocuğı olan velilerin sadece bir çocuğunu düşünerek anketi doldurması istenmiştir. Online anket formunun katılımcılara ulaştırılması süreci şu şekilde işlemiştir:

1. Araştırmacıların Ankara, Aydın, Balıkesir, Bursa, Çankırı, İzmir, Kahramanmaraş, Kars, Manisa şehirlerinde doğrudan irtibatta oldukları kişi ve gruplara online anketi ulaştırması
2. Katılımcıların anket formunu başkalarına ulaştırması
3. Anketin yeterli sayıda katılımcıya ulaştırıldığı düşünülerek anketin sonlandırılması

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kapalı uçlu sorulara verilen yanıtlar betimsel olarak analiz edilmiş, anket formunda yer alan ifadelere ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Kapalı uçlu sorulara verilen yanıtların niteliksel olarak analiz edilebilmesi için uygun verilere dönüştürülmesi olarak ifade edilen nitelleştirmenin yapılması uygun görülmüştür (Tasakkori ve Teddlie 1998; Akt. Köksal, 2015). Nitelleştirme yapılan veriler şu şekilde örneklendirilebilir: “2020-2021 eğitim öğretim yılında okulların kapalı kalmaya devam edecek olması sizi endişelendirmekte midir?” sorusuna “Evet” yanıtı veren katılımcının yanıtı, 2020-2021 eğitim öğretim yılında okulların kapalı kalmaya devam edecek olması beni endişelendiriyor” olarak kodlanmıştır.

Nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceğı gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar da dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analizde amaç elde edilen verilerin, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmesidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel veri analizinde sırasıyla aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008):

- a) *Çerçeve Oluşturma*: Araştırma soruları çerçevesinde verilerin hangi temalar altında sunulacağı belirlenmiştir. Örneğin: “2020-2021 eğitim öğretim yılında okulların kapalı kalmaya devam edecek olması velileri endişelendirmekte midir? Velilerin endişe duydukları konu alanları nelerdir?” araştırma sorusuna verilen yanıtların “Salgın sürecinde kapalı okullar” teması altında incelenmesi planlanmıştır. Bu temaya ait “Okulların kapalı kalmaya devam etmesine yönelik endişe alanları” alt temasının, endişe alanlarına yönelik kod listesi (çocuğumun fiziksel sağlığı, çocuğumun ruh sağlığı, çocuğumun eğitimi, kendi fiziksel sağlığım, kendi ruh sağlığım, kendi çalışma hayatım, kendi ev hayatım, hiçbir açıdan endişelenmiyorum) kullanılarak oluşturulması planlanmıştır.
- b) *Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi*: Daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunarak, daha önce hazırlanan çerçeveye yerleştirilmiştir. Planlanan çerçeveye uymayan yanıtlar için yeni kategoriler oluşturulmuştur.
- c) *Bulguların Tanımlanması*: Uygun görülen yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Gizlilik esasına bağlı olarak katılımcıların görüşleri Google forms üzerinden kendilerine verilen numara -K11, K80 gibi- kullanılarak sunulmuştur
- d) *Bulguların Yorumlanması*: Tanımlanan bulgular açıklanarak ve birbiri ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın açık uçlu soruları içerik veri analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin temel amacı, elde edilen verileri açıklayabilecek genel kavramlara ve bu kavramlar arası ilişkilere ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri yoğunluğu nedeniyle kodlamalar, araştırmacılar tarafından aynı anda uzlaşarak sağlanarak yapılmıştır. Veriler okunarak kodlanmış, benzer kodlardan oluşan kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra kodlar ve temaların birbirleri ile olan ilişkileri yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, anket formunda yer alan sorular alt problemlere göre gruplanmış ve bulgular sunulmuştur. Araştırma soruları doğrultusunda toplanan veriler ve bu verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, üç tema altında toplanarak sunulmuştur. Bu temalar ile ilişkili alt tema ve kategoriler Tablo 2’ de açıklanmaktadır:

Tablo 2. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema, Alt Tema ve Kategoriler

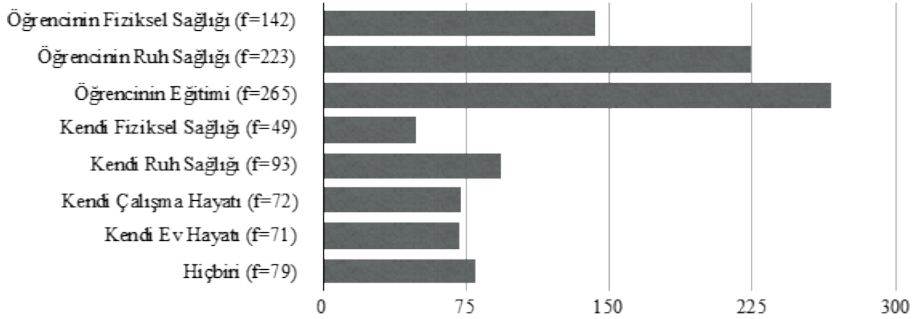
1. Salgın döneminde kapalı okullar
1.1. Okulların kapalı kalmaya devam etmesine yönelik endişe alanları
1.2. Okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda yapılması beklenen düzenlemeler
1.2.1. Öğretmenlerin sürece aktif katılımının sağlanması
1.2.2. Öğrenci izleme ve değerlendirme sisteminin kurulması
1.2.3. Uzaktan eğitim sürecinin gözden geçirilmesi
2. Salgın döneminde açık okullar
2.1. Salgın döneminde okulların açılmasına yönelik endişe alanları
2.2. Okulların açılması durumunda okullarda alınması beklenen risk azaltıcı tedbirler
2.2.1. Sosyal mesafe tedbirleri
2.2.2. Hijyen tedbirleri
2.2.3. Sağlık kontrolleri
2.2.4. Hiçbir tedbir yeterli olmayacaktır.

1. Salgın Döneminde Kapalı Okullar

“Okulların 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde de kapalı olacak olması sizi ne ölçüde endişelendirirdi? Okulların 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde de kapalı olacak olması sizi hangi açıdan endişelendirdi? 2020-2021 eğitim öğretim döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda hangi düzenlemelerin yapılmasını beklersiniz?” sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda “salgın döneminde kapalı okullar” teması oluşturulmuştur. Bu tema altında, velilerin okulların kapalı kalmaya devam etmesine yönelik endişe düzeyleri, endişe alanları ve okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda yapılması beklenen düzenlemelere yönelik görüşleri açıklanmaktadır.

1.1. Okulların Kapalı Kalmaya Devam Etmesine Yönelik Endişe Alanları: Veliler Çocuklarının Eğitimi Açısından Endişeli

Okulların kapalı kalmaya devam etmesi velilerin % 68’ ini endişelendirmekte (f=269); %32’sini ise endişelendirmemektedir (f=126). Okulların kapalı kalmaya devam etmesi konusunda velilerin % 35,9’u öğrencilerin fiziksel sağlığı (f= 142), % 56,6’sı öğrencilerin ruh sağlığı (f=223), % 67,1’i öğrencilerin eğitimi (f=265), % 12,1’i kendi fiziksel sağlığı (f=49), % 23,5’i kendi ruh sağlığı (f=93), % 18,2’si kendi çalışma hayatı (f= 72), %18’i kendi ev hayatı (f= 71) alanlarında endişelenmekte; % 20’si (f=79) hiçbir açıdan endişelenmemektedir.



Şekil 1. Okulların kapalı kalmaya devam etmesine yönelik endişe alanları

Katılımcılar, salgın döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda en çok sırasıyla, öğrencilerin eğitimi, ruh sağlığı ve fiziksel sağlığı konusunda endişe duymaktadırlar.

Katılımcıların çocuklarının eğitimi ile ilgili endişelerini ifade eden bazı görüşler şöyledir: “Evide velisi olarak onun eğitimi öğretimi kaliteli zaman geçirmesi için ne yapabiliriz? Çocukların eğitimi, yalnızca canlı dersler ve EBA TV’den ibaret değil.” (K:166). “Online eğitim süresince her velinin çocuğunu kontrol etme ve destek olma imkanı olamayabilir. Bu da beni çocuğumun eğitimi açısından endişelendiriyor.” (K:212); “Uzaktan eğitim asla yüzyüze eğitimin yerini tutmaz.” (K:316).

Katılımcıların çocuklarının eğitimi ile ilgili endişelerinin yanında uzun süre evde kalmanın ve okul ortamından uzak kalmanın çocuklarının ruh sağlığını etkileyeceği yönünde endişe taşıdıkları görülmektedir. Katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir: “Çocuğumun akademik olduğu kadar psikolojik düzeyde de desteklenmesi ve okula fiziksel olarak gidemediği süreci daha rahat atlatabilmesi için özellikle Rehber öğretmeninin aktif rol oynaması gerekiyor.” (K:144). “Okullar kapalı kalmaya devam ederse, online eğitime devam edilmesini, çocuğumu psikolojik yönden de desteklenmesini istiyorum. Çocuklar bu dönemde çok yıprandı.” (K:197).

Katılımcıların okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda yine de çocuklarının fiziksel sağlığı konusunda endişe taşımaya devam ettikleri görülmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin fiziksel sağlığı ile ilgili endişelerini şu şekilde ifade etmektedirler: “Bu salgın okullar açılrsa da açılmasa da hepimizin sağlığını etkileyecek gibi görünüyor. Endişelenmemek mümkün değil.” (K:112). “Çocuklar uzaktan eğitim alıyor olsalar da elbet dışarı çıkıyorlar. Hastalığa nerede ve nasıl yakalanacağımızı kestirmek mümkün değil.” (K:91).

1.2. Okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda yapılması beklenen düzenlemeler

Salgın döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda veliler, birçok alanda düzenleme yapılmasını beklemektedirler. Veliler bu düzenlemeleri, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine aktif katılımının sağlanması; öğrenci izleme ve değerlendirme sisteminin kurulması, uzaktan eğitim sürecinin gözden geçirilmesi olarak açıklanmaktadır. Katılımcıların görüşleri, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine aktif katılımının sağlanması; öğrenci izleme ve değerlendirme sisteminin kurulması, uzaktan eğitim sürecinin gözden geçirilmesi başlıkları altında açıklanmaktadır.

1.2.1. Öğretmenlerin sürece aktif katılımının sağlanması

Salgın döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda velilerin % 89,6'sı okulların ve öğretmenlerin süreçte daha fazla aktif rol alması gerektiğini düşünmektedir.

Katılımcılar, okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda öğretmen-öğrenci iletişiminin kuvvetlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. *"Belirli bir düzen içerisinde, mümkün olan en kısa zaman dilimlerinde verimli etkinliklerle çocuğumun okuluyla iletişiminin devam etmesini bekliyorum."* (K70); *"Öğretmenlerin daha özveriyle olup çocuklarla daha fazla iletişime geçmesi gerekiyor"* (K153). Öğretmen-öğrenci iletişiminin öğrencilerin ruh sağlığını korumak için de faydalı olduğunu belirten bir katılımcı görüşünü şöyle ifade etmektedir: *"Öğrencilerle mümkün olduğunca iletişim kurmaları, onlara dönüt vermeleri ve süreci normalleştirmeleri çocuklarımızın ruh sağlığı için iyi olacaktır."* (K:78).

Katılımcılar öğretmenlerin ders anlatımı yapıyor olmalarının sağlıklı bir iletişim ve akademik başarı için yeterli olmadığını belirtmişlerdir. *"Çocuklar ile daha çok iletişimde olmaları gerekli bence. Öğretmenlerin sınıftaki ki konu anlatımı yapmaları, çocukların çok dikkatini çekmiyor..."* (K:226). Katılımcılar öğretmenlerin, öğrencilere ödev verdiklerini ancak ödevin kontrolünün yapılması ve öğretmencilere dönüt verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. *"...Öğretmenimizin daha çok çocuklarla ilgilenmesi, günlük bir program dahilinde 1 saat de olsa ders anlatması ayrıca günlük ödev vermesi ve ödevlerin doğruluğunu kontrol etmesi..."* (K:89); *"Sadece ödev göndererek, uzaktan eğitim desteklenmiş olmuyor."* (K:153). Başka bir katılımcı öğretmenlerin verdikleri ödevlerin amaca dönük olmadığını, öğretmenlerin EBA üzerinden yaptıkları işlemlerden puan kazanması olarak ifade edilen EBA puanlama sisteminin suistimal edildiğini şu şekilde ifade etmektedir: *"Öğretmenlerimizin çok ödev vermek yerine online ders yapıp konuların anlaşılır olarak geçilmesi ve öğretmenlerin EBA'dan puan yarışına girmemeleri puan nedeniyle gereksiz yere çok verilmemesini..."* (K:81) Katılımcılar öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını arttırmak ve onlara online ders verme becerileri kazandırmak üzere eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir: *"Öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemi için gerekli teknik beceri ve destek teknoloji okuryazarlığı olması gerekli..."* (K:44).

1.2.2. Öğrenci İzleme ve Değerlendirme Sistemi Kurulması: Ölçme ve Değerlendirme Sorunu Var

Katılımcılar salgın döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda öğrenci izleme ve değerlendirme sisteminin kurulması ve işler hale getirilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar, öğrenci izleme ve değerlendirme sistemi ile ilgili olarak, öğrencilere düzenli ödev verilmesi, öğrencilerin ödev takibinin yapılması ve ödevlere dönüt verilmesi, öğrencilerin devam-devamsızlık durumlarının takip edilmesi, online sınavların yapılması, uzaktan eğitim sistemi için sınıf geçme sisteminin oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar öğrencilere ödev verilmesi gerektiğini, ödevlerin düzenli olarak kontrol edilerek öğrencilere dönüt verilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Halihazırda öğretmenler tarafından ödev verilse dahi, öğretmenlerin verilen ödevleri kontrol etmediği ya da öğrencilere uygun dönütler vermediği konusuna dikkat çekmektedirler: *“Çocuklarımız bir seneyi çöpe attılar. Bu kriz anını çok iyi değerlendiren okulların çocukları bir şeyler kazanacak ama maalesef okulu ilgisiz kalan hiç bir çocuk başarılı olamayacak. Madem takviye ders yapılmıyor, Proje ödevi ver velilere de duyur. Kontrol et. Bizim okulların en büyük sorunu takip yok, kontrol yok. O yüzden çocuklar da sorumluluk yok. Nasıl olsa bakılmıyor, sorgulanmıyor.”* (K:202); *“Öğretmen ödevleri kontrol etmediği sürece öğrenciler attıkları hiç bir ödevi önemsemiyor bu konuda sorun giderilmeli”* (K:202).

Katılımcılar ders ve ödev takibinin yapılarak uzaktan eğitim sistemine uygun sınıf geçme sisteminin oluşturulması gerektiğini, uygun bir sınıf geçme sisteminin olmaması durumunda öğrencilerin ödevlere ve derse ilişkin sorumluluklarından uzaklaştığını ifade etmektedirler. *“...Ders ve ödev takibi, devamsızlık alınması ve belli günlerde okullarda sınav yapılarak karne düzenlenmeli”* (K:277); *“Okulumuzun performansları değerlendirme ve kuralları uygulama anlamında daha disiplinli olmasını ...bekliyorum.”* (K:3); *“... Sınıf geçme yapılacak bir düzeyde eğitim gerçekleştirilemedi ne yazık ki. Aksaklıkların giderilecek sınıf geçme sisteminin oluşturulması gerekmektedir.”* (K:154). Katılımcılar uzaktan eğitim sistemine uygun bir sınıf geçme sisteminin oluşturulmasında online sınavların önemine dikkat çekmektedirler. *“Online sınavlar yapılmalıdır.”* (K:38); *“Online sınavlarla ölçme değerlendirme yapılmalı.”* (K:189).

1.2.3. Uzaktan Eğitim Sisteminin Gözden Geçirilmesi

Katılımcılar salgın döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda uzaktan eğitim sisteminin gözden geçirilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar, uzaktan eğitim sisteminin gözden geçirilmesi ile ilgili olarak, canlı derslerin yapılması, uzaktan eğitim sürelerinin planlanması, uzaktan eğitim ders içeriklerinin gözden geçirilmesi, uzaktan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, uzaktan eğitimde yaşanan teknik aksaklıkların giderilmesi, uzaktan rehberlik hizmetinin sağlanması konularında görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlere ek olarak, uzaktan eğitim sisteminin öğrenciler için faydalı olmadığını belirten görüşler de bulunmaktadır.

Katılımcılar, salgın döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda canlı derslerin yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Katılımcılar canlı derslere olan ihtiyacın, öğrencinin özellikle kendi öğretmenin verdiği dersi izlemesinin öğrenciye sağladığı disiplin ve motivasyondan kaynaklandığını belirtmişlerdir: “Çocukları tanıyan kendi öğretmenleri tarafından dersler yürütülmeli” (K:282). “Öğrencilerin kendi öğretmenleri ile online eğitim alma olanakları yaratılmalıdır. Öğrenciler tanımadığı ve onun için bir otorite figürü olmayan birinden ders almamalı” (K:204). “Canlı yayın yapılarak ders verilmesi, kendi öğretmenlerimiz tarafından” (K:209) “Her sınıfın sadece kendi öğrencileri ile ders yapılmasını isterim.” (K: 264). “Kendi öğretmenlerinden aynı düzende ders almalılar.” (K:282). Canlı derslerin yapılması ile ilgili olarak her okulun kendi uzaktan eğitim altyapısını oluşturulması konusunda okullara destek olunması beklenmektedir. “... Üniversitelerin bile doğru dürüst alt yapısı yokken okulların alt yapısı hiç yok okullara bu destek sağlanmalı...Okulların günübirlik dersler için sosyal medya duyuruları yerine uzaktan eğitim alt yapısını oluşturarak bir plan dahilinde bütün kazanımlar sağlanmalıdır .” (K10). Katılımcılar canlı derslerin öğrenci seviyesine uygun bir şekilde yapılması gerektiğini ve ihtiyaç halinde küçük gruplara uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir “Kazanımlara yönelik canlı dersler yapılmalı, uzaktan eğitime uygun oyun temelli eğitim(ilkökul için).” (K:194). “Kişi sayısı azaltılmış sınıflar oluşturulup gruplar halinde ders verilmeli.”(K:33)

Katılımcılar, salgın döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda uzaktan eğitim süresinin yeniden planlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Katılımcılar ders sayılarının ve ders sürelerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir: “EBA TV’de verilen dersler de ise 2 gün/3 gün aynı ders videosunun verildiği çok zaman oldu. Bu şartlarda etkin bir uzaktan eğitim olduğunu düşünmüyorum, tamamen kapatılıp kalınan yerden devam edilmesi çok daha doğru bir karar olurdu.” (K:154). “Dersler canlı olarak planlanıp, saatlerinin daha uzun ve verimli olmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (K:8). Buna ek olarak uzaktan eğitim ders programının öğrencilerin gelişim düzeylerine ve velilerin koşullarına göre planlanması gerektiği ifade edilmiştir. “Ders saatlerini çocukların en verimli olduğu sabah saatlerinde olması gerekir (K:153); “...EBA TV üzerindeki ders saatlerinin tekrarlarına da ulaşabilmeliyiz. Bizler ve çocuklarımız her zaman müsait olamayabiliyoruz.” (K:275). Katılımcılar aynı zamanda, ders sürelerinin öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre molalar oluşturularak planlanması gerektiğini ifade etmektedirler. “Uzun süre ekrana bakmanın zararlarının göz önünde bulundurulması, yeterince mola oluşturulması...” (K74).

Katılımcılar, salgın döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik adımlar atılmasını belirtmektedir. Uzaktan eğitim araç ve gereçlerine/internet hizmetine erişim konusunda eşitlik sağlanması konusunda katılımcıların görüşleri şu şekildedir: “MEB e bağlı okullarda tüm öğretmenler zorunlu uzaktan eğitim dersi yapmalı. Millî eğitim bakanlığı öğretmenleri uzaktan eğitime katılımını ve canlı dersleri gönüllülük esasına bıraktı. Bu da eğitimde eşitsizlik yarattı. Bir MEB Öğretmeni olarak zorunlu olmasını ve öğretmenlere bunun için zorunlu hizmet içi eği-

tim verilmesini istiyorum. Yapamıyorum diyenin de ücretinin kesilmesini doğru bir uygulama olarak görüyorum. Kızım özel okulda olduğu için şanslıydı. Ama öğrencilerim birçok dersi canlı olarak işleyemedi. Ben kendi dersimin hakkını vererek ders yaptım ama diğer derslerini yapamadılar.” (K:224). “Okul ve öğretmenlerden değil, milli eğitim bakanlığından her çocuğa uzaktan eğitim araç ve gereçleri ve internet altyapısı sağlanmasını...bekliyorum” (K:37). Bazı katılımcılar farklı kurumlardaki canlı ders kayıtlarına erişiminin açılması gerektiğini ifade etmektedirler: “...Özel okulların uzaktan eğitim programından, devlet okulu öğrencileri de yararlanmalı...” (K:83).

Katılımcılar, salgın döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda öğretim programının uzaktan eğitime göre yeniden düzenlenmesine yönelik adımlar atılması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcılar özellikle uzaktan eğitimin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alan ve öğrencilerin öğrenme hızına uygun bir sisteme dönüşmesi gerektiğini belirtmişlerdir: “...öğretmen canlı ders yapmadığı sürece, fen lisesi öğrencisi ile meslek lisesi öğrencisi aynı ders içerikleri ile karşılaşacaktır. Öğrenci düzeyinin göz önüne alınmasını istiyorum.” (K:390). “Kesinlikle video kaydı gibi bir ders anlatım videosu hazırlanmasını isterdim. Yani çocuğun öğrenme hızına göre ayarlayabileceği, geriye dönüp tekrar dinleyebileceği, konunun kısa öz anlatılmış şekliyle video ders olmasını isterdim.” (K:274). Katılımcılar yerleştirme sınavlarına hazırlanan öğrencilere yönelik sınava hazırlık derslerinin oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir: “Kızım 8. sınıfa gidecek ve sınavlara uzaktan hazırlanmak maalesef mümkün değil. Bu yıl sınava giren öğrenciler en azından 1.dönem konularını yüz yüze işleme fırsatını buldular. Sınava hazırlık konusunun gündeme gelmesi gerekiyor.” (K:135).

Katılımcılar, salgın döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda uzaktan eğitim sistemindeki teknik aksaklıkların giderilmesi gerektiğini belirtmektedir. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: “Canlı derslere katılmak istememize rağmen sistem hatalarından dolayı katılamadık.”(K:11). “Özellikle EBA ve diğer sistemlere bağlantılarda yaşanan sorunlar giderilmelidir.” (K:360).

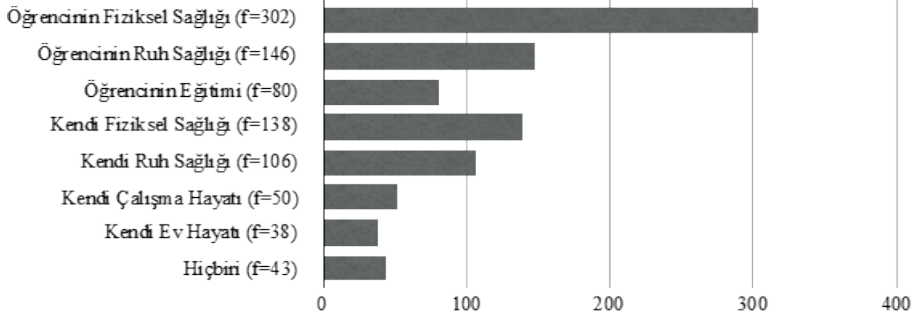
Katılımcılar, salgın döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda rehberlik hizmetinin sunulması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetlerine ilişkin bir katılımcı şunları ifade etmektedir: “Çocuğumun akademik olduğu kadar psikolojik düzeyde de desteklenmesi ve okula fiziksel olarak gidemediği süreci daha rahat atlatabilmesi için özellikle Rehber öğretmenin aktif rol oynaması... Öğrencilerin psikolojik durumları önem teşkil ediyor. Uzun süre evde kalmış olan çocuklarımızın eğitiminde akademik başarının yanı sıra psikolojik sağlamlıklarını sağlamak üzere hazırlanmış rehberlik desteği faydalı olabilir.” (K:144). Katılımcılar, çocuklarının eğitiminde daha fazla rol üstlendiklerini ve bu nedenle kendilerinin de bir rehberlik hizmetine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. “Velinin uzaktan eğitim sürecine dahil edilmesi ve veli-öğretmen görüşmesinin sağlanması...” (K:15).“Velilere bir plan program verilmeli. Rehber öğretmenlerle arada online görüşmeler olmalı, destekleyici materyaller dağıtılmalı... (K:88).

2. Salgın Döneminde Açık Okullar

“Okulların 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde açılacak olması sizi ne ölçüde endişelendirirdi? Okulların 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde açılacak olması sizi hangi açıdan endişelendirdi? 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde okulların açılması durumunda hangi tedbirlerin alınmasını beklersiniz?” sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda “salgın döneminde açık okullar” teması oluşturulmuştur. Bu tema altında, velilerin okulların açılmasına yönelik endişe düzeyleri, endişe alanları ve hangi risk azaltıcı tedbirlerin alınması gerektiğine ilişkin görüşleri açıklanmaktadır.

2.1. Salgın döneminde okulların açılmasına yönelik endişe alanları: Veliler çocuklarının fiziksel sağlığı açısından endişeli

Salgın döneminde okulların açılması konusunda velilerin % 83,8’i endişelenmekte (f=269); %16,2’si ise endişelenmemektedir (f=64). Okulların açılması durumunda veliler daha çok çocuklarının sağlığı konusunda endişe duymaktadır. Elde edilen bulgulara göre, velilerin % 76,5’i öğrencilerin fiziksel sağlığı (f= 302), % 37’si öğrencilerin ruh sağlığı (f=146), % 20,3’ü öğrencilerin eğitimi (f=80), % 34,9’u kendi fiziksel sağlığı (f=138), % 26,8’ i kendi ruh sağlığı (f=106), % 12,5’i kendi çalışma hayatı (f= 50), %9,6’sı kendi ev hayatı (f= 38) alanlarında endişelenmekte; % 10,9’u (f=43) hiçbir alanda endişelenmemektedir.



Şekil 2. Salgın döneminde okulların açılmasına yönelik endişe alanları

Katılımcılar, salgın döneminde okulların açılması durumunda en çok çocuklarının fiziksel sağlığı ile ilgili endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çocuklarının fiziksel sağlığı ile ilgili endişelerini ifade eden bazı görüşler şöyledir: “Sınıftaki gibi birebir olmuyor zaten bunun farkındayım ama çocuklarımızın sağlığı herşeyden önemli hergün acaba covid kapar mı endişesi ile yaşamak istemiyorum.” (K:14); “Evedeyken, çocuğumun sağlığı benim sorumluluğumda. Okullar açıldığında hastalanmayacağına ilişkin bana kim garanti verebilir? Kimse veremez. Çocuğumun sağlığını başkasının sorumluluğuna bırakamam.”

(K:394); *Özellikle kronik rahatsızlığı olan çocuklarımızın görmezden gelinmesini asla istemiyoruz. Bir çocuğun bile hayatı riske atılması eğitim her şekilde telafi edilir ama giden bir can asla çocuklarımızın canı sağ olacak ki eğitim olsun.*" (K:282).

Başka bir katılımcı salgın döneminde okulların açılması ile ilgili olarak öğrencilerin okul dışında geçirmek zorunda olduğu zamanın da, onu çocuğunun fiziksel sağlığı açısından kendisini endişelendirdiğini belirtmiştir. *"Çocuğu okula giderken toplu taşıma kullanan ailelerden biri olarak bu yönü ile çok çok çok çok endişeliyim."* (K:339).

Katılımcılar çocuklarının fiziksel sağlığı kadar kendi fiziksel sağlıkları açısından da endişelenmektedir: *"Astım hastası olan bir oğlu olan bir anneyim. Hem kendim hem de 3 çocuğum için endişeliyim."* (K:165)

Katılımcılar okulların açılması durumunda çocuklarının ruh sağlığı konusunda da endişe taşımakta olduklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı salgın döneminde okulların açılması durumunda öğrencilerin hasta olacak mıyım endişesi taşıyacakları konusunda görüş belirtmiştir: *"Çocuklarımız okullar açılığında bu defa, "Hasta olacak mıyım?, Bura-ya dokunursam hasta olur muyum?" diye obsesyon geliştirecekler."* (K:141)

2.2. Okulların açılması durumunda okullarda alınması beklenen risk azaltıcı tedbirler

Salgın döneminde okulların açılması durumunda veliler okullarda risk azaltıcı tedbirlerin uygulanmasını beklemektedirler. Veliler bu risk azaltıcı tedbirleri sosyal mesafe, hijyen, sağlık kontrolleri tedbirleri olarak açıklanmaktadır. Aynı zamanda alınacak hiçbir tedbirin yeterli olmayacağını düşünen veliler de bulunmaktadır. Katılımcıların görüşleri, sosyal mesafe tedbirleri, hijyen tedbirleri, sağlık kontrolleri ve hiçbir tedbir yeterli olmayacaktır kategorileri altında açıklanmaktadır.

2.2.1. Sosyal mesafe tedbirleri

Salgın döneminde okulların açılması durumunda veliler sınıflarda, okul içinde ve servis ve ulaşım araçlarında sosyal mesafe tedbirlerinin alınması gerektiğini ifade etmektedirler.

Katılımcılar sınıf içinde alınması beklenen risk azaltıcı sosyal mesafe tedbirlerine ilişkin, sınıf mevcutlarının azaltılması ikili öğretime geçilmesi/okula öğrencilerin dönüşümlü bir şekilde alınması, ders sürelerinin kısaltılması, bazı derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Katılımcılar sınıf mevcutlarının azaltılması konusundaki görüşlerini ise şu şekilde ifade etmektedirler: *"...Sınıf mevcutları azaltılabilir, tüm kademelerde ikili öğretime geçilebilir...";* (K:66) *"Sınıf mevcudu yarıya düşürülerek, iki zamanlı eğitim şekli düzenlenebilir"* (K:277)

Benzer şekilde katılımcılar, sınıf mevcudunun azaltılmasının yanında aynı gün okula gelen öğrenci sayısında da düzenleme yapmak üzere ikili öğretime geçilmesi

ve okula öğrencilerin dönüşümlü bir şekilde alınması şeklinde görüş belirtmişlerdir (f=247). Katılımcılar bu konudaki görüşlerini ise şu şekilde ifade etmektedirler: "... Bu sebeple tüm yaş gruplarını barındıran büyük okullarda anaokulu/ilkokul ve ortaokul/lise gruplarının ayrılarak farklı saatlerde ya da farklı günlerde okulda gitmeleri..." (K:283); "... Okullardaki kalabalığı azaltmak açısından dönüşümlü katılım sağlanması..." (K:153).

Katılımcılar yukarıda açıklanan tedbirlerden sınıf mevcutlarının azaltılması, ikili öğretime geçilmesi ve okula öğrencilerin dönüşümlü bir şekilde alınması gibi tedbirlerin uygulanabilirliği için ders sürelerinin kısaltılması ve bazı derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler: "Ders süreleri kısaltılmalıdır." (K:165). Katılımcılar ders sürelerinin kısaltılmasının başka bir yolu olarak bazı derslerin müfredattan çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir: "Akademik eğitim için gereken müfredatı sunmalarını bekliyorum. Bu süreçte bazı dersler drama, resim, satranç, robotik beden eğitimi vb. zorunlu olmaktan çıkarılmalı uzaktan eğitim yoluyla verilmeli ya da bu dersler hiç verilmemeli." (K:274)

Katılımcılar okul içinde alınması beklenen risk azaltıcı sosyal mesafe tedbirlerine ilişkin tüm personelin ve öğrencilerin sosyal mesafe tedbirlerine uyması, ortak alanların (kantin/yemekhane/okul bahçesi) kullanımının düzenlenmesi, tenffüs sürelerinin düzenlenmesi/kısaltılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Katılımcılar okul içinde alınması beklenen risk azaltıcı sosyal mesafe tedbirlerden ortak alanların kullanımının düzenlenmesine yönelik özellikle kantinlerde alınması gereken tedbirlere dikkat çekmektedirler. "Sosyal mesafe kurallarına riayet, kantinlerde yiyecek satılmaması , öğrencilerin girişte sıra olmaması" (K:364); "Kantin açılmamalı." (K:97); "Kantin kuyrukları konusunda, derslere giriş çıkış sırasındaki sıkışıklık ve törenler konusunda tedbirler alınmalı..." (K:64); "...kantin servis vs toplu kullanım ortamlarının fiziksel mesafeye göre düzenlenmesi..." (K:37). "...her sınıfın tenffüs zamanı farklı yapılarak kalabalık bir şekilde tenffüse çıkmaları engellenebilir" (K143)

Katılımcılar okulların açılması durumunda yalnızca okul ve sınıf içinde alınacak sosyal mesafe tedbirlerinin yeterli olmayacağını servis araçlarında/toplu taşımada düzenlemeler yapılması (f=20) gerektiğini ifade etmektedirler. Bu konuda katılımcıların görüşleri ise şöyledir: "...Öğrenci servislerinin en fazla 10 kişi olması..." (K:47); "... Mart ayından beri toplu taşıma kullanmıyoruz. Okul açılınca toplu taşıma ile çocuğum nasıl okula gidip gidecek? Özel araç tutacak imkanım yok. Marmaray/metro çok kalabalık çocuğu okula giderken toplu taşıma kullanan ailelerden biri olarak bu yönü ile çok çok çok çok endişeliyim..." (K:339)

2.2.2. Hijyen tedbirleri

Salgın döneminde okulların açılması durumunda veliler, okul temizliği, maske kullanımı, öğrencilere dezenfektan/sabun temini, temizlik personelinin arttırılması, hijyen hakkında eğitim verilmesi gibi hijyen tedbirlerinin alınmasını beklemektedirler.

Katılımcıların büyük çoğunluğu okul temizliği, sınıfların havalandırılması, maske kullanımı gibi hijyen tedbirlerinin alınması gerektiği konusunda hemfikirdirler. Bir katılımcı alınması beklenen hijyen tedbirlerini şu şekilde özetlemektedir: *“Okul hergün günde 4-5 kez dezenfekte olmalı. Lavabolar saat başı dezenfekte edilmeli. Sıralar arasına separatörler konulmalı. Teneffüslerde çocukların temizlikleri ile birebir ilgilenilmeli. Servis kullananlar için servisler hergün dezenfekte edilmeli. Okullarda her sınıfta dezenfektan konulmalı maskelerin 3-4 saate bir değiştirilmesi sağlanmalı.”* (K:249)

Katılımcılar okulların düzenli olarak temizlenmesi gerektiğini ve okulun düzenli olarak temizlenmesi için ihtiyaç duyduğu temizlik malzemelerinin temin edilmesi ve temizlik personelinin istihdam edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. *“Bu konuda bütün okulların ihtiyaç duyduğu temizlik ve hijyen malzemeleri karşılanmalıdır. Okullara temizlik faaliyetini yapacak yeteri kadar eleman istihdamı yapılmalıdır. Yapılan çalışmalar düzenli bir şekilde denetlenmelidir.”* (K:217); *“...Okullarda yetersiz olan temizlik personelleri en az iki katına çıkarılmalı ,okullar daha hijyenik hale getirilmeli...”* (K40). Başka bir katılımcı okul temizliği ile ilgili olarak yapılan çalışmaların denetlenmesi gerektiğini ve temizlik yapılmayan okullarda sorumlulara yaptırım uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmektedir. *“Temizlik personel sayısı artırılmalı ve işini düzgün yapmayanlar işten uzaklaştırılmalı. Mevcut olan ve işini yapmayan personeller gerekli cezai işlemlere tabi tutulmalı.”* (K156) Bir diğer katılımcı ise, hijyen ile ilgili alınacak en iyi tedbirin, öğrencilere hijyen eğitimi verilmesi olduğunu ifade etmektedir: *“Alınan önlemlerin sürdürülebilir olması için, öğrencilere önce hijyen eğitimi verilmeli...”* (K224)

2.2.3. Sağlık kontrolleri

Salgın döneminde okulların açılması durumunda veliler, ateş ölçümünün yapılması, düzenli sağlık kontrollerinin yapılması/revir kurulması, öğrencilere HES kodu zorunluluğunun getirilmesi, hastalık riski olan öğrencilere uzaktan eğitim verilmesi gibi sağlık kontrollerinin yapılması gibi tedbirlerin alınmasını beklemektedirler.

Katılımcılar, öğrencilerin sağlık kontrollerinin okul girişinde yapılması ve diğer öğrencilerin olası bir bulaşmadan korunması için okul girişinde ateş ölçümünün yapılmasına yönelik tedbir alınmasını beklediklerini şu şekilde ifade etmektedirler: *“... okul girişinde öğrencilerin ateşlerinin ölçülmesi ve dezenfekte edilmeleri...”* (K:256); *“Çocuklar okul kapısına ulaştığında üstü dezenfekte edilmeli eller ayakkabı aynı şekilde ateş ölçülmeli... öğretmenler de aynı uygulamadan geçmeli”* (K:296). Benzer bir şekilde katılımcılar, diğer öğrencileri olası bir bulaşmadan korumak ve eğitimin sürekliliğini sağlamak üzere hastalık riski bulunan çocukların yüzyüze eğitime ara vererek uzaktan eğitim yoluyla *“...hastalık riski bulunan öğrencilere eğitim desteği online olarak sağlanmalı...”* (K315). Özellikle bir katılımcı herhangi öğretim kademesinde yer alan ve okulda yüzyüze eğitime başlayacak her öğrenciye test uygulanması gerektiğine, öğrencilerin okula girişlerinin HES kodu kullanılarak yapılması gerektiğine (f=2) yönelik görüş belirtmiştir: *“...Okula gidecek her öğrenciye test uygulanmalı. HES kodunu sınıfında ki her öğrencinin uygulamasına tanınlanması ve riskli kişilerle temas edip edilmediği sistemde görülmelidir...”*

(K:202). Aynı zamanda az sayıda katılımcı da okullarda sağlık personelinin bulunması ya da revir kurulması gerektiğini belirtmişlerdir: “...her okulda görevli bir sağlık personeli bulundurulması...” (K2).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında; 2020-2021 eğitim öğretim döneminde okulların kapalı ya da açık olması ile ilgili velilerin endişe düzeyleri ve endişe alanları araştırılmış; okulların kapalı kalmaya devam etmesi durumunda velilerin yapılmasını beklediği düzenlenmelere yönelik görüşleri listelenmiş ve okulların açılması durumunda velilerin alınması gereken risk azaltıcı tedbirlere yönelik beklentilerine yer verilmiştir.

Salgın döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi temasına ilişkin elde edilen sonuçlara göre, 2020-2021 eğitim öğretim yılında okulların kapalı kalmaya devam etmesi velilerin yarısından fazlasını (% 68) endişelendirmektedir ve bu endişeler sırasıyla öğrencilerin eğitimi, ruh sağlığı ve fiziksel sağlığı konularında yoğunlaşmaktadır. COVID-19'un yayılmasının, sosyal izolasyonun neden olduğu koşullara ve diğer kişisel faktörlere ek olarak, ebeveynlerin çocuklarına uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi öğrenmeleri için yardımcı olma konusundaki hazırlıksızlığı, çevrimiçi öğrenme araçlarına erişim sorunları endişelerini daha da arttırmıştır (UNESCO, 2020). Bu nedenle veliler de okulların kapalı kalmaya devam etmesi hususunda özellikle öğrencilerin eğitimi ile ilgili endişeler taşıyor olabilir. Dünyadaki birçok eğitim bakanlığı okulların kapalı kalmasının öğrenme kayıplarına yol açacağını kabul etmektedir (World Bank, 2020). Ancak asıl dikkat edilmesi gereken nokta, okulların kapalı olduğu süre boyunca yaşanan öğrenme kayıplarının çocuklar okula yeniden başladıklarında daha düşük öğrenim seviyelerine uyum sağlamaması nedeniyle büyük ve kalıcı öğrenme kayıplarına dönüşebileceğidir. COVID-19 salgını süresince okulların kapatılmasıyla birlikte yaşanan öğrenme kayıplarının okulun kapalı olduğu süreden çok daha fazla olabileceği düşünülmektedir (Andrabi, Daniel ve Das, 2020; Kaffenberger, 2020). Okulların kapalı kalmaya devam etmesiyle aileler -özellikle, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olanlar- öğrencilerin çevrimiçi öğrenme için ihtiyaç duyduğu gerekli akademik öğrenme ortamını sağlama konusunda sorunlar yaşamaya devam edecektir. Yakın zamanda yapılan ulusal bir analize erişilemediği için, Reimers ve Schleicher (2020) tarafından yapılan ve Türkiye'yi de kapsayan 98 ülkenin internete erişim, bilgisayara erişim ve ders çalışılacak ayrı odaya sahip olma ile ilgili sıralama incelenmiştir. Türkiye internete erişim konusunda 71., bilgisayara erişim konusunda 65., ders çalışılacak ayrı oda konusunda 50. sırada bulunmaktadır. Bu sıralamanın altını çizdiği ekonomik eşitsizliklerin yanı sıra, özel ihtiyaçları olan ve davranış sorunlarına sahip olan çocukların okulda erişebilecekleri özel destek olmadan evde eğitim almaya devam edecek olması öğrenme sorunlarının derinleşebileceğine işaret etmektedir.

Okulların kapalı kalmaya devam etmesi öğrencilerin eğitimlerinin yanı sıra, ruh sağlığı konusunda da velileri endişelendirmektedir. Bilindiği gibi, okullar akademik gelişimlerinin yanında öğrencilerinin sosyal ve psikolojik gelişimlerinde de lokomotif rolündedir. Okullar öğrencilerin akranlarıyla sosyalleşmesine, kişilik özelliklerinin ve

kimlik duygusunun gelişimine aracılık etmektedir. Öğrencilerin uzun süre okuldan uzak kalmasının gelişimlerine olumsuz etkilerinin yanında, salgının travma sonrası stres bozukluğu, anksiyete, keder ve uyum bozukluğu geliştirme riskinin arttırdığı bilinmektedir (Sprang ve Silman, 2013). Bu doğrultuda, ihtiyacı olan çocukların ve velilerin temel hizmetlere erişebilmelerini sağlamak için özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü tarafından nitelikli bir rehberlik programının hazırlanması, tanıtılması ve uygulanması sağlanabilir.

Salgın döneminde okulların kapalı kalmaya devam etmesi temasına ilişkin sonuçlara göre, veliler öğrencilerin ruh sağlığının yanı sıra, fiziksel sağlığı ile ilgili de endişelerini dile getirmişlerdir. Bu alanlardaki endişeler, velilerin yaşadıkları endişe çocukların fiziksel aktivelerindeki azalma ve karşı karşıya kaldıkları obezite riskiyle ilişkilendirilebilir varsayımıyla alanyazın taraması yapılmıştır.

Karantina sürecinde, çocukların -özellikle de küçük apartmanlarda ve kentsel alanlarda çocukların- fiziksel aktivite imkanlarını da azaltmıştır. Araştırmalar, çocukların hareketsizlik süresinin, ekran karşısında geçirdiği sürenin ve işlenmiş gıda tüketiminin artmakta olduğunu; bu durumun ise obeziteyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Wilde, 2020; Marsh, Mhurchu ve Maddison, 2013). Bu doğrultuda velilerin öğrencilerin fiziksel sağlığı ile ilgili endişelerini asgari düzeye indirmek üzere, virüsün çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin yeni çalışmaların, okulların açılması durumunda alınacak risk azaltıcı tedbirleri anlatan içeriklerin hazırlanması ve tanıtılması yoluna gidilebilir. Ayrıca karantina sürecinde yaşanan hareketsizlik, ekrana uzun süre maruz kalma ve obezite problemleri ile ilgili olarak alan uzmanlarınca içerikler hazırlanabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, okulların kapalı kalmaya devam etmesi kararının öğrencilerin eğitimine, ruhsal ve fiziksel sağlığına yönelik kaygılara ek olarak velileri kendi çalışma hayatları ve ev hayatları konusunda da endişelendirmesidir. Nitekim Pew Research Center (2020) tarafından yayımlanan rapor Amerika Birleşik Devletleri'nde, işgücünün yüzde 16'sı, Avrupa'da, yüzde 20 ila 30'u işe devam edebilmek için anaokullarına ve okullara ya da çocuk bakımına muhtaç olduğunu ortaya koymaktadır. Rapor aynı zamanda salgın öncesi büyükanne ve büyükbabalardan çocuk bakımında destek alan ailelerin bu bakımdan vazgeçmek zorunda kaldığını belirtmektedir. Salgın sırasında çalışmaya devam eden ebeveynlerin, üçte birinden fazlasının (%35) da çocuk bakımı sorumluluklarını yerine getirmekte zorlandığı görülmektedir (Akt.. Griffith, 2020). İş ve ev hayatının birbirine karışması durumu ebeveynlerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları ile ev ve çalışma hayatlarını oldukça etkilemiştir. (Fontanesi, vd., 2020). Ebeveynlerin fiziksel ve ruhsal sağlığı ile çocukların fiziksel, ruhsal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki arasındaki ilişki düşünüldüğünde (Reupert ve Maybery, 2016; Russell, vd., 2020) çocukların fiziksel, ruhsal ve akademik gelişimde daha büyük bir sorun ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, velilerinde çalışma hayatları, ev hayatları, fiziksel ve ruh sağlıklarını da göz önünde bulunduran geniş çaplı politika adımlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Salgın döneminde okulların açılması temasına ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde de, velilerin neredeyse tamamının (% 83,8) ciddi endişeler taşıdığı ve bu endişelerin sırasıyla öğrencilerin fiziksel sağlığı, öğrencilerin ruh sağlığı, kendi fiziksel ve ruhsal sağlığı konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırma sonucunda edinilen önemli bir bulgu velilerin okulların açılması durumunda öğrencilerin fiziksel sağlığı konusundaki endişelerinin okulların kapalı kalmaya devam etmesine oranla oldukça fazla olmasıdır. Bu durum küçük çocukların solunum yolu enfeksiyonlarına yakalanma ve bu enfeksiyonları yayma riskinin fazlalığı ile açıklanabilir. Nitekim 2009 yılında dünyayı etkileyen halk arasında domuz gribi olarak bilinen H1N1 grip salgını sırasında çocukların bu virüsün yayılmasında önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır (Edmunds, 2020). Bu doğrultuda, tüm dünyayı etkileyen COVID-19 salgını ile karşı karşıya kalan ülkelerin ve bu ülkelerdeki politika yapıcıların salgının yayılmasını yavaşlatmak veya önlemek için ellerindeki kıt bilgi ile de olsa okul binalarını kapatmaya karar vermesi oldukça akılcı ve doğal bir karardır. Salgının ilk dönemlerinde daha önceki deneyimlerinden ve kıt bilgilerden yola çıkarak gerek medya gerekse araştırmacılar çocukları süper yayıcılar -super spreaders- olarak tanımlamışlardır. Bu açıklamalar ve tanımlamalar velilerin okulların açılması ile ilgili endişelerinin bir göstergesi olabilir. Bununla beraber, son dönemde yapılan araştırmalar, çocukların aslında yetişkinlere oranla oldukça düşük bir düzeyde bulaşma ve ölüm oranına sahip oldukları ve virüsün yayılmasına katkıda bulunmayabileceklerini göstermektedir (Sheikh, Sheikh, ve Dhami, 2020; Kuttiaat, Menon, Abraham, ve Sharma, 2020) Bu kapsamda, virüsün çocuklar üzerindeki etkilerini içeren daha fazla araştırma sonucunun anne-babaların anlayabileceği dilde medyada açıklanması ve tartışılması okulların açılmasına karar verilmesi halinde önemli bir araç olabilir.

Okulların açılması durumunda velilerin kendi fiziksel ve ruhsal sağlıklarına yönelik endişeleri de öğrencilerin virüsü 65 yaşından büyük veya kronik sağlık sorunları olan ailelerine bulaştırma riski ile açıklanabilir. Bu duruma öğretmenlerin de kendi ailelerinin fiziksel ve ruhsal sağlığı konusunda endişeli olmaları ve bu doğrultuda görev başlamaya isteksiz olmaları eklenebilir (Sharfstein ve Morphew, 2020). Bu doğrultuda, velilerin endişelerini asgari düzeyde tutmak üzere, okulların hangi durumlarda kapalı kalacağı, açılacağı ya da geçici olarak eğitime ara verileceği ile ilgili açık bir yol haritasının en kısa sürede hazırlanmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca ihtiyaç duyulan hizmetlere nasıl erişileceğine dair yönergelerin bulunduğu öğrenci-öğretmen-veli kitapçıklarının hazırlanması ve özellikle tanıtılması-ulaştırılması sağlanmalıdır. Eğitim hizmetleri ile ilgili başta teknik yardım hattı olmak üzere, yardım hatlarının oluşturulması, yeni oluşturulan ve var olan yardım hatlarının tanıtılması da velilerin endişelerini azaltmaya yönelik bir uygulama olarak düşünülebilir.

Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, velilerin okulların açılmasına ve kapalı kalmasına yönelik endişelerinin paralel olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, velilerin endişelerinin okulların açılması durumunda öğrencilerin fiziksel sağlığı konusunda yoğunlaşırken; kapalı kalması durumunda bunun yerini okulun

yokluğu/eksikliği ile açıklanabilecek “öğrencilerin eğitimi” konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu doğrultuda, içinde bulunduğumuz dönemde de sıklıkla dile getirilen hibrit model tüm veli görüşlerini kapsayıcı ve etkili bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Hibrit model aracılığıyla, hem öğrencilerin akademik, ruhsal ve sosyal gelişmelerinin sağlanmasına katkıda bulunulabilir hem de yüz-yüze eğitimin yaratacağı virüsün yayılma riski azaltılarak çocukların ve velilerin fiziksel sağlığı korunabilir. Ayrıca, söz konusu modelin uygulanması ile bu çalışmada da ortaya çıkan velilerin, okulların ve öğretmenlerin süreçte daha fazla aktif rol alması, uzaktan eğitim sürecindeki rol, görev ve sorumluluklarının net olması karşılanmış olacak ve uzaktan eğitim sürecinin başarısı ve etkililiği artırılmış olacaktır. Araştırma sonuçlarına göre, velilerin %90’ı okulların ve öğretmenlerin süreçte daha fazla rol ve sorumluluk almasını beklemektedir. Bu doğrultuda politika yapıcıların okulların ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde rol ve sorumluluklarını yeniden düzenlemesi önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine aktif katılımına engel olabilecek çevrimiçi öğretim ihtiyaçlarını karşılamak üzere elektronik cihaz ihtiyaçları tespit edilebilir; eğitim öğretime hazırlık ödenekleri elektronik cihaza ihtiyaç duyan öğretmenler için yeniden düzenlenebilir; öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanlarda hizmet içi eğitim ihtiyaçları yeniden belirlenebilir. Son olarak, bu araştırma sonucunda ortaya çıkan ve veliler tarafından ifade edilen risk azaltıcı tedbirlerin başta öğrenci ve öğretmenlerin sağlığını korumak ve velilerin endişelerini azaltmak üzere devreye sokulması bir diğer önemli nokta olarak görülmektedir. Bu kapsamda, hibrit modelin uzaktan eğitim ayağında da yine velilerin ifade etmiş olduğu önerilerin dikkate alınması önerilmektedir.

Kaynakça

- ALMANTHARI, A., MAULINA, S., VE BRUCE, S. (2020). Secondary School Mathematics Teachers’ Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-9
- ANDRABI, T., DANIELS, B., VE DAS, J. (2020). **Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005**. Rise Working Paper Series. 20/039. <http://doi.org/10.17605/OSF.IO/3QG98>.
- AYTAÇ, T. (2003) Geleceğin öğrenme biçimi: E-öğrenme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 35(3).
- BAILEY, J.P., VE SCHURZ, J. (2020). **COVID-19 Is Creating a School Personnel Crisis**. <https://www.aei.org/research-products/report/covid-19-is-creating-a-school-personnel-crisis/> adresinden 10/08/2020 tarihinde indirilmiştir.
- BAŞARAN, M., DOĞAN, E., KARAOĞLU, E., & ŞAHİN, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209

Covid-19 Salgınının Neden Olduğu Büyük İkilem: Okullar Tekrar Açılmalı Mı; Kapalı Mı Kalm..

- CAUCHEMEZ, S., VALLERON, A.J., BOELLE, P., FLAHAULT, A. VE FERGUSON, N.M. (2008). Estimating the impact of school closure on influenza transmission from Sentinel data. *Nature*, 452(7188), 750-754.
- CHRISTAKIS, D.A. (2020) School Reopening—The Pandemic Issue That Is Not Getting Its Due. *JAMA Pediatrics*, Editorial, Published online May 13.
- CHUANG, R., KAYE, T., COFLAN, C.M. VE HAßLER, B.(2020). **Back-to-School Campaigns Following Disruptions to Education**. (EdTech HubHelpdesk Response No 12). Available under Creative Commons Attribution 4.0 International, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> .
- CRESWELL, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications.
- ÇAKIN, M., KÜLEKÇİ 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.
- DELALEU N. (2020). **COVID-19: Stopping the rise in domestic violence during lockdown**. *European Parliament* <https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20200406IPR76610/covid-19-stopping-the-rise-in-domestic-violence-during-lockdown> adresinden 16/07/2020 tarihinde indirilmiştir.
- DİKMEN, S., BAHÇEÇİ, F. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejileri: Fırat Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Education Studies*. 7 (2), 78-98.
- DONG, Y., MO, X., HU, Y., QI, X., JIANG, F., JIANG, Z., VE TONG, S. (2020) **Epidemiological Characteristics of 2143 Pediatric Patients with 2019 Coronavirus Disease in China**. American Academy of Pediatrics. <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2020/03/16/peds.2020-0702.full.pdf> adresinden 09/08/2020 tarihinde indirilmiştir.
- DSÖ. (2020). **Joint Leaders statement. Violence against children: a hidden crisis of the COVID-19 pandemic**. <https://www.who.int/news-room/detail/08-04-2020-joint-leader-s-statement---violence-against-children-a-hidden-crisis-of-the-covid-19-pandemic> adresinden 15/07/2020 tarihinde indirilmiştir.
- EDMUNDS, W. J. (2020). Finding a path to reopen schools during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Child & Adolescent Health*. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30249-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30249-2)
- ERSOY, A. F. (2016). *Fenomenoloji. Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- FONTANESI, L., MARCHETTI, D., MAZZA, C., DI GIANDOMENICO, S., ROMA, P., VE VERROCCHIO, M. C. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S79-S81. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000672>
- GILL, B., GOYAL, R., HARTOG, J., HOTCHKISS, J. VE DELİSLE, D. (2020). **Considerations for Reopening Pennsylvania Schools**. REL Mid-Atlantic: USA. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midatlantic/pdf/ReopeningPASchools.pdf> adresinden 11/08/2020 tarihinde indirilmiştir.

- GRIFFITH, A. K. (2020). Parental burnout and child maltreatment during the COVID-19 pandemic. **Journal of Family Violence**, 1-7.
- GÜRER, M.; TEKINARSLAN, E.; YAVUZALP, N. Opinions of instructors who give lectures online about distance education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2016, 7.1: 47-78.
- HOUSE, T., BAGUELIN, M., HOEK, A.J., WHITE, P.J., SADIQUE, Z., EAMES, K., READ, J.M., HENS, N., MELEGARO, A., EDMUNDS, W.J. VE KEELING, M.J. (2011). Modelling the impact of local reactive school closures on critical care provision during an influenza pandemic. **Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences**, 278(1719):2753- 2760.
- KOKSAL, M.S. (2015). Karma Yöntem Araştırma Desenleri (7.Bolum). Dede, Y. ve Demir, B., S. (Edt.). Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri, Anı Yayıncılık.
- KUTTIATT, V. S., MENON, R. P., ABRAHAM, P. R., VE SHARMA, S. (2020). Should Schools Reopen Early or Late?–Transmission Dynamics of COVID-19 in Children. **The Indian Journal of Pediatrics**, 1-2.
- MARSH, S., MHURCHU, C. N., VE MADDISON, R. (2013). The non-advertising effects of screen-based sedentary activities on acute eating behaviours in children, adolescents, and young adults. A systematic review. **Appetite**, 71, 259-273.
- MARTINKEVICH, P., LARSEN, L. L., GRÆSHOLT-KNUDSEN, T., HESTHAVEN, G., HELLRITZSCH, M. B., PETERSEN, K. K., VE RÖLFING, J. D. (2020). Physical child abuse demands increased awareness during health and socioeconomic crises like COVID-19: A review and education material. **Acta orthopaedica**, 1-7.
- PEDRAZA, P., TIJDENS, K., BUSTILLO, R. M. VE STEINMETZ, S. (2010). A spanish continuous volunteer web survey: sample bias, weighting and efficiency. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, 131, 109-130.
- PETRILLI, C., JONES, S., YANG, J., RAJAGOPALAN, H., O'DONNELL, L., CHERNYAK, Y., TOBIN, K., CERFOLIO, R., FRANCOIS, F., VE HORWITZ, L. (2020). **Factors associated with hospitalization and critical illness among 4,103 patients with Covid19 disease in New York City**. *BMJ*, 369, Article m1966 <https://doi.org/10.1136/bmj.m1966>.
- PINAR, M. A., AND AKGÜL G. D..(2020) The Opinions of Secondary School Students About Giving Science Courses with Distance Education During the Covid-19 Pandemic. **Journal of Current Researches on Social Sciences** 10 (2) 461-486.
- PRINCIPI, N., ESPOSITO, S., GASPARINI, R., MARCHISIO, P. VE CROVARI, P. (2004). Burden of influenza in healthy children and their households. **Archives of Disease in Childhood**, 89(11), 1002-1007.
- RAUSCHER, E.(2020) **Lower State COVID-19 Deaths and Cases with Earlier School Closure in the U.S**. *MedRxiv*. <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.05.09.20096594v1> adresinden 01/08/2020 tarihinde indirilmiştir.
- REIMERS, F. M., VE SCHLEICHER, A. (2020). **A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020**. *OECD*. https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf. adresinden 10/07/2020 tarihinde indirilmiştir.

Covid-19 Salgınının Neden Olduğu Büyük İkilem: Okullar Tekrar Açılmalı Mı; Kapalı Mı Kalm..

RUSSELL, B. S., HUTCHISON, M., TAMBLING, R., TOMKUNAS, A. J., VE HORTON, A. L. (2020). Initial Challenges of Caregiving During COVID-19: Caregiver Burden, Mental Health, and the Parent–Child Relationship. **Child Psychiatry & Human Development**, 1-12.

REUPERT, A. VE MAYBERY, D. (2016). What do we know about families where parents have a mental illness? A systematic review. *Child & Youth Services*, 37, 98–111. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2016.1104037>.

SEFEROĞLU, S.S. (2009). İlköğretim Okullarında Teknoloji Kullanımı ve Yöneticilerin Bakış Açıları. XI. Akademik Bilişim Konferansı. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.

SHARFSTEIN, J. M., VE MORPHEW, C. C. (2020). The Urgency and Challenge of Opening K-12 Schools in the Fall of 2020. **JAMA** 324(2):133-134.

SHEIKH, A., SHEIKH, A., SHEIKH, Z., VE DHAMI, S. (2020). Reopening schools after the COVID-19 lockdown. **Journal of Global Health**, 10 (1): 010376. <https://doi.org/10.7189/jogh.10.010376> PMID: 32612815

SPRANG G., VE SILMAN M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. **Dis Med Pub Health Prepared.** 7(1):105–10. <https://doi.org/10.1017/dmp.2013.22>

STAFF, T. (2020). **Amid surge in Israel virus cases, schools in outbreak areas to be shuttered**, **The Times of Israel**, <https://www.timesofisrael.com/amid-spike-in-virus-cases-schools-in-outbreak-areas-set-to-shutter/> adresinden 01/08/2020 tarihinde indirilmiştir.

UNESCO (2020). **Covid-19 Impact on Education Data. COVID-19 Education Disruption and Response**. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO. Paris, France

TARASAWA, B.(2020). COVID-19 school closures could have a devastating impact on student achievement. <https://www.nwea.org/blog/2020/covid-19-school-closures-could-have-devastating-impact-student-achievement/> adresinden 01/08/2020 tarihinde indirilmiştir.

TELLİ, Y. S. VE ALTUN, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34 . Doi: 10.32329/uad.711110

WORLD BANK (2020). **The World Bank Education Global Practice Guidance Note: Remote Learning&COVID-19** <http://documents1.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>. adresinden . 23 /07/ 2020 tarihinde indirilmiştir.

WILDE, T. (2020) **Online gaming surge: steam breaks concurrent user record amid social distancing mandates**. <https://www.geekwire.com/2020/online-gaming-surge-steam-breaks-concurrent-user-record-amid-social-distancing-mandates/> adresinden 15/07/2020 tarihinde indirilmiştir.

YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILMAZ, E., MUTLU, H., GÜNER, B. VE DOĞANAY, G. (2020). **Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği**. Palet Yayınları: Konya

COVID-19 SALGININDA ÖĞRETMENLERİN UZAK EĞİTİME İLİŞKİN DENEYİMLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Emine ÖNDER¹

¹ Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eonder@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6912-0383.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 **Kabul Tarihi:** 08.04.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.787838

Öz: Bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgınında öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde karşı karşıya kaldıkları zorlukları ve öğretim kayıplarını azaltmak amacıyla başvurdukları uygulamaları incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 34 öğretmenden yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, salgın sürecinde öğretmenler eğitim ve öğretimi yürütürken erişim, öğretim süreci ve diğer kategorileri altında birçok zorlukla karşı karşıya kalmışlardır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tamamı, salgın sürecinde öğretim kayıplarının oluştuğunu düşünmektedir. Üçü hariç diğer katılımcılar, öğretim kayıplarını azaltmak amacıyla öğrenme eksiklerini tamamlama, pekiştirme, öğrenmeye istekli hale getirme ve destek kategorilerinde birçok uygulamaya başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Salgın, Öğretmen, Eğitim ve öğretimde karşılaşılan zorluklar, Öğretim kaybını azaltma.

TEACHERS' EXPERIENCES ON DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract:

The purpose of the current study is to investigate the practices that teachers implemented in order to reduce the difficulties they faced in the educational and instructional process and to reduce learning losses of students during the Covid-19 pandemic. To this end, the study employed the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The data of the current study were collected by conducting structured interviews with a total of 34 teachers. The collected data were analyzed with content analysis. As a result of the study, it was found that the teachers encountered many problems during the pandemic process gathered under the headings of access, instructional process and others. All the teachers participating in the study think that learning losses occurred during the pandemic process. Except for three teachers, all the teachers stated that they conducted many practices to reduce learning losses that could be grouped under the categories of compensating for losses, reinforcing, making students willing to learn and support.

Keywords: Covid-19, Pandemic, Teacher, Problems Experienced in Education and Instruction, Reducing Learning Losses.

Giriş

Bir salgının dünyayı tehdit etmesi yeni bir durum değildir. Geçmişte insanlık kara ölüm (veba), çiçek, İspanyol gribi, Asya gribi gibi birçok salgın ile karşılaşmıştır. Bu salgınlar milyonlarca insanın hayatını kaybetmesine neden olmuştur (Dewitte, 2014). Dünyada son oluşan salgın, 2019 Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde başlayan Covid-19'dur. Covid-19, solunum yolu ve fiziksel temas ile insandan insana çok hızlı bulaşabilen bir hastalıktır. Bu hastalık, kısa sürede hızlı bir biçimde yayılarak tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Çok hızlı bulaşma özelliğine sahip olan Covid-19, 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından salgın olarak ilan edilmiştir (Euronews, 2020).

Türkiye'de ilk Covid-19 vakası 11 Mart 2020'de teşhis edilmiştir. Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de ilk vakanın görüldüğü tarihten itibaren bu salgının halk sağlığı açısından oluşturduğu riski yönetebilmek için sosyal, ekonomik, siyasi, iktisadi, idari, hukuki, askerî, dinî ve kültürel alanlarda çeşitli önlemler alınmıştır. Bu görünmez düşmanla savaşmak ve yayılımı azaltmak amaçlı birçok sektörde olduğu gibi eğitim öğretimde de önemli değişikliklere gidilmiştir. Türkiye'de bu bağlamda ilk olarak 2020 Nisan'ında yapılması planlanan ara okul tatili öne çekilmiştir. Vaka

sayısındaki yükselme nedeniyle okulların kapalı kaldığı süre uzatılmıştır. Bir taraftan eğitimde sürdürülebilirliği sağlamak diğer taraftan teması azaltarak virüsün yayılma hızını durdurmak amacıyla alternatif eğitim uygulamaları devreye sokulmuştur. 23 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitime ara verilerek eğitim faaliyetlerinin dijital ortamda uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine karar verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2020).

Uzaktan eğitim, 300 yılı aşkın bir süredir faaliyet gösteren ilk olarak 1700'lü yıllarda mektupla başlayan bir yöntemdir. Bu yöntem yirminci yüzyılın ilk çeyreğinden sonra radyo ve televizyon gibi görsel ve işitsel araçlar yardımıyla asenkron olarak yürütülürken, 1990'lı yıllara bilişim tabanlı olarak hem daha yaygın hem de eş zamanlı olarak da kullanılmaya başlamıştır (Kırık, 2014). Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim imkânına sahip olmayan bireylerin (Berg ve Simonson, 2016) öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla geliştirilen alternatif bir eğitim öğretim uygulamasıdır. Uzaktan eğitim zaman ve/veya mekân olarak farklı ortamlarda bulunan öğretmeni ve öğrenciyi teknolojik araçlar kullanılarak aynı ortamda buluşturan planlı öğrenme ve öğretmedir (Moore ve Kearsley, 2011).

Yüz yüze eğitimden farklı bir yapıya sahip olan uzaktan eğitimin kendine özgü özellikleri vardır (Valentine, 2002). Bu eğitim yöntemi, mekân ve zaman açısından sunduğu esneklik nedeniyle eğitim hizmetinden daha geniş kitlelerin yararlanmasına imkân tanır. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim, bireylere kendi öğrenme hızı ve biçimine göre öğrenme kolaylığı sağlar. Ayrıca, uzaktan eğitim fırsat ve imkân eşitliği, eğitimin maliyetinin düşüklüğü ve beklenmedik durumlara ya da ihtiyaçlara göre kolayca güncellenebilir olması açısından yüz yüze eğitime göre avantajlı görülmektedir (Mupinga, 2005).

Uzaktan eğitimde fiziksel olarak aynı mekânı paylaşma zorunluluğunun olmaması yüz yüze eğitimden daha farklı araç, gereç ve uygulamaları kullanmayı zorunlu kılar. Uzaktan eğitimin gerektirdiği teknolojileri, uygulamaları bilme ve kullanma yeterliğini gerektirir. Teknolojiyi içerik ve pedagoji bilgisi ile birleştirebilme, bir diğer ifadeyle, teknolojik içeriği hazırlama ve hazırlanan bu içeriğin nasıl sunulacağı bilgisine sahip olma uzaktan eğitimde önemlidir (Öztürk ve Horzum, 2011). Dolayısıyla öğrenenlerin veya öğretenlerin internet, bilgisayar ve uzaktan eğitim için ihtiyaç duyulan ekipmanlara sahip olmaması ve kullanma yeterliğine veya teknoloji okuryazarlığına yönelik eksiklikleri uzaktan eğitimin sağladığı avantajlardan faydalanma durumunu etkileyebilmektedir. Eğitim paydaşlarının yeterli teknolojik becerilere sahip olduğu ve bu eğitime erişim sıkıntısının olmadığı varsayılsa bile özellikle küçük yaş gruplarında, küçük sınıflarda, uygulamaya dönük derslerde uzaktan eğitimde bazı zorluklarla karşılaşılabilmesi belirtilmektedir (Kaya, 2002). Bunun dışında, uzaktan eğitimde planlama, kontrol ve değerlendirme gibi eğitim süreçleri büyük oranda öğrenenin sorumluluğunda olduğundan öz düzenleme eksikliği uzaktan eğitimde başarısızlığı getirebilmektedir (Bartolome ve Steffens, 2015; Kaya, 2002).

Araştırma sonuçları; ortam iyi tasarlandığında, uygun yöntem ve teknoloji kullanıldığında, etkili bir iletişim ağı oluşturulduğunda uzaktan eğitimin iyi tasarlanmış bir sınıf ortamında yürütülen yüz yüze eğitim kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Cavanaugh ve diğerleri, 2004; Todhunter, 2013; Ward, Peters ve Shelley, 2010). Bu açılardan oluşan herhangi bir olumsuzlukta ise uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumların ortaya çıkacağı, öğrencinin sistemde kalmasının veya devamın sağlanamayacağı ve öğrenme kayıplarının oluşacağı belirtilmektedir (Alper, 2020).

Oluşturduğu olağanüstü koşullar nedeniyle Covid-19 salgınında, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitime ani ve benzeri görülmemiş bir boyutta geçilmiştir. Bu hızlı geçiş, öğrencinden velisine öğretmeninden okul müdürüne kadar tüm eğitim paydaşlarını alışık olmadıkları, daha önce deneyimlemedikleri, bilgi ve becerilerin olmadığı uzaktan eğitim uygulamaları ile karşı karşıya bırakmıştır. Salgın sürecinde, normalleşme kapsamında zaman zaman seyreltilmiş olarak yüz yüze eğitime dönme girişimlerinde bulunulsa da yeni salgın dalgası okulların tekrar kapatılmasına neden olmuştur. Salgının başlangıcından bir yıla yakın bir zaman geçmiş olmasına rağmen tüm eğitim kademelerinde tam zamanlı olarak yüz yüze eğitime ne zaman geçileceği hala netlik kazanmamıştır. Üstelik uğradığı mutasyonlar nedeniyle Covid-19 virüsünün bulaşıcılık özelliği daha da artmıştır. Ayrıca hastalığın henüz kesin ve sonuç veren onaylanmış bir tedavisi de yoktur. Tüm bunlar göz önüne alındığında bir süre daha eğitim öğretim faaliyetlerin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesinin ihtimal dâhilinde olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra Arkan’ın (2020) ifadesine göre küresel ısınma, değişen beslenme alışkanlıkları ve küresel boyutta giderek artan insan hareketliliği gibi nedenlerle yakın gelecekte farklı ölçeklerde salgınların yaşanacağı da öngörülmektedir. Bu öngörü, ilerleyen süreçte de uzaktan eğitim uygulamalarına başvurulabileceği olasılığını desteklemektedir. Bu bakımdan, neredeyse öğretmenlerin ve öğrencilerin tamamının ilk kez deneyimledikleri uzaktan eğitim sürecine dair araştırmaların yapılması önemlidir. Konuyla ilgili yapılacak araştırmalar, öğrenenlerin ve öğretenlerin karşı karşıya kaldıkları zorlukların bilinmesi, salgın sürecinde misyonunu dijital ortamda gerçekleştirmeye çalışan eğitimin nasıl etkilediğinin anlaşılması açısından önemlidir. Yine yapılacak araştırmalar, bir taraftan mevcut durum tespiti için gerekliken diğer taraftan geleceğe yönelik alınması gereken tedbirler, yapılması gerekli görülen düzenlemeler ve yeni ihtiyaçlara göre alınacak kararlar için politika oluşturuculara rehberlik edecektir. Karşılaşılan zorlukların öğretim kayıplarının oluşmasına neden olabileceği gerçeği göz önüne alındığında yeni neslin gelişimi ve eğitimi açısından oluşabilecek kayıplarının azaltılması bakımından bu ve benzeri araştırmaların değerli olduğu düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgınında öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde karşı karşıya kaldıkları zorlukları ve öğretim kayıplarını azaltmak amacıyla başvurdukları uygulamaları incelemektir. Araştırmada bu temel amaç kapsamında,

Covid-19 salgınında eğitim öğretim faaliyetini yürütürken i) öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir, ii) öğretmenler öğretim kayıplarını azaltmak için neler yapmışlardır? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma deseni

Bu çalışmada, öğretmenlerin Covid-19 salgınında eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin deneyimlerini anlamak amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. İnsan deneyimlerini incelemek için uygun bir desen olan olgubilim deseni (Merriam, 2013), bireylerin belli bir kavrama ya da olaya, olguya ilişkin deneyimlerini veya algılarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmacının görev yaptığı anabilim dalında lisansüstü eğitime kayıtlı olup herhangi bir devlet okulunda çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenler çalışma kapsamına alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmada toplam 34 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin 23'ü kadın, 11'i erkektir; 11'i ilköğretimde, 16'sı ortaokulda, 7'si ise lisede görev yapmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğretmenler en az bir en fazla 19 yıllık kıdeme sahiptir. Katılımcıların 11'i sınıf, 5'i Türkçe ve matematik, 3'ü fen bilgisi öğretmenidir. Sosyal bilgiler, Türk dili, okul öncesi, görsel sanatlar ve özel eğitim alanlarından ise 1'er öğretmen çalışma kapsamındadır.

Veri toplama aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Soru formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini, ikinci bölümünde ise öğretmenlerin salgın sürecinde uzak eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Görüşme formu hazırlanırken araştırmanın amacına yönelik üç soru hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların araştırmanın amacına uygunluğunu belirlemek amacıyla ikisi eğitim bilimleri, biri dil bilimi olmak üzere üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlarının görüşü doğrultusunda bir soru görüşme formundan çıkarılmış, bir soruda da kısmi değişikliğe gidilmiştir. Daha sonra çalışma grubunda olmayan iki öğretmenden taslak soru formunu doldurmaları istenerek sorular kapsam ve biçim açısından değerlendirilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

Veri toplama süreci

Araştırmada veri toplama süreci, çalışmanın yapıldığı üniversiteden araştırma izninin (17/06/2020-E.34872) alınmasıyla başlamıştır. Katılımcıların sürecin tamamını deneyimlemeleri arzu edildiğinden araştırma verileri, eğitim öğretim yılı tamamlan-

dıktan sonra 20-30 Haziran tarihlerinde Google form aracılığı ile toplanmıştır. Bağlantı (link) araştırma kapsamındaki öğretmenlere e-posta ile gönderilmiş ve öğretmenlerden gönüllülük esasına göre formdaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Cevaplanan formların çıktısı alınarak analiz gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada veri analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre içerik analizi, veriler içinde saklı olabilecek gerçekleri, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde açıklamaktır. İçerik analizinde i) verilerin kodlanması, ii) temaların bulunması, iii) kodların ve temaların düzenlenmesi ve iv) bulguların tanımlanması ve yorumlanması adımları takip edilir.

Araştırmada, içerik analizi için öncelikle doldurulmuş formların çıktısı alınmış ve detaylı bir okuma ile araştırma konusuyla alakalı anlamlı bölümler belirlenmiştir. Bu bölümler anlamını en iyi tanımlayan sözcük, kavram veya cümle aracılığı ile isimlendirilmiştir. Daha sonra farklı zamanlarda iki okuma daha yapılarak anlamlı bölümler ve bölüm tanımlamaları gözden geçirilerek kodlama işlemi tamamlanmıştır. Kodların benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak, birbiriyle ilişkili olabilecek kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş, bir başka ifade ile tematik kodlama yapılmıştır.

Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2008) içerik analizinin güvenilirliği büyük oranda kodlama sürecine bağlıdır. Bu sebepten başka bir uzmandan verileri kodlaması istenmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın önerdiği güvenilirlik formülü aracılığıyla kodlama güvenilirliği hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamada uyum yüzdesi %92 olarak bulunmuştur. Nitel araştırmalarda uyum yüzdesinin en az %70 olması yeterli görüldüğünden araştırmanın kodlama güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 2016).

Tematik kodlama yapılırken, temaların altındaki verilerin kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı yani iç tutarlılık, temalar birbirinden farklı olmakla birlikte kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı yani dış tutarlılık dikkate alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre araştırma soruları veya alt problemleri genel temalar olarak düşünülebilir. Bu araştırmada da bu anlayış benimsenmiştir. Bulguların yorumlanmasında gerekli olduğu durumlarda katılımcı görüşlerinden birebir alıntılar verilmiştir. Böylece elde edilen bulguların okuyucuya ilk elden ulaştırılması hedeflenmiştir. Birebir alıntılar yapılırken gizliliği sağlamak amacıyla görüşüne başvuru alan öğretmenler Ö1, Ö2, ...Ö34 şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Bu çalışmada, araştırmanın niteliğini artırabilmek için Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen stratejiler kullanılmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yüz yüze görüşmelerde katılımcıların tedirgin olması karşılaşılan bir durumdur (Berg ve Lune,

2019). Bu bakımdan verilerin Google form aracılığı ile toplanması, kimlik gizliliği açısından sağladığı avantaj nedeniyle, katılımcıların soruları daha samimi bir biçimde yanıtlaması ile sonuçlanabilir. Bununla birlikte, form üzerinden veri toplamak, araştırmacıya ulaşılabilirliğini sınırlandırdığından sorular ile ilgili açıklama, danışma ve yardıma gereksinim duyulduğunda kolaylıkla araştırmacı ile iletişime geçilebilecek eposta adresi ve telefon numarası formda paylaşılmış ve katılımcıların sorularını, tereddütlerini iletmekte çekinmemeleri açık bir şekilde belirtilmiştir. Bunlar araştırmanın iç geçerliliği ve inandırıcılığı açısından önemlidir. Bunun yanında tematik kodlama yapılırken kodların temalar ile uyumu, temaların birbirini kapsamaması ancak anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı incelenerek bütünlüğe özen gösterilmiştir. Uzman incelemesine başvurulmuştur. Dış geçerliliğini yani aktarılabilişliliğini sağlamak için araştırmada takip edilen aşamalar ayrıntılı ve açık bir şekilde betimlenmiştir. Yorum katmadan verinin doğasına sadık kalınarak bulguların okuyucuya ilk elden aktarılmasını sağlamak amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği yani tutarlık ve teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla, veri toplama aracının geliştirilmesinden uygulanmasına, verilerin toplanmasından çözümlenmesine kadar çalışmanın her aşamasında araştırmacı tutarlı davranmak, nesnel tutum sergilemek, yanlı davranmamak için özen göstermiştir. Araştırmanın ham verileri ve analiz aşamasında yapılan kodlama vb. notlar ve dokümanlar gerektiğinde incelenmek üzere saklanmıştır.

Bulgular

Araştırmada bulgular, “öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar”, “öğretim kayıplarını azaltmak için yapılan uygulamalar” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar

Covid-19 salgınında eğitim öğretim faaliyetini yürütürken herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı cevabınız evet ise bunlar ne gibi zorluklardı sorusuna yönelik katılımcı cevapları incelendiğinde, bu süreçte öğretmenlerin i) erişim, ii) öğretim süreci, iii) diğer kategorileri altında toplanan bazı zorluklarla karşı karşıya kaldıkları anlaşılmıştır. Bu kapsamdaki bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları zorluklar	Erişim ile ilgili zorluklar	Donanım ve/veya ağ bağlantısı eksikliği	29
		Düşük katılım	17
		Teknoloji okuryazarlığı ile ilgili yetkinlik	9
		Alt yapı yetersizliği	9
	Öğretim süreci ile ilgili zorluklar	Teknolojiyi eğitime entegre etme	17
		Ölçme ve değerlendirme	13
		Sınıfta disiplini/otoriteyi/kontrolü sağlama	7
		Sınıf içi etkileşimi sağlama	6
		Öğrenciyi motive etme	6
		Alan/branşın oluşturduğu dezavantaj	6
	Diğer Zorluklar	İletişim	6
		Veli ilgisi	5
		Artan iş yükü	3

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun erişim zorluğu ile karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda zorluk yaşadığını belirten öğretmenlerin büyük bir kısmı (f:29) bu durumu donanım ve/veya ağ bağlantısı kısıtı ile açıklarken bazıları (f:17) bunun herhangi bir kısıttan değil öğrencinin derse katılmamasından, yani düşük katılımdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bazılarında (f:9) göre kendilerinin ve diğer eğitim paydaşlarının dijital becerilerinin yeterli olmaması, bir kısmına (f:9) göre ise alt yapı yetersizliği gibi teknik sorunlar erişim zorluğu ile karşılaşmaları ile sonuçlanmıştır. Erişim zorluğu yaşadığını belirten bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bazı öğrencilerin evinde internet olmadığı ya da sınırlı olduğu için ödevlerimi, yönergelerimi ulaştırmakta ve öğrencilerin canlı derse bağlanmasında çok zorluk çektim” (Ö19)

“Teknik açıdan donma, yayımdan kopma, sistemden düşme, ses gelmeme ya da sisteme hiç girememe gibi zorluklarla karşı karşıya kaldım. Bu durum zaman zaman öğrenciyi erişimimi engelledi.” (Ö11)

“Köyde öğretmenlik yapıyorum ve birinci sınıfları okutuyorum. Öğrencilerin dijital becerileri yeterli değil; velilerin de teknolojiye hâkim oldukları söylenemez. Bunlar benim için erişim zorluğu oluşturdu.”

“Öğrencilerin çoğuna erişemedim; çünkü katılım oldukça düşüktü. Donanımsal ve ağ bağlantı sıkıntısı olmayanların bile çoğu canlı derslere katılmadı. Uzaktan öğretim %25- %30 öğrenci ile devam etti. Ayrıca canlı derslere katılsa bile öğrencilerin bazıları dersleri ya yatağında, ya da kanepede yatarak izledi. Bu durumda nitelikli bir erişimden söz edilebilir mi?”

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun öğretim süreci ile ilgili bazı zorluklarla karşı karşıya kaldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bazı öğretmenler (f:17) teknolojiyi eğitime entegre etmede zorluk yaşarken, bazıları (f:13) öğrenme eksikliklerini belirlemede, yani ölçme ve değerlendirmede, bazıları (f:7) ise sınıfı kontrol etme veya derste disiplini sağlamada zorluk yaşadıklarını dile getirmiştir. Bazı katılımcılar (f:6) sınıf içi etkileşimi sağlamada, bir kısmı (f:6) öğrencide öğrenme arzusu oluşturmadaki, onun derse ilgisini çekmede, kısacası motivasyonu sağlamada zorlandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları (f:6) ise bu süreçte öğretimin yönetimi ile ilgili yaşadıkları zorlukları, alanlarının/branşlarının (örneğin özel eğitim) doğası gereği öğretimin uzaktan eğitim yoluyla yürütmenin neredeyse imkânsız olmasına bağlamıştır. Öğretimin yönetimi kapsamında karşılaşılan zorluklara ilişkin örnek katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bu süreçte teknolojiyi kullanarak çocukların ilgisini çekecek öğrenme etkinliğine yönelik dijital içerik hazırlamada ve geliştirmede zorluk yaşadım diyebilirim.”

“LGS gibi zorlu bir sınava hazırlanan öğrencilere uzaktan matematik dersini anlatmak beni oldukça zorladı. Özellikle detaylı anlatım gerektiren soruları uzaktan anlatmak yaşadığım zorluk arasındadır.”

“Öğrenci neyi biliyor; neyi bilmiyor ya da ne kadar biliyor? Bu soruların yanıtlamak bu süreçte en zorlandığım konulardan biri oldu.”

“Eğitim yüz yüze olmadığından kontrol öğretmenlerden çok öğrenciye ve veliye kaydı, öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi azaldı, benim için sınıf ve öğrenci kontrolü zorlaştı.” “Online eğitimlerde öğrenciler derse katılsa bile hem öğrencilerin birbiri ile hem de öğrenci öğretmen arasında etkileşimi sağlamak oldukça zor oldu.”

“Veliler ve biz öğretmenler çocukları derslere motive etmede oldukça zorlandık. Pandemi sürecinde öğrenciler tatilde olduklarını düşünüp ders çalışmak istemediler; çoğu öğrenci derslere ilgi göstermedi.”

Tablo 1 incelendiğinde, Covid 19 salgınında diğer kategorisi altında zorluk yaşayan katılımcılardan bazıları (f:6), veliler ile iletişime geçmekte zorlandığını ve çoğu veliye ulaşamadığını belirtirken bazıları (f:3) artan iş yüküne değinmiştir. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılardan bazıları (f:3) ise velilerin aşırı ilgisinin/ilgisizliğinin kendisini zorladığını ifade etmiştir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrenci velilerin çoğu ile iletişim kurmakta zorlandım. İletişime geçemediğim birçok veli oldu; geçebildiklerim ile de kaliteli iletişim kurduğumu söyleyemem” (Ö20)

“Pandemi sürecinde 7/24 çalışıyor gibiyiz. Gece gündüz arayan öğrenciler, veliler var. Eğitim öğretimin sınıfta sürdürüldüğü duruma göre çok daha yoğun. Yönetim, veli, öğrenciden gelen farklı talep ve beklentilerle baş etmek zorunda kaldım” (Ö13)

“Bu süreçte bazı veliler tamamen ilgisizken, tatil modunda çocuklarını takip etmezken bazıları kendi çocuklarına daha çok zaman ayırmam, özel olarak ilgilenmem yönünde baskı uyguladı diyebilirim.” (Ö6)

Öğretim kayıplarını azaltmak için yapılan uygulamalar

Covid-19 salgınında öğretim kaybı oluştu mu, oluştu ise kaybı azaltmak için ne gibi uygulamalara başvurduunuz sorusuna yönelik katılımcı cevapları incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının bu süreçte öğretim kayıplarının oluştuğunu düşündüğü görülmüştür. Üç katılımcı dışında diğerlerinin öğrenme kayıplarını azaltmak amacıyla bazı uygulamalara başvurduğu anlaşılmıştır. Öğretim kayıplarını azaltmak kapsamında herhangi bir uygulamaya başvurmadığını belirten katılımcılardan ikisi bunun nedenini alan sınırlılığı, biri ise mesleki yetkinlik ile ilişkilendirmiştir. Bu konuyla ilgili görüşünü Ö10 ve Ö21 aşağıda verilen cümlelerle açıklamıştır:

“Pek çok öğretmen gibi daha önce deneyimlemediğim bir durum ile karşı karşıya kaldım. Ne hizmet öncesi ne de hizmet içi eğitim kapsamında böyle bir kriz ile nasıl baş edileceğine dair yeterli bir eğitim aldığımı da söyleyemem. Dolayısıyla oldukça hazırlıksız yakalandım, sadece yapmak zorunda olduklarım ne ise onları yerine getirdim diyebilirim. Öğretim kayıplarını engellemek için ek bir uğraş veremedim.” (Ö10)

“İstedim; ama alanım nedeniyle öğretim kayıplarını azaltmak için elimden çok bir şey gelmedi.” (Ö21)

Öğretim kayıplarını azaltma bağlamında girişimde bulunduğunu belirten katılımcıların başvurdukları uygulamalara ilişkin bulgular Tablo2’de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin i) öğrenme eksiklerini tamamlama, ii) pekiştirme, iii) öğrenme isteğini artırma, iv) destek verme kategorileri altında öğretim kayıplarını azaltmaya yönelik girişimlerde buldukları görülmektedir. Öğrenme eksikliklerini giderme amaçlı girişimlerde bulunan öğretmenlerin çoğu (f:19), ek ders/etüt gibi uygulamalara başvururken bazıları (f:18) öğrenme eksiklerini tamamlamada ulaşılabilir bir öğretmen olmanın önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise (f:6) öğrencilerinin ailelerini eğitim sürecinin aktif ögesi haline getirmeyi, onların çocuklarının eğitiminde sorumluluk üstlenmesini sağlayarak öğrenme kayıplarını azaltmaya çalıştığını belirtmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretim Kayıplarını Azaltmak İçin Başvurdıkları Uygulamalar

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretmenlerin öğretim kayıplarını azaltmak için başvurdukları uygulamalar	Öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik uygulamalar	Ek ders/etüt vb. yapma	19
		Ulaşılabilir öğretmen	18
		Velilere sorumluluk verme	6
	Pekiştirmeye yönelik uygulamalar	Ödev verme	16
		Tekrar etme	5
	Motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar	Canlı derse devam takibi	5
		Ödüllendirme	3
		Ölçme ve değerlendirme uygulamaları	2
	Destek verme	Materyal ve doküman desteği verme	14
		Teknoloji okuryazarlığı açısından destek olma	4

Öğrenme eksikliklerini tamamlama yönünde girişimde bulunduğunu ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerimde oluşabilecek kayıpları, zoom, teamlink vb. üzerinden yaptığım ek canlı dersler aracılığı ile azaltmaya gayret ettim.” (Ö2)

“Öğrencilerin eksikliklerini online derslerde fark ettiğimde online birebir etüt yaparak bu süreci eksiksiz atlatmaya çalıştım.” (Ö11)

“Zoomdan veli toplantıları yaptım. Bu toplantılarla öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi edindim; öğrenme eksikliklerini belirledim. Öğrencilerimin eksik olduğu ve ailelerin yardımcı olamadığı alanları belirledim. Bu konularla ilgili annelere ders anlattım; onları yönlendirdim. Aileleri işe dâhil ettim. Uzanamadığım yerlere onların erişmesini sağladım.” (Ö7)

“Çeşitli uygulamalardan yararlanarak takıldıkları yerlerde öğrencilerin 24 saat bana rahatlıkla ulaşmalarına ve sorularını yöneltmelerine olanak sağladım.” (Ö14)

Öğrenme kayıplarını azaltmak için pekiştirmeye yönelik uygulamalara başvuran öğretmenlerden çoğu (f:16) ödev vermeyi tercih ederken, bir kısmı (f:5) konu tekrar yapmıştır. Bu doğrultuda görüş bildiren bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrenci öğrendim sanır; ancak tekrarlamadığında unuttur gider. Bunun için konuları tekrar ettim; eski konuları kısa notlar halinde tekrar tekrar paylaştım ki kayıplar azalsın.” (Ö15)

“Öğretme kayıplarını ödev yoluyla azaltmaya çalıştım. Eba ve oluşturduğum whatsapp grupları üzerinden ödevler verdim. Verdiğim ödevlerle ilgili gece gündüz demeden 24 saat bireysel dönütler vererek kayıpları önlemeye çalıştım” (Ö12)

Bazı öğretmenler, motive olmadan birisine herhangi bir şeyi öğretmenin zor olduğuna vurgu yaparak öğretim kayıplarını azaltmak için öğrencilerinin öğrenme isteğini artırmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerden bir kısmı (f:3) öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için ödüllendirmeyi kullanırken bazıları (f:5) takibin okuldan ve dersten öğrencinin kopmaması için önemli ve gerekli olduğuna dikkat çekerek öğretim kayıplarını azaltmak için öğrencilerin canlı derslere düzenli olarak katılıp katılmadıklarını takip ettiğini ifade etmiştir. İki öğretmen ise ölçme değerlendirilmenin, öğrenme eksiklerini belirlemede önemli olduğu kadar derse yönelik ilgiyi de artırdığını, bu nedenle quiz vb. ölçme değerlendirmeye yönelik uygulamalar aracılığıyla öğretim kayıplarını azaltmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bu kategori kapsamında örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerimin yaptıkları çalışmalardan en iyilerini seçerek online öğrenci ve veli oylamasına açtım. İlk üçe giren çalışmaları Bilsem matematik grubu instagram hesabından paylaştım. Böylece öğrencilerimin motive olmalarını ve daha iyi ürünler çıkarmalarını hedefledim.” (Ö11)

“Öğrencilerin canlı derslere düzenli olarak katılıp katılmadıklarını takip ettim. Düzenli olarak katılan ve iyi iş çıkaran öğrencilerin evlerine minik hediyeler gönderdim” (Ö9)

“Belirli aralıklarla çevrimiçi interaktif quizler yaparak öğrencilerimin derse karşı daha ilgili olmalarını hedefledim. Çünkü ilginin kayıpları daha azaltacağımı düşünüyorum.” (Ö7)

Bazı öğretmenlere göre, uzaktan eğitim de dijital ekipmanları kullanma yetkinliği öğretimin hedeflerine ulaşmasında oldukça önemlidir. Bu nedenle, bu öğretmenler hem öğrencilerine hem de velilerine teknoloji okuryazarlığı açısından verdikleri destek ile öğretim kayıplarını azaltmayı amaçladıklarını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise (f:14) öğrencilerin öğrenme materyallerine/dokümanlarına erişimlerini sağlayarak öğretim kayıplarını azaltmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu doğrultuda görüş beyan eden katılımcılardan bazılarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Akademik kaybı azaltmak için teknoloji kullanımında zorluk yaşayan öğrencilerime ve velilerime yardımcı oldum. Sisteme nasıl girebilecekleri, online kaynaklara nasıl ulaşabilecekleri vb. açılardan” (Ö21)

“Whatsapp veli grubundan öğrencilere ders içeriklerine yönelik dokümanlar gönderdim. Konu anlatım videoları, kelime listeleri ve alıştırmalar yolladım. Bu materyalleri, dijital alt yapı erişimi sınırlı olan öğrencilerime çıktı olarak ulaştırdım. Bu şekilde kayıpları azaltmaya çalıştım.” (Ö6)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 salgınında hem eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların, hem de öğretim kayıplarını azaltmak için öğretmenlerin başvurdukları uygulamaların incelendiği bu çalışmada, bulguların tartışılması okunabilirliği artırmak amacıyla, bulgularda olduğu gibi, iki başlık altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin sonuçların tartışılması

Araştırma sonucuna göre Covid-19 salgınında öğretmenler eğitim-öğretimi yürüten erişim, öğretim süreci ve diğer kategorileri altında birçok zorlukla karşı karşıya kalmışlardır. Öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını erişimsel zorluklar yaşamıştır. Konuyla ilgili birçok çalışmada da bu hususa dikkat çekilmiştir (Chang ve Satako, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Giannini ve Lewis, 2020; Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök, 2020; Türker ve Dündar, 2020). Örneğin Giannini ve Lewis'e (2020) göre salgın sürecinde erişim ile ilgili zorluklar ortaya çıkacaktır ve bu bağlamda yaşanan zorluklar öğrencilerin eşit eğitim almaları konusunda sıkıntılara neden olabilecektir. Benzer şekilde Chang ve Satako (2020) ile Türker, (2020) de bu salgının eğitim üzerinde oluşturduğu en önemli sorunlardan birinin teknoloji tabanlı öğrenmeye erişim olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın sonucunun alanyazınla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kesintisiz ve sorunsuz bir uzaktan eğitim için güçlü teknolojik altyapı bir gerekliliktir. Aksi takdirde, ağının yoğun olduğu zamanlarda erişimde yavaşlama veya erişilememe durumu ortaya çıkabilir (Süral, 2015). Bunun yanında, uzaktan eğitimde öğrenme sürekliliği internet ve bilgisayar okuryazarlığına bağlıdır (Gürol ve Sevinç, 2004). Diğer türlü Anderson'un (2020) belirttiği gibi cihaz veya güvenilir internet bağlantısına ve/veya çevrimiçi öğrenme için gerekli dijital okuryazarlık seviyesine sahip olmama erişim eşitsizliklerine yol açabilir. Bakanlık bu gibi sebeplerden kaynaklı erişim engellerini önlemek amacıyla bazı tedbirler almıştır. Örneğin öğretmenler için EBA kullanım simülasyonları, veliler için de ağı ilişkin ayrıntılı bilgilendirme videoları hazırlamıştır. Öğrencilerin öğretmenleri ile ağının kopmaması için "eba.gov.tr" üzerinden oluşturulan gruplar aracılığı ile öğrencilerin kendi öğretmenleriyle yazışabilmelerine ve bilgi paylaşımında bulunabilmelerine imkân tanınmıştır. Her öğrenciye ve öğretmene belli bir kota dâhilinde ücretsiz ağ bağlantısı verilmiştir. Tüm öğrencilerin yeterli donanuma sahip olamayabileceği göz önünde bulundurularak Eğitim Bilişim Ağının (EBA) dışında ulusal televizyon kanalları da bu amaç için kullanılmıştır (MEB, 2020). Öğrencilerin herhangi bir yerden oturum açmalarını sağlamak için farklı çevrimiçi öğrenme ve yayın platformları kullanılmıştır. Ancak alınan bu önlemlere rağmen i) salgın sürecinde yaklaşık 18 milyon öğrencinin dijital ortamda öğrenim görmesine bağlı aynı anda binlerce kullanıcının sisteme yüklenmesi, ii) Türkiye'deki öğrencilerin %20'sinin internete, %5'inin televizyona erişim kısıtının olması (Aktaş Salman, 2020), iii) erişim için bazı öğrencilerin aile büyüklerinin cep telefonunu kullanma zorunlulu-

ğu (Aktaş Salman, 2020), iv) öğreten, öğrenen ve veliler arasında teknolojik araçların kullanımı konusundaki yeterlik farklılıkları (Türker ve Dünder, 2020; Yılmaz, Mutlu ve Doğanay, 2020), v) uzaktan ders saatlerinin örgün eğitime oranla oldukça sınırlı tutulması ve yürütülen derslerin genellikle temel dersleri kapsamaması, vi) öğrencilerin bu derslere yeterince ilgi göstermemesine bağlı katılım düşüklüğü salgında öğretmenlerin erişimsel zorluk yaşamalarına yol açmıştır.

Covid-19 salgınında öğretmenler e-ders sunumu, e-ders içeriği/materyali hazırlama, öğrenciyi derse dâhil etme, motivasyonu yükseltme, ölçme ve değerlendirme, disiplini/kontrolü, sınıf içi etkileşimi sağlama gibi öğretim sürecine yönelik zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır. Öğretmenlerin salgın sürecinde öğretim süreciyle ilgili zorluk yaşadıkları durumlar sınıf ortamında bile kolay değildir. Buna, birde uzaktan eğitimin sınırlılıkları eklenince öğretim süreci daha karmaşık olacaktır. Çünkü özellikle küçük yaş gruplarında ve sınıf seviyelerinde, uygulamaya dönük derslerde uzaktan eğitimin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi zordur (Kaya, 2002; Özköse, Arı ve Çakır, 2013). Bu eğitimdeki mekan ve/veya zaman açısından bağımsızlık derslerin genelde teoriyle sınırlı kalmasına yol açtığından beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesi uzaktan eğitimde kolay değildir. Uzaktan eğitimde öğreten ve öğrenen arasındaki mesafe açıklığı, öğrencinin öğretmenle ve diğer öğrencilerle arasındaki iletişimi sınırlandırır; öğretme ortamında etkileşim eksikliği oluşturur; grup çalışması ya da toplu etkinlik yapmayı olanaksız kılar; öğretim sürecinin gözlemine izin vermez; sınıf kontrolünü zorlaştırır. Ayrıca, uzaktan eğitimde motivasyonunun sağlanması daha zor olması karşın motivasyonun azalması da bir o kadar kolaydır (Kaya, 2002). Bu bakımdan uzaktan eğitimde öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili zorluk yaşamalarının şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Konuya yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlarla karşılaşmaktadır. Örneğin Alper (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, salgın sürecinde öğretmenlerin öğretim materyallerini hazırlama, dijital ders içeriğini oluşturma, istediği yöntemi ve tekniği kullanma, dikkati derse çekme, öğrenciden dönüt alma, iletişim kurma ve değerlendirme yapma gibi öğretimin yönetimiyle ilgili konularda zorlandıkları anlaşılmaktadır (Alper, 2020).

Uzaktan eğitimin sınırlılığının dışında, Covid-19 salgınında katılımcıların öğretim süreciyle ilgili zorluk yaşamalarının en önemli nedeni, öğretmenlerin düşük teknolojik eğitim yeterliğine sahip olmamaları olabilir. Araştırmadaki katılımcıların çoğu, kendilerini sadece teknoloji okuryazarlığı açısından değil; teknolojiyi eğitimle bütünleştirme bağlamında da yetersiz görmektedir. Türker (2020) de bu doğrultuda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Oysa Figg ve Jaipal (2009) göre son yüzyılın öğretmenleri, teknolojiyi hem konu alanının hedeflerine veya öğrenme çıktılarına ulaşmada uygun kullanma hem de teknolojik aracın pedagojik pratik ve stratejilere uygunluğu bilgi ve becerilerine sahip olmalıdır. Teknolojinin eğitime entegrasyonu ile ilgili çalışmalara göre bir öğretmen içeriğe göre öğretme bilgisinin nasıl uygulanacağını, teknolojik aracın pedagojik imkân ve sınırlılıklarını, farklı teknolojik araçların kullanımında öğ-

renme ve öğretmenin nasıl değiştiğini, hangi içeriğe hangi teknolojinin daha uygun olduğunu ve bu teknolojinin nasıl kullanılacağını bilmelidir (Koehler ve Mishra, 2009). Bu ise teknolojik içerik bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, teknolojik pedagojik bilgisini ve bu bilgilerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan teknopedagojik eğitim yeterliğine sahip olmayı gerektirmektedir (Şimşek, Demir, Bağçeci ve Kinay, 2013). Bu durumda, uzaktan eğitim ve teknopedagojik eğitim yeterliği birlikteliğinin uzaktan eğitim aracılığıyla yapılan öğretimin niteliği için kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimde öğretim süreciyle ilgili yaşanan zorlukların teknopedagojik yeterlikten bağımsız olamayacağı ifade edilebilir.

Araştırmada, Covid-19 salgınında öğretmenler, diğer zorluklar kategorisi altında iletişime geçme, iş yükü artışı ve veli ilgisi hususlarında zorluk yaşadığını belirtmiştir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da öğretmenler için sürecin örgün eğitimden çok daha yoğun geçtiği (Türker ve Dündar, 2020), özellikle kırsal kesimde veya dezavantajlı çocukların devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencileri ile iletişim kurmakta sorunlar yaşayabildiği (Yılmaz, Mutlu ve Doğanay, 2020), velilerin duyarsızlığı ve gereken ilgiyi göstermediği (Demir ve Özdaş, 2020; Türker ve Dündar, 2020) belirtilmektedir. Mekânsal açıklık nedeniyle öğretmen ile öğrenci ve veli arasında zayıflayan bağ, uzaktan eğitimde iletişimi daha önemli hale getirmektedir (McDaniels, Pfund ve Barnicle, 2016). Çünkü etkili öğretmen aile iletişimi, eğitim paydaşları arasındaki işbirliğini geliştirerek öğrenmeyi desteklemeye yardım etmektedir (Atabey ve Tezel Şahin, 2011). Bu sebepten, öğretmenlerin salgın sürecinde yaşadıkları iletişim zorlukları, öğrencilerin öğretmenleri tarafından yeteri kadar desteklenememesine; eğitsel kayıpların oluşmasına zemin hazırlayabilir. Bazı öğretmenlere göre salgın sürecinde iş yüklerinin artması onların zorluk yaşadıkları durumlardan biridir. Öğretmenlerin mevcut ders içerik ve materyallerinin uzaktan eğitime uygun olmaması, salgın sürecinde teknolojik içerik oluşturma zorunluluğunu doğurmuştur. Araştırmacılara göre, doğası gereği uzaktan eğitimde plan ve koordinasyon daha zor ve karmaşıktır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011), ders içeriği oluşturma daha fazla emek gerektirmektedir (Alper, 2020), yaşanan teknik aksaklık ve yetersizlikler zaman kaybına neden olabilmektedir (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Uzaktan eğitime özgü bu hususların dışında dijital ders içeriği oluşturmaya ve sürecin diğer aşamalarına yönelik deneyim eksikliği de öğretmenlerin salgında iş yükünü artırmış olabilir. Ayrıca, uzaktan eğitimin akademik kayıp oluşturabilme ihtimalinin öğretmenler, öğrenciler ve veliler üzerinde oluşturduğu kaygı ve baskı da öğretmenlerin iş yükünü artırmış olabilir.

Öğretim kayıplarını azaltmak amacıyla başvuru alan uygulamalara yönelik sonuçların tartışılması

Araştırmada, üçü hariç diğer öğretmenlerin öğrenme eksiklerini tamamlama, pekiştirme, öğrenmeye istekli hale getirme ve destek kategorilerinde birçok uygulama ile salgın sürecinde oluşabilecek öğretim kayıplarını azaltmayı amaçladıkları anlaşılmıştır. Öğrenme eksiklerini tamamlamayı hedefleyen öğretmenlerin ek ders/etüt yapma,

aileyi eğitim sürecinin aktif bir ögesi haline getirme, ulaşılabilir öğretmen olma uygulamalarına başvurduğu tespit edilmiştir. Salgın sürecindeki senkron ve asenkron olarak verilen toplam ders saatinin sınırlı olduğu, bazı öğrencilerin farklı sebeplerden bu derslere erişemediği düşünüldüğünde öğretmenlerin ek ders/etüt yapma girişimlerinin bu süreçte oluşabilecek öğrenme kayıplarını azaltmaya katkı vereceği söylenebilir. Salgın sürecinde sosyal hareketliliği azaltmaya yönelik uygulamalar ebeveynlerin evlerinde çocuklarının yanında olma ihtimalini yükseltmiştir. Ayrıca, eğitim bütünseldir ve aile bu bütünün bir parçası ve öğretmenlerinden biridir (Harrison, 2003). Ailenin nasıl yardım edeceğini bilmesi ve evde eğitime yardımı çocukları daha başarılı kılmaktadır (Çelenk, 2003). Araştırma sonuçlarına göre, velinin paydaş olarak önemi uzaktan eğitimde daha da artmıştır. Bu süreçte başarı velinin doğru yönlendirilmesi ve desteği ile sağlanabilecektir (Türker ve Dünder, 2020). Bu bakımdan, bazı katılımcıların öğrenci ailelerini eğitim sürecinin aktif bir ögesi haline getirmeye yönelik uğraşlarının salgın sürecinde oluşabilecek öğrenme kayıplarının azaltılması açısından destekleyici olacağı söylenebilir. Eğitim, özünde bir iletişim etkinliğidir. Eğitsel kazanımların edinilmesi etkili iletişimin sağlanması, engelleyen faktörler varsa onların ortadan kaldırılması ile mümkün olabilir (Atabey ve Tezel Şahin, 2011). Son yıllarda yapılan araştırmalar facebook, whatsapp gibi sosyal medya araçlarının aile ile iletişim kurma ve işbirliğini geliştirmede kullanılabileceğini göstermektedir (Balcı ve Tezel Şahin, 2016; Çetinkaya, 2017; Sanders, 2016). Salgın koşulları düşünüldüğünde, çoğu öğretmence whatsappın öğrenmeye dâhil edilmesi öğrenme eksiklerinin tamamlanmasında destekleyici bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Covid-19 salgınında öğretim kayıplarını azaltmak için öğretmenlerin pekiştirmeyi hedefleyen tekrar etme, ödev verme uygulamalarına başvurduğu tespit edilmiştir. Bazı öğretmenlerin koşullar gereği, ellerinden başka bir şey gelmediğinden öğretim kayıplarını azaltmak bağlamında ödev vermeyi tercih ettikleri anlaşılmıştır. Öğrenme kısa sürede oluşan bir beceri değildir. Becerilerin kazanılmasında, unutmamanın önüne geçilmesinde ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar oldukça önemlidir (Senemoğlu, 2005). Tekrar, sınıfta yapılabileceği gibi sınıf dışında da yapılabilir. Öğrenciye sınıf dışında da tekrar yaptırmak için genelde ev ödevi tercih edilir. Ev ödevi pekiştirme, derse hazırlama gibi beklentiler nedeniyle verilir. Ancak ödevin bu beklentileri daima doğru şekilde ve yeterli miktarda karşıladığı tartışma konusudur (Yeşilyurt, 2006). Araştırmada, imkânsızlıklardan dolayı ödev vermeyi tercih ettiğini bildiren öğretmenler, ödevin tartışmalı konumundan dolayı bu yönlü görüşte bulunmuş olabilir.

Araştırmanın sonucuna göre, bazı öğretmenler salgın sürecinde öğretim kayıplarını azaltmak için öğrencilerinin öğrenme isteğini artırmayı hedeflemiştir. Bu amaçla da ödüllendirme, senkron ve asenkron derslere katılımı takip etme ve ölçme değerlendirme uygulamalarına gitmişlerdir. Ulusoy'un (2007) ifade ettiği gibi, yeterince motive olmamış bir öğrenci öğrenmeye hazır değildir. Bu nedenle, motivasyon yüz

yüze eğitim de olduğu gibi uzaktan eğitimde de başarıda birincil öneme sahip bir değişkendir (İbicioğlu ve Antalyalı, 2005). Uzaktan eğitimde derse katılımın yanında planlama, kontrol ve değerlendirme gibi eğitim süreçleri büyük oranda öğrenenin sorumluluğundadır. Dolayısıyla, özellikle öğrenme sorumluluğunun farkında olmama, öz düzenleme eksikliği uzaktan eğitimde motivasyon düşüklüğünü, dersten kopma veya uzaklaşmayı çok daha kolaylaştırmaktadır (Bartolome ve Steffens, 2015; Kaya, 2002). Araştırma sonuçlarına göre içsel motivasyon düşük olduğunda ödül veya ceza gibi dışsal çevre unsurlarının etkisiyle öğrencilerde öğrenme isteği geliştirilebilir (Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2013). Yine, en yalın haliyle, öğrencinin neyi ne kadar yapabildiğinin farkına varmasını sağlayan ölçme ve değerlendirme girişimleri, öğrenmelerile ilgili farkındalıklarını artırarak (Abalı Öztürk ve Şahin, 2014) öğrencileri öğrenmeye daha istekli hale getirebilir. Bu bakımdan, salgın sürecinde öğretmenlerin ödüllendirme, sorgulama, takip bağlamında yaptıkları dışsal motivasyonu artırmaya yönelik uygulamaları öğrencilerde öğrenme isteğini artırarak öğretim kayıplarını azaltmaya katkı vermiş olabilir.

Covid-19 salgını sürecinde bazı öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı ve öğrenme materyal ve dokümanlarına erişim açısından öğrenci ve velilere verdikleri destekle öğretim kayıplarını azaltmaya çalıştığı anlaşılmıştır. Özellikle uzaktan eğitimde etkili öğrenme ve öğretme için öğrenci ile ders materyalleri arasındaki etkileşim önemlidir. Bu eğitimde, iletişim ve etkileşim bilgi teknolojileri üzerinden sağlandığından öğrenme sürekliliği öğrenci ve velilerin en az temel seviyede teknoloji okuryazarlığına bağlıdır (Gürol ve Sevindik, 2004). Bu sebeplerden dolayı, salgın sürecinde öğretmenlerin gerek basılı ve dijital ders materyallerine erişim açısından gerekse teknoloji okuryazarlığı açısından verdiği destek öğretim kayıplarını azaltmaya katkı sağlamış olabilir.

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularından hareketle bazı öneriler getirilmiştir. Öncelikle çalışma nitel araştırma yöntemi ile yapıldığından araştırma sonuçlarının genellemesi doğru olmayabilir. Bu çalışmada sadece öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Üçleme tekniği kullanılarak yapılacak araştırmalar konunun daha ayrıntılı incelenmesine katkı sunabilir. Araştırmanın sonuçları, Covid-19 salgınında öğretmenlerin çoğunun eğitim öğretim sürecinde farklı zorluklarla karşı karşıya kaldığını göstermiştir. Bu sonuç, sürece yönelik alınan önlemlerin yeterli olmadığını, bazı değişikliklere gidilmesi gerektiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Araştırmanın bir diğer sonucu salgın sürecinde öğretim kayıplarının oluştuğunu göstermiştir. Bu bakımdan, planlanan telafi çalışmalarının içeriğinin ve boyutlarının belirlenmesi açısından, oluşan öğrenme kayıplarının kapsamını incelen araştırmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- ABALI ÖZTÜRK, Y. ve ŞAHİN, Ç. (2014). Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlilik algısı ve tutum üzerine etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1022-1046.
- AKTAŞ SALMAN, U. (2020). *Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri-III/Uzaktan eğitimin ilk iki haftası nasıl geçti?* [Online Erişim: <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-iii-uzaktan-egitimin-ilk-iki-haftasi-nasil-gecti/>] Erişim Tarihi: 10.07.2020.
- ALPER, A. (2020). Pandemi sürecinde k-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67.
- ALTIPARMAK, M., KURT, İ. D. ve KAPIDERE, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*.
- ANDERSON, J. (2020). *Brave new world the coronavirus pandemic is reshaping education*. [Online Erişim: <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>]. Erişim Tarihi: 10.07.2020.
- ATABEY, D. ve TEZEL ŞAHİN, F. (2011). Aile öğretmen iletişim ve işbirliği ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 793-804.
- BALCI, A. ve TEZEL ŞAHİN, F. (2016). Sosyal medyanın aile katılımında kullanılabilirliği üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2309-2322.
- BARTOLOME, A. ve STEFFENS, K. (2015). Are moocs promising learning environments? *Comunicar*, 22(44), 91-99.
- BERG, G. ve SIMONSON, M. (2016). *Distance learning*. Encyclopedia Britannica. Retrieved from <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>. Erişim Tarihi: 18.03.2021.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CAVANAUGH, C., GILLAN, K. J., KROMREY, J., HESS, M. ve BLOMEYER, R. (2004). *The effects of distance education on k-12 student outcomes: A meta-analysis*. Learning Point Associates/ North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).
- CHANG, G. C. ve SATAKO, Y. (2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. [Online Erişim: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>]. Erişim Tarihi: 21.07.2020.
- ÇELENK, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *Elementary Education On-line*, 2(2), 28-34.
- ÇETİNKAYA, L. (2017). The impact of WhatsApp use on success in education process. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 59-74.
- DEMİR, F. ve ÖZDAŞ, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.

- DEWITTE S. N. (2014). Mortality risk and survival in the aftermath of the medieval black death. *Plos One*, 9(5), 1-8.
- EURONEWS, (2020). *Dünyada Covid-19: İlk 4 ayında neler yaşandı? Salgının seyri ne durumda?* [Online Erişim: <https://tr.euronews.com/2020/05/04/dunyada-covid-19-salg-n-n-ilk-100-gununde-yasananlar-ilk-nerede-ortaya-c-kt-nas-l-yay-ld>] Erişim Tarihi: 15.07.2020
- FIGG, C. ve JAIPAL, K. (2009, March). Unpacking TPACK: TPK characteristics supporting successful implementation. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 4069-4073). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- GIANNINI, S. ve LEWIS, S. G. (2020). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. [Online Erişim: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/>]. Erişim Tarihi: 21.07.2020
- GÜROL, M. ve SEVİNDİK, T. (2004). Uzaktan eğitimin teknoloji boyutu. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- HARRISON, S. (2003). *Mutlu çocuk*. (Çev.: M. Sağlam). İstanbul: Dharma Yayınları.
- İBİCİOĞLU, H. ve ANTALYALI, U. Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan algı motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- KAYA, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. (1.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- KIRIK, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- KOEHLER, M. ve MISHRA, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- KURNAZ, A., KAYNAR, H., BARIŞIK, C. Ş. ve DOĞRUKÖK, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- MCDANIELS, M., PFUND, C. ve BARNICLE, K. (2016). Creating dynamic learning communities in synchronous online courses: One approach from the center for the integration of research, teaching and learning (CIRTL). *Online Learning*, 20(1), 110-129.
- MEB, (2020). *Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. [Online Erişim: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>] Erişim Tarihi: 21.07.2020
- MOORE, M. G. ve KEARSLEY, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Boston: Cengage Learning.
- MUPINGA, D. M. (2005) Distance education in high schools: Benefits, challenges, and suggestions, the clearing house. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 105-109.
- ÖZKÖSE, H., ARI, S. ve ÇAKIR, Ö. (2013). Uzaktan eğitim süreci için SWOT Analizi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (5), 41-55.

Covid-19 Salgınında Öğretmenlerin Uzak Eğitime İlişkin Deneyimleri

- ÖZTÜRK, E. ve HORZUM, M. B. (2011). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin türkçeye uyarlanması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(3), 255-278.
- SANDERS, J. M. (2016). Focus on family: Teachers as parents: Using technology to facilitate parent involvement: Susan catapano, editor. *Childhood Education*, 92(1), 95-96.
- SENEMOĞLU, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- SÜRAL, İ. (2015). Açık ve uzaktan öğrenmede teknolojik altyapının oluşturulması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 81-95.
- ŞİMŞEK, Ö., DEMİR, S., BAÇÇECİ, B. ve KİNAY, İ. (2013). Öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-23.
- TODHUNTER, B. (2013). LOL-limitations of online learning-are we selling the open and distance education message short? *Distance Education*, 34(2), 232-252.
- TOPÇUOĞLU ÜNAL, F. ve BURSALI, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (5), 7-22.
- TÜRKER, A. ve DÜNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- ULUSOY, A., (2007). Güdülenme, İçinde A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Anı yayıncılık.
- VALENTINE, D. (2002). Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.
- WARD, M. E., PETERS, G. ve SHELLEY, K. (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(3), 57-77.
- YEŞİLYURT, S. (2006). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumları üzerine bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 37-53.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, E., MUTLU, H. ve DOĞANAY, G. (2020). *Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzakta Eğitim Sürecinin Niteliği*. Konya: Palet Yayınları.

COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİN VE DUYGU DURUMLARININ İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD¹, Emine SEÇİL KARAMUKLU²

¹ Doç, Dr., Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD, bnkocbeker@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7930-0545.

² Arş Gör., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Eğitimi ABD, emine.secil58@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6010-8406.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 04.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.787866

Öz: Tüm dünya ile birlikte ülkemizde de görülmeye başlayan Covid-19 salgını sürecinde korunmaya en çok ihtiyaç duyan kesim şüphesiz ki özel gereksinimli çocuklardır. Özel gereksinimli çocuklarının bakım ve gelişiminden sorumlu olan annelere ise bu süreç boyunca oldukça büyük bir sorumluluk düşmektedir. Dolayısıyla bu araştırma özel gereksinimli çocuğu olan annelerin Covid-19 salgını sürecinde yaşadıkları güçlükler ve duygu durumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Sivas iline bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden özel gereksinimli çocukları olan 30 anne ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum incelemesi modelinde yapılmıştır. Bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' ile elde edilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşü alınarak tekrar yapılandırılmış ardından pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma için toplanan veriler 'Betimsel Analiz Tekniği' ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; Covid-19 salgını nedeniyle özel gereksinimli çocuğu olan annelerin genelinde duygu durumlarında çeşitli değişiklikler olduğu, ayrıca çocuklarının eğitimlerinin aksamasından dolayı kaygı taşıdıkları sonuçlarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, anneler yetkililerden özel gereksinimli çocuğu olan ailelere daha fazla sosyal imtiyaz verilmesini talep etmektedirler. Sonuç olarak, Covid-19 pandemi döneminde devlet kurumları tarafından özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için daha fazla eğitsel ve duygusal desteğin sağlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 pandemisi, özel gereksinimli çocuklar, özel gereksinimli çocuğu olan anneler, nitel araştırma, durum incelemesi

A CASE STUDY ON THE DIFFICULTIES AND FEELINGS OF SPECIAL NEEDS CHILDREN'S MOTHERS EXPERIENCED DURING COVID-19 PANDEMIC

Abstract:

During the Covid-19 pandemic, which has started to be seen in our country, as well as in the whole world, the group that most needs protection is undoubtedly children with special needs. Mothers who are responsible for the care and development of their children with special needs have a great responsibility during this time. Therefore, this research was carried out to examine the difficulties and feelings of mothers who have children with special needs during the Covid-19 pandemic. The research was designed as a case study, one of the qualitative research methods. Thirty mothers of special needs children attending special education and rehabilitation centers in Sivas in the 2019-2020 academic year participated in the study. In this study the data were obtained through the 'Semi-Structured Interview Form' developed by the researchers. The data collected for the research were analyzed by using 'Descriptive Analysis Technique'. The research findings have revealed that there are various changes in the emotional state of the mothers who have children with special needs due to the Covid-19 pandemic and that they are concerned about the disruption of their children's education. The mothers also demand more social privileges from the authorities for the families with children with special needs. As a result, it is necessary that more educational and emotional support should be provided by the state organizations for children with special needs and their families in the period of Covid-19 pandemic.

Keywords: The Covid-19 pandemic, children with special needs, mothers of special needs children, case study, qualitative research

Giriş

Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve tüm dünyaya hızla yayılan Koronavirüs Hastalığı 2019 (Covid-19) tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Dünya sağlık örgütü tarafından Koronavirüs Hastalığı 2019' un kısaltılmış hali Covid-19 kullanılmış ve bu süreç Pandemi olarak ilan edilmiştir (Eskici, 2020). Pandemi sürecinin hem Türkiye hem de dünya açısından sağlık alanı başta olmak üzere ekonomi, turizm, eğitim gibi birçok alanda büyük etkisinin olduğu görülmektedir (Kartal ve Şentürk, 2020; Balcı ve Çetin, 2020; Soylu, 2020). Covid-19' un etkilerinden en az oranda etkilenmek amacıyla sosyal izolasyona yönelik olarak önerilen ve ülkemizde de uygulanan kitlesel

toplantıların ve etkinliklerin askıya alınması, iş yerlerinde uzaktan çalışma önlemleri, hastalığın çocuklardaki etkisi zayıf olsa da çocukların erişkinlere bulaştırma ihtimali göz önünde bulundurularak okulların kapatılması etkili ve kanuta dayalı önlemlerdir (ECDC, 2020).

Türkiye’de görülen Covid-19 salgın süreci: Türkiye’de Covid-19 tanısı konan ilk resmi vaka 11 Mart 2020’de duyurulmuş, ilk vakanın ardından sayılar hızla artmış ve 20 günde vaka sayısı 10.000 ‘i, ölü sayısı ise 150’ yi aşmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020). Türkiye’de ise bu makalenin gönderildiği tarih itibarıyla ölü sayısı 6.163, toplam vaka sayısı ise 261.194’ ü bulmuştur (Who,2020). Pandemi ile ilgili olarak devletlerin yükümlülüğü; eğitim, önleme, test ve tedavi olanakları sağlama, hastalığın tedavisi için etkin yöntem geliştirme ve önleyici aşı elde etme amaçlı klinik araştırmalara kaynak aktarmadır. Sınırlı sayıda ve pahalı olan kaynakların diğer ciddi hastalıklar için ayrılan kaynaklarla eşitlenmesi de önemlidir (Büken Büken E., 2002; Pieper, A., 1999). Sürecin yönetimi için Sağlık Bakanlığı bilimsel bir kurul oluşturmuş ve kurulun önerileri doğrultusunda Covid-19 ile mücadele stratejileri geliştirmiştir. Virüsün kontrol altına alınması amacıyla yurtdışı gezileri kontrol altına alınmış, yurt içi geziler kısıtlanmış, 65 yaş üstü vatandaşlara sokağa çıkma yasağı getirilmiş, okullarda örgün eğitim durdurulmuş ve uzaktan eğitim sistemi başlatılmıştır. Bunlar Covid-19’ un fiziksel ve ekonomik boyutu olarak ortaya çıkmakta sosyolojik olarak da toplumdaki tüm bireyleri etkilemektedir.

Covid-19 salgın tehdidi ve özel gereksinimli çocuğa sahip olma durumu: Sosyolojik anlamda toplumun temeli olarak kabul edilen aile olgusunun var oluşunda çocuklar en önemli öğeyi oluşturmaktadır (Ataman, 2003). Aile üyelerinden birinin ya da birkaçının geçici ya da sürekli hastalığı, özel gereksinimi tüm aile fertlerinin uyumunu etkilemekte, en sağlam yapıdaki ailelerin bile dengeleri sarsılabilmektedir (Yörükoğlu, 1998). Her ne kadar özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın ailelerin içerisindeki rol ve sorumlulukları değiştirdiği düşünülse de en fazla yük ve sorumluluk, çocuğun hemen hemen her türlü bakım ihtiyaçlarını karşılayan anneleri özellikle etkilediği, babaların çalışma hayatında daha fazla yer almaları gibi çeşitli nedenlerden dolayı annelerin bu süreçte çoğunlukla yalnız bırakıldığı öngörülmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler özelinde yapılan çalışmalar da bu görüşü desteklemektedir. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının bakım zorluğunun, depresyonu tetiklediği ve (Gowen, Martin, Goldman & Ap-pelbaum, 1989) çocuklarının durumu ile ilgili annelerin babalardan daha çok endişe taşıdıkları görülmektedir. Öte yandan özel gereksinimli çocuğun bakımı ile annelerin ilgilendiği, sosyal ilişkilerinde ise daha temkinli ve sınırlı davrandıkları, daha fazla strese maruz kaldıkları, işgücüne katılmamaları nedeniyle işgücüne katılımın getirdiği ekonomik, psikolojik ve sosyal faydalarından faydalanamadıkları belirtilmektedir (Lewis, Kagan, Heaton & Cranshaw, 1999; Kaymaz, 2015; Atila-Demir ve Keskin, 2018).

Anne ve baba olmak, sadece biyolojik etmenleri kapsayan bir süreç olmaktan ziyade psikolojik faktörleri de kapsayan çok boyutlu ve yaşam boyu devam eden bir

süreçtir. Bu süreç boyunca anne ve babalar çeşitli durumlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu durumlardan bir tanesi de ailenin özel gereksinimli çocuğa sahip olmalarıdır. Özel gereksinimli çocuğa sahip olma durumu ailelerin duygu durumlarını etkileyen çok önemli bir unsurken son zamanlarda tüm dünya ile birlikte ülkemizde de görülen Covid-19 salgın süreci özel gereksinimli çocuğa sahip olan aileleri özellikle etkilemektedir. Süreç içerisinde alınması gereken önlemler ve dikkat edilmesi gereken hususlar noktasında özellikle özel gereksinimli çocuğu bulunan anneler çocuklarının genel sağlığı ve hijyeni noktasında kaygı taşımakta ve bu durum onları umutsuzluğa sevk edebilmektedir. Bunun yanı sıra süreç içerisinde çocuklarının akademik faaliyetlerinin aksaması anneleri kaygılandırmaktadır. Karip (2020) özel gereksinimli bireylerin pandemiden en çok etkilenen kitlelerden biri olduğuna dikkat çekerek sürecin sonunda özel gereksinimli bireylerin öğrenme açıklarının artması sebebiyle, normalleşme sürecinde bu süreçte üzerlerine düşen en asli görev ise; olumsuz duygu ve düşünceleri özel gereksinimli çocuklarına yansıtmamak ve çocuğunun kendini güvende hissetmesi ile yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için ona rehberlik ederek çocuğun gelişimini olumlu anlamda desteklemektir.

İlgili alan yazın tarandığında uluslararası ve ulusal alanda Covid-19 salgın sürecinde özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin yaşadığı güçlükler ve duygu durumlarına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla yapılan bu çalışmanın alanda öncü olacağı ve alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, Covid-19 salgın sürecinde özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ve duygu durumlarının incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel gereksinimli çocuğu olan anneler Covid-19 salgını ile ilgili edindikleri bilgileri yeterli buluyorlar mı ve bu bilgileri hangi yollarla (ne şekilde/ nasıl/ kimlerden) edinmişlerdir?
2. Covid-19 salgın süreci özel gereksinimli çocuğu olan annelerin ve çocuklarının günlük hayatında ne gibi farklılıklar meydana getirmiştir?
3. Covid-19 salgını özel gereksinimli çocuğu olan annelerin kendileri ve çocuklarına yönelik duygu durumlarını nasıl etkilemiştir?
4. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin Covid-19 salgın sürecine yönelik endişeleri ve farklı görüş ve düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama süreçleri ve verilerin analizi ele alınacaktır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma Covid-19 salgın sürecinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşadıkları güçlükler ve duyu durumlarının incelenmesini belirlemeye yönelik yapılmış betimsel bir durum çalışmasıdır. Araştırmada Covid-19 salgın sürecinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşadıkları güçlükler ve duyu durumlarına ilişkin annelerin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi ve yansıtılması açısından nitel araştırma yöntemi seçilmiştir.

Durum çalışması; bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991). Yin (1984) ise durum çalışmasını; araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanıldığı, araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolünün olmadığı, olayı ya da olguyu kendi doğal yaşam çerçevesinde çalıştığımızda ve olay ve gerçek yaşam arasındaki bağ yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Sivas iline bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerine devam eden özel gereksinimli çocuğu olan 30 anne oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar gözlem birimleri belirli niteliklere sahip kişiler ve durumlardan oluşmasından dolayı (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017), amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimsek, 2016). Bu araştırmada ölçütümüz özel gereksinimli çocuğa sahip olan annelerdir ve böylelikle annelerle görüşme yapılmıştır. Katılımcılar belirlenirken özel eğitim kurumlarına gidilerek özel eğitime devam eden özel gereksinimli çocuğu olan annelerden gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmanın katılımcıları belirlenmiştir.

Özel gereksinimli çocuğu olan anneler araştırmaya katılmadan önce araştırmanın süreciyle ilgili detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Özel gereksinimli çocuğu olan annelere görüşmede gizlilik esasının korunacağına dair bilgi verilmiş ve görüşmede gönüllülük esasına önem verilmiş olup çalışma bu hususta gönüllülük arz eden annelerle çalışma sürdürülmüştür. Bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma için toplanan veriler “Betimsel Analiz Tekniği” ile analiz edilmiştir. Özel gereksinimli çocuğu olan annelere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1.’ de verilmiştir.

Tablo 1: Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelere İlişkin Bilgiler

Anneler	Yaş	Medeni Durum	Öğrenim Durumu	Özel Gereksinimli Çocuk Sayısı
A1	44	Evli	İlkokul	2
A2	25	Bekar	Lise	1
A3	24	Evli	Ortaokul	1
A4	32	Evli	Lisans	1
A5	24	Evli	Ortaokul	1
A6	42	Evli	Lisans	1
A7	30	Evli	Ortaokul	1
A8	41	Evli	İlkokul	1
A9	39	Evli	Lise	1
A10	33	Evli	Lisans	1
A11	24	Evli	Ortaokul	1
A12	54	Evli	Lise	1
A13	37	Evli	Lisans	1
A14	37	Evli	Lise	1
A15	32	Evli	Lisans	1
A16	29	Evli	Lise	1
A17	40	Evli	Ortaokul	1
A18	35	Evli	Lisans	1
A19	35	Evli	Lise	1
A20	54	Evli	Lisans üstü	1
A21	50	Evli	İlkokul	1
A22	46	Bekar	Ortaokul	1
A23	47	Evli	İlkokul	1
A24	48	Evli	Lise	1
A25	46	Evli	Ortaokul	1
A26	41	Evli	Lise	1
A27	39	Evli	Ortaokul	1
A28	40	Evli	İlkokul	1
A29	30	Evli	Ortaokul	1
A30	44	Evli	İlkokul	1

Özel gereksinimli çocuğu olan 30 annenin yaşları 24-54 arasında değişkenlik göstermektedir. Annelerin tamamı il merkezinde ikamet edip, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden özel gereksinimli çocukları için destek eğitim almaktadırlar. Annelerden ikisi bekar iken geri kalan yirmi sekiz anne ise evlidir. Annelerden biri, iki özel gereksinimli çocuğa sahip iken diğer anneler bir özel gereksinimli çocuğa sahiptir. Annelerden 6' sı ilkokul, 9' u ortaokul, 8' i lise, 6' sı lisans ve 1' i ise lisansüstü eğitime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlanmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan görüşme türlerinden "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği" kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları" ile toplanmıştır. Görüşme formları Covid-19 salgın sürecinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşadıkları güçlüklerin ve duygu durumlarının belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Literatür taraması yapılmış ve ardından ilgili kaynaklar tarandıktan sonra özel gereksinimli çocuğu olan annelere ilişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu oluşturulmuştur. Görüşme formu dört ana sorudan oluşmaktadır. Forma verilecek cevaplar açık uçlu olarak belirlenmiştir. Geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 3 uzmanın görüşüne sunulmuş ve alınan görüşler ışığında form tekrar düzenlenmiştir. Uzmanlardan biri özel eğitim alanında öğretim üyesi olarak görev yapmakta iken uzmanlardan ikisi ise özel eğitim alanında doktora eğitimi alan kişilerden oluşmaktadır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Son şekli verilen forma formda yer alan son soru uzman görüşleri ile revize edilerek katılımcıların duygu, düşünce ve önerilerine yönelik fikir alma amaçlı olarak hazırlanmıştır. Katılımcılara görüşme formunda sorulan sorulara Ek.1 de yer verilmiştir.

Verileri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde anneler ile görüşme öncesi irtibat kurulmuş olup, yapılacak görüşme için her birinden ayrı ayrı randevu talep edilmiştir. Anneler görüşme öncesinde bilgilendirilmiş ve görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevapların gizlilik koşuluna sadık kalınarak kullanılacağı bilgisi kendilerine telefon görüşmesi yoluyla aktarılmıştır. Araştırma Covid-19 salgın sürecinde gerçekleştirildiği için araştırmacının katılımcıları olan anneler ile alınan önlemler dolayısıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilememiş görüşme formu araştırmacının katılımcılarına telefon bağlantısı ile ulaştırılmıştır. Evde yalnız kalamama ve rahat ve içtenlikle soruları cevaplama isteği gibi sebeplerle telefon bağlantısını gerçekleştirmekte sorun yaşayan

annelere internet tabanlı oluşturulan görüşme formu aktarılarak katılımcı tarafından verilen cevaplar ilgili alanlara kodlanarak kaydedilmiştir. Görüşme formlarında yer alan sorular ile annelerin araştırmaya yönelik düşünceleri, önerileri hususunda derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır. İnternet tabanlı oluşturulan görüşme formuna edinim şansı olmayan annelerin görüşme esnasında annelerin görüşmeyi evin sakin ve telefon hattının iyi çektiği bir odasında gerçekleştirmeleri talep edilmiştir. Etik unsurlar nedeniyle her bir anneye kod isimler verilerek numaralandırılmıştır. Annelerin verdikleri cevaplar hususunda bulgulara yönelik yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Anneler ile yapılan görüşmeler tamamlandıca veriler toplanmış ardından veriler bir araya getirilerek "Betimsel Analiz Yöntemi" ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. A. Araştırmacı araştırma sorularından araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturur. B. Araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okur ve düzenler. C. Araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bunun için doğrudan alıntılara da başvurabilir. D. Araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar ve ihtiyaç duyulması durumunda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Özdemir, 2010). Annelerin görüşme formlarına verdikleri cevaplarda benzer olan cevaplar kodlanarak bir araya getirilmiş öte yandan farklılık içeren cevaplar ise açık, anlaşılır ve net bir biçimde belirlenerek varsa öneriler alıntı yapılarak aktarılmıştır. Annelerin görüşme formları numaralandırılmıştır. Yapılan alıntılarda numaralandırılan annelerin yorumları numaralandırılmış haliyle aktarılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Covid-19 ile ilgili annelerin bilgi edinme yolları ve bu bilgileri yeterli bulma durumları

Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin özellikle Covid-19 gibi tüm toplumun sağlığını tehdit eden salgın gibi durumlarda yeterince bilgilendirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu bilgilere doğru mercilerden ulaşılması için ise gerekenler yetkili birimlerce yapılmalıdır. Covid-19 ile ilgili annelerin bilgi edinme yolları ve bu bilgileri yeterli bulma durumları hususunda görüşme yapılan annelere yöneltilen soru ile tüm dünya ile aynı anda ülkemizde de görülen Covid-19 salgınına yönelik annelerin edindikleri bilgileri ne şekilde/ nasıl/ kimlerden elde ettikleri hususunda kapsamlı bilgi edinimi amaçlanmıştır. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin Covid-19 ile ilgili bilgi edinme yolları ve bu bilgileri yeterli bulma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 2' de ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Tablo 2: Annelerin Covid-19 ile ilgili bilgi edinme yolları

Edinim Yolları	f	%
Televizyon (Haber Kanalları)	12	%40
İnternet	3	%10
Televizyon + İnternet	13	%43
Radyo	1	%3
Gazete	1	%3
Toplam	30	100

Görüşme yapılan annelere, Covid-19 salgını ile ilgili edindikleri bilgileri ne şekilde/ nasıl/ kimlerden elde ettiklerine yönelik yöneltilen soruda; annelerden 12' si (%40) televizyonda yer alan haber kanallarından elde ettiklerini belirtirken; annelerden 3' ü (%10) internet kaynaklı erişimlerden bilgi sahibi olduklarını belirtmiş öte yandan annelerin 13' ü (%43) ise televizyon ve internet tabanlı erişimlerden yararlanarak bilgi sahibi olduklarını dile getirmişlerdir. Annelerden 1' i (%3) radyo aracılığıyla bilgi sahibi olurken; annelerden 1' i (%3) ise gazete okuyarak bilgi sahibi olduğunu dile getirmiştir.

Tablo 3: Edinilen bilgilerin yeterlilik durumu hususunda

Edinilen Bilgilerin Yeterliliği	f	%
Covid-19 salgını ile ilgili edindiğim bilgileri yeterli buluyorum.	25	%83
Covid-19 salgını ile ilgili edindiğim bilgileri yeterli bulmuyorum.	5	%17
Toplam	30	100

Görüşme yapılan annelere, Covid-19 salgını ile ilgili edindiğiniz bilgileri yeterli bulup bulmadıkları ve süreçle ilgili herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alıp almadıklarına yönelik yöneltilen soruda; annelerin 25' i (%83) Covid-19 salgını ile ilgili edindikleri bilgileri yeterli bulduklarını belirtirken; annelerin 5' i (%17) ise Covid-19 salgını ile ilgili edindikleri bilgileri yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Edindikleri bilgileri yeterli bulmayan 5 anneden 3' ü herhangi bir kurum ya da kuruluştan yardım almadıklarını ancak yardım almayı istediklerini belirtmişlerdir.

“Düzenli takip edildiğinde bilgi alınıyor.” A1

“Konu ile ilgili çok fazla araştırma yaptım, edindiğim bilgileri yeterli buluyorum.” A9

"Sağlık Bakanlığı bünyesinden destek aldım." A13

"Yeterli bulmuyorum. Destek almak isterdim." A29

"Öğretmenimizden destek aldık. Özel gereksinimli çocuğumu konu ile ilgili çok güzel aydınlattı." A25

Covid-19 virüs sürecinin annelerin ve çocukların günlük yaşantısına etkileri

Covid-19 virüs sürecinin annelerin ve özel gereksinimli çocuklarının günlük yaşantısına etkileri hususunda görüşme yapılan annelere yöneltilen soru ile annelerin ve özel gereksinimli çocuklarının günlük hayata dair ne gibi farklılıklar yaşadıkları ayrıntılı olarak ele alınmış, annelerin yöneltilen soruya verdikleri cevaplardan çıkarılan sonuçlara Tablo 4' de ayrıntılı olarak değinilmiştir.

Tablo 4: Covid-19 salgın sürecinin günlük yaşantıya etkileri

Günlük Yaşantı Farklılıkları	f	%
Uyku düzeni değişikliği	3	%10
Eğitim aksaması	8	%27
Özgürlüğün kısıtlanması	12	%40
Hijyene verilen önemin artması	4	%13
Birlikte daha fazla zaman geçirme	3	%10
Toplam	30	100

Görüşme yapılan annelere, Covid-19 salgın sürecinde çocukları ve kendilerinin günlük hayatlarına dair ne gibi farklılıklar meydana geldiği hususunda yöneltilen soruda; annelerden 3' ü (%10) uyku düzeninde değişiklik olduğunu dile getirmiş, annelerden 8' i (%27) ise eğitim aksamaları yaşadıklarını belirtmiştir. Görüşme yapılan annelerden 12' si (%40) süreç içerisinde özgürlüklerinin kısıtlandığını belirtmiş, 4' ü (%13) ise günlük hayatlarında hijyene verdikleri değeri artırdıklarını belirtirken, görüşme yapılan annelerden 3' ü (%10) ise süreç içerisinde çocukları ile birlikte daha fazla zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir.

"Evde kalmak çocuğumu çok bunalttı. Gezmek, parka gitmek istiyorum." A4

"Herkes gibi bizim de hayatımız kısıtlandı. Dışarı çıkmayı çok seven bir çocuğun bir anda evden çıkmaması zor oldu. Marketten temel ihtiyaçlar dışında bir şey almamaya çalıştık. Eskiden markete çocuğumla birlikte giderdik. Şimdi maalesef bu mümkün değil." A9

"Ülkemizde Covid-19 görüldüğü günden itibaren ne çocuğum ne de ben dışarı çıkmadık." A13

“Maalesef tüm eğitimimiz yarıda kaldı. Bu durum çocuğumda telafi edilemeyecek geriliklere sebep olacak diye çok korkuyorum.” A16

“Çocuklar okula gidemedikleri ve dışarı çıkamadıkları için çok etkilendi.” A19

“Uykusuzluk, beslenme düzeni bozuldu, korku ve endişelerimiz arttı.” A2

Covid-19 salgınına bağlı annelerin duygu durum değişiklikleri

Covid-19 salgınına bağlı olarak özel gereksinimli çocuğu olan annelerin duygu durum değişiklikleri hususunda daha kapsamlı bilgi edinmek amacıyla annelere yöneltilen soruda; tüm dünya ile birlikte ülkemizi de etkileyen salgının özellikle özel gereksinimli çocuğu olan annelerin duygu durumlarında ne gibi değişiklikler meydana getirdiğine cevap aranmıştır. Annelerin konu ile ilgili verdikleri cevaplar Tablo 5’ de detaylı olarak belirtilmiştir.

Tablo 5: Duygu durumunda değişiklik olup olmadığı hususunda

Duygu Durumu Değişikliği	f	%
Duygu durumunda değişiklik oldu.	23	%77
Duygu durumunda değişiklik olmadı.	7	%23
Duygu durumunda değişiklik olduğunu düşünen annelerden;		
Daha fazla koruma içgüdücü	6	%26
Karamsar ruh hali	12	%52
Duygusal çalkantı	3	%15
Kaygılı ruh hali	2	%7
Toplam	30	100

Görüşme yapılan annelere, Covid-19 salgın sürecinde kendileri ve çocuklarına yönelik duygu durumlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığı hususunda yöneltilen soruda annelerden 23’ ü (%77) duygu durumlarında değişiklik olduğunu dile getirirken, annelerden 7’ si (%23) ise duygu durumlarında herhangi bir değişiklik olmadığını dile getirmiştir. Duygu durumlarında değişiklik olduğunu dile getiren annelerden daha fazla koruma içgüdücüne sahip olan anne sayısı 6 (%26) iken; süreç içerisinde karamsar ruh haline bürünen annelerin sayısı ise 12’ i (%52) dir. Görüşme yapılan annelerden duygu durumunda değişiklik olduğunu belirten annelerden 5’ i (% 22) ise süreç içerisinde duygusal çalkantı yaşadıklarını ve görüşme yapılan annelerden 2’ si (%7) süreç içerisinde kaygılı ruh haline büründüklerini belirtmişlerdir.

"Çocuğumla birlikte olduğumda kendimi daha mutlu hissediyorum tabi ki biraz da kaygılı." A6

"Daha çok hijyen, koruma içgüdüüsü ve sağlıklı gıdalar tüketmek dışında bir değişiklik olmadı." A9

"Bu süreçte çocuğumun hem annesi, hem doktoru, hem de öğretmeni olmaya çalışıyorum ve tabi ki olumsuzlukların olabileceği düşüncesi beni çok yıprat-tı."A16

"Tabi ki oldu. Benim üç çocuğum var. Hepsiyle evde kalmak çok yorucu oldu. Küçük çocuğum sürekli ağlama krizleri geçiriyor üstüne özel gereksinimli çocuğum var ve tek başıma mücadele ediyorum." A18

"Dönem dönem duygusal çalkantılar yaşadık ama bunun geçici bir süreç olduğunu, güzel günler geleceğini kendimize empoze ederek motive olduk." A24

"Hayatta sahip olduğum her şeyin kıymetini daha çok anladım." A26

"Bu süreçte çocuğumla aramdaki bağ daha da güçlendi." A27

"Korku, üzüntü, stres." A28

"Daha stresli ve daha kaygılı oldum." A29

Covid-19 salgınına yönelik annelerin endişeleri ve farklı görüş ve düşünceleri

Covid-19 salgınına yönelik özel gereksinimli çocuğu olan annelerin endişeleri ve konu ile ilgili farklı görüş ve düşünceleri hususunda yöneltlen sorularda; annelerin süreç içerisinde yaşadığı ve özellikle belirtmek istediği görüşleri sorulmuş, salgın sebebiyle farklı bir süreçten geçtiğimiz ve daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduğumuz bu dönemde annelerden alınan yanıtlar Tablo 6'da detaylı olarak ele alınmıştır.

Tablo 6: Covid-19 salgın sürecine yönelik yaşanan endişeler hususunda

1. Çocuğun virüse yakalanma ihtimalini düşünme
2. Virüse yakalanıp çocuğuna bulaştıracağını düşünme
3. Çocuğundan önce öleceğini düşünme
4. Çocuğa yönelik gelecek kaygısı

Yaşanan Endişe Boyutu	f	%
Belirtilen endişe türlerinden hiç birine sahip değilim.	2	%7
Belirtilen endişe türlerinden en az birine sahibim.	28	%93
Belirtilen endişe durumlarından en az birine sahip olduğunu düşünen annelerden;		
Tüm maddeler	10	%36
Çocuğundan önce öleceğini düşünme	3	%11
Çocuğa yönelik gelecek kaygısı	4	%14
Virüse yakalanıp çocuğuna bulaştıracağını düşünme	1	%4
Çocuğun virüse yakalanma ihtimalini düşünme	2	%7
Çocuğun virüse yakalanma ihtimalini düşünme ve virüse yakalanıp çocuğuna bulaştıracağını düşünme	3	%11
Virüse yakalanıp çocuğuna bulaştıracağını düşünme ve çocuğundan önce öleceğini düşünme	2	%7
Çocuğundan önce öleceğini düşünme ve Çocuğa yönelik gelecek kaygısı	3	%11
Toplam	30	100

Görüşme yapılan annelere belirtilen endişe durumlarına sahip olup olmadıklarına dair yöneltilen soruya annelerden 2' si (% 7) belirtilen endişe türlerinden hiç birine sahip olmadığı şeklinde cevap verirken, görüşme yapılan annelerden 28' i (%93) ise belirtilen endişe türlerinden en az birine sahip olduğunu ifade etmiştir. Belirtilen endişe türlerinden en az birine sahip olduğunu dile getiren annelerden 10' u (%36) tüm maddelerin içeriklerine dair endişe taşıdıklarını belirtirken; annelerin 3' ü (%11) ise çocuğundan önce öleceğini belirtmektedir. Öte yandan görüşme yapılan annelerin 4'ü (%14) ise çocuğuna yönelik gelecek kaygısı taşıdığını belirtirken, annelerin 1' i (%4) ise virüse yakalanıp çocuğuna bulaştıracağını düşündüğünü belirtmektedir. Görüşme yapılan annelerden 2' si (%7) çocuğunun virüse yakalanma ihtimalini düşündüğünü dile getirmiş ayrıca annelerden 3' ü (%11) ise çocuğunun virüse yakalanma ihtimali

ile virüse yakalanıp çocuğuna bulaştıracağını bir arada düşünödüğünü belirtmektedir. Belirtilen endişe türlerinden en az birine sahip olduğunu dile getiren annelerden 2' si (%7) virüse yakalanıp çocuğuna bulaştıracağını düşünme ve çocuğundan önce öleceğini düşünme gibi endişe durumlarını bir arada yaşadığını dile getirirken annelerden 3' ü (% 11) ise çocuğundan önce öleceğini düşünme ve çocuğuna yönelik gelecek kaygısı taşıdığını dile getirmiştir.

Tablo 7: Konu ile ilgili belirtilmek istenen farklı görüş ve düşünceler hususunda

Farklı Görüş ve Düşünceler	f	%
Covid-19 salgını ile ilgili belirtmek istediğim farklı görüş ve düşüncem yoktur.	14	%47
Covid-19 salgını ile ilgili belirtmek istediğim farklı görüş ve düşüncelerim mevcuttur.	16	%53
Covid-19 salgını ile ilgili belirtmek istediği farklı görüş ve düşünceleri olan annelerden;		
Normalleşme dönemine geçme isteği	7	%44
Eğitime verilen aranın telafisi	7	%44
Özel gereksinimli çocuklara akademik ve sosyal öncelik	2	%12
Toplam	30	100

Görüşme yapılan annelere konu ile ilgili farklı görüş ve düşüncelerinin olup olmadığına dair yöneltilen soruda annelerden 16' sı (%53) konu ile ilgili farklı herhangi bir görüş ve düşüncelerinin olmadığını dile getirirken; annelerden 14' ü (%47) ise konu ile ilgili farklı görüş ve düşüncelerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Farklı görüş ve düşünceleri olduğunu dile getiren annelerden 7' si (%44) bir an önce normalleşme dönemine geçmek istediğini dile getirirken, annelerden 7' si (%44) ise özel gereksinimli çocuklarına verilen eğitimlerde telafi derslerinin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Görüşme yapılan annelerden 2' si (%12) ise özel gereksinimli çocuklara akademik ve sosyal alanlarda öncelik verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

"Bir an evvel salgının bitmesini ve normalleşme sürecine geçilmesini istiyorum herkes gibi." A1

"Çocuğumun eğitimine devam etmesi için yeni düzenlemeler yapılmasını istiyorum." A5

"Özel gereksinimli çocuklarımız için bir an önce uygun ortam sağlanmalı ve bu geçirdiğimiz günlerin telafi eğitimleri yapılmalıdır." A11

"Yaşlılarımız kadar çocuklarımız da önemli bu süreçte. Onlar için de bir şeyler yapılmalı. Çok fazla prematüre bebek, beyin kanaması vs geçirmiş bebek var"

mesela benim oğlum on üç aylık, iki yaşına kadar oturamazsa sakat kalır dediler ve ben hiçbir şey yapamıyorum. Çocuğumun geleceğinden olmamasını istiyorum.” A16

“Bir yandan da iyi oldu, birbirimize daha fazla zaman ayırdık.’ A20

“Bizler konuyu ciddiye alıyor ve bütün kurallara uyuyoruz ama maalesef uymayanlar sayesinde bizde risk altındayız. Umarım bir an önce hayat normale döner.” A21

“Sosyal hayata geçiş için biraz erken davranıldığını düşünüyorum. Herkes gerekli özeni ve hassasiyeti göstermiyor ne yazık ki.” A23

“Bu süreçte özel çocukların ve annelerinin sokağa çıkma durumu esnek olmalı çünkü her özel çocuk bir değil.” A24

Tartışma

Sosyolojik anlamda toplumun temeli olarak kabul edilen aile olgusunun var olu-şunda çocuklar en önemli öğeyi oluşturmaktadır (Ataman, 2003). Aile üyelerinden birinin ya da birkaçının geçici ya da sürekli hastalığı, özel gereksinimli oluşu tüm aile fertlerinin uyumunu etkilemekte en sağlam yapıdaki ailelerin bile dengeleri sarsılabilmektedir (Yörükoğlu, 1998). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler, aile içinde yeteri kadar sorumluluk ve göreve sahip olmalarından dolayı aile dışından gelebilecek herhangi bir sıkıntı ya da olumsuzluk onlar için normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ailelere oranla çok daha fazla yıkıma sebebiyet vermektedir. Aile dışından gelebilecek her türlü olumsuzluk ve sıkıntı durumlarında aile üyelerinin özellikle de özel gereksinimli çocuğun bakımından sorumlu olan annenin duygu durumunda çeşitli değişiklikler yaratacağı öngörülmektedir. Araştırma bulgularını oluşturmak amacıyla görüşme yapılan annelerin tamamı en az bir yıl olmak kaydıyla özel gereksinimli çocuğunun bakımını ve yaşantısını birlikte sürdürdüğü kişilerden oluşmaktadır.

Araştırma bulgularına bakıldığında; annelerden 12’ si (%40) Covid-19 salgın sürecine ilişkin televizyonda yer alan haber kanallarından bilgi elde ettiklerini belirtirken; annelerden 3’ ü (%10) internet kaynaklı erişimlerden bilgi sahibi olduklarını belirtmiş öte yandan annelerin 13’ ü (%43) ise televizyon ve internet tabanlı erişimlerden yararlanarak bilgi sahibi olduklarını dile getirmişlerdir. Annelerden 1’ i (%3) radyo aracılığıyla bilgi sahibi olurken; annelerden 1’ i (%3) ise gazete okuyarak bilgi sahibi olduğunu dile getirmiştir. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin özellikle Covid-19 gibi tüm toplumun sağlığını tehdit eden salgın gibi durumlarda yeterince bilgilendirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu bilgilere doğru mercilerden ulaşmaları için gerekenler yetkili birimlerce yapılmalıdır.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre, Covid-19 salgını sürecinde çocukları ve kendilerinin günlük hayatlarına dair ne gibi farklılıklar meydana geldiği hususunda yöneltilen soruda; annelerden 3’ ü (%10) uyku düzeninde değişiklik olduğu-

nu dile getirmiş, annelerden 8' i (%27) ise eğitim aksamaları yaşadıklarını belirtmiştir. Görüşme yapılan annelerden 12' si (%40) süreç içerisinde özgürlüklerinin kısıtlandığını belirtmiş, 2' si (%7) ise günlük hayatlarında hijyene verdikleri değeri artırdıklarını belirtmişken annelerden 2' si (%7) süreç içerisinde kaygılı ruh haline büründüklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan annelerden 3' ü (%10) ise süreç içerisinde çocukları ile birlikte daha fazla zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli çocuğa sahip olma durumu annelerin duygu durumlarını etkileyen çok önemli bir unsurken son zamanlarda tüm dünya ile birlikte ülkemizde de görülen Covid-19 salgın süreci özel gereksinimli çocuğa sahip olan anneleri özellikle etkilemektedir. Süreç içerisinde alınması gereken önlemler ve dikkat edilmesi gereken hususlar noktasında özellikle özel gereksinimli çocuğu bulunan anneler çocuklarının genel sağlığı ve hijyeni noktasında kaygı taşımakta ve bu durum onları umutsuzluğa sevk etmektedir. Covid-19 sürecinde, özel gereksinimli çocukların günlük rutinleri bozulmuş, yeni bir düzene adapte olmaları beklenmiş ve ev ortamında geçirdikleri vakit artmış dolayısıyla sosyal yaşantıları ve arkadaş ortamı etkileşimi bir hayli azalma durumu göstermiştir. Karahan, Yıldırım, Demiröz ve Özaydın, (2020) annelerin Covid-19 salgın sürecinde özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme yollarını araştırdığı çalışmada ev içi iletişimde sorumluluğu büyük oranda annelerin aldığı belirtilmiş ayrıca salgın döneminde annelerin yaşadıkları olumsuz deneyimlerin etkilerinin en aza indirilmesi için aile yaşamını güçlendirici uygun desteklerin sunulması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Marcenko ve Meyers (1991) 'in yaptığı bir diğer çalışmada ise özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin çocuğunun günlük bakım ve sorumluluklarının çoğunu kendi üzerine aldığı sonucu elde edilmiştir. Bu bulgular araştırmamızı doğrular niteliktedir. Öte yandan çocukların ve ailelerin Covid-19 sürecinde yaşantı biçimlerini inceleyen çalışmalarda (Colizzi, Sironi, Antonini, Ciceri, Bovo ve Zoccante, 2020; Narsizi, 2020) ailelerin bir yandan Covid-19 salgınından korunmak için sağlığa yönelik kaygı durumları yaşadıkları, bir yandan da çocuklarının rutinlerindeki değişiklikler nedeniyle problem davranışlarla baş etmek durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla yurtdışında yapılan bu araştırmanın bulguları yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan benzer bir çalışmada Yıldırım, Karahan, Demiröz, Şener ve Özaydın (2020), annelerin çocuklarının eğitimlerinden geride kalması sebebiyle kaygı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. UNESCO'ya (2020) göre, Covid-19 döneminde okulların kapanmasının olumsuz etkilerinden bazıları şunlardır: *Kesintili öğrenme*: Okul temel öğrenmeyi sağlar ve kapatıldığında öğrenciler büyüme ve gelişme fırsatlarından mahrum kalırlar. *Beslenme*: Birçok öğrenci gıda ve sağlıklı beslenme için okullarda sağlanan ücretsiz veya indirimli yemeklerden faydalanır. Bu süreçte öğrenciler bu imkanlardan uzak kalmışlardır. *Dijital öğrenme portallarına ücretsiz erişim*: Okulların kapanması ile birçok öğrenci öğrenme için ihtiyaç duyduğu teknolojiye erişim konusunda problemler yaşamıştır. *Sosyal yalıtım*: Eğitim kurumlarının sosyal aktivite ve insan etkileşimleri için merkez olduğu düşünüldüğünde, okulların kapanması ve öğrencilerin öğrenme ve gelişme için gerekli olan bazı sosyal iletişim ve sosyalleşmelerden uzak bırakmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre, Covid-19 salgın sürecinde kendileri ve çocuklarına yönelik duygu durumlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığı hususunda yöneltilen soruda annelerden 23' ü (%77) duygu durumlarında değişiklik olduğunu dile getirirken, annelerden 7' si (%23) ise duygu durumlarında herhangi bir değişiklik olmadığını dile getirmiştir. Duygu durumlarında değişiklik olduğunu dile getiren annelerden daha fazla koruma içgüdüsüne sahip olan anne sayısı 6 (%26) iken süreç içerisinde karamsar ruh haline bürünen annelerin sayısı ise 12' (%52)'dir. Karamsar ruh haline bürünen annelerin çocuklarının eğitimlerinden geri kalmaları ve okulların kapalı olması durumlarından etkilendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Görüşme yapılan annelerden duygu durumunda değişiklik olduğunu belirten annelerden 5' i (% 22) ise süreç içerisinde duygusal çalkantı yaşadıklarını ifade etmiştir. Yaptıkları bir çalışmada Pavlopoulou, Wood ve Papadopoulos (2020)' un da belirttiği gibi ailelerin özellikle de özel gereksinimli çocuğun bakımında daha fazla rol üstlenen annelerin destek ihtiyacı duyduğu, gereken desteği göremeyen ailelerin yalnızlık, kaygı ve çaresizlik gibi duyguları yaşadıkları ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan annelerin büyük bir kısmı sosyal yaşamlarında güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna sebep olarak toplumun özel gereksinimli bireye ve ailesine karşı göstermiş olduğu tutum ve davranışlar söylenebilir. Öte yandan özel eğitime ihtiyacı olan bir çocuğa sahip olmak, bir ailede stres kaynağı olarak kabul edilmektedir. Ailedeki bir üyedeki engel diğer üyeleri de etkilemektedir. Çocuktaki bir engellilik ailedeki tüm bireyleri etkiler. Çocuğun engellilik durumunda bakım verenlerin genellikle anneler olduğu bilinmektedir. Engelli çocuğu olan ebeveynler arasında annelerin babalara göre daha fazla stres yaşadığı çeşitli araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Hodge, Hoffman ve Sweeney, 2011 ; Kaner, 2004 ; Macias, Saylor, Haire & Bell, 2007 ; Tehee, Honan & Hevey, 2009). Koronavirüs pandemisi ve beraberinde gelen sokağa çıkma kısıtlamalarının toplumlarda karışıklığa neden olduğu, hastalık bulaşma korkusunu tetiklediği, okulların ve işletmelerin kapanmasına bağlı olarak insanların yaşam koşullarının değişim göstermek zorunda kaldığı ve kaygı gibi yıkıcı psikolojik etkilere neden olduğu dile getirilmektedir (Fardin, 2020). Sardohan-Yıldırım ve Akçamete (2014) yaptıkları araştırmada özel gereksinimli çocuğu olan annelerle görüşmüş ve anneler, çocuklarına ve kendilerine acıyarak bakıldığını, bunun kendilerine bakışlarla ve sözlerle hissettirildiğini dile getirmişlerdir. Öte yandan Aksakallı (2020)' ya göre; ebeveynlerin endişeli, kaygılı davranışlar göstermesi çocuklarının da aynı duyguları yaşamalarına ve olumsuz davranışlar göstermelerine neden olabilmektedir. Karakuş (2010), üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükleri saptadığı araştırmasında, anne babaların çevre ile yaşadıkları güçlükler karşısında zorlandıklarını saptamıştır. Karakuş (2010)' un yaptığı araştırmanın bulguları bu araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermekte olup, özel gereksinimli bireylerin ailelerinin çevreden kaynaklı güçlükler yaşadıklarını gösterme açısından oldukça önemlidir.

Araştırma bulgularına bakıldığında; görüşme yapılan annelere belirtilen endişe durumlarına sahip olup olmadıklarına dair yöneltilen soruda annelerden 2' si (% 7)

belirtilen endişe türlerinden herhangi birine sahip olmadığını dile getirirken, görüşme yapılan annelerden 28' i (%93) ise belirtilen endişe türlerinden en az birine sahip olduğunu dile getirmiştir. Kaygılı bir tutum, kişinin benlik gelişimini olumsuz yönde etkileyen unsurlardan biridir. Öte yandan sosyal ve duygusal gelişim açısından da son derece önem arz etmektedir. Yoğun kaygı taşıyan ailelerin bu tarz tutumları, çocuklarının duygusal gelişimini etkileyecektir. Ayrıca, kaygılı ebeveyn tutumunun özellikle özel gereksinimli çocukların sosyalleşmesi ve sosyal çevreye uyumunda bir engel oluşturması muhtemel bir durumdur. Bu sebeple ailelerin, özel gereksinimli çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimini etkilememesi açısından kaygı düzeylerini kontrol altında tutma becerisi geliştirmeleri gerekir. Aile içinde gerçekleşen başarılı ilişkiler; mutlu, arkadaşça, bunalımdan uzak ve yapıcı bireylerin oluşumunu sağlarlar. Bunun tersine uyum bozukluğu gösteren çocuklar, genellikle başarısız bir anne baba çocuk ilişkisinin ürünüdürler (Yavuzer, 1996).

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre, görüşme yapılan annelere konu ile ilgili farklı görüş ve düşüncelerinin olup olmadığına dair yöneltilen soruda annelerden 14' ü (%47) konu ile ilgili farklı herhangi bir görüş ve düşüncelerinin olmadığını dile getirirken; annelerden 16' sı (%53) ise konu ile ilgili farklı görüş ve düşüncelerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Farklı görüş ve düşünceleri olduğunu dile getiren annelerden 7' si (%44) bir an önce normalleşme dönemine geçmek istediğini dile getirirken, annelerden 7' si (%44) ise özel gereksinimli çocuklarına verilen eğitimlerin ve telafi derslerinin bir an önce yapılması gerektiğini belirtmiştir. Görüşme yapılan annelerden 2' si (%12) ise özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine süreç içerisinde sosyal alanda daha fazla öncelik verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Kaner (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda özel gereksinimli çocuk annelerine sunulan eğitim desteğinin annelerin yaşam doyum düzeylerini yükselttiği saptanmıştır. Toker, Başgül ve Özaydın (2016) 'ın yaptığı çalışmadaki bulgulara baktığımızda annelerin özel gereksinimli çocuklarını hayatlarının merkezine koyduğu ve kendi hayatlarını ve çevrelerini bir kenara attıkları, kendi istek ve ihtiyaçlarını önemsemeyi bıraktıkları, çocuğunu mutlu etmek ve onun yaşamını kolaylaştırmak için sürekli çalıştıkları, bu nedenle de yorgunluk, tükenmişlik gibi problemler yaşadıkları belirtilmektedir. Canarşlan ve Ahmetoğlu (2015)' nun yaptığı bir araştırmada çocuğa bakımda kendilerine destek olan birinden veya rehabilitasyon merkezlerinden yardım alan ailelerin, kendilerine destek olan biri veya rehabilitasyon merkezlerinden yardım alamayan ailelerden yaşam kaliteleri ve hayat memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla araştırmanın sonuçları yapılan araştırma bulgularını destekleyici niteliktedir. Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği (COGEPDER, 2020) tarafından yayınlanan Covid-19 Virüs Salgını Sırasında Aile, Çocuk ve Ergenlere Yönelik Psiko-sosyal ve Ruhsal Destek Rehberi, özel gereksinimli bireylerin eğitim ya da fizik tedavi gibi ihtiyaçlarından pandemi nedeniyle mahrum kaldıkları ve bu çalışmalarını ailelerin özel eğitim öğretmeninden destek alarak sürdürmesi hususunda vurgu yapmaktadır.

Bilmekteyiz ki; özel gereksinimli çocuğunun bakımını ve yaşantısını sürdürmekle görevli en asli kişi genellikle özel gereksinimli çocuğun anneleri olmaktadır. Toplumsal olarak tanınan roller gereği sorumluluğu fazla olan annelerin bir de özel gereksinimli çocuğa sahip olma durumu söz konusu olduğunda kendi hayatlarını ikinci plana atıp, kendi istek ve ihtiyaçlarını görmezden gelerek, aile içerisinde diğer bireylere karşı olan görev ve sorumluluklarını erteleyerek hayatlarının merkezlerine özel gereksinimli çocuklarını koydukları görülmektedir. Genel anlamda böyle bir süreçten geçen annelerin tüm dünya ile birlikte ülkemizi de etkisi altına alan Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları güçlükler ve duygu durumlarındaki değişiklikler ile tek başlarına mücadele etmeleri oldukça güçleşmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli çocuğu olan annelerin Covid-19 salgın sürecinde özellikle özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarının eğitimleri hususunda çeşitli kurum ve kuruluşlarca desteklenmeleri ve hayatın bir parçası olarak önemli olduklarının kendilerine hissettirilmesi gerekmektedir. Nitekim süreç içerisinde özel gereksinimli bireylerin bazı rutinlerinin bozulduğu ve öğrendikleri bazı becerileri ise unuttukları ya da geriledikleri belirtilmektedir (Karabulut, 2020). Bu araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak ele alındığında, Birleşmiş Milletler Raporu'nda (2020) bahsi geçen salgın sürecinde özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde ortaya çıkan üç temel sorunla benzeşmektedir. Birleşmiş Milletler Raporunda Covid-19 döneminde ailelerin materyale ulaşma sıkıntısı çektikleri, aile eğitimine verilen değer gerekli düzeyde olmadığı ve öğrenme ve eğitim alanında boşluklar oluştuğu belirtilmiştir. Pandemi sürecinde yetersiz ya da eksik kalabilecek eğitim-öğretim hizmetleri nedeniyle özel gereksinimli bireylerin öğrenme kayıplarının meydana gelebileceği ve bu kayıpların pandemi süreci boyunca gitgide artarak sürecin sonunda büyük bir açığın ortaya çıkacağı şeklinde ifade edilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan hizmet ve desteklere rağmen bu destek ve hizmetlerin yetersiz ve istenilen verimliliği sağlayamadığına (Salman, Muhammad & Long, 2020; Akbulut, Şahin ve Esen, 2020) yönelik görüşler de bunu desteklemektedir. Dolayısıyla Covid-19 pandemi sürecinin yakın bir zaman diliminde son bulması durumunda dahi özel gereksinimli bireyler açısından gerek sosyal gelişim gerekse akademik gelişim açısından oldukça sekteye uğrayacağını dolayısıyla sürecin en çok da özel gereksinimli bireylerin bakımını üstlenen annelere olumsuz anlamda yansıtacağını söylemek kaçınılmazdır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; Covid-19 salgın sürecine yönelik özel gereksinimli çocuğu olan annelerin herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek almadığı, kendi imkanları ile bilgiye ulaştıkları öte yandan Covid-19 salgın sürecine yönelik edindiği bilgileri yeterli bulmayan özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yardım almayı istedikleri sonucuna varılmıştır. Özel gereksinimli çocuğu olan anneler ve çocuklarının Covid-19 salgın sürecinde günlük hayatları ve duygu durumlarına dair çeşitli değişiklikler meydana geldiği ayrıca özel gereksinimli çocuğu

olan ailelere yetkililerce daha fazla sosyal imtiyaz verilmesini talep ettikleri ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin Covid-19 salgın sürecinde çocuklarının eğitimlerinin aksamasından dolayı kaygı taşıdıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak; Sağlık Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi kurum ve kuruluşlarca ortak bir çalışma yürütülerek Covid-19 salgın sürecine yönelik özel gereksinimli çocuğu olan annelerin kaygılarını gidermek adına salgına yönelik bilgilendirici online seminerler ve annelerin duyu durumlarında yaşayacakları olası değişikliklere yönelik iyileştirici online seminerler düzenlenebilir. Öte yandan Covid-19 salgın sürecinde yaşanan eğitim aksamaları ileri tarihlerde geçilmesi planlanan normalleşme sürecinde telafi eğitimleri şeklinde giderilebilir. Bu araştırma Sivas ilinde bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden eğitim desteği alan 30 özel gereksinimli çocuk annesi ve onların çocukları ile ilgili tecrübeleri ile sınırlıdır. Genelleme yapılabilmesi için farklı il ve okullarda daha fazla katılımcı ile ileriki çalışmalar planlanabilir ayrıca salgın sürecinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerce yapılmış olan çalışmaya benzer bir çalışma tüm aile bireyleri ile birlikte de yapılabilir. Öte yandan Covid-19 salgın sürecinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşadıkları güçlükler ve duyu durumları ile özel gereksinimli çocukların süreç içerisinde yaşadıkları eğitim aksamaları hususunda da yapılabilir.

Etik Kurul İzni: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 20.10.2020 tarihinde 2020/07 nolu kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

Kaynakça

- AKBULUT, M.,Şahin, U., Esen, A. C. (2020). 'More than a Virus: How COVID 19 Infected Education in Turkey?'. Journal of Social Science Education, S 19, ss.30-42.
- AKSAKALLI, G. (2020). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve korona fobi etkisi. (Erişim tarihi: 25 Temmuz) <https://www.guvenliweb.org.tr/blog-detay/koronavirus-covid-19-salgin-i-ve-koronafobi-etkisi> adresinden alınmıştır.
- ATAMAN, A. (2003). Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri. A. Ataman içinde, Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Ankara: Gündüz Eğitim.
- ATİLA-DEMİR, S., Keskin, G. (2018). "Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Olan Annelerin Karşılaştıkları Güçlükler- Nitel Bir Çalışma", The Journal of Academic Social Science Studies, no: 66, s.357-372
- BALCI, Y., Çetin, G. (2020). 'Covid-19 Pandemi Sürecinin Türkiye'de İstihdama Etkileri ve Kamu Açısından Alınması Gereken Tedbirler', İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19, S 37, ss. 40-58.

- BÜKEN, N.Ö., Büken, E. (2002). Nedir şu tıp etiği dedikleri? STED- Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, ATO Yayını, 11: 17-21.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- CANARSLAN, H., Ahmetoğlu, E. (2015). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesinin incelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (1), 13-31.
- CEYLAN, R., Aral, N. (2007). Engelli çocukların annelerinin depresyon ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Social Behavior and Personality, Cilt 35, Sayı, 7, 2007, s. 903-908.
- COGEPDER (Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği, 2020). Covid-19 Virüs Salgını Sırasında Aile, Çocuk ve Ergenlere Yönelik Psiko-sosyal ve Ruhsal Destek Rehberi. Çankaya, Ankara.
- COLİZZİ, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M., L., Bovo, C., & Zocante, L. (2020). Psychosocial and behavioral impact of Covid-19 in autism spectrum disorder: an online parent survey. Brain Sciences (10), 341; doi: 10,3390/brainsci10060341
- CRESWELL, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- DAVEY, L. (1991). The application of case study evaluations. Practical Assessment, Research & Evaluation, 2(9).
- ESKİCİ, G. (2020). 'Covid-19 Pandemisi: Karantina için Beslenme Önerileri'. Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi, 25, Special Issue on Covid-19, ss.124-129.
- FARDİN, M. A. (2020). Covid-19 and anxiety: A review of psychological impacts of infectious disease outbreaks. Arch Clin Infect Dis. [Http://doi.org/10.5812/archcid.102779](http://doi.org/10.5812/archcid.102779)
- GOWEN, J. W., Martin, J. N., Goldman, B. D., Appelbaum, M. (1989). Feelings of Depression and Parenting Competence of Mothers of Handicapped and Nonhandicapped Infants: A Longitudinal Study. American Journal on Mental Retardation. 94 (3) pp:259-271.
- HODGE, D., Hoffman, C. D., Sweeney, D. P. (2011). Increased psychopathology in parents of children with autism: Genetic liability or burden of caregiving? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 227-239.
- KANER, S. (2004). Engelli çocukları olan ana babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Araştırma Projesi, Proje Numarası: 2001-0901-007.
- KARABULUT, G. (2020). Ülkeler arası mesafe, küreselleşme ve koronavirüs salgını. The World Economy, 43(6), 1484-1498, Haziran, 2020.
- KARAHAN, S., Yıldırım, S., Demiröz, K., Ozaydın, L. (2020). Covid-19 sürecinde özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi. International Conference on Covid-19 Studies, <https://www.covid19conference.org/conference-book>

Covid-19 Salgını Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Yaşadıkları Güçlüklerin...

- KARAHAN, S., Parlak, Ş. Y., Demiröz, K., Kaya, M., Kayhan, N (2021). Annelerin Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuklarının Problem Davranışları ile Baş Etme Deneyimleri. Anı Yayıncılık, 79.
- KARAKUŞ, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6,1,127-144.
- KARİP, E. (2020). Covid-19: Okulların kapatılması ve sonrası. Erişim Tarihi: 12 Ağustos 2020, <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okulların-kapatılması-ve-sonrası>
- KARTAL, C., Şentürk,, E. E. (2020). 'Covid-19 Dönemi Tüketici Harcamalarındaki Değişiklikler, Sanayi ve Ticari Faaliyetler Üzerindeki Etkileri', 5th International Scientific Research Congress, E-Kongre, İstanbul.
- KAYMAZ, K. (2015). *Zihinsel ve bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon düzeylerinin belirlenmesi ve aile işlevlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı
- LEWIS, S., Kagan, C., Heaton, P., Cranshaw, M. (1999). *Economic and Psychological Benefits from Employment: The Experiences and Perspectives of Mothers of Disabled Children*. *Disability & Society*, 14(4): 561-575.
- MACÍAS, M. M., Saylor, C. F., Haire, K. B., Bell, N.L. (2007). Predictors of paternal versus maternal stres in families of children with neural tube defects. *Children's Healthcare*, 36(2), 99-115.
- MARCENKO, M. O., Meyers, J. C. (1991). Mothers of children with Developmental Disabilities: Who shares the burden. *Family Relations*, 40(2), 186-190.
- NARSİZİ, A. (2020). Handle the autism spectrum condition during Coronavirus (Covid-19) stay at home period: Ten tips for Helping parents and caregivers of young children. *Brain Science*, 10(4), 207. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>
- ÖZDEMİR, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1) 323.
- PAVLOPOULOU, G., Wood, R., & Papadopoulos, C. (2020). Impact of Covid-19 on the experiences of parents and family carers of autistic children and young people in the UK. UCL Institute of Education: London, UK.
- PİEPER, A. (1999). Etiğe Giriş. (Çevirenler: V. Atayman, G. Sezer). Ayrıntı Yayınevi.
- SALMAN, M., Muhammad, S., Long, X. (2020). Covid-19 pandemic and environmental pollution: A blessing in disguise? *Science of The Total Environment*, Volume 728, August 2020.
- SARDOHAN-YILDIRIM, A. E., Akçamete, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education- CIJE*, 3(1), 74-89. ISSN: 2147-1606.
- SOYLU, Ö. B. (2020). 'Türkiye Ekonomisinde COVID-19'un Sektörel Etkileri'. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7, S 6, ss. 169-185.

- TEHEE, E., Honan, R., Hevey, D. (2009). Factors contributing to stress in parents of individuals with autistic spectrum disorders. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22, 34-42.
- TOKER, M., Başgöl, Ş.S., Özaydın, L. (2019). Down sendromlu çocuğa sahip annelerin aile gereksinimlerinin belirlenmesi ve sosyal destek algılarına yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 651-676.
- T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI. (2020). Türkiye’de ki güncel durum. Erişim Adresi: <https://covid19.saglik.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 15 Temmuz 2020)
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, Scientific and Cultural Organization-UNESCO, (2020). 290 million students stay home due to coronavirus. <https://learningenglish.voanews.com/a/unesco-290-million-students-stay-home-due-to-coronavirus/5317148.html> (Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2020)
- UNITED NATIONS (UN) (Birleşmiş Milletler) (2020). Politika notu: Covid-19 salgınının çocuklar üzerindeki etkileri <https://www.unicef.org/turkey/media/9881/file/Covid19>
- YAVUZER, H. (1996). ‘Yaygın Anne-Baba Tutumları’ Ana Baba Okulu (Beşinci. Baskı) Remzi Kitabevi, İstanbul
- YILDIRIM, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YİN, R. (1984). Case study research: design and methods. (3. Basım). California: Sage Publications.
- YÖRÜKOĞLU, A. (1998). Çocuk Ruh Sağlığı, İstanbul, ÖzgürYayıncılık.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), (2019). Advice on the use of masks in the community during homecare and in healthcare settings in the context of the novel coronavirus (2019-ncov) outbreak.

Ek.1 Görüşme Formu

Covid-19 Virüs Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Yaşadıkları Güçlükler ve Duygu Durumlarının Değerlendirilmesi İle İlgili Görüşme Formu

Sayın anne;

Bu görüşme formu Covid-19 Virüs Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Yaşadıkları Güçlükler İle Duygu Durumlarının Değerlendirilmesi İle İlgili görüşlerinin belirlenmesine yönelik hazırlanmıştır.Sizden soruları dikkatli bir şekilde okumanızı ve cevabınızı yazılı olarak ilgili satırın altına belirtmenizi önemle arz ederiz. Elde edilen veriler bilimsel araştırma için kullanılacak ve gizlilik esası göz önünde bulundurularak herhangi bir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

I. BÖLÜM

1. Yaşınız (Lütfendoldurunuz) :
2. Medeni Durumunuz (Lütfen doldurunuz) :
3. Öğrenim Durumunuz (Lütfen doldurunuz) :
4. Özel gereksinimli çocuk sayısı (Lütfen doldurunuz) :

II. BÖLÜM

Tüm dünya ile aynı anda ülkemizde de görülen Covid-19 virüs salgını hususunda;

1. Konu ile ilgili edindiğiniz bilgileri ne şekilde/ nasıl/ kimlerden elde ettiniz ?
2. Konu ile ilgili edindiğiniz bilgileri yeterli buluyor musunuz?
3. Bulmuyor iseniz süreçle ilgili herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek aldınız mı?
4. Covid-19 virüs sürecinde siz ve çocuğunuz açısından günlük hayatınıza dair ne gibi farklılıklar meydana gelmiştir? Belirtiniz.
5. Covid-19 virüs sürecinde kendiniz ve çocuğunuza yönelik duygu durumunuzda herhangi bir değişiklik oldu mu? Belirtiniz.
6. Sürece yönelik endişe taşıdığınızı düşünüyorsanız; aşağıdaki maddelerden hangisi / hangilerinin sizde mevcut olduğunu belirtiniz.
 1. Çocuğun virüse yakalanma ihtimalini düşünme
 2. Virüse yakalanıp çocuğuna bulaştıracağını düşünme
 3. Çocuğundan önce öleceğini düşünme
 4. Çocuğuna yönelik gelecek kaygısı
7. Konu ile ilgili belirtmek istediğiniz farklı görüş ve düşünceleriniz var ise lütfen belirtiniz.

Teşekkür Ederiz.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN SALGIN DÖNEMİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet GÜRBÜZ¹

¹ Arş. Gör., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, mehmet.gurbuz@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2811-9946.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 **Kabul Tarihi:** 19.03.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.788016

Öz: Bu araştırmanın amacı COVID-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim süreci hakkında özel gereksinimi çocuğa sahip ailelerin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel gereksinimli çocuğa sahip 15 ebeveyn oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler kategorileştirilmiş ve oluşan kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek temalara ve bu temalara bağlı kod ve alt kodlara ulaşılmıştır. Bunun sonucunda uzaktan eğitim sürecinin verimliliği, uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin yaptığı faaliyetler, uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve uzaktan eğitim sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen destekler temaları oluşmuştur. Çalışmada elde edilen bulgular ilgili literatür ile tartışılmış ve çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler, covid-19, uzaktan eğitim

AN INVESTIGATION OF THE OPINIONS OF THE FAMILIES WITH SPECIAL NEEDS CHILDREN ABOUT THE DISTANCE EDUCATION PROCESS DURING THE EPIDEMIC PERIOD

Abstract:

The purpose of this research is to reveal the views of families with special needs children about the distance education process carried out during the COVID-19 pandemic. In this research, phenomenology, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 15 parents with special needs children. The data has been collected using the semi-structured interview form prepared by the researcher. Content analysis method was used in the analysis of the data. The collected data were categorized, and the themes and the codes and sub-codes linked to these themes were reached by examining the relationships between the categories. As a result, the themes of the efficiency of the distance education process, the activities of the parents during the distance education process, the problems encountered in the distance education process and the supports provided by the Ministry of National Education in the distance education process have been formed. The findings obtained in the study were discussed with the relevant literature and various suggestions were made.

Keywords: Families with special needs children, covid-19, distance education

Giriş

Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan kentinde ortaya çıkan ve koronavirüs (COVID-19) olarak tanımlanan hastalık tüm dünyayı kısa süre içerisinde etkisi altına almıştır. Bunun sonucunda 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi (küresel salgın) ilan edilmiştir (World Health Organization, 2020). Ülkeler salgını kontrol altına almak amacıyla şehirlerde karantina uygulaması, sınır kontrolleri ve ülkeler arası seyahat sınırlamaları gibi önlemler uygulamaya başlamışlardır. Salgına karşı alınan önlemler arasına okulların kapatılması da eklenmiştir. 2 Nisan 2020 tarihinde koronavirüs önlemleri kapsamında okulları kapatan ülke sayısı 194'e yükselmiş ve 1.5 milyarı aşkın öğrenci bu durumdan etkilenmiştir (UNESCO, 2020).

Salgın sürecinden olumsuz olarak etkilenen grupların başında özel gereksinimli bireylerin geldiği söylenebilir (Asbury, Fox, Deniz, Code ve Toseeb, 2020; Education Cannot Wait, 2020). Özel gereksinimli bireyler ve aileleri pandeminin etkilerine karşı

daha savunmasızdırlar (Prime, Wade ve Browne, 2020). Bununla birlikte bu bireyler salgına karşı alınan önlemler sonucunda oluşan yeni durumda davranışsal, çevresel ve kurumsal engellerle karşılaşmaktadır (The United Nations Human Rights, 2020). Eğitim kurumlarının kapatılması sonucunda özel gereksinimli bireyler öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve aldıkları destek hizmetlerden uzak kalmışlardır (Lee, 2020; Narzisi, 2020). Bu kurumlar; özel gereksinimli bireylerin akademik beceriler edinmesi, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişim kurması ve psikolojik rehberlik hizmeti sağlamaları nedeniyle yaşamları için oldukça önemlidir (Wang, Zhang, Zhao, Zhang ve Jiang, 2020).

Eğitim kurumlarının kapatılması özel gereksinimli bireyler ve aileleri için başka sorunların da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Örneğin otizm spektrum bozukluğuna (OSB) sahip bireyler belirli düzen ve rutinelere aşırı bağlılık göstermektedirler. Bu rutinlerde yaşanacak en küçük değişikliklerde bile direnç gösterme ve öfke nöbetleri görülebilir (Kırcaali İftar, 2017). Eğitim kurumlarının kapatılması ve evde karantina uygulaması nedeniyle OSB'li bireylerin rutinleri bozulmuştur (Altable, 2020). Çocuklar ve aileleri kısıtlı bir alanı sınırlı kaynaklarla paylaşmak ve yeni zorluklarla başa çıkmak için günlük yaşamlarını ve rutinlerini değiştirmek durumunda kalmışlardır. Ebeveynler işlerini ev ortamında sürdürmeye çalışırken aynı zamanda çocuklarının bakımları ve eğitimleri ile de ilgilenmek durumunda kalmışlardır. Bu durum aile bireylerinin stres düzeylerinde artış yaşanmasına neden olmaktadır (Asbury ve ark., 2020; Becker, vd., 2020; Clemens ve ark., 2020; Rita Petretto, Masala ve Masala, 2020). Hali hazırda özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin, sahip olmayan annelere göre daha fazla stres altında olduğunu gösteren araştırma bulguları (Akça ve Özyürek, 2019; Baxter, Cummins ve Yiolitis, 2000; Ertürk, 2018; Eroğlu, Arıcı Özcan ve Peker, 2015; Esdaile ve Greenwood, 2003; Macias, Saylor, Rowe ve Bell, 2003; Miranda, Tarraga, Fernandez, Colomer ve Pastor, 2015) ve salgın döneminde artan stres durumu birlikte düşünüldüğünde özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin üzerindeki stres yükünün bu dönemde daha fazla arttığı söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla eğitim sürecinin uzaktan eğitim yöntemiyle devam edeceğini açıklamıştır. Uzaktan eğitim sürecinin özellikle özel eğitim bağlamında getirdiği önemli avantajlar bulunmaktadır. Uzaktan eğitim, özel gereksinimli bireyler için zaman, mekân ve esneklik gösterme noktasında öne çıkmaktadır. Geniş kitlelere esnek bir yaklaşımla eğitim fırsatı sunmayı sağlayan uzaktan eğitim yöntemi, toplumun bir parçası olan özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duydukları eğitim hizmetine para, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın ulaşmalarını sağlamakta (Özdemir Topaloğlu ve Topaloğlu, 2009) ve kendi öğrenme hızlarında ilerlemelerine olanak tanımaktadır (Beck, Egalite ve Maranto, 2014). Uzaktan eğitim sürecinde senkron ve asenkron (banttan) uygulamalarının birlikte kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler çeşitli programlar (Zoom, Skype, vb.) ve Eğitim Bilişim Ağını (EBA) kullanarak derslerini internet üzerinden yürütmeye başlamışlardır. Bununla

birlikte TRT EBA kanalı ile de ilkököl ve ortaokul düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilere yönelik içerikler yayınlanmaktadır.

Uzaktan eğitim süreci bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir (Heinich, Molenda, Russell ve Smaldino, 2001). İlk olarak uzaktan eğitim teknolojik cihazların kullanılabilirliğine ve internet bağlantısına sahip olmaya dayanmaktadır (Bozkurt ve ark., 2020; Rita Petretto, Masala ve Masala, 2020). Bu durum üst ve alt sosyoekonomik düzeyde yer alan çocuklar arasındaki dijital uçurumu gündeme getirmektedir. OECD (2001) dijital uçurumu bilgi ve iletişim teknolojileri ve internet kullanımı ve erişim fırsatları açısından farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki bireyler, haneler, işletmeler ve coğrafi alanlar arasındaki boşluk olarak tanımlamıştır. OECD (2020) verilerine göre Türkiye internete erişim ve bilgisayara sahip olma konularında Avrupa ülkelerinin arkasında yer almaktadır. Yılmaz, Güner, Doğanay ve Yılmaz'ın (2020) yaptığı çalışmada da öğrencilerin ikamet ettikleri bölgeye göre bilgisayara sahip olma konusunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayan öğrencilerin bilgisayara sahip olma konusunda diğer bölgelerde yaşayan öğrencilere göre iki kat daha fazla dezavantajlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci olarak öğrenme ve uzaktan eğitim platformlarının etkin kullanılması yoğun bir aile desteği gerektirmektedir. Çocukların yaşı küçüldükçe aile üyelerinden alacakları destek ihtiyacı da artış göstermektedir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini öğrenmenin tüm aşamalarında ek desteğe ihtiyaç duyan özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlemesi gerekmektedir (Rita Petretto, Masala ve Masala, 2020).

Özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin yüz yüze eğitimin yerini alan bu yeni eğitim süreci hakkındaki görüşlerini incelemek oldukça önemlidir. Pandemi sürecinde bu ebeveynlerin yeni duruma nasıl uyum sağladıklarını, uzaktan eğitim sürecinde çocuklarını nasıl desteklediklerini, bu dönemde hangi sorunlarla karşılaştıklarını, kendileri için hazırlanan destek hizmetler hakkındaki görüşlerini ortaya koymak ileriki dönemlerde özel gereksinimli birey ve ailelere yönelik hazırlanacak programlar ve destek hizmetler için değerli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazın tarandığında COVID-19 salgını süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları hakkında veli görüşünü inceleyen çalışmaların (Demir Öztürk, Kuru ve Demir Yıldız, 2020; Kurt Demirbaş ve Sevgili Koçak, 2020; Yılmaz ve ark., 2020) oldukça sınırlı sayıda olduğu, özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların (Asbury ve ark., 2020; Cahapay, 2020) ise yurtdışı alanyazına ait olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın alanyazındaki boşluğa katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin verimliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları faaliyetler nelerdir?

3. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

4. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin salgın döneminde Millî Eğitim Bakanlığı'nın verdiği destekler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, bireylerin bir olgu veya kavramla ilgili deneyimlerini ve bunlara yükledikleri ortak anlamları ortaya çıkarmaya çalışır (Creswell, 2018). Fenomenolojik araştırmalar kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koyamayabilir ancak örnekler, yaşantılar ve açıklamalar yoluyla bir olguyu daha iyi tanımamıza yardımcı olabilir. Bu yönüyle bilimsel alanyazına ve uygulamaya önemli katkılar sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme ve ölçüt örnekleme birlikte kullanılarak oluşturulmuştur. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmak çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan bir olgunun olup olmadığını ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymayı sağlamaktadır. Ölçüt örnekleme yönteminde ise önceden belirlenmiş ölçütleri sağlayan durumlar araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında belirlenen ölçütler:

3. Sınıfta öğrenim gören,

Üstün yetenekli, öğrenme güçlüğü veya hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuğa sahip olmaktır.

Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 3. Sınıf düzeyinde öğrenim gören ve üstün yetenek tanısı almış çocuğa sahip 5 ebeveyn, öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip 5 ebeveyn ve hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuğa sahip 5 ebeveyn olmak üzere toplam 15 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Kod İsim	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Düzeyi	Meslek	Çocuğun Tanısı
E1	38	Kadın	Üniversite	Öğretmen	Üstün Yetenek
E2	40	Kadın	Lise	Ev Hanımı	Üstün Yetenek
E3	37	Kadın	Lisans	Memur	Üstün Yetenek
E4	41	Kadın	Ön Lisans	Sekreter	Üstün Yetenek
E5	36	Kadın	Üniversite	Özel Sektör	Üstün Yetenek
E6	35	Kadın	Lise	Ev Hanımı	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
E7	33	Kadın	Lise	Ev Hanımı	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
E8	34	Kadın	Ön Lisans	İşçi	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
E9	35	Kadın	Ön Lisans	İşçi	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
E10	32	Kadın	Lise	Ev Hanımı	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
E11	35	Kadın	Lisans	Ev Hanımı	Öğrenme Güçlüğü
E12	37	Kadın	Lisans	Memur	Öğrenme Güçlüğü
E13	36	Kadın	Lisans	Memur	Öğrenme Güçlüğü
E14	36	Kadın	Lise	Ev Hanımı	Öğrenme Güçlüğü
E15	34	Kadın	Ön Lisans	Özel Sektör	Öğrenme Güçlüğü

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı soruları önceden hazırlar ve görüşmenin akışına bağlı olarak ek sorularla kişinin yanıtlarını detaylandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği zaman esnekliği ile sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar (Avcı, 2008).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulma sürecinde 3 alan uzmanından görüş alınmış ve soruların araştırma amacına yönelik hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Oluşturulan soruların açık uçlu olmasına, yönlendirici ve çok boyutlu olmamasına dikkat edilmiştir. Ebeveynlerle görüşmeler COVID-19 salgını nedeniyle telefon görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde form elektronik ortamda ebeveynlere gönderilmiştir. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden ebeveynlerle yapılan görüşmeler izinleri alınarak sesli kayıt altına alınmıştır. Ortalama görüşme süresi 17 dakikadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi dört aşamada gerçekleştirilir. İlk aşamada veriler kodlanır. İkinci aşamada temalar ortaya çıkarılır. Üçüncü aşamada kodlar ve temalar düzenlenir. Dördüncü ve son aşamada ise bulgular tanımlanarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin analiz sürecinde görüşmeler sırasında alınan notlar ve ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar irdelenerek tema, kod ve alt kodlara dönüştürülmüştür.

Araştırmada geçerliğin sağlanması amacıyla katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme stratejileri kullanılmıştır. Yazılı dokümana dönüştürülen veriler katılımcılara gönderilerek gerekli olduğunda düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla elde edilen veriler iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan kodlayıcılar arasındaki görüş birliği hesaplanmıştır. İçsel tutarlılık Güvenirlik katsayısı= $\frac{\text{Uyuşum miktarı} \times 100}{\text{uyuşum} + \text{uyuşmazlık}}$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır ve %89 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin salgın dönemindeki uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. "Uzaktan eğitim sürecinin verimliliği", "ebeveynlerin yaptıkları faaliyetler", "uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar", "uzaktan eğitim sürecinde MEB tarafından verilen destekler" olmak üzere toplam 4 tema oluşturulmuştur. Bu temalara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Uzaktan Eğitim Sürecinin Verimliliği

Ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Sürecinin Verimliliği Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Frekans	Alıntılar
Uzaktan Eğitim Sürecinin Verimliliği	Verimli	10	E1: <i>“Uzaktan eğitim bence verimliydi. Bundan daha iyisinin yapılabileceğini de düşünmüyorum. Devlet internet paketi olsun, TV yayınları olsun üzerine düşeni yaptı. Biraz da velilerin elini taşın altına koyması gerekiyor”</i>
			E4: <i>“Ben verimli olduğunu düşünüyorum. Bu dönemde de ancak teknoloji kullanılarak bu iş devam ettirebilirdi zaten. Çocuğum dersleri sabah erken saatlerde olmasına rağmen istekli bir şekilde kalkıp derslere katıldı. Verilen ödevleri de sıkılmadan yaptı.”</i>
			E5: <i>“Başlangıçta endişeliydim ancak çocuğumun yapılan eğitimlere istekli katılması ve öğretime devam edilmesi beni mutlu etti. Gerek sınıf öğretmenimiz gerek BİLSEM öğretmenimiz yaptıkları çalışmalarla geride kalmamamızı sağladılar.”</i>
			E11: <i>“Bence verimliydi. Özellikle EBA TV yayınlarının faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğretmenimizin yaptığı derslere katılırken bazı bağlantı sorunları yaşasak da genel olarak verimliydi diyebilirim.”</i>
			E12: <i>“Başta nasıl olacak falan diye endişe ediyorduk ama öğretmenimiz sayesinde bu dönemi güzel geçirdik diyebilirim. Gerek yaptığı derslerle gerek verdiği diğer desteklerle süreçte bize çok destek oldu o yüzden bir sıkıntı yaşamadık.”</i>
			E13: <i>“Uzaktan eğitim faydalı olmaz diye düşünüyordum</i>

		<p><i>başlangıçta ama öyle olmadı. Kızım yapılan derslere ben iteklemeden kendi isteğiyle katıldı. Bu dönemde aile olarak daha fazla birlikte vakit geçirme fırsatı bulduk aslında. Genellikle çocukla ben daha fazla ilgilenirim ama evden çıkamayınca babası da daha fazla ilgilenme fırsatı buldu.”</i></p> <p>E14: “<i>Evimizde internet yok, telefondan EBA için verilen interneti kullandık. Canlı derslerin yanında televizyondan da derslerin verilmesi güzel oldu.”</i></p>
Verimli değil	5	<p>E6: “<i>Kesinlikle verimli değildi. Öğretmende zorlandı biz de çok zorlandık. Canlı derslerde çok ses oluyor, çocuk bir şey anlamıyor. O kadar öğrenci bağılyken öğretmenin ders sırasında bire bir ilgilenmesi de çok zor.”</i></p> <p>E7: “<i>Verimli olduğunu söyleyemem. Kızımın zaten dikkat dağınıklığı var. Derslere motive etmekte çok zorlandım. Bu dönem ona sanki tatil gibi geldiği için epey uğraştık dersleri için.”</i></p> <p>E8: “<i>Çocuklarla biz ders çalıştık diyebilirim bu dönem. Öğretmenimiz internette anlattığı konuları kaydetmişti. Tekrar izlese de matematik çok soyut kaldı. O yüzden ben anlatayım dedim ama çok zorlandım.”</i></p> <p>E9: “<i>Verimli olduğunu söyleyemeyeceğim çünkü anne ve babası olarak çalıştığımız için risk durumundan ötürü çocuğu babaannesine bırakmak durumunda kaldık. Kendisi de teknoloji konusunda yetersiz olduğu için verimsiz bir dönem oldu bizim için.”</i></p> <p>E10: “<i>Bizim için zorlayıcı bir dönemdi. Öğretmenin anlattığından anladığı kadar kaldı artık. Ben, annesi uğraşsak da bizim anlattığımızdan pek ilerleme sağlayamadı.”</i></p>

Tablo 2 incelendiğinde Uzaktan Eğitim Sürecinin Verimliliği temasına ilişkin verimli ve verimli değil kodları oluşmuştur. 10 ebeveyn uzaktan eğitim sürecinin verimli olduğunu, 5 ebeveyn ise verimsiz olduğunu belirtmiştir. Çocuğu üstün yetenekli tanısı almış 5 ebeveyn, çocuğu öğrenme güçlüğü tanısı almış 4 ebeveyn ve hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış 1 ebeveyn uzaktan eğitim sürecinin verimli olduğunu belirtmiştir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin Yaptığı Faaliyetler

Uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin gerçekleştirdiği faaliyetlere ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin Yaptığı Faaliyetler

Tema	Kod	Frekans	Alıntılar
Ebeveynlerin Yaptığı Faaliyetler	EBA TV	15	E11: "EBA TV'de yayımlanan dersleri düzenli takip etmeye çalıştık. Bende çocukla birlikte yayınları izlemeye çalıştım."
	EBA	10	E7: "EBA üzerindeki konu anlatımlarını, öğretmenimizin verdiği ödevleri ve etkinlikleri yaptık."
	Video Oyunları	11	E5: "Bu dönemde maalesef bilgisayar ve tabletle geçirdikleri süre baya arttı. Bir şey söylesem "Zaten dışarı da çıkamıyorum, çok sıkılıyor." Diye isyan ediyor. Gerginlik çıkmasın diye bir şey demiyorum artık."
	Spor	2	E1: "Çocuklara masa tenisi öğretmeye çalıştım. Mutfak masasını kullanarak onlarla masa tenisi oynadık."
	Ödev	15	E15: "Öğretmenin whatsapp'tan gönderdiği haftalık ödevleri yaptırđım."
	Ev işleri	4	E6: "Bu dönem aslında çocuklar için bazı yönlerden faydalı oldu. Mesela birlikte kek yaptık. Ben söyledim onlar tarifi yaptı."
	Doğa Etkinlikleri	3	E12: "Salgın döneminde çocuk da biz de epey sıkıldık. Bu nedenle bize en iyi kamp yapmanın geleceğini düşündük. Doğada vakit geçirmek çocuğuma da çok iyi geldi."
	Kitap	6	E13: "Çocuğumun okuma ile ilgili sorunları olduğu için mümkün olduğunca kitap okuma etkinlikleri yapmaya çalıştık."
	Zekâ Oyunları	5	E4: "Oğlumun BİLSEM'de öğrendiği zeka oyunlarını oynadık."
	Film	2	E3: "Haftada 1-2 kez ailece film izledik."

Uzaktan Eğitim Sürecinde Ebeveynlerin Yaptığı Faaliyetler temasına ilişkin EBA TV, EBA, video oyunları, ödev, spor, ev işleri, doğa etkinlikleri, kitap, zekâ oyunları ve film kodları oluşmuştur. Frekansı en yüksek olan kodlar EBA TV (f=15), ödev (f=15) ve video oyunlarıdır (f=11).

Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Tema	Kod	Alt Kod	Frekans	Alıntılar
Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	Ebeveynlerin Yaşadığı Sorunlar	Sorumluluk artışı	12	E4: "Oğlumla birlikte küçük kardeşi de olunca onunla da bir yanda ilgilenmem gerekiyor. Diğer taraftan ev işleri bana bakıyor. Ders saatlerimiz erken olunca babası da işte olduğundan benim ilgilenmem gerekiyordu. Bu yüzden çok zorlandım."
		Kısıtlanma	9	E13: "Bu korona yüzünden hiçbir yere çıkamadık. Çocuklar da evde tıkalı kalınca enerjilerini atamadılar. Onlar da biz de sürekli evde kalmaktan çok bunaldık."
		Stres	13	E6: "Yaşadığım en önemli sorun stres oldu. Acaba hastalığa yakalanacak mıyız? Çocuğun eğitimi ne olacak? Nereye kadar böyle devam edecek? Gibi sorular aklımdan hiç çıkmıyor."
	Çocukların Yaşadığı Sorunlar	Sıkılma	5	E15: "Evde, derslerde en çok karşılaştığım sorun çabuk sıkılması. Bir an önce dersin bitmesini ve oyuna dönmeyi istiyor."
		Dikkat dağınıklığı	3	E7: "Kızımdaki dikkat dağınıklığı yüzünden derslerden verim alamadık. Sürekli onu derse yöneltmeye çalışmak beni de çok yordu."
		Somutlaştırma	7	E10: "Oğlum zor anlayan bir öğrenci. Ona konuyu anlatırken tabii öğretmeni gibi olamıyoruz, onun seviyesine inemiyoruz. Ben konuyu uzattıkça o da sıkılmaya başlıyor."
Alt Yapı Sorunları	Ekran Bağımlılığı	11	E5: "En çok sorunu tablet bilgisayar yüzünden yaşadık."	
	İnternet sorunları	7	E3: "Canlı derslere bağlanamama, bağlantı kopması gibi sorunlar yüzünden derslerde sıkıntılarımız oldu."	
		Sunucu sorunları	5	E2: "EBA saatlerinin sınırlı olması, bazen siteye ulaşamama gibi sorunlarla karşılaştım."

Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar temasına bağlı olarak ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve altyapı sorunları olmak üzere 3 kod oluşmuştur.

Ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar koduna ilişkin sorumluluk artışı, kısıtlanma ve stres alt kodları oluşmuştur. Ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar koduna ilişkin frekansı en yüksek olan alt kodlar stres (f=13) ve sorumluluk artışı (f=12) olduğu görülmektedir.

Çocukların karşılaştıkları sorunlar koduna ilişkin sıkılma, dikkat dağınıklığı, somutlaştırma ve ekran bağımlılığı alt kodları oluşmuştur. Frekansı en yüksek alt kod ekran bağımlılığıdır (f=11).

Altyapı sorunları koduna ilişkin internet sorunları ve sunucu sorunları olmak üzere iki alt kod oluşmuştur. Bu alt kodlar arasında frekansı en yüksek olan ise internet sorunlarıdır (f=7).

Uzaktan Eğitim Sürecinde MEB Tarafından Verilen Destekler

Uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen desteklere ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Uzaktan Eğitim Sürecinde Özel Gereksinimli Öğrencilere MEB Tarafından Verilen Destekler

Tema	Kod	Frekans	Alıntılar
Uzaktan Eğitim Sürecine MEB tarafından verilen destekler	EBA TV	15	E1: "EBA TV'de veliler için hazırlanan programları takip ettim." E7: "EBA TV'de kaynaştırma öğrencileri için yapılan yayınları biliyorum. Zaten EBA TV'yi düzenli takip ettik." E8: "Kaynaştırma öğrenciler için derslerin hazırlanması çok iyi oldu. Veliler için de yayınlar vardı. İyi düşünülmüş."
	EBA	4	E10: "EBA sitesinde de kaynaştırma öğrencileri için etkinlikler var. Ek olarak oradan yararlandık."
	Özelim Eğitimdeyim Uygulaması	1	E5: "Telefon uygulaması yapılmıştı yeni (Özelim Eğitimdeyim) onu indirdim. Programı incelediğimde çok etkinlik vardı. Haftalık olarak etkinlikleri oradan bakarak birlikte yaptık, öğretmenine video gönderdik."

Uzaktan eğitim sürecinde MEB tarafından verilen destekler temasına bağlı olarak EBA TV, EBA ve Özelim Eğitimdeyim kodları oluşmuştur. Ebeveynlerin en fazla bilgi sahibi olduğu destek türü EBA TV'de yayınlanan programlardır (f=15). 4 ebeveyn özel gereksinimli bireyler için EBA sitesinde yer alan etkinliklerden haberdar olduklarını 1 ebeveyn ise "Özelim Eğitimdeyim" adlı mobil uygulamadan haberdar olduğunu belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada 15 ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak hazırlanan görüşme formu yoluyla veriler toplanmıştır.

Ebeveynlerin salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde 10 ebeveyn sürecin verimli bir şekilde yürütüldüğünü 5 ebeveyn ise verimli olmadığına ilişkin görüş bildirmiştir. Alanyazında bu bulgu ile tutarlılık gösteren çalışma (Yılmaz ve ark., 2020) mevcuttur. Çalışmada 3675 ebeveyne yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilen "Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Değerlendirme Veli Anketi" uygulanmıştır. Ankette yer alan "Millî Eğitim Bakanlığı'nun internet ve TV üzerinden yapılan uzaktan eğitim derslerinden memnun musunuz?" sorusuna çalışmaya katılan ebeveynlerin %43.8'inin kısmen memnunum ve %42.78'inin memnunum cevabı verdiği ortaya çıkmıştır.

Bulgular ayrıntılı incelendiğinde sürecin verimli olmadığını düşünen ebeveynlerin 4'ünün hafif düzey zihinsel yetersizlik 1'inin ise öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip olan ebeveynler olduğu görülmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinde hafif düzey zihinsel yetersizlik ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterli desteğin sağlanamadığı söylenebilir. Altun ve Filiz'in (2020) sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaptıkları uygulamalar ve karşılaştıkları güçlükleri incelemeyi amaçladıkları çalışmada 10 sınıf öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim durumlarının yetersiz olduğu ve bazı özel gereksinimli öğrenci velileri ile iş birliğinde sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Babaoğlu ve Yılmaz (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterli bilgi ve donanımına sahip olup olmadıklarını ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları ve kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Açar (2011) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde en fazla gerçekleştirdikleri faaliyet çocuklarının EBA TV yayınlarını takip etmelerine yardımcı olmalarıdır. Ebeveynler ayrıca öğretmenlerinin verdiği ödevleri çocuklarına yaptırdıkları, video oyunlar oynadıkları, masa tenisi, egzersiz gibi fiziksel etkinlikler yaptırdıklarını, zekâ oyunları oynadıklarını, film izlediklerini, kitap okuma saati yaptıklarını, kek yapma gibi ev işleri yaptırdıklarını ve doğa etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Aile ile yapılan etkinlikler salgın sürecinde çocuklarda aidiyet ve güven duygusunu geliştirmek için oldukça önemlidir (MEB, 2020). Benzer bulgulara Kurt Demirbaş ve Sevgili Koçak'ın (2020) yaptıkları çalışmada da ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarında ebeveynlerin salgın sürecinde çocukları ile geçirdikleri sürede yaptıkları aktivitelerin fiziksel etkinlikler, zihinsel etkinlikler,

el becerisi etkinlikleri, etkileşime dayalı etkinlikler, okul etkinlikleri ve dijital zaman alt temaları altında toplandığı ortaya konmuştur. Çalışmaya katılan ebeveynler bu tür etkinlikleri aile ile etkili zaman geçirme bağlamında salgın sürecinin avantajları arasında belirtmişlerdir. Çaykuş ve Mutlu Çaykuş'un (2020) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yapacakları kitap okuma, oyun oynama, dans etme gibi etkinliklerin çocukların kaygı ve korku seviyesini azaltmada önemli rol oynadığı vurgulanmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar teması, ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar, çocukların karşılaştıkları sorunlar ve altyapı sorunları olmak üzere 3 başlık altında toplanmıştır. Ebeveynlerin en fazla karşılaştıkları sorunların stres ve sorumluluk artışı olduğu belirlenmiştir. Ebeveynler salgın döneminde hastalığa yakalanma korkusu, çocuklarının bu süreçteki eğitimleri hakkında endişe duymaları ve karantina uygulaması gibi önlemler sonucunda stres düzeylerinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Birleşik Krallık'ta yapılan bir çalışmada (Asbury ve ark., 2020) elde edilen sonuçlar bu bulguyla tutarlılık göstermektedir. Çalışmada COVID-19 sürecinin özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin ruh sağlığına olan etkilerini ortaya koymayı amaçlanmıştır. 241 özel gereksinimli öğrenci velisiyle yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre ebeveynler stres, korku ve bunalmış hissettiklerini bildirmişlerdir. Kurt Demirbaş ve Sevgili Koçak'ın (2020) yaptığı çalışmada ise salgın döneminde ebeveynlerin hissettiği duygular arasında frekans değeri en yüksek olanlar endişe, kaygı ve korku olarak bulunmuştur.

Ebeveynler çocuklarının en fazla karşılaştıkları sorunun ekran bağımlılığı olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların karantina uygulaması nedeniyle dışarıda vakit geçirememeleri, arkadaşları ile iletişim kuramamaları onları evlerinde tablet, oyun konsolu, telefon, televizyon ve bilgisayar gibi dijital araçlarla daha fazla zaman geçirmeye yöneltmektedir. King, Dellfabro, Billieux ve Potenza'nın (2020) yaptığı çalışmada da salgın döneminde bireylerin çevrim içi oyunlara katılımının arttığı belirtilmiştir. Çocukların karşılaştığı diğer bir sorun somutlaştırma olarak belirlenmiştir. Ebeveynler çocuklarının yüz yüze eğitime göre daha yavaş öğrendiklerini ve derslerden çabuk sıkıldıklarını vurgulamışlardır.

Ebeveynler altyapı sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Canlı dersler sırasında bağlantı kopmaları, sisteme bağlanamama gibi internet sorunları ve EBA internet sitesindeki erişim saatlerinin sınırlandırılması, EBA sitesine erişimde sorun yaşama gibi sonucu sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Pınar ve Dönel Akgül'ün (2020) yaptıkları çalışmada elde edilen bulgular bu sonuçla tutarlıdır. Söz konusu çalışmada Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %93,7'si EBA uygulamasında yazılımla ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen destekler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin tamamının EBA TV'de

ebeveynler için hazırlanan bilgilendirici yayınlardan haberdar olduklarını ve takip ettiklerini bildirmişlerdir. Yılmaz ve ark. (2020) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgularda velilerin %55'inin Millî Eğitim Bakanlığı'nın EBA TV'de verdiği rehberlik ve bilgilendirme hizmetleri hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. 4 ebeveyn ise EBA internet sitesinde özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan etkinliklerden haberdar olduğunu belirtmiştir. Öte yandan MEB tarafından özel gereksinimli bireyler için hazırlanan "Özelim Eğitimdeyim" adlı telefon uygulaması hakkında sadece 1 ebeveynin bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden daha etkin bir şekilde yararlanabilmeleri amacıyla sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yöntemine yönelik eğitim içeriği, yöntem ve araçları uyarlama becerileri geliştirilebilir.

Ebeveynlere uzaktan eğitim sürecini daha sağlıklı yürütmelerine yardımcı olmak amacıyla rehberlik hizmeti verilebilir.

Konu ile ilgili farklı sınıf düzeyleri ve yetersizlik türleri üzerinde yeni araştırmalar yürütülebilir.

Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmalarının özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerileri üzerindeki etkileri incelenebilir.

Kaynakça

- AKÇA, F. ve ÖZYÜREK, A. (2019). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve normal gelişen çocuğa sahip ebeveynlerin sıkıntıyı tolere etme, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 347-361. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1787>.
- ALTABLE, M. (2020). Child and adult autism spectrum disorder in COVID-19 pandemic. *Queios*. doi: <https://doi.org/10.32388/8ZRWPM>.
- ALTUN, T. ve FİLİZ, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22. doi: <https://doi.org/10.24315/tred.537847>.
- ASBURY, K., FOX, L., DENİZ, E., CODE, A. ve TOSEEB, U. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families?. *Journal Autism and Developmental Disorders*. doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>.
- AVCI, M. (2008). Bilimsel Araştırmalarda Veri Toplama. O. Kılıç ve M. Cinoğlu (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 145-170). Lisans Yayıncılık, İstanbul.

Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim...

- BABAOĞLAN, E. ve YILMAZ, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 345-354.
- BAXTER, C., CUMMINS, R. A. ve YIOLITIS, L. (2000). Parental stress attributed to family members with and without disability: A longitudinal study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25(2), 105-118. doi: <https://doi.org/10.1080/13269780050033526>.
- BECK, D., EGALITE, A. ve MARANTO, R. (2014). Why they choose and how it goes: Comparing special education and general education cyber student perceptions. *Computers & Education*, 76, 70-79. doi: 10.1016/j.compedu.2014.03.011.
- BECKER, S. P., BREAU, R., CUSICK, C. N., DVORSKY, M. R., MARSH, N. P., SCIBERRAS, E. ve LANGBERG, J. M. (2020). Remote learning during COVID-19: Examining school practices, service continuation, and difficulties for adolescents with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Adolescent Health*, 1-9. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.002>.
- BOZKURT, A., JUNG, I., XIAO, J., VLADIMIRSCHI, V., SCHUWER, R., EGOROV, G., ... PASKEVICIUS, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>.
- CAHAPAY, M. B. (2020). How Filipino parents home educate their children with autism during covid-19 period. *International Journal of Developmental Disabilities*, doi: <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1780554>.
- CLEMENS, V., DESCHAMPS, P., FEGERT, J. M., ANAGNOSTOPOULOS, D., BAILEY, S., DOYLE, M. ... VÍSNAPUU BERNADT, P. (2020). Potential effect of “social” distancing measures and school lockdown on child and adolescent mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 739-742. doi: <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs00787-020-01549-w>.
- CRESWELL, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- ÇAYKUŞ, E. T. 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.
- DEMİR, M. ve AÇAR, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 719-732.
- DEMİR ÖZTÜRK, E., KURU, G. ve DEMİR YILDIZ, C. (2020). COVID-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocukların pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 204-220.
- EDUCATION CANNOT WAIT – ECW (2020). *The fierce urgency of now!: Education in emergency response to COVID-19*. ECW Policy Reports.
- EROĞLU, Y., ARICI ÖZCAN, N. ve PEKER, A. (2015). Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ile tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin psikolojik sağlamlık, iyilik hali ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 132-150. doi: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.31090>.

- ERTÜRK, Y. (2018). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin ilgili değişkenler açısından sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- ESDAILE, S. A. ve GREENWOOD, K. M. (2003). A comparison of mothers and fathers experience of parenting stress and attributions for parent-child interaction outcomes. *Occupational Therapy International*, 10(2), 115-126. doi: <https://doi.org/10.1002/oti.180>.
- HEINICH, R., MOLEND, M., RUSSELL, J. D. ve SMALDINO, S. E. (2001). *Instructional Media and Technologies For Learning*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- KING, D. L., DELFABBRO, P. H., BILLIEUX, J. ve POTENZA, M. N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *Journal of Behavioral Addictions*. doi: <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00016>.
- KIRCAALÍ İFTAR, G. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. E. Tekin İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri içinde* (17-43. ss.). Ankara: Vize Yayıncılık.
- KURT DEMİRBAŞ, N. ve SEVGİLİ KOÇAK, S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla COVID-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 328-349.
- LEE, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *Lancet Child Adolesc Health*, 4(6). doi: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7).
- MACIAS, M. M., SAYLOR, C. F., ROWE, B. P. ve BELL, N. L. (2003). Age-related parenting stress differences in mothers of children with spina bifida. *Psychological Reports*, 93, 1223-1232. doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.2466/PRO.93.8.1223-1232>.
- MEB (2020). *Salgın Hastalık Dönemlerinde Psikolojik Sağlamlığımızı Korumak: Yetişkinler İçin Bilgilendirme Rehberi*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MILES, M. B. ve HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MIRANDA, A., TARRAGA, R., FERNANDEZ, M. I., COLOMER, C. ve PASTOR, G. (2015). Parenting stress in families of children with autism spectrum disorder and ADHD. *Exceptional Children*, 82(1), 81-95. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0014402915585479>.
- NARZISI A. (2020). Handle the autism spectrum condition during coronavirus (COVID-19) Stay at home period: Ten tips for helping parents and caregivers of young children. *Brain Sciences*, 10(4), 207. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>.
- OECD (2001). Understanding the digital divide. *OECD Digital Economy Papers*, 49, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020). *A framework to guide an education response to the Covid-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD Publishing.

- ÖZDEMİR TOPALOĞLU, A. ve TOPALOĞLU, M. (2009). Distance education applicatios in concept acquisition for disabled individuals/ special education for handicapped. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1008-1011. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.180>.
- PINAR, M. A. ve DÖNEL AKGÜL, G. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486. doi: 10.26579/jocress.377.
- PRIME, H., WADE, M. ve BROWNE, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631-643. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000660>.
- RITA PETRETTO, D., MASALA, I. ve MASALA, C. (2020). Special educational needs, distance learning, inclusion and COVID-19. *Education Sciences*, 10, 154. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10060154>.
- TÜRNÜKLÜ, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- UNESCO (2020). *School closures caused by Coronavirus (Covid-19)*. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS, (2020). *COVID-19 and rights of persons with disabilities: Guidance*. Erişim adresi: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/COVID-19_and_The_Rights_of_Persons_with_Disabilities.pdf
- WANG, G., ZHANG, Y., ZHAO, J., ZHANG, J. ve JIANG, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 395(10228), 945-947. doi: [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)30547-x](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(20)30547-x).
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2020). Virtual press conference on COVID-19 – 11 March 2020. Erişim adresi: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/transcripts/who-audio-emergencies-coronavirus-press-conference-full-and-final-11mar2020.pdf?sfvrsn=cb432bb3_2.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, E., GÜNER, B., DOĞANAY, G. ve YILMAZ, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.

İLKOKUL ÖĞRENCİ VE VELİLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN COVID-19 SALGINI SÜRESİNCE UZAKTAN EĞİTİM

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Züleyha ERTAN KANTOS¹, Aslı YURTTAŞ², Murat TAŞDAN³, Zuhâl TOPCU⁴

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, zuliseran@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3372-4967.

2 Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, asliorcan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0188-9887.

3 Prof. Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, murattasdan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8675-6068.

4 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ztopcu06@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4617-2716.

Geliş Tarihi: 04.09.2020 Kabul Tarihi: 04.05.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.790341

Öz: Araştırmanın temel amacı Covid-19 salgını süresince ilkokullarda yürütülen uzaktan eğitime ilişkin ilkokul öğrencilerinin ve velilerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımının bir türü olan betimleyici fenomenoloji desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Covid-19 salgını süresince 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara'nın Mamak ve Çankaya ilçelerinden MEB'e bağlı ilkokullarda eğitim-öğretime devam eden ilkokul öğrencileri ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Yapılan analizde akademik öğrenme ortamının uzaktan eğitime uygunluğu, uzaktan eğitim sürecinde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri, uzaktan eğitim süresince destek ve iletişim, uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi temalarından oluşmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre a) Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin akademik öğrenme ortamının uygun olduğu, velilerin internete erişimlerinin olduğu fakat sınırlı internet kotalarının olduğuna ulaşılmıştır. b) Öğrencilerin yarısının bilgisayarlarının olmadığı fakat katılımcıların tamamının akıllı telefonlarının bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. c) Öğrencilerin uzaktan eğitimde zamanlarının büyük bölümünü ekran önünde geçirmelerine rağmen EBA TV izlemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. d) Ayrıca EBA'dan faydalanmanın yetersiz olduğuna ulaşılmıştır. e) Öğretmenlerin canlı ders yaptıkları fakat öğrencilerin ancak yarısının canlı derslere katıldığı bilgisine ulaşılmıştır. f) Hem veliler hem de öğrenciler yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etmektedirler. Bu araştırma ilkokullara hazırlanan uzaktan eğitim süreçlerinin önündeki engelleri ve boşlukları görünür kılabilir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, veli, öğrenci, Covid-19 salgını

DISTANCE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR PARENTS DURING COVID-19 PANDEMIC

Abstract:

The main purpose of this research is to reveal the opinions of the elementary school students and their parents about the distance education, during Covid-19 pandemic. This research designed according to the descriptive phenomenological design, which is a type of qualitative study. The study group of this research consists of parents and elementary school students who continue their education in elementary schools in 2019 and 2020 year. These students were chosen from the schools that are in Mamak and Çankaya districts of Ankara province and these schools are bounded to the Turkey's Ministry of Education. Conducted analysis created these themes: suitability of distance education to academic learning, education events during the distance education process, support and communication during distance education, evaluation of distance education process. According to the results of the research, it is found that a) students' academic learning environment is suitable and all parents have an access to internet connection but it is limited. b) Half of the students don't have a computer yet all of them have smart phones. c) Although students spend most of their time in front of screen, it is found out that they do not watch EBA TV. d) it is seen that students do not benefit from EBA enough. e) It is also seen that teachers carry out their duties on doing live lessons yet students are not attending them. f) Both parents and students prefer face-to-face learning instead of distant education. This research can reveal the gaps and obstacles about distance education in elementary schools.

Keywords: distance learning, student, parent, Covid-19 pandemic

Giriş

Covid-19 salgının başlaması ile birlikte virüsün yayılım hızı tüm dünyada okullarda eğitimin yavaşlamasına, örgün eğitime belirli sürelerde ara verilmesine ve eğitimde yeni arayışların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Covid-19 salgını, ekonomi, politika ve güvenlik alanlarında olduğu gibi eğitimde de bir numaralı gündem olmuştur.

Covid-19 salgını endüstri 4.0 ile yaşamın her alanına giren dijitalleşmenin de etkisiyle uzaktan eğitim ve öğretimi daha da ön plana çıkarmıştır. Covid-19 ile eğitim hayatımızda önemli yer alan uzaktan eğitim aslında 19. yüzyılın sonlarına doğru gider (Moore ve Kearsley 1996; Patterson 1996; Cannell 1999; Akt., Ascough, 2002). 19. yüzyıldan itibaren dünyada çeşitli şekillerde uzaktan eğitim yapılmaktadır (Ascough,

2002). Uzaktan eğitim denilince daha çok aklımıza dijital eğitim gelmekle birlikte televizyon, radyo vb. iletişim araçları da uzaktan eğitimde kullanılmıştır. İlkokulda öğrenciler için temel uzaktan öğrenme araçları televizyon, radyo ve çevrimiçi videolardır. Öğretmenler; öğrencileriyle kısa mesaj, sosyal medya üzerinden iletişim kurma eğitimindedir (World Bank, 2020). Uzaktan eğitimin üstünlükleri ile birlikte sınırlılıkları da bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin esnek ve ulaşılabilir olması üstünlükleri arasında yer alırken, uzaktan eğitimin gerekli araç ve teknolojiye sahip olunmadan gerçekleşmeyeceği de en büyük sınırlılıkları arasında yer almaktadır (Ascough, 2002). Uzaktan eğitimde ebeveynlere yüz yüze eğitimden daha fazla görev düşmektedir. Özellikle, ebeveynler kimi zaman bir öğretmen rolünü üstlenmektedir (Smith, Burdette, Cheatham, ve Harvey, 2016). Bu nedenle de uzaktan eğitimde öğrencilerin eğitimden tam anlamıyla yarar sağlamaları tamamıyla olmasa da çoğunlukla ebeveyn ilgisine ve bilgisine bağlıdır. Özellikle de öğrencinin yaşı küçükse ebeveynin eğitime karşı ilgisinin olması uzaktan eğitimin başarısını daha fazla etkilemektedir.

Bundan yaklaşık elli yıl önce yükseköğretime erişimi genişletmek için açık üniversiteler uzaktan eğitim yoluyla eğitime başlamış ve bu durum eğitimde fırsat eşitliği için de fırsat olarak görülmüştür. Ancak uzaktan eğitim sürecine aceleyle geçen okullarda öğrencilerin derse devamı konusunda, anne babaların çocukların eğitime erişimini sağlayacak ev ortamının sağlaması için özel çaba sunmaları gerekmektedir. Bu süreçte ebeveynlerin kendi iş ve gelecek kaygılarıyla birlikte çocuklarına bu ortamı sunmaları maddi ve manevi olarak daha da zor olmaktadır. Ekonomik düzeyi zayıf olan ailelerde uzaktan eğitime erişim için gerekli donanım ve bağlantının sağlanması sorunu ekonomik düzeyi iyi olan ailelere göre daha fazla sorun olabilmektedir (Daniel, 2020).

Covid-19 salgın süreci öğrenciler ve veliler için endişeli zamanlardır. Hayatın ne zaman normale döneceği de belirsizliğini sürdürmekle beraber kaygıyı da beraberinde getirmektedir.

Okulların yeni durumda öğretimi sürdürmek, gerekli değişiklikleri yapmak ve öğrencilerin bu süreçte eğitimlerinin aksamaması için gerekli tedbirleri almak konusunda öğrencilere ve velilerine gerekli güvenceleri sağlamaları gerekmektedir. Okullar bu süreçte Covid-19 sebebiyle yaptıkları değişiklikler konusunda öğrencileri ve velileri hızlı ve etkili biçimde bilgilendirmelidirler. Öğretmenler ve okul rehber öğretmenlerinin öğrencilerin bu süreçte kaynaklara erişim ve yaşadıkları duygusal ve psikolojik zorlukları aşmaları için gerekli desteği sunmaları gerekmektedir (Daniel, 2020).

Mamun, Chandrima ve Griffiths (2020) tarafından Bangladeş'te yapılan bir araştırmada düşük ve orta gelirli ülkelerde hükümetlerin çevrimiçi eğitimi zorunlu hale getirirken dikkatli olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Düşük ve orta sınıf ailelerinin çocuklarının büyük ekranları ve yüksek hızı olan internet ile çevrimiçi eğitime dâhil olmaları zordur. Dünya çapında büyük bir ekonomik krizin de etkisiyle ebeveynler

psikolojik sorunlar yaşayabilecek ve öğrenciler bu desteklerden mahrum kalabileceklerdir. Bu olumsuzluklar öğrencilerin psikolojik düzeylerine olumsuz etki edecektir. Ayrıca bu süreçte sürekli aynı evin içerisinde yaşamak durumunda kalan ebeveyn ve çocuklar arasında iletişim problemlerinin yaşanması da kaçınılmaz hale gelmektedir. İş hayatını eve taşıyan ebeveyn aynı zamanda çocuğunun eğitimine de zaman ayırmak durumundadır (Wu, Xu, Yao, Zhang, Guo, Fan ve Chen, 2020).

Covid-19 süresince ailelere rehberlik etmesi için OECD tarafından hazırlanan rehberde; okullar, öğretmenler ve ebeveynlerin mobil telefonları var ise her öğrenci ile iletişime geçmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmen ve ebeveynlerin tam zamanlı olarak işbirliğini teşvik eden yöntemler oluşturmasını teşvik eden yöntemler sağlamaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca okulların öğrencilerin ve velilerin eğitim programı hedefleri ve stratejileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olması için programla ilgili etkinlik ve ek kaynaklar sağlayan bir Web sitesi oluşturabilecekleri belirtilmiştir (Reimers ve Schleicher, 2020).

Covid-19 salgınının toplumu ve eğitimi çok hızlı etkilediğini gösteren bulgulardan birisi de konuyla ilgili yapılan çalışmaların çokluğu ve çeşitliliğidir. Alanyazın incelendiğinde Covid-19 ve eğitimi konu alan çalışmaların çokça olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır; Daniel, 2020; Mamun, Chandrima ve Griffiths, 2020; Wu, Xu, Yao, Zhang, Guo, Fan ve Chen, 2020; Reimers ve Schleicher, 2020; World Bank, 2020; Azevedo, Hasan, Goldemberg, Iqbal ve Geven, 2020; Çakın ve Akyavuz, 2020; Pınar ve Dönel Akgül, 2020; Sarı ve Sarı, 2020; Yılmaz, Mutlu ve Doğanay, 2020; Demir Öztürk, Kuru ve Yıldız, 2020; Usta ve Gökcan, 2020; Almanthari, Maulina ve Bruce 2020.

Daniel, (2020); Mamun, Chandrima ve Griffiths, (2020) tarafından yapılan araştırmalarda çevrimiçi eğitimde alt ve orta gelirli ailelerin eğitimde erişimde zorluklar yaşadıkları, Azevedo vd. (2020) eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin uzaktan eğitimde çocuğunun eğitimine daha fazla zaman ayırdığı, Almanthari, Maulina ve Bruce (2020) yaptığı araştırmada ise, ortaokul seviyesindeki öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeyi kullanmada yetersiz oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Wu vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada aileler içinde iletişim sorunları yaşandığı, Reimers ve Schleicher (2020) okulların ve velilerin iletişimi sağlamaları için farklı yöntem ve teknikler kullanması gerektiğine vurgu yapmakta, Çakın ve Akyavuz'un (2020) ise, öğretmenlerin ve velilerin iletişim sorunu yaşadıkları belirtmektedir. World Bank (2020), raporunda öğretmenlerin uzaktan eğitimde sosyal medyayı kullandıkları, Pınar ve Akgül, (2020) tarafından yapılan araştırmada süreç nedeniyle öğrencilerin uzaktan eğitimi faydalı buldukları, Yılmaz vd. (2020) velilerin uzaktan eğitimi istemedikleri, Demir, Öztürk, Kuru ve Yıldız'ın, (2020) yaptıkları araştırmada ise, velilerin okulun önemini anladıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Usta ve Gökcan, (2020) tarafından yapılan araştırmada çocukların sosyal izolasyondan çok etkilendikleri, Demirbaş ve Koçak'ın, (2020) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin salgın sürecinde çocuklarıyla birlikte evde olmaktan

dolayı güvende hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Yukarıda verilen araştırmalarda da belirtildiği gibi bu süreçte uzaktan eğitim, acil öğrenme aracı olarak kullanılabilir. Yaşadığımız salgının ne kadar süreceği ya da başka salgınlarla karşılaşp karşılaşmayacağımız konusunda çıkarım yapmak zor görünmektedir. Okulların ne zaman ve nasıl açılacağı konusunda yaşanan belirsizlik, uzaktan eğitim sürecini etkili bir şekilde kullanmanın gerekliliğini göstermektedir. Bunun için zaktan eğitimi nasıl geliştireceğimiz hususunda eğitim paydaşlarından öğrenci ve velilerin algılarının ortaya çıkarılması önemlidir. Bu nedenlerden dolayı ilkokul öğrencilerinin ve velilerinin uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerinin araştırılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırmada Covid-19 salgını süresince Millî Eğitim Bakanlığı ve öğretmenler tarafından sürdürülen uzaktan eğitime ilişkin ilkokul öğrencilerinin ve velilerinin görüşlerine odaklanılmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, bu çalışmanın uzaktan eğitim sürecinde ilkokullarda karşılaşılan sorunların nedeninin ve kaynağının belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı Covid-19 salgını süresince ilkokullarda yürütülen uzaktan eğitime ilişkin ilkokul öğrencilerinin ve velilerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaca aşağıdaki sorularla ulaşılmaya çalışılmıştır.

- 1) Uzaktan eğitim süresince öğrencilerin ihtiyaç duyduğu akademik öğrenme ortamının uygunluğuna ilişkin öğrenci ve velilerin görüşleri nasıldır?
- 2) Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin öğrenci ve velilerin görüşleri nasıldır?
- 3) Uzaktan eğitim sürecince öğrencilerin ihtiyaç duydukları destek ve iletişim nasıldır?
- 4) İlkokul öğrencileri ve velileri uzaktan eğitim sürecini nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımının bir türü olan betimleyici fenomenolojik desene göre tasarlanmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, araştırmacılara farkında oldukları ancak tam olarak anlamlandıramadıkları fenomenleri daha derinlemesine inceleme imkânı sunar (Patton; 2002; Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimleyici fenomenolojik desende ana amaç, insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir (Saban ve Ersoy, 2016, 59). Bu araştırma Covid-19 salgını süresince (Millî Eğitim Bakanlığı tarafından EBA [Eğitim Bilişim Ağı], WhatsApp, Zoom, Microsoft Teams gibi sosyal-bilişim ağları üzerinden Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda sürdürülen uzaktan eğitime ilişkin ilkokul öğrenci ve velilerinin algı ile deneyimlerini okulların bağlamına ve Türkiye koşullarına uygun olarak derinlemesine incelemek üzere tasarlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Covid-19 salgını süresince 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara'nın Mamak ve Çankaya bölgelerinden MEB'e bağlı ilkokullarda eğitim-öğretime devam eden ilkokul öğrencileri ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmada hangi öğrenci ve velilerle görüşme yapılacağına amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklem yöntemine göre karar verilmiştir. Buna göre görüşme yapılacak kişilerin 2019-2020 bahar döneminde Covid-19 süresince uzaktan eğitime dahil olmuş ve en az 3 ay boyunca uzaktan eğitim sistemine eşzamanlı ya da eş zamansız katılmış ilkokul 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile bu öğrencilerin velilerinden oluşması esas alınarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere göre belirlenen araştırmanın çalışma grubuna ait özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	f	%
Velinin Cinsiyeti		
Kadın	15	65,2
Erkek	8	34,8
Öğrencinin Cinsiyeti		
Kız	9	29,1
Erkek	14	60,9
Velinin Eğitim Düzeyi		
İlkokul	7	30,4
Lise	11	47,8
Lisans	5	21,8
Velinin Yaşı		
30-40	14	60,9
41-50	9	29,1
Ailenin Sosyal Yardım Alma Durumu		
Almıyor	22	95,7
Alıyor	1	4,3
Aile Bireylerinin Çalışma Durumu		
Yalnızca Anne Çalışıyor	4	17,3
Yalnızca Baba Çalışıyor	14	60,9
Anne ve Baba Çalışıyor	5	21,8
Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi		
Düşük	7	30,4

Orta	14	60,9
Yüksek	2	8,7
Ailenin Kaç Kişiden Oluştığı		
3	2	8,7
4	15	65,2
5	4	17,3
6	2	8,7
Öğrencinin Okul Türü		
Devlet Okulu	19	82,7
Özel Okul	4	17,3
TOPLAM	23	100

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin Mamak ve Çankaya ilçelerinde öğrenim gören 23 İlkokul öğrencisi ve 23 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo1de verilmiştir. Buna göre, öğrenci çalışma%29.1'i kadından (f=9), %60,9'i erkektir (f=14). Veli çalışma grubunun %65.2'i kadından (f=15), %34.8'i erkektir (f=11). Çalışma grubunun öğrenim düzeyleri incelediğinde %21.8'i lisans (f=5); %47.8'si lise(f=11), %30.4,'ü (f=7) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun %60.90'ı (f=14); 30-40 yaş; %29,1'i (f=9) 41-50 yaş aralığında yer almaktadır. Çalışma grubunun %95,7'si aile sosyal yardım almadığı (f=22), %4,3'ünün ise (f=1) sosyal yardım aldığı görülmektedir. Çalışma grubunun %17,3' ü(f=4) aile bireylerinden yalnızca anne çalışıyor, %60,9'u (f=14) aile bireylerinden yalnızca baba çalışıyor, %21,8'i (f=5) aile bireylerinden ana ve babanın çalıştığı görülmektedir. Çalışma grubunun%30.4'ü (f=7) düşük sosyo-ekonomik düzeyde, %60.9'ü (f=14) orta sosyo-ekonomik düzeyde %8.7'si (f=2) yüksek sosyo-ekonomik düzeyde oldukları görülmektedir. Çalışma grubunun %8,7'si (f=12) üç kişilik aileden oluşmakta, %65,2'si (f=15) dört kişilik aileden oluşmakta, %17,3'ü (f=4) beş kişilik aileden oluşmakta, %8,7'si (f=2) altı kişilik aileden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %82,7'si (f=19) devlet okuluna, %17,3'ü (f=4) özel okulda eğitim görmektedir. Bu bilgiler göz önüne alınarak maksimum çeşitlilik örnekleme için ihtiyaç duyulan çeşitliliğe ulaşıldığı varsayılmıştır.

Veri toplama aracı ve verilerin toplanma süresi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi için "İlkokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Deneyimleri: Öğrenci Formu" ve velilerin görüşlerinin belirlenmesi için "İlkokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Deneyimleri: Veli Formu" kullanılmıştır.

Yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce araştırmacılar tarafından alanyazın taraması yapılmış ve görüşme formunda yer alması düşünülen sorular araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme formu eğitim bilimleri alanında uzman iki araştırmacı ve bir ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuş ve gerekli dönütler alındıktan sonra, soruların anlaşılabilirliğini kontrol etmek için bir dilbilimciye kontrol ettirilmiştir. Hazırlanan form uygulanmadan önce 2 ilkokul öğrencisine ve 2 ilkokulda öğrencisi olan veliye uygulanmış ve soruların açık ve anlaşılabilir olup olmadığının son kontrolü yapılmıştır. Tüm bu değerlendirmelerden sonra herhangi değişikliğe ihtiyaç olmadığı görülmüştür.

Veri toplama araçlarının son hali üzerinden etik kurul uygulama izni alınmış ve veri toplama aracı uygulanmadan önce katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış, kişisel onayları alınmıştır ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir. Görüşme soruları velilere E-Posta, WhatsApp ve Zoom aracılığıyla veya yüz yüze ulaştırılmış ve velilerin yazılı cevapları yine aynı yollarla geri toplanmıştır. Öğrenciler görüşme sorularına telefon üzerinden cevaplar vermiş ve öğrenci cevapları kayıt altına alınmıştır. Araştırma verileri 21-30 Temmuz 2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma, salgın döneminde yapıldığından katılımcılarla yapılan görüşmelerin tamamı yüz yüze yapılamamıştır. Katılımcıların jest ve mimiklerinin görülmemesi bu araştırmanın sınırlılığı olarak görülebilir.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Yapılandırılmış veli görüşme formu ile katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak görüşme metinleri elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından kayıt altına alınan öğrenci görüşmeleri, iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve yazılı metne dönüştürülmüştür. Görüşme metinleri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analizde; akademik öğrenme ortamının uzaktan eğitime uygunluğu (ev ortamının uzaktan eğitime uygunluğu, uzaktan eğitim materyallerine erişim, çocuğun gün içerisinde gerçekleştirdiği aktiviteler), uzaktan eğitim sürecinde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri (EBA kullanımı, EBA TV'den faydalanma ve dersleri izleme sıklığı, canlı dersler, ödevler), uzaktan eğitim sürecince destek ve iletişim (öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrenci desteği ve destek alanları), Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi (uzaktan eğitimin zor tarafları, uzaktan eğitimin güzel tarafları, uzaktan eğitim veya yüz yüze eğitim tercihi) olmak üzere dört ana tema ve alt temalar ortaya konmuştur. Bu temalara ilişkin bulguların sunumunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bu görüşler katılımcıların açıklamalarına dayalı olarak yorumlanmıştır.

Görüşme metinleri analiz edilirken parantezleme, fenomenolojik redüksiyon, imgesel çeşitleme ile anlam ve özlerin sentezlenmesi olmak üzere dört basamak takip edilmiştir (Giorgi, 2009; akt., Yılmaz ve Şahin, 2016). Araştırmada verilerin analizi sürecinde kullanılması önerilen şu adımlar izlenmiştir: (i) isimlendirme/etiketleme, (ii)

tasnif etme (eleme ve arıtma), (iii) yeniden organize etme ve derleme ve kategori geliştirme ve (iv) geçerlik ve güvenilirliği sağlama adımları (Saban, Koçbeker ve Saban, 2007). Araştırmada önce benzerlik ve farklı olan ifadeler bir araya getirilerek temalar ve temaları oluşturan alt temalar oluşturulmuş, tema ve alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük, dolayısıyla iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Tema ve alt temaların belirlenmesinde eğitim bilimleri alanda çalışan iki araştırmacının da görüşlerine başvurulmuş ve araştırmacının güvenirliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Verilerin analizinde görüşlerine başvuru alan velilere (V1, V2, V3...), öğrencilere ise (Ö1, Ö2, Ö3...) şeklinde kod numarası verilmiştir. Bulgular frekans değerleriyle ortaya konulmuştur. Bulgular yorum yapılmadan doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir bu noktada iç güvenirliliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırmada inandırıcılık kapsamında araştırma verileri uzman incelemesine sunulmuştur. Görüşmelerin yazılı ve sesli kayıtları yedeklenmiş ve ayrı bir veri deposunda arşivlenmiştir. Dış geçerlik [aktarılabirlik] kapsamında araştırma katılımcıları özellikle Covid-19 salgını süresince uzaktan eğitimi kullanan öğretmen velilerinden seçilmiştir. Araştırmada güvenirlilik için araştırma verilerinin ve analiz sürecinin sonucunda elde edilen temalar uzman görüşü ve alanyazın bulguları ile karşılaştırılmıştır. Velilerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacılar tarafından kodlandıktan sonra bir kod anahtarı oluşturulmuş ve alanda uzman iki akademisyen her görüşme formu için görüşme kod anahtarını doldurmuş böylece kodlayıcılar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Kodlayıcılar tarafından “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların güvenirlilik hesaplamasında Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenirlilik formülü $Uzlaşma\ Yüzdesi = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} * 100$ kullanılmıştır. İç tutarlılığı sağlamak için her bir tema için kodlayıcılar arası uzlaşma yüzdesinin en az %70 olması beklenir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002).

Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılarak dış güvenirlilik sağlanmıştır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının hazırlanması, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yapılmış farklı çalışmalarla karşılaştırmalar yapılması gibi araştırmadaki tüm süreçler detaylarıyla açıklanarak da dış geçerlik sağlanmıştır. Araştırmada “geçerlik ve güvenirliliği” sağlama aşamasında çalışmada elde edilen veriler hiçbir yorum katılmaksızın detaylı bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır (Creswell, 1998; Merriam, 1998; Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin ve velilerin görüşlerini temel alan dört ana tema ve alt temalar aşağıda verilmiştir:

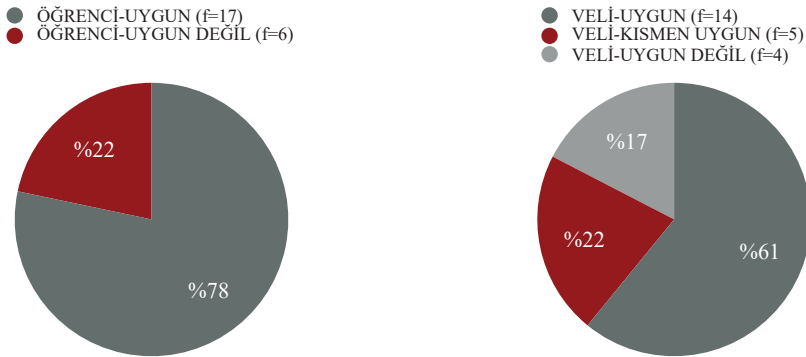
- A. Akademik öğrenme ortamının uzaktan eğitime uygunluğu (ev ortamının uzaktan eğitime uygunluğu, uzaktan eğitim materyallerine erişim, çocuğun gün içerisinde gerçekleştirdiği aktiviteler)

- B. Uzaktan eğitim sürecinde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri (EBA kullanımı, EBA TV'den faydalanma ve dersleri izleme sıklığı, canlı dersler, ödevler)
- C. Uzaktan eğitim sürecince destek ve iletişim (öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrenci desteği ve destek alanları)
- D. Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi (uzaktan eğitimin zor tarafları, uzaktan eğitimin güzel tarafları, uzaktan eğitim veya yüz yüze eğitim tercihi)

A) Akademik öğrenme ortamının uzaktan eğitime uygunluğu temasına ilişkin bulgular

Bu bölümde akademik öğrenme ortamının uzaktan eğitime uygunluğu temasına yönelik öğrenci ve velilerin ev ortamının uzaktan eğitime uygunluğuna ilişkin görüşlerine, uzaktan eğitim materyallerine erişim durumlarına, çocuğun gün içerisinde gerçekleştirdiği aktivitelere yönelik görüşleri açıklanmaktadır:

A.1) Ev ortamının uzaktan eğitime uygunluğu: Ev ortamının uzaktan eğitim için uygun olup olmadığına ilişkin yöneltilen soruya öğrenci ve velilerin verdikleri yanıtlar Grafik 1' de açıklanmaktadır.



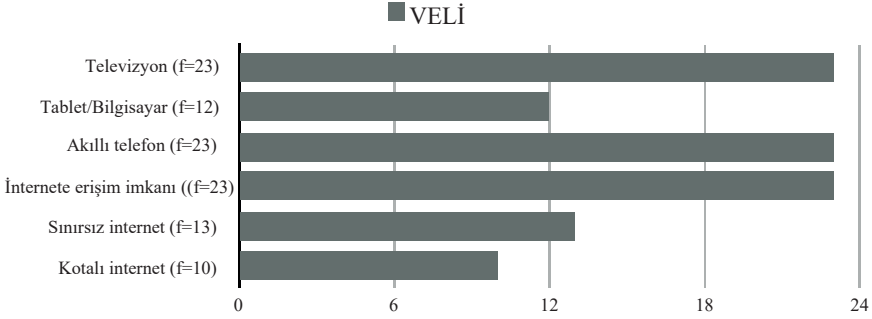
Grafik 1. Öğrencilerin ev ortamının uzaktan eğitime uygunluğu

Buna göre; öğrencilerin %78'i, velilerin ise %61' i ev ortamının uzaktan eğitime uygun olduğunu ifade etmekte iken, velilerin %22 si ise kısmen uygun olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda ev ortamının uygun olmadığına ilişkin görüş bildiren öğrenci ve velilerin aynı oranda olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö18: "Salonda ders çalışıyorum, abimle odamız ortak."

Ö13: "Kardeşimle odamız ortak kullanıyoruz."

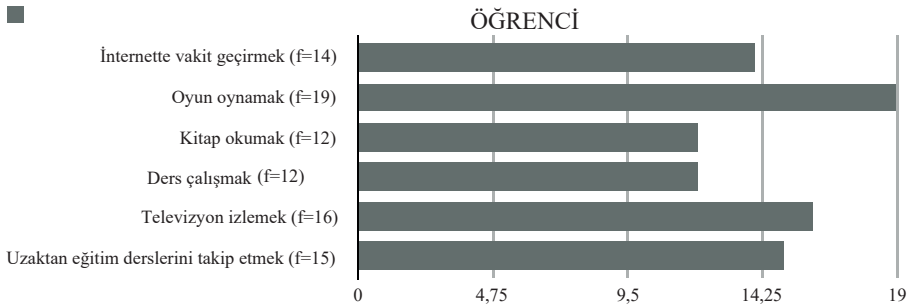
A.2) Uzaktan eğitim materyallerine erişim: Uzaktan eğitim materyallerine erişim ile ilgili sorulara velilerin verdikleri yanıtlar Grafik 2' de açıklanmaktadır.



Grafik 2. Uzaktan eğitim materyallerine erişim konusunda veli görüşleri

Grafik 2' ye göre, araştırmaya katılan velilerin tamamı televizyon ve akıllı telefona 12 veli ise, tablet ya da bilgisayara sahip olduğunu ifade etmektedir. Velilerin tamamı internet erişimine sahip olduklarını ancak 10 veli sınırlı/kotalı internet kullanımına sahip olduklarını belirtmektedir.

A.3) Öğrencinin gün içinde gerçekleştirdiği aktiviteler: Öğrencilerin gün içinde gerçekleştirdiği aktivitelerle yönelik sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlar Grafik 3'te açıklanmaktadır.



Grafik 3. Öğrencilerin gün içerisinde gerçekleştirdikleri faaliyetler konusunda öğrenci görüşleri

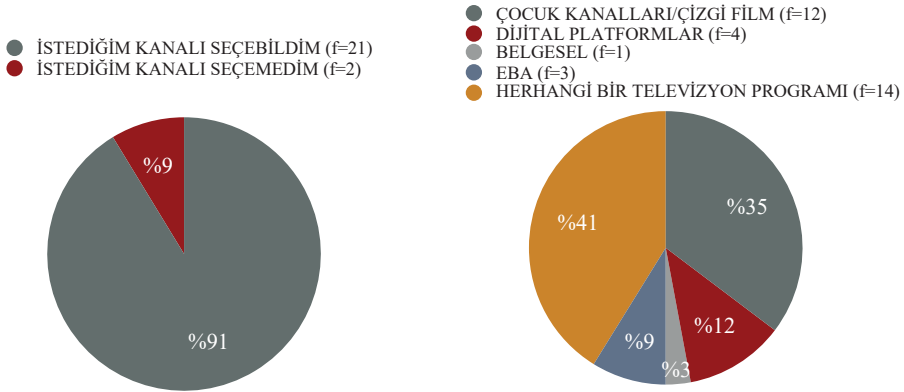
Grafik 3'e göre araştırmaya katılan öğrenciler, gün içerisinde oyun oynamak (f=19), televizyon izlemek (f=16), internette vakit geçirmek (f=14), ders çalışmak (f=12), kitap okumak (f=4) gibi aktivitelerde bulduklarını belirtmişlerdir. Gün içerisinde gerçekleştirilen aktiviteler ile ilgili öğrencilere "Televizyonda istediğin kanalı seçebildin mi?", "Hangi programları izlemeyi tercih ettin/edersin?" gibi ek sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlar ise Grafik 4' te açıklanmaktadır. Öğrencilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

V16. "Telefon ve bilgisayarda oyun oynayarak, evcilik, ders, akşamları aile ile oyun."

V11. "Telefon ve televizyon izliyor."

V4. "Televizyon izliyor, bilgisayarlarda film izledi."

Ö1. "Televizyon izliyorum, telefonda oyun oynuyorum. Ödevlerimi yapıyorum."



Grafik 4. Öğrencilerin televizyon kanalı seçebilmesi ve izlemeyi tercih ettikleri programlar

Grafik 4'te öğrencilerin %91'inin tercih ettikleri televizyon kanalını izleyebildiği, bu tercihlerin sırasıyla televizyon programı (f=14), çocuk kanalları (f=12), dijital programlar (f=4), EBA (f=3) ve belgesel kanalları (f=1) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin televizyon kanalını tercih etme konusunda özgür oldukları ve bu tercihlerin herhangi bir televizyon kanalı ve çocuk kanalları yönünde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin eğitimi için içerikler yayımlayan EBA TV'yi daha az tercih etmesinin önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Katılımcı öğrencilere ait doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö10. “İstedğim televizyon kanalını açabiliyorum.”

Ö6. “Kumandayı herkes kullanabiliyor. Ben de istediğim televizyon kanalını izleyebiliyorum.”

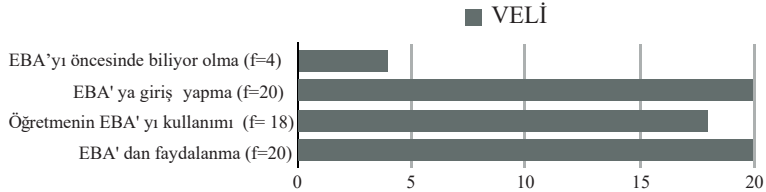
Ö4. “Kumanda bende olur. Evet, istediğim kanalları izledim.”

Ö11. “Zaman zaman herkesin istediği olur. Daha çok animasyon ve sinema filmi izledim.”

B) Uzaktan eğitim sürecinde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri temasına ilişkin bulgular:

Bu bölümde uzaktan eğitim sürecinde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri temasına yönelik öğrencilerin EBA kullanımı, EBA TV’den faydalanma ve dersleri izleme sıklığı, canlı dersler, ödevler ile ilgili veli ve öğrencilerin görüşleri açıklanmaktadır:

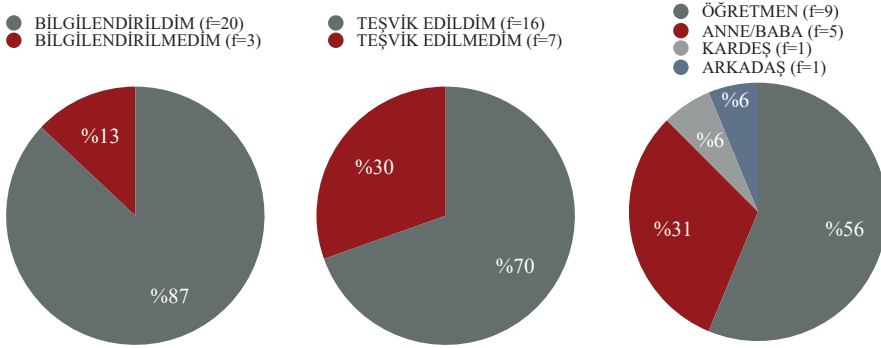
B.1) EBA kullanımı: Öğrencilerin EBA’yı uzaktan eğitim süreci öncesinde biliyor olma, EBA’ya giriş yapma, öğretmenin EBA’yı kullanma, EBA’dan faydalanma, durumu ilgili yöneltilen sorulara velilerin verdikleri yanıtlar Grafik 5’te açıklanmaktadır.



Grafik 5. EBA kullanımı konusunda veli görüşleri

Grafik 5’e göre velilerin yalnızca 4’ü çocuklarının EBA’yı uzaktan eğitim süreci öncesinde biliyor olduğunu belirtmektedir. 20 veli çocuklarının EBA’ya giriş yaptığını ve EBA’dan faydalandığını, 18 veli ise, çocuğunun öğretmenin EBA’yı kullandığını (f=18) ifade etmektedir. EBA’ya hiç giriş yapmayan öğrenciler (f=3) incelendiğinde bu öğrencilerin özel okulda öğrenim gördükleri görülmektedir. Buna karşın EBA’dan faydalan(a)mayan üç öğrenciden yalnızca biri özel okul öğrencisidir.

EBA kullanımı ile ilgili öğrencilere “EBA hakkında bilgilendirildin mi? EBA’yı kullanma konusunda seni biri teşvik etti mi? Kim teşvik etti?” gibi ek sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlar ise Grafik 6’da açıklanmaktadır.



Grafik 6. Öğrencilerin EBA kullanımı konusunda bilgilendirilmesi ve teşvik edilmesi konusunda öğrenci görüşleri

Grafik 6'ya göre öğrencilerin %87'si EBA kullanımı konusunda bilgilendirildiğini (f=20) ve %70'i teşvik edildiğini (f=16) ifade etmektedir. Öğrencileri EBA kullanımı konusunda öğrencileri teşvik eden kişiler ise sırasıyla öğrencilerin öğretmenleri (f=9), anne/babaları (f=5), kardeşleri (f=1) ve arkadaşları (f=1)'dir. Katılımcı öğrencilere ve veliler ait ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

V9. "EBA'yı çok geç farkettilik öğretmeni de EBA'yı kullanmıyordu. Sadece kendi bireysel olarak EBA 'da çalıştı."

Ö5. "Okulistik şifresi verildi. EBA şifresi verilmedi."

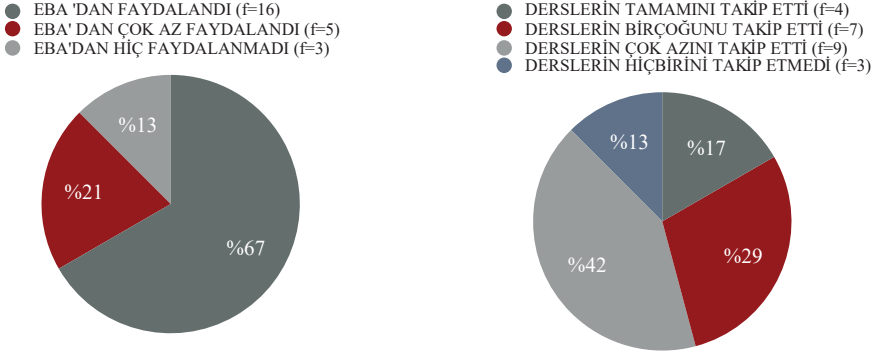
Ö6. "EBA'yı daha önce duymadım, Öğretmenim bilgi verdi. Bir şeyler indir-memi oradan faydalanmamı söyledi."

Ö15. "EBA'yı daha önce öğretmenim anlatmıştı. Biliyordum."

Ö16. "EBA'yı hep ablamdan duyuyordum. Ama ilk defa ben kullandım. Ablam beni teşvik etti."

Ö17. "EBA'yı pandemiden önce duydum, hiç bakmadım. Bu olaydan sonra da bir sefer baktım."

B.2) EBA'dan faydalanma ve EBA TV'yi izleme sıklığı: Öğrencilerin EBA'dan faydalanma ve EBA TV'yi izleme sıklığı ile ilgili sorulara velilerin verdikleri cevaplar Grafik 7'de açıklanmaktadır.



Grafik 7. EBA'dan faydalanma ve EBA TV izleme sıklığı konusunda veli görüşleri

Grafik 7'de açıklandığı üzere, veliler öğrencilerin %67'si EBA'dan faydalandığını (f=16), %13'ü hiç faydalanmadığını (f=3), %21' i ise çok az faydalandığını (f=5) ifade etmektedir. Öğrencilerin %17' sinin EBA TV' de yer alan derslerin tamamını, %29' unun birçoğunu, %42' sinin çok azını izlediği; %13' ü nün ise EBA TV' de yer alan derslerin hiçbirini izlemediği görülmektedir. EBA' dan faydalanma ve EBA TV'yi izleme sıklığı ile ilgili öğrencilere "Eğitimin ile EBA TV dışında nelerden faydalandın?" sorusu yöneltilmiştir. Bu sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlar ise Grafik 7' de açıklanmaktadır. Katılımcı öğrencilere ve velilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

V13. "İnternette EBA' yı tam olarak kullanamadık."

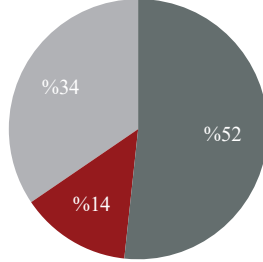
V9. "EBA TV ve EBA aracılığıyla biz yolumuza devam ettik."

Ö3. "Kardeşlerimle sırayla baktık."

Ö1. "EBA'ya giremedik, internet paketimiz bitti, kardeşime ders yapmadılar."

Ö17. "EBA'yı takip etmedim. Özel okulda olduğum için okulun televizyon kanalından ve öğretmen canlı yayınından eğitim aldım."

- CANLI DERSLER (f=15)
- KAYNAK KİTAPLAR (f=4)
- DİĞER UZAKTAN EĞİTİM ALT YAPILARI VE UYGULAMALAR (f=10)



Grafik 8. Öğrencilerin eğitimi ile ilgili faydalandığı diğer kaynaklar

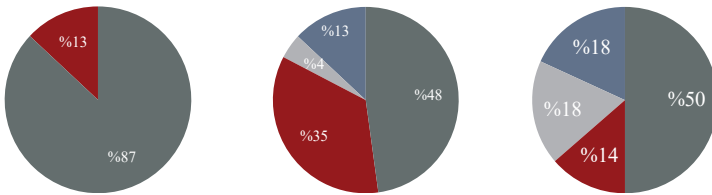
Grafik 8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin %52’si EBA TV dışında canlı derslerden (f=15), %34’ü diğer uzaktan eğitim altyapıları ve uygulamalardan (f=10) ve %14’ü ise kaynak kitaplardan (f=4) faydalandığını ifade etmektedirler. Katılımcı öğrencilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö6. “Morpa kampus, eğitim takvimi, kitap.”

Ö11. “Okulistik ücretsiz paylaşım yaptığı için kullandım.”

B.3) Canlı dersler: Öğretmenin canlı ders yapma durumu, canlı derslerin yapılma sıklığı ve öğrencilerin canlı derse katılım sıklığı ile ilgili sorulara velilerin verdikleri cevaplar Grafik 9’da açıklanmaktadır.

- CANLI DERS YAPILDI (f=20)
- CANLI DERS YAPILMADI (f=3)
- HER GÜN (f=11)
- HAFTADA BİRKAÇ KEZ (f=8)
- HAFTADA BİR KEZ (f=1)
- HİÇ DERS YAPILMADI (f=3)
- TAMAMINA KATILDI (f=10)
- BİRÇOĞUNA KATILDI (f=5)
- ÇOK AZINA KATILDI (f=4)
- HİÇ DERSE KATILMADI (f=4)



Grafik 9. Canlı dersler konusunda veli görüşleri

Grafik 9'a göre öğretmenlerin %87'sinin canlı ders gerçekleştirdiği görülmektedir (f=20). Veliler öğretmenlerin %48'inin her gün (f=11), %35'inin haftada birkaç kez (f=8), %4'ü nün ise haftada bir kez olmak üzere canlı ders gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin ise yalnızca %50'sinin canlı derslerin tamamına katıldığı görülmektedir. Katılımcı öğrenciler ve velilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

V8. "Evet, EBA'da canlı ders yaptık. Telefonla haftada üç ya da dört kez görüştük. Canlı derse girmede sıkıntılarımız oldu. Bazen öğretmenimiz bize yardımcı oldu."

V17. "Canlı ders haftada beş gün 40 dakika ders yaptık."

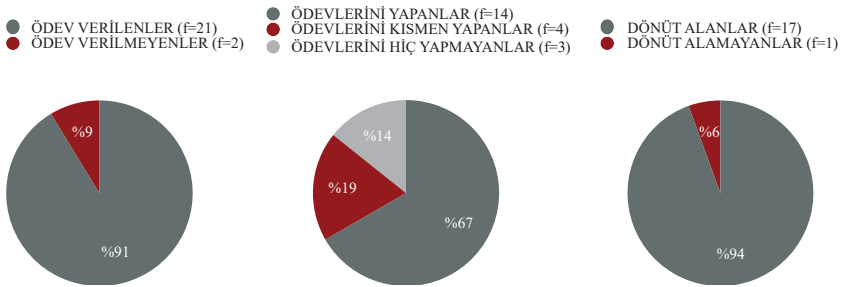
V18. "Teams aracılığı ile canlı eğitim yaptık."

V13. "Canlı derslere katılmaya çalıştık. Bazen girdik bazen giremedik bazen de bağlanamadık."

V9. "Biz Zoom aracılığıyla canlı ders yapmadık. WhatsApp'tan ödevlendirildik, bu da çok düzenli olmadı. Canlı ders yapılmasını öğrencimin öğretmeni ve rehber öğretmeni tarafından motive edilmesini istedim. MEB bunları önerdi fakat zorunlu bir uygulama olmadı"

Ö9. "Ben kendi okulumun canlı derslerine katıldım."

B.4.) Ödevler: Öğrencilere öğretmen tarafından ödev verilmesi, ödevlerin yapılması, ödevlere dönüt verilmesi ile ilgili öğrencilerin görüşleri Grafik 10'da açıklanmaktadır.



Grafik 10. Ödevler konusunda öğrenci görüşleri

Grafik 10'a göre öğrencilerin %91'ine ödev verildiği (f=21), ödev verilen öğrencilerin %67'sinin ödevlerini tamamını (f=14), %19'unun ise kısmen yaptığı (f=4) görülmektedir. Ödevlerini yapan öğrencilerin %94'ü öğretmenlerinin yaptıkları ödevlere dönüt verdiğini (f=17) ifade etmektedir. Katılımcı öğrencilere ve velilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

V4. "Hayır, ödevleri yapmadık. Moralimiz bozuldu."

V15. "Kontrol ettim."

V21. "Evet ödevlerini yaptık."

V9. "Bu süreçte çalışmadığım için ödevleri yaptık. Çok fazla etkinlik yapamadık."

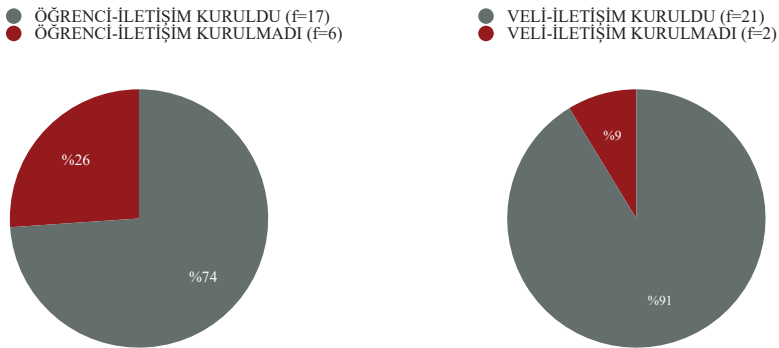
Ö4. "Hayır, yapamadım. Ablam ve annem bana ödevlerimde yardım edebilirler. Öğretmenim düzenli ödev attı ama ben yapamadım, öğretmenim aradı."

Ö11. "Ailemle ödevlerimizi yaptık. Öğretmenimiz ancak iki haftada bir kez ödev verdi ve dönüt vermedi."

C) Uzaktan eğitim süresince destek ve iletişim

Bu bölümde uzaktan eğitim süresince destek ve iletişim temasına yönelik öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğrenci desteği ve istek alanları ile ilgili öğrenci ve velilerin görüşleri açıklanmaktadır:

C.1) Öğretmen-öğrenci iletişimi: Öğretmenlerin öğrenciler ile iletişim kurma durumu ile ilgili öğrenci ve veli görüşleri Grafik 11' de açıklanmaktadır.



Grafik 11. Öğretmen-öğrenci iletişimi konusunda öğrenci ve veli görüşleri

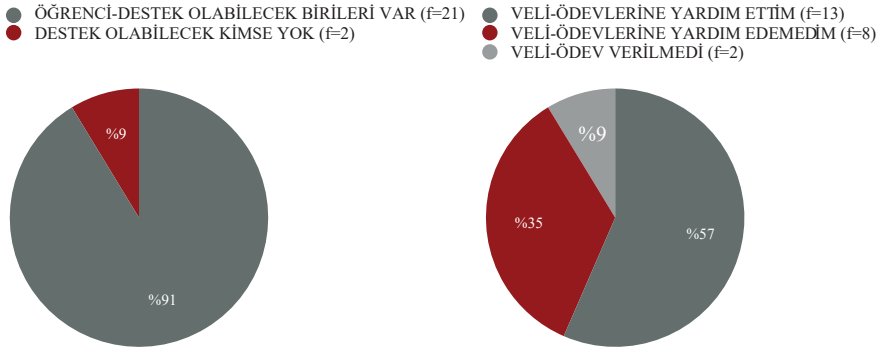
Grafik 11'e göre, öğrencilerin %74'ü öğretmenlerinin onlarla iletişim kurduğunu (f=17) ifade ederken, bu öğrencilerin velilerinin %91'i öğretmenlerin çocuklarıyla iletişim kurduğunu ifade etmektedir. Aradaki fark öğretmenlerin velilerle iletişim kurmasına rağmen, velilerin çocuklarına bu iletişimi açık bir şekilde ifade edememiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Katılımcı öğrencilere ve velilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

V12. "Evet ilgilendi. Telefonla WhatsApp'tan haftada üç gün dört gün."

V17. "İletişim içindelerdi. Haftada iki ya da üç kez hem ders hem motivasyon amaçlı görüştüler."

Ö10. "Evet bazen yardımcı olundu."

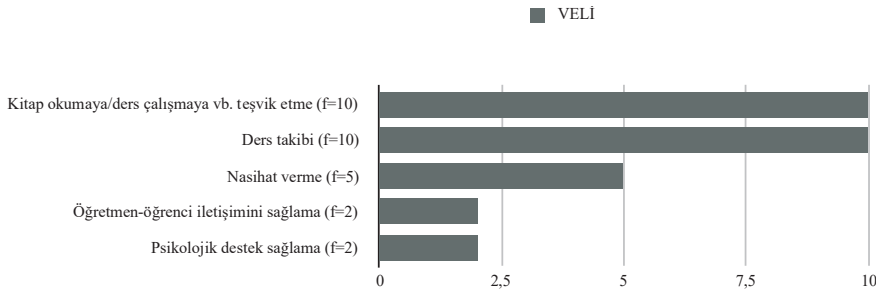
C.2) Öğrencilere ödevlerde destek olma ve diğer destek alanları: Uzaktan eğitim süresince öğrencilerin ihtiyaç duydukları desteği sağlamayı açıklayan öğrencilere ödevlerde destek olma ile ilgili öğrenci ve veli görüşleri Grafik 12' de açıklanmaktadır.



Grafik 12. Öğrenci desteği ile ilgili öğrenci ve veli görüşleri

Grafik 12'ye göre, öğrencilerin %91'i ailesinde ödevlerini yapma ve derslerinde yardımcı olma konularında destek olabilecek birileri olduğunu (f=17) ifade ederken, bu öğrencilerin velilerinin sadece %51'i öğrencilere destek olduğunu, %35'i ise destek ol(a)madığını ifade etmektedir. Öğrencilere sağlanan destek ile ilgili velilere "Uzaktan eğitim süresince çocuğunuzun eğitimine nasıl destek oldunuz?" şeklinde ek soru yöneltilmiştir. Bu soruya velilerin verdikleri yanıtlar ise Grafik 13' te açıklanmaktadır.

İlkokul Öğrenci ve Velilerinin Perspektifinden Covid-19 Salgını Süresince Uzaktan Eğitim



Grafik 13. Uzaktan eğitim süresince veli tarafından sağlanan destek ve destek alanları ile ilgili veli görüşleri

Grafik 13'te görüldüğü üzere veliler uzaktan eğitim süresince kitap okumaya/ders çalışmaya teşvik etme (f=10), ders takibi yapma (f=10), nasihat verme (f=5), öğretmen-öğrenci iletişimini sağlama (f=2), psikolojik destek sağlama (f=2) konularında öğrencilere destek olduklarını ifade etmektedir. Katılımcı velilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

V3. "Öğretmenin her dediğini yaptım. Ancak öyle destekledim."

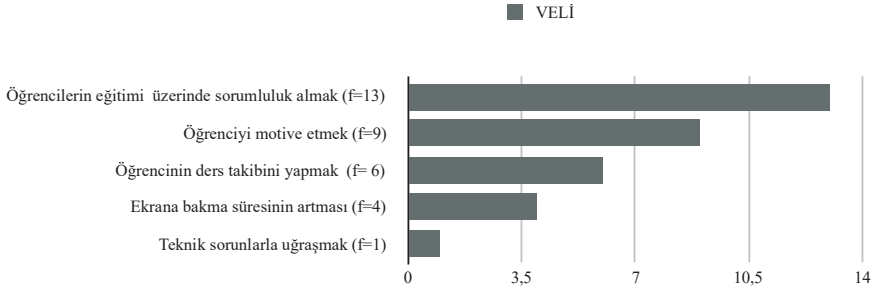
V18. "Yeterli düzeyde desteklediğimi sanmıyorum. Ödevleri konusunda yardımcı oldum sadece."

V20. "Evet, derslerini izlemesini söyledim."

D) Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi

Bu bölümde velilerin uzaktan eğitimin zor ve güzel taraflarına, öğrenci ve velilerin uzaktan eğitim veya yüz yüze eğitim tercihinine yönelik görüşleri açıklanmaktadır:

D.1) Uzaktan eğitimin zor tarafları: Uzaktan eğitim süresince deneyimlerinden yola çıkarak velilerin uzaktan eğitimin zor taraflarını açıklamaları istemiştir. Bu konu hakkındaki veli görüşleri Grafik 14' te açıklanmaktadır.



Grafik 14. Uzaktan eğitimin zor taraflarına yönelik veli görüşleri

Grafik 14' te görüldüğü üzere veliler uzaktan eğitimin zor taraflarını öğrencilerin eğitimi ile ilgili sorumluluk almak (f=10), öğrenciyi motive etmek (f=9), öğrencinin ders takibini yapmak (f=6), ekrana bakma süresinin artması (f=4) ve teknik sorunlarla uğraşmak (f=1) olarak açıklamaktadır. Katılımcı velilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

V6. "Çocuğun derse odaklanmasına yardımcı olmak zor oldu."

V7. "Çocuğun sürekli evde olup, sıkılması zordu."

V9. "Öğrenciyi motive etmek çok zor. Düzenli ve disiplinli bir çalışmayı da bu süreçte Bakanlığımız çok iyi çalışmasına rağmen, öğretmen ve öğrenci açısından bağlayıcılığı olmayan ölçme ve değerlendirmeye, performansa dökülmeyen çalışmalardan gönüllülük esasına göre verim alınamadığı kanısındayım"

V11. "Çok yorucu oldu, çok telefon izledi."

V12. "Ablasıyla sürekli kavga etti."

V13. "İngilizce dersleri İngilizce veriliyor. Televizyonda veya kitap da İngilizce bilmeden ne biz ne de çocuklar konuyu anlayamazlar. Hazırlayanlar bunları göz önüne alıp Türkçesiyle anlatmasını hazırlasınlar bu konu hakkında lütfen ilgilensin."

V16. "Çocuğum dışa dönük bir karakteri var ve çok sıkıldı, bu durum hepimizi zorladı."

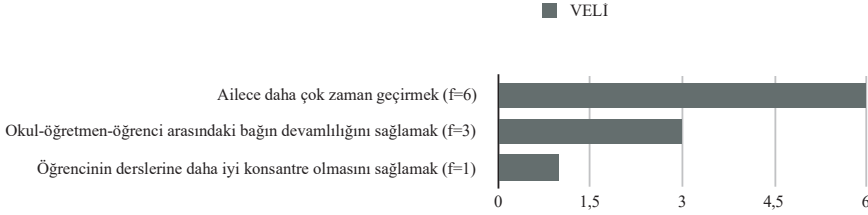
V17. "Çocuklar üzerinde disiplin kurmak oldukça zordu."

V18. "Uzaktan eğitimin faydalı bir tarafının olduğunu düşünmüyorum."

V19. "Odaklanma sorunu ve yeteri kadar eğitim alamadı."

V20. "Çocuğum çok sıkıldı, okulunu ve arkadaşlarını özledi."

D.2) Uzaktan eğitimin güzel tarafları: Uzaktan eğitim süresince deneyimlerinden yola çıkarak velilerin uzaktan eğitimin güzel taraflarını açıklamaları istenmiştir. Bu konu hakkındaki veli görüşleri Grafik 15’ te açıklanmaktadır.



Grafik 15. Uzaktan eğitimin güzel taraflarına yönelik veli görüşleri

Grafik 15’ te görüldüğü üzere veliler uzaktan eğitimin güzel taraflarını ailece daha çok zaman geçirmek (f=6), okul-öğretmen-öğrenci arasındaki bağın devamlılığını sağlamak (f=9), öğrencinin derslerine daha iyi konsantre olmasını sağlamak (f=1) olarak açıklamaktadır. Grafik 14 ve Grafik 15 birlikte incelendiğinde katılımcıların uzaktan eğitimin güzel taraflarını tanımlamakta zorlanmışlar, 23 katılımcıdan yalnızca 16 kod üretilmiştir. Uzaktan eğitimin zor taraflarına yönelik daha çok kod üretildiği görülmektedir. Katılımcı velilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

V9. “Birlikte daha çok vakit geçirmek ilişkimizi güçlendiriyor.”

V16. “Çocuklarımla güzel vakit geçirmek güzel.”

V17. “Çocuklarla birlikte olmak güzel.”

V18. “Çocukların okuldan soğumamalarını sağladı.”

D.3) Uzaktan eğitim veya yüz yüze eğitim tercihi: Uzaktan eğitim süresince deneyimlerinden yola çıkarak velilerin ve öğrencilerin uzaktan eğitimi mi yoksa yüz yüze eğitimi mi tercih ettikleri sorulmuş, hem öğrenciler hem de velilerin tamamından yüz yüze eğitimi tercih ettikleri cevabı alınmıştır. Bu konu hakkındaki bazı görüşler şu şekildedir: Katılımcı öğrencilere ve velilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

V13. “Yüz yüze eğitimin daha etkili olacağını düşünüyorum.”

V18. “Yüz yüze eğitim tabii ki yüz yüze eğitim olmadığı için veli ya da çocuk için pek bir şey yapılabileceğini zannetmiyorum.”

Ö5. “Okuldaki eğitimi tercih ederim. Akademik olarak ilerledim, arkadaşlarımla mutlu oluyordum. Uzaktan eğitimde tüm yük ailede.”

Ö7. “Yüz yüze eğitimi tercih ederim. Çünkü okulda teneffüse çıkabiliyoruz. Yüz yüze konuşabiliyoruz.”

Ö11. “Yüz yüze eğitim çünkü düzenli ve disiplinli bir öğrenme, arkadaşlarımla sosyalleşme, spor, sinema faaliyetlerine katılım.”

Ö16. “Yüz yüze eğitim çünkü öğretmenimle daha hızlı ve daha iyi anlayabiliyordum. Üstelik yanımda arkadaşlarım vardı.”

Ö17. “Yüz yüze eğitim öğretmenimden, sınıfmızdan, arkadaşlarımdan uzak da ders yapmak hoşuma gitmedi.”

Tartışma ve Sonuç

Uzaktan eğitim sürecinde veli ve öğrenci görüşlerini inceleyen bu çalışmada bulgulardan dört ana tema oluşmuştur. Temalar; akademik öğrenme ortamının uzaktan eğitime uygunluğu, uzaktan eğitim sürecinde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri, uzaktan eğitim sürecince destek ve iletişim, uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesidir. *Akademik öğrenme ortamının uzaktan eğitime uygunluğu*; veliler ve öğrenciler ev ortamlarının akademik çalışmaya uygun olduğunu belirtmiştir. Velilerin tamamı akıllı telefona, televizyona ve internete erişimine sahip olduklarını belirtmiştir. Ancak velilerin yarısına yakını internet erişiminin sınırlı kota üzerinde olduklarını belirtmişlerdir. Yine velilerin yarısının evinde bilgisayar ya da tablet bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgular 2019 yılı TÜİK verileriyle de örtüşmektedir. TÜİK 20 hane halkı araştırmasına göre, internet erişimi %88.3, bilgisayar (masaüstü ve dizüstü toplam) bulunma %55.5 akıllı cep telefonu bulunma %98.7 internet kullanımı %75.3’ dür. Uzaktan eğitimin temel bileşenlerinde birisi internet diğeri ise bilgisayardır. Bu verilere göre uzaktan eğitimin tam anlamıyla sağlanması zor görünmektedir. Çünkü öğrencilerin bir bölümünün internet ulaşımı sınırlı, bir bölümünün ise bilgisayarı yoktur. Velilerin yarısına yakının sınırlı kota kullanması ve öğrencilerinin yarısında bilgisayar olmaması uzaktan eğitime erişimi olumsuz etkileyebilir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin zamanlarını genelde ekran önünde geçirdikleri (Televizyon izlemek, internette vakit geçirmek) sonuçları bulunmuştur. Buna rağmen öğrencilerin yarıya yakını uzaktan eğitim derslerini EBA TV’den takip etmediklerini belirtmişlerdir. Günün büyük bir bölümünde oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Bu oyunların yarısı bilgisayar destekli oyunlardır. Bu süreçte en az yapılan aktivitenin maalesef kitap okumak olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin tamamına yakını televizyonda istediği kanalı izlediğini belirtmiştir. Bu sonuç velilerin bu süreçte çocukları kendi hallerine bıraktıkları, program seçimi yapmadıkları ve çocukların yaşlarına uygun olmayan programları izlemiş olabilecekleri anlamına gelebilir. Bu durum öğrencilerin psikolojik gelişimleri için yararlı değildir. *Uzaktan eğitim sürecinde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri temasına ilişkin bulgular*; velilerin tamamına yakını EBA’yı uzaktan eğitim sürecinde ilk kez tanıdıklarını belirtmiştir. Oysaki EBA 2012 yılında kurulmuştur. Bu durum öğretmenlerin ve velilerin EBA’yı bu süreçten önce kullanmadıklarının göstergesi olabilir. Bu bulgular EBA

kullanımının ilkökul öğrencileri arasında istenilen düzeyde olmadığına göstergesi olabilir. EBA'ya hiç giriş yapmayan öğrenci sayısı çok azdır ve bu öğrencilerden bir tanesi de özel okul öğrencisidir. Öğrencilerin tamamına yakını EBA hakkında bilgilendirildiklerini, yarısından fazlası teşvik edildiklerini özellikle de öğretmenlerinin teşvik ettiğini belirtmiştir. Tüm bunlara rağmen öğrencilerin EBA'dan faydalanmasının yeterli olmadığına sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yarısı EBA ve EBA TV dışında canlı derslerle ve diğer eğitim alt yapıları ile uzaktan eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde EBA dışında farklı çevrimiçi alt yapılarını da kullanarak öğrencilerine ulaşmaya çalıştıklarını göstergesi olabilir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çok az bir kısmı kaynak kitap kullanmışlardır. Bu bulgular UNICEF'in 127 ülkede yapılan araştırma bulgusuyla da örtüşmektedir. Araştırmada 127 ülkenin %68'inin uzaktan eğitimde dijital ve dijital olmayan yaklaşım kombinasyonlarını (TV, radyo ve eve götürme paketlerini) kullandıkları bulunmuştur (Dreeseni, Akseeri, Brossardi, Dewanii, Giraldoii, Kameii, Mizunoyaiii, Ortizi, J-S. 2020). Veli görüşlerine göre, öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını bu süreçte canlı dersleri gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin yarıya yakını her gün canlı ders yapmıştır. Öğretmenlerin yarıya yakını ise haftada birkaç kez canlı ders yapmıştır. Fakat, öğrencilerin yarısı canlı derslere katılmamıştır. Canlı derslere katılmayan öğrencilerin bilgisayar ve internet kotalarının sınırlı olduğu düşünülebilir. Çünkü öğrencilerin yarısının evlerinde bilgisayarları yoktur ve internetleri sınırlıdır. Bu bulgular uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesi için tablet ve bilgisayara ihtiyaç duyulduğuna da göstergesidir. Bu sonuç OECD tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da uyumludur. Amerika'da sosyo-ekonomik olarak avantajlı okullarda okuyan öğrencilerin hemen hemen hepsinin evlerinde çalışmak için bir bilgisayarı vardır. Ancak, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı okullarda okuyan öğrencilerden yalnızca dördte üçünün bilgisayarları olduğu belirtilmiştir (OECD, 2020). Örneğin, Endonezya'da sadece öğrencilerin yüzde 34'ünde bilgisayar olduğu belirtilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre ise, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerine ödev vermişlerdir. Fakat, öğrencilerin yarısı ödevlerini yapmışlardır. ERG araştırmacısı Salman (2020) tarafından uzaktan eğitimde ilk iki haftanın değerlendirilmesinde öğretmenler, ödevlerinden dönüt alamadıklarını belirtmişlerdir. Yine ödevlerini yapan öğrencilerin belirttiklerine göre öğretmenlerin tamamına yakını ödevlerle ilgili geri bildirim vermişlerdir. Bu sonuca göre ilkökul öğretmenleri, öğrencilerinin akademik olarak geride kalmaması için sanki eğitim yüz yüzeymiş gibi çaba ve emek harcamışlardır. Fakat, ilkökul öğrencilerinin yaşlarının küçük olması ve özdenetim becerilerinin yeteri kadar gelişmemesi olması nedeniyle ödevlerin tam anlamıyla amacına hizmet ettiği düşünülemez. Çünkü, ödevleri sadece öğrencilerin yarısı yapabilmektedir. Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencileriyle iletişim kurmuşlardır. Veliler ise neredeyse öğretmenlerin tamamının iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bu veri, uzaktan eğitimde öğretmenlerin velileri ve öğrencileriyle tam anlamıyla iletişim kurduklarını gösterebilir. Velilerle daha çok iletişim kurulmasının sebebi, velileri bu sü-

reçte yönlendirmek ve öğrencilerle ilgili geri bildirim vermek olabilir. Öğrencilerin neredeyse tamamına yakını ailesinde ödev yapmaya yardımcı olan birinin olduğunu belirtmişlerdir. Veli görüşlerine göre, ancak velilerin yarısının çocuğuna ödevinde yardımcı olduğu belirtilmiştir. Veliler, uzaktan eğitim süresince çocuklarına daha çok kitap okumaya ve ders çalışmaya teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Velilerin çocuklarına kitap okutmakta çok da başarılı oldukları söylenemez. Çünkü, kitap okumanın uzaktan eğitim süresince en az yapılan aktivite olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi*; veli görüşlerine göre, uzaktan eğitimin veliler için en zor tarafı “öğrencilerin eğitimlerinden” sorumlu olmaları, daha sonra ise “öğrenciyi motive etmekte” ve “öğrencinin ders takibini yapmakta” zorlanmalarıdır. Veliler, uzaktan eğitimin en güzel tarafının ise “sadece ailece daha çok zaman geçirmek” olduğunu belirtmişlerdir. Veliler, uzaktan eğitimin zor olduğunu düşünmektedirler. Hem veliler hem de öğrenciler yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etmektedirler. Bu bulgu Bahçeşehir Üniversitesi'nin uzaktan eğitimle ilgili yaptığı araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Araştırmada ilkökul öğrencilerinin yüz yüze eğitimi tercih ettikleri bulunmuştur (BAU, 2020). Aynı zamanda uzaktan eğitimi sorgulayan Hassenburg'un (2009) “Öğrencilerin sınıftan uzaklaştırıldığı, yüz yüze iletişimin ve akranların olmadığı bir eğitimin gerçek eğitim midir?” sorusunu yönelten araştırmasıyla da örtüşmektedir. Yılmaz (2020) uzaktan eğitim olarak yürütülen çalışmaların yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağını, uzaktan eğitim olarak belirtilen çalışmaların tamamının uzaktan öğretim ya da uzaktan öğrenme olduğunu belirterek yüz yüze eğitimin daha etkili bir eğitim olacağını belirtmiştir. Yine Türk Eğitim Derneği çatısı altında çeşitli araştırma raporları sunan TEDMEM'in, uzaktan eğitimle ilgili hazırladığı raporda; ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitimden ve okulların kapalı kalmasından en çok etkilenecek grupların başında olduğu belirtilmiştir. Uzaktan öğrenmenin, çevrimiçi öğrenmede etkili kullanılabileceğini, fakat eğitimin tüm kademelerinde beceri kazandırmada, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemede yüz yüze öğrenmenin daha etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, uzaktan öğrenmede öğrencilerin akranları ile iletişiminin sınırlı düzeyde olması da her yönden gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenlerle uzaktan öğrenme yüz yüze eğitimin yerini alamaz (TEDMEM, 2020). Yukarıda verilen araştırmalarda ve yapılan bu araştırma bulgularına göre yüz yüze eğitim, uzaktan eğitime göre her zaman tercih edilen bir eğitim olacaktır. Bu bağlamda, uzaktan eğitimin gelecekte kalıcı olabilecek kazanımlarının nasıl geliştirilebileceği, bu kazanımların eğitimin her kademesine nasıl uygulanacağı konusunda araştırmalar yapılması ve uzaktan eğitimin geliştirilebilmesi için sivil toplum kuruluşları ve sanayi kuruluşlarını eğitimin içerisine alabilecek yapının geliştirilmesine yönelik adımlar atılması önemli görülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal devlet olma ilkelerine göre, Millî Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitime erişim sorunu yaşayan öğrencilerin eğitime

erişim sorunlarını gidermesi ve uzaktan eğitimin daha nitelikli olması için çalışmalar yapması gerektiğini göstermektedir.

- Sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı ailelerin çocukları için bilgisayar ve internet erişimi için çalışmalar yapılmalıdır.
- Uzaktan eğitimde her sınıf için özellikle de ilkokullar için canlı sınıf uygulamalarına önem verilmesi ve çocukların ihtiyaçlarına göre sayısı ve süresinin düzenlenmesi önerilmektedir.
- OECD (2020) tavsiyesini dikkate alarak sınıf bazında müfredat sadeleştirilmiştir.
- Çocukların ekran bağımlılığının önüne geçmek için velilerin bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Uzaktan eğitim sürecinde canlı ders, EBA, öğrenci takibi, öğretmen ve yönetici inisiyatifine bırakılmadan bütün kademelerde zorunlu olmalıdır.
- Ders ve ödev konularında öğrenciler daha sıkı takip edilmeli, öğrenci takip sistemleri işlevselleştirilmeli, veli-okul işbirliği ile ders ve ödev konularında velilerin sorumluluk alması sağlanmalıdır.
- Çocukların sosyal ve psikolojik yönlerden desteklenmesi için akranlarıyla, öğretmenleriyle iletişim yollarının artırılması sağlanmalıdır.
- Akademik olarak geriden gelen ve özel gereksinimi olan öğrenciler için çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

Bu araştırma, ilkokul öğrenci ve velilerinin uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bu araştırmanın işaret ettiği uzaktan eğitimin önündeki engelleri ve boşlukları dikkate alarak; eğitimin diğer kademelerinde de uzaktan eğitimin nasıl daha iyi etkin ve etkili bir hale getirilebileceği konusunda sürekli gelişmeyi odak noktasına koyarak çalışmalar yapabilirler.

Kaynakça

- ALMANTHARİ, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on E-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: the case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860.
- ASCOUGH, Richard S. (2002). Designing for online distance education: Putting pedagogy before technology. *Teaching Theology and Religion* 5(1), 17-29..
- AZEVEDO, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. The World Bank.

- BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ (2020). BAU Uzaktan Eğitim Raporu, <https://bau.edu.tr/haber/15707-bauzaktan-egitim-raporu>. Erişim tarihi: 29.08.2020.
- ÇAKIN, M., & Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- CRESWELL, J. (1998). W.(1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*, 2.
- CRESWELL, J. (2012). W.(1994). Research design: Qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, 88(2), 207.
- DANİEL, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- DEMİR ÖZTÜRK, E., Kuru, G., & Demir Yıldız, C. (2020). COVID-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anner ve çocuklarının pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 204-220.
- DEMİRBAŞ, N. K., & Koçak, S. S. (2020). 2-6 Yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla covid-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 328-349.
- DREESENİ, T. ; Akseeri, S. ; Brossardi, M.; Dewanii, P. ; Giraldoi, J-P.; Kameii, A.; Mizunoyaiii, S.; Ortizi, J-S. (2020). "Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries", UNICEF (2020) <https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html>, Erişim tarihi: 6 Augustos 2020.
- HASSENBURG, A. (2009). Distance education versus the traditional classroom. *Berkeley Scientific Journal*, 13(1)..<https://escholarship.org/content/qt3859m52h/qt3859m52h.pdf>. Erişim tarihi 29.08.2020.
- MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- MİLES, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MAMUN, M. A., Chandrima, R. M., & Griffiths, M. D. (2020). Mother and son suicide pact due to COVID-19-related online learning issues in Bangladesh: An unusual case report. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-4.
- OECD (2020). "2020 Covid-19 Pandemisine Karşı Eğitimde Atılabilecek Adımlara Rehberlik Edecek Bir Çerçeve", https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf. Erişim tarihi: 6 Augustos 2020.
- PATTON, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>.

İlkokul Öğrenci ve Velilerinin Perspektifinden Covid-19 Salgını Süresince Uzaktan Eğitim

- PINAR, M. A., & Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- REIMERS, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. *OECD. Retrieved April, 14(2020)*, 2020-04.
- SABAN, A., & Ersoy, A. (2016). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri, (1. Baskı) Ankara: Anı Yayınları.
- SABAN, A., Kocbeker, B. N. ve Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- SALMAN, U. A. (2020). "Türkiye'de Koronavirüsün Eğitime Etkileri – III | Uzaktan eğitimin ilk iki haftası nasıl geçti?". ERG. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-iii-uzaktan-egitimin-ilk-iki-haftasi-nasil-gecti/>. Erişim tarihi: 29.08.2020.
- SARI, E. & Sarı, I.B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama* 3.(2):49-63.
- SMİTH, S. J., Burdette, P. J., Cheatham, G. A., & Harvey, S. P. (2016). Parental Role and Support for Online Learning of Students with Disabilities: A Paradigm Shift. *Journal of Special Education Leadership*, 29(2), 101-112.
- TEDMEM. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TÜİK (2019). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. TÜİK. <http://www.tuik.gov.tr/> <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30574>. Erişim tarihi 29.08.2020.
- USTA, S. Y., & Gökcan, H. N. (2020). Çocukların ve annelerinin gözünden Covid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 187-206.
- YILDIRIM, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, E. Mutlu, H., & Doğanay, G. (2020). Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği, Palet yayınları, Konya.
- YILMAZ, M. (2020). Uzaktan Eğitimin İyileştirilmesi: Salgın Kaynaklı Eğitim Krizini Aşmak İçin Öneriler (Politika Notu: 2020/12). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- YILMAZ, K. & Şahin, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 143-168.
- WORLD BANK (2020). The World Bank Education Global Practice Guidance Note: Remote Learning & COVID-19 <http://documents1.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>. Erişim tarihi. 23 Temmuz 2020.
- WU, M., Xu, W., Yao, Y., Zhang, L., Guo, L., Fan, J., & Chen, J. (2020). Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence factors. *General Psychiatry*, 33(4).

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 SÜRECİNDE ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIR BULUNUŞLUK DÜZEYİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Burhan PARSAK¹, Leyla SARAÇ²

1 Çukurova Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, b.parsak@hotmail.com, ORCID: 0000-0001- 5007-1286.

2 Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, lylysrc@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8593-6873.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 27.02.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.788088

Öz: Bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi öğrenmede hazır bulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve öğretmenlerin yaş ve öğretmenlik deneyim süreleri ile aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Araştırmaya Adana’da görev yapan 39 kadın ve 69 erkek olmak üzere toplam 108 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada Hung (2016) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Baran ve Özen (2020) tarafından yapılan “Çevrimiçi Öğrenmede Öğretmen Hazırbulunuşluğu Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann-Whitney U ve Spearman korelasyon kullanılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerine bakıldığında, öğretmenler arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, hem erkek hem de kadın öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu, beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ile toplam hazır bulunuşluk düzeyi arasında ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimi ile toplam hazır bulunuşluk düzeyi arasında düşük düzeyde anlamlı ve ters yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, öğretmen, çevrim içi öğrenme, hazır bulunuşluk.

THE READINESS LEVEL OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TO ONLINE LEARNING DURING COVID 19

Abstract:

The purpose of this study is to identify whether the readiness level of physical education teachers in online learning differs by gender and whether there is a significant relationship between teachers' age and the years of teaching experience. Participants of the study were 108 physical education teachers -39 females, 69 males- who are on duty in Adana. In the study, "Teacher Readiness for Online Learning Measure Scale" developed by Hung (2016) and adapted to Turkish by Baran and Özen (2020) was administered. Mann-Whitney U and Spearman correlation were applied in the analysis of the data. In the study, when the readiness level of physical education teachers online learning is examined, it has been seen that there is no statistically significant difference between online learning readiness total scale scores by gender; both male and female teachers have high levels of readiness for online learning; there is a low level of significant and inverse direction between the ages of physical education teachers and their total readiness level and between the years of teaching experience of physical education teachers and their total readiness level.

Keywords: Physical education, teacher, online learning, readiness.

Giriş

İnsanlık tarihinde yaşanan her pandemide olduğu gibi 2019'un sonunda Çin'de ortaya çıkarak tüm dünyaya yayılan Covid-19 pandemisi de sosyal hayattan ekonomiye, eğitim alanından iş ortamına kadar tüm yaşam alanlarında önemli değişikliklere ve gelişmelere yol açmıştır (Yalnız, Köseoğlu, Kaplanoğlu ve Altın, 2020). Bu virüsün çok hızlı bir şekilde tüm dünyaya yayılması ve tüm insanlığı tehdit eder hale gelmesiyle eğitim alanında yüz yüze eğitime ara vermek, çevrim içi öğrenmeye başlamak gibi farklı önlemler ve uygulamalar devreye sokulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Türkiye aldığı tedbirler sayesinde eğitim alanında Covid-19 virüsü ile gelişmiş birçok ülkeden daha sonra karşılaşmıştır (Yamamoto ve Altun, 2020). Salgının yayılmasının önlenemez şekilde artmasıyla birlikte Türkiye, dünyada bu virüsle daha erken karşılaşmış, mücadele eden ülkelerin uygulamalarından yararlanmış (MEB, 2020; Yamamoto ve Altun, 2020; Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2020). Dünyanın dört bir yanındaki ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de 2020 yılının mart ayı içerisinde ilk Covid-19 virüs vakaları görüldüğü andan itibaren, salgının önlenmesi amacıyla ülke

genelinde örgün eğitime ara verilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan çevrim içi platformlar üzerinden yapılması kararı alınmıştır (MEB, 2020; YÖK, 2020).

Covid-19 virüsünün bulaşma riski nedeniyle yüz yüze eğitim yapmanın zorlaştığı bu dönemde öğretmenler, öğrencilerin eğitimine nasıl devam edecekleri sorunu ile karşı karşıya kalmışlar, bu durum öğretmenler için tedirgin edici bir görev gibi görünse de öğretimi desteklemek ve öğrencilerin iyi bir eğitim almasını sağlamak için hâlihazırda mevcut olan, pandemiden önce görece daha az kullanılan, çevrim içi öğrenme platformlarını kullanmaya başlamışlardır (Ergüney, 2015; MEB, 2020). Çevrim içi öğrenme, internet aracılığıyla birçok insanı bir araya getirerek yeni bir öğrenme deneyimi sunan, herkese açık ve ücretsiz bir öğretim uygulamasıdır (Yılmaz, Gümüş ve Okur, 2005). Çevrim içi öğrenmenin; eğitim-öğretim sürecinin niteliğini ve ulaşılabilirliğini artıran, geleneksel eğitim-öğretim etkinliklerinden farklı olarak ders içeriğinin genellikle video ile aktarıldığı veya birçok kişinin internet üzerinden etkileşime geçerek öğrenme deneyimine katıldığı bir uygulama olduğu belirtilmektedir (Ergüney, 2015). Çevrim içi öğrenmede hazır bulunuşluk düzeyinin dört yeterlik alanından oluştuğu belirtilmiştir. Bunlar, kişinin hedeflerini belirleme, öğrenme yöntemlerini seçme, uygulama ve kişisel performansını takip etme konularında sorumluluk aldığı süreç olarak açıklanan “öz-düzenleyici öğrenme” (Loyens, Magda ve Rikers, 2008), öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki davranışlarına yardımcı olan veya davranışlarını engelleyen durumlara karşılık gelen “kurumsal destek”, kişilerin çevrim içi eş zamanlı tartışma yoluyla iletişim kurma becerisine karşılık gelen “iletişim öz-yeterliği” ve eğitim programından öğrenilen bilgi veya becerinin bağlamlar arasında aktarılması olarak açıklanan “öğrendiğini aktarma öz-yeterliği”dir (Baran ve Özen, 2020).

Zhang, Liu, Fan, Zhou ve Bai (2015) öğretmenlerin bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanma düzeylerini etkileyen faktörleri incelediği araştırmada, çevrim içi öğrenmenin öğrenci üzerindeki olumlu etkisinin büyük ölçüde öğretmenlerin çevrim içi öğretim yeteneğine ve deneyimine bağlı olduğunu vurgulamaktadır (akt. Zhang, Wang, Yang ve Wang, 2020). Çin örneğinde birçok öğretmenin çevrim içi öğrenmede daha önce deneyiminin olmadığı; salgın sırasında öğretmenlerin çevrim içi öğretim üzerine birçok eğitim almış olmalarına rağmen bu tür eğitimlerin etkisinin minimum düzeyde kaldığı vurgulanmıştır (Zhang ve ark., 2020). Finlandiya’nın bazı bölgelerinde Covid-19 pandemisinden önce son 5 yıldır uzaktan eğitim platformlarını kullanma konusunda deneyimli olan öğretmenlerin pandemi sürecinde eğitim öğretimin tamamen uzaktan eğitim şeklinde olmasıyla bu alanda hiç sorun yaşamadıkları; bununla birlikte uzaktan eğitim konusunda temel teknolojik becerilere sahip olması gereken öğretmenler olduğu da belirtilmiştir (Livari, Sharma ve Leena, 2020).

Almanya örneğinde öğretmenlerin dijital medyayı kullanma eğiliminde olmadıkları, yeniliklere karşı gelenekçi bir tutum sergiledikleri vurgulanmaktadır (Blume, 2020). Endonezya örneğinde Covid-19 virüsü salgını sırasında öğretmenlerin uzaktan çevrim içi öğrenme uygulamasına yönelik görüşlerinin araştırıldığı çalışma-

da, öğretmenlerin uzaktan çevrim içi öğrenme ile ilgili bilgi ve beceri eksikliklerinin öğretmen yeterliliği kapsamında en önemli engeli oluşturduğu tespit edilmiştir (Almanthari, Maulina ve Bruce, 2020). Yine Endonezya’da yapılan bir başka araştırmada dil eğitimi veren kurumların hala bilgisayarları iyi bir şekilde kullanamayan çok fazla öğretmeni olduğu belirtilmiştir (Mustangın ve Riswanto, 2020). Sorak (2020), Sırbistan’da yaptığı araştırmada yaşlı öğretmenlerin bilgi ve teknoloji konusundaki eksikliklerinin çalışma hayatlarında önemli bir problem yarattığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin gelişen teknolojiden ve ortaya çıkan ihtiyaçlardan ötürü kendilerini sürekli yenilemek durumunda oldukları, günümüzde ise öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri yetkinliği, pedagojik bilgisi ve iletişim becerileri alanlarında bir eklemlenme yapmasının öğrencilerini doğru şekilde yetiştirme, yönlendirme ve onlara rol model olmaları açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Arroio, 2020; Çelen ve Seferoğlu, 2016). Yapılan araştırmalarda yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamında öğretmenlerin sözlü iletişim becerileri ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal öğrenmeleri ve motivasyonları arasında pozitif ilişki olduğu belirtilmiştir (Baker, 2010; Uzun, Özdem ve Kara, 2018). Bununla birlikte diğer alanlarda olduğu gibi beden eğitimi ve spor alanında da verilecek eğitimlerde öğretmenlerin yeterli pedagojik bilgiye sahip olması, derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmasının öğrenci gelişimi açısından önemli olduğu; aynı zamanda beden eğitimi alanında kullanılacak olan teknolojik materyallerin hem teorik bilgilerin hem de psikomotor becerilerin öğrenilmesinde önemli bir araç olduğu vurgulanmaktadır (Yücel ve Devocioğlu, 2011). Özen, Güllü ve Uğraş (2016) yaptıkları araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin günümüzde eğitim materyali sağlamak amacıyla bilişim araçlarını fazla kullanmadıklarını tespit etmişlerdir.

Covid-19 pandemisi eğitime farklı bir açıdan bakılmasına yol açmış; yüz yüze eğitimin birdenbire çevrim içi eğitime evrilmesiyle öğretmenlerin çevrim içi öğrenme konusundaki hazır bulunuşluklarının incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Literatürde beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi öğrenmede hazır bulunuşluk düzeylerine odaklanan araştırmaların yok denecek kadar az olduğu gözlenmiştir. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın amacı; beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi öğrenmede hazır bulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve öğretmenlerin yaş ve öğretmenlik deneyim süreleri ile aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, araştırmacının manipüle edilmemiş iki değişkeni dikkate aldığı ve önemli farklılıklar varsa birinin diğerinden daha iyi olduğu sonucuna varmak için bir prosedür kapsamında uyguladığı “tanımlayıcı karşılaştırmalı” ve iki değişkeni ölçerek, aralarındaki istatistiksel ilişkiyi herhangi bir yabancı değişkenden etkilenmeden

değerlendirdiği deneysel olmayan, “tanımlayıcı ilişkisel” araştırma modeli kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Katılımcılar

Araştırmaya -örneklem için kolay ulaşılabilir yöntemle belirlendiği- Adana’da görev yapan %36’sı kadın, %64’ü erkek olmak üzere toplam 108 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Kadın ve Erkek beden eğitimi öğretmenlerinin yaş ve öğretmenlik deneyimlerine yönelik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş ve öğretmenlik deneyimi ortalama ve standart sapma değerleri

	Kadın (n=39)		Erkek (n=69)		Toplam (n=108)	
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS
Yaş	36.64	6.71	39.29	6.50	38.33	6.67
Öğretmenlik deneyimi	12.18	9.72	12.45	6.28	12.35	7.66

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi öğrenmedeki hazır bulunuşluk düzeylerine yönelik algılarını ortaya koymak amacı ile “Çevrimiçi Öğrenmede Öğretmen Hazırbulunuşluğu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Hung (2016, Teacher Readiness for Online Learning Measure [TROLLM]) tarafından geliştirilmiş ve Baran ve Özen (2020) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Toplam 18 maddeden oluşan ölçek 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte öğretmenlerden yöneltilen ifadeler ne derece katıldıklarını “kesinlikle katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “kararsızım (3)”, “katılmıyorum (2)” ve “kesinlikle katılmıyorum (1)” seçeneklerinden birini seçerek belirtmeleri istenmektedir. Çevrimiçi Öğrenmede Öğretmen Hazır bulunuşluğu Ölçeği’nin Türkçeye çevrilmesi aşamasında “öz-düzenleyici öğrenme (Cronbach Alpha = .68)”, “kurumsal destek (Cronbach Alpha = .75)”, “iletişim öz-yeterliği (Cronbach Alpha = .65)”, “öğrendiğini aktarma öz-yeterliği (Cronbach Alpha = .74)” olmak üzere dört faktörden oluştuğu ortaya konmuştur (Baran ve Özen, 2020). Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısının 0.80 olduğunu ortaya koyan araştırmacılar, ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluklarını ölçmek ve ilgili faktörler hakkında veri toplanması amacıyla kullanılabilirliğini belirtmiştir. Araştırmada elde edilen iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için sırası ile .80, .89, .70 ve .67, ölçeğin tamamı için ise .88. olarak bulunmuştur.

Veri Toplama İşlemi

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul onayı alınmış ve onay sonrasında öğretmenlere kolay ulaşılabilir örneklem yolu ile çeşitli dijital platformlar (e-posta, mesajlaşma programları, vb.) aracılığı ile ulaşılmıştır. Ulaşılan öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere veri toplama aracı uygulanmıştır. Yaklaşık 400 beden eğitimi öğretmenine ulaşılmış, 108 beden eğitimi öğretmeni ölçeği doldurmuştur. Ölçeği doldurmamaları için ikinci hatırlatma yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerine yönelik alt boyut ve toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını ve öğretmenlerin yaş ve öğretmenlik deneyim süreleri ile hazır bulunuşluk alt boyut ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlayan bu araştırmada; verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler yanında, kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyi algılarını karşılaştırmak amacı ile Mann-Whitney U testi, kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyi algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla de Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

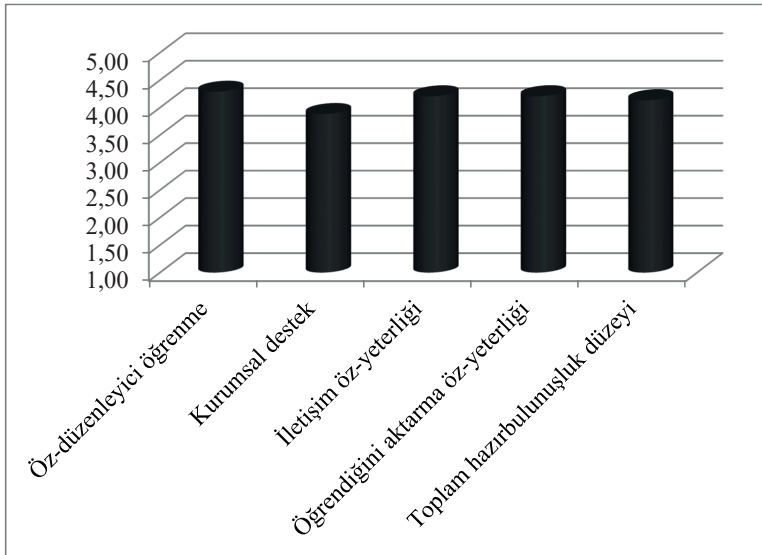
Bulgular

Analiz sonuçları; kadın ve erkek öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk alt boyutlarından öz-düzenleyici öğrenme ($Med_{kadın} = 4.00$, $Med_{erkek} = 4.25$, $U = 1286.50$, $p = .70$), kurumsal destek ($Med_{kadın} = 4.00$, $Med_{erkek} = 4.00$, $U = 1335.00$, $p = .95$), iletişim öz-yeterliği ($Med_{kadın} = 4.00$, $Med_{erkek} = 4.00$, $U = 1190.50$, $p = .31$), öğrendiğini aktarma öz-yeterliği ($Med_{kadın} = 4.20$, $Med_{erkek} = 4.00$, $U = 1330.50$, $p = .92$) ve çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluğu toplam ölçek puanları ($Med_{kadın} = 4.06$, $Med_{erkek} = 4.06$, $U = 1340.00$, $p = .97$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk alt boyut ve toplam puanlarına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyete göre çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluk alt boyut ve toplam puanlarına yönelik ortalama ve standart sapma değerlerinin dağılımı

	Kadın (n= 39)		Erkek (n= 69)		Toplam (n= 108)	
	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS
Öz-düzenleyici öğrenme	4.25	.54	4.31	.51	4.29	.52
Kurumsal destek	3.90	.68	3.88	.78	3.89	.74
İletişim öz-yeterliği	4.13	.51	4.25	.51	4.21	.51
Öğrendiğini aktarma öz-yeterliği	4.20	.48	4.21	.47	4.21	.47

Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ve öğretmenlik deneyimi süreleri ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk alt boyut ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacı ile Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin alt boyutlara yönelik ve toplam ölçek puan ortalamalarına yönelik bulgular Grafik 1’de sunulmuştur.

**Grafik 1.** Katılımcıların çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluk alt boyut ve toplam puanlarına yönelik ortalama puanları

Spearman korelasyon analizi sonuçları beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ile öz-düzenleyici öğrenme ($r = -.123, p = .21$), kurumsal destek ($r = -.140, p = .15$), iletişim öz-yeterliği ($r = -.115, p = .24$), ve öğrendiğini aktarma öz-yeterliği ($r = -.185, p = .56$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını, ancak toplam hazır bulunuşluk düzeyi ($r = -.123, p = .03$) ile arasında anlamlı düşük düzeyde ve ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Tablo 3). Benzer şekilde, analiz sonuçları beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimi süreleri ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği alt boyutlarından öz-düzenleyici öğrenme ($r = -.072, p = .46$), kurumsal destek ($r = -.185, p = .56$), iletişim öz-yeterliği ($r = -.152, p = .12$), ve öğrendiğini aktarma öz-yeterliği ($r = -.160, p = .10$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını, ancak toplam hazır bulunuşluk düzeyi ($r = -.216, p = .02$) ile arasında düşük düzeyde anlamlı ve ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Tablo 3).

Tablo 3. Katılımcıların yaşları ve öğretmenlik deneyimi süreleri ile çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluk alt boyut ve toplam puanları arasındaki ilişki

	Yaş	Öğretmenlik deneyimi
Öz-düzenleyici öğrenme	-.123	-.072
Kurumsal destek	-.140	-.185
İletişim öz-yeterliği	-.115	-.152
Öğrendiğini aktarma öz-yeterliği	-.185	-.160
Toplam hazır bulunuşluk düzeyi	-.214*	-.216*

* $p < .05$

Tartışma

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanımı, toplumların gelişmişlik düzeyi hakkında yorum yapılmasını sağlayan önemli bir gösterge olmakla birlikte bilgi ve iletişim teknolojileri eğitimde kaliteyi yükseltme, verimlilik, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılama gibi konularda fark yaratabileceği belirtilmektedir (Celen, Çelik ve Seferoğlu, 2018). Covid-19 salgınıyla birlikte ülkedeki tüm eğitim kurumları bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanarak çevrim içi öğrenme uygulamasını kullanmaya başlamıştır (MEB, 2020; YÖK, 2020). Çevrim içi öğrenme uygulamalarının sunulması sürecinin etkili ve verimli olabilmesi için bu hizmeti verecek olan öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Özök, 2009).

Beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelendiği bu araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmenlerin çevrim

İçerik öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, bununla birlikte hem erkek hem de kadın öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalarda, üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Çobanoğlu, Uzunboylar ve Altun, 2017; Sakal, 2017). Bu durum araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Çevrim içi öğrenmenin öğrencilere sağladığı esneklik ve çeşitlilikten dolayı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek çıktığı söylenebilir (Horzum, 2019). Bununla birlikte hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çevrim içi öğrenim uygulaması konusunda kendilerine daha çok güven duyması, inanması ve bununla birlikte motivasyon ve tutumlarının da daha yüksek olması beklenen bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Adnan ve Boz-Yaman, 2017). Üniversitede farklı branşlarda ders veren öğretim elemanlarının çevrim içi öğrenme ortamında ders vermeye yönelik dirençlerinin olduğu; çevrim içi ortamlarda öğretim, yöntem, teknik ve süreçleri ile ilgili eğitim sunulmaması öğretim elemanlarında çevrim içi eğitim hakkında olumsuz bir şema oluşmasına neden olmuş olabileceği belirtilmektedir (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016). Bu durum beden eğitimi öğretmenleriyle yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek olmasının nedeni beden eğitimi dersinin diğer branşlardan yapısı ve doğası gereği farklılık gösteriyor olmasına bağlanabilir (Demirhan, Bulca, Saçlı ve Kangalgil, 2014). Zira beden eğitimi dersi fiziksel aktiviteye/oyuna dayalı bir derstir. Beden eğitimi dersinin hareket ve oyun olgusunu içermesi, bireyleri beden eğitimi dersine doğrudan ya da dolaylı olarak bağımlı kılmış ve her zaman insanların bu derse ilgisini canlı tutmayı sağladığı belirtilmektedir (Huizinga, 2015). Ayrıca beden eğitimi öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre çevrim içi öğrenmeye ve öğretmeye çok daha hazırdır. Çünkü insan hareket etmeye programlı bir varlıktır (Szostak ve Laurant, 2011). Hareket/oyun çerçevesinde geçen beden eğitimi dersinin diğer derslerde olduğu gibi öğrenciyi art arda 40 dakikalık süre boyunca koltukta hareketsiz bırakmanın kaygısını taşımadığı ve dolayısıyla öğrencilerin oyun/hareket ekseninde canlı, motivasyonu yüksek şekilde dersin içinde yer aldığı vurgulanmaktadır (Temel ve Avşar, 2013; Demirhan ve ark., 2014). Ayrıca beden eğitimi dersinin diğer branşlar gibi tamamıyla teorik olmayıp öğrenciyi kendi doğasına uygun olarak hareket etmeyi öncelendiği için hem öğretmeni hem öğrenciyi derse her zaman “hazır” kıldığı belirtilmektedir (Temel ve Avşar, 2013; Huizinga, 2015). Bunun bilincinde olan beden eğitimi öğretmenlerinin hazır bulunuşluklarının bu nedenle yüksek olduğu söylenebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ve öğretmenlik deneyimi süreleri ile toplam hazır bulunuşluk düzeyleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde bir ilişkinin tespit edilmiş olması, Sırbistan’da yaşlı öğretmenlerin bilgi ve teknoloji konusundaki eksikliklerinin olması durumu ile paralellik göstermektedir (Sorak, 2020). Yine benzer şekilde

de Bockermann (2014) Almanya örnekleminde öğretmen adaylarının neredeyse yarıya yakınının dijital medya hakkında öğretmenlerinden daha fazla bilgi sahibi olduğunu tespit etmiştir. Bu durum bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimlere bağlı olarak mesleğe daha geç başlayan genç öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileriyle kendinden önceki nesilden daha fazla etkileşimde bulunmuş olmaları ile açıklanabilir (Çubukçu, 2011).

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek; beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ve öğretmenlik deneyimi süreleri ile toplam hazır bulunuşluk düzeyleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim öğretimin etkili ve verimli olabilmesi bir bakıma hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerine bağlı olduğu söylenebilir. Buradan hareketle öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri araştırılabilir. Öğretmenlik deneyimi fazla olan ve yaş bakımından daha yaşlı öğretmenlerin çevrim içi öğrenme uygulamalarına yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri, öğretmenlik deneyimi daha az olan ve yaş bakımından daha genç öğretmenlere göre görece düşük olmasından dolayı, öğretmenlik deneyimi ve yaşı büyük olan beden eğitimi öğretmenlerine çevrim içi öğrenme uygulamalarına yönelik hazır bulunuşluklarını artıracak hizmet içi eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- ADNAN, M. ve BOZ-YAMAN, B. (2017). Mühendislik öğrencilerinin e-öğrenmeye dair beklenti, hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(2), 218-243.
- AKKOYUNLU, B. ve KURBANOĞLU, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- ALMANTHARİ, A., MAULİNA, S. ve BRUCE, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the covid-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia journal of mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860.
- ARROÍO, A. (2020). The value of education in the context of covid-19 pandemic. *Problems of Education in the 21st Century* Vol. 78(3).
- BAKER, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *Journal of Educators Online*, 7(1), n1.
- BARAN, H. ve ÖZEN, E. (2020, Ocak). Çevrimiçi öğrenmede öğretmen hazırbulunuşluğu ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Open & Distance Learning Conference*. Eskişehir.

- BLUME, C. (2020). German teachers' digital habitus and their pandemic pedagogy. *Postdigital Science and Education*, 1-27.
- BOCKERMANN, I. (2014). Kultivierte haltungen von lehrkräften zu digitalen medien?. In *Jahrbuch Medienpädagogik 11* (pp. 173-187). Springer VS, Wiesbaden.
- CELEN, F. K., CELİK, A. ve SEFEROĞLU, S. S. (2018). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- TEMEL, C. ve AVŞAR, P. (2013). İlköğretim beden eğitimi dersi(1-8.Sınıflar) öğretmen kılavuz kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ÇELEN, F. K. ve SEFEROĞLU, S. S. (2016). Hizmet-içi eğitim etkinlikleri kapsamında çevrim-içi ortamların kullanılması: Gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri üzerine değerlendirmeler. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-13.
- ÇOBANOĞLU, A. A., UZUNBOYLAR, O. ve ALTUN, E. (2017). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk, tutum ve algılanan çevrimiçi sosyalliğin işbirlikli harmanlanmış bir derste incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1218-1229.
- ÇUBUKÇU, Z. (2011). Yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak bilgi ve iletişim teknolojileri. *NWSA: Education Sciences*, 6(1), 1023-1038.
- DEMİRHAN, G., BULCA, Y., SAÇLI, F. ve KANGALGİL, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 57-68.
- ERGÜNEY, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E. ve HYUN, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. (Eighth Edition) Published by McGraw-Hill. New York,
- GÜRER, M., TEKİNARSLAN, E. ve YAVUZALP, N. (2016). Opinions of instructors who give lectures online about distance education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- HORZUM, F. (2019). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile algılanan engeller arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi pedagojik formasyon örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- HUIZİNGA, J. (2015). *Homo Ludens; oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. (5. Basım). (M. A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı yayınları.
- HUNG, M. (2016). Teacher readiness for online learning: Scale development and teacher perceptions. *Computer & Education*, 94, 120-133.
- LİVARİ, N., SHARMA, S. ve V, LEENA. (2020). Digital transformation of everyday life–How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, 102183.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Covid-19 Sürecinde Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulu..

- LOYENS, S. M., MAGDA, J. ve RİKERS, R. M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>. Erişim tarihi: 26.08.2020.
- MUSTANGİN, M. ve RİSWANTO, B. (2020). The challenges and opportunities; CIPP model for evaluation for TEFL following the covid-19 pandemic. *Jurnal Teknologi dan Bisnis*, 2(1), 29-39.
- ÖZEN, G., GÜLLÜ, M. ve UĞRAŞ, S. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ders içi ve dışı etkinliklerinde teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı ile ilgili görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 24-37.
- ÖZKÖK, A. (2009, Şubat). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında disiplinlerarası yaklaşım. XI. Akademik Bilişim Konferansı, Şanlıurfa.
- SAKAL, M. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 71.
- SORAK, Z. (2020). Cooperation in the educational process during the corona 19 virus epidemic in the Republic of Serbia. *Izuzetna Deca: Obrazovanje I Tretman Posebno Izdanje: Obrazovni i Omladinski Rad Danas*, 451-460.
- SZOSTAK, J. ve LAURANT, P. (2011). The forgotten face of regular physical exercise: A 'natural' anti-atherogenic activity. *Clinical Science*, 121(3), 91-106.
- UZUN, T., ÖZDEM, G. ve KARA E. (2018). Öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 622-636.
- YALNIZ, N., KÖSEOĞLU, E., KAPLANOĞLU, A. ve ALTIN, S. (2020). Covid 19 pandemisi ve hizmet içi eğitim. *Yoğun Bakım Hemşireliği Dergisi*, 24(EK-1), 81-82.
- YAMAMOTO, G. T. ve ALTUN, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- YILMAZ, R., GÜMÜŞ, S. ve OKUR, R. (2005, Eylül). *Türkiye'de yüksek örgün öğrenimde çevrimiçi öğrenme*. International Educational Technology Conference. Sakarya.
- YÜCEL, A. S. ve DEVECİOĞLU, S. (2011) Spor eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı. *Sport Sciences*, 7(2), 1-17.
- YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU [YÖK] (2020). Koronavirüs (Covid-19) bilgilendirme notu:1 https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx. Erişim Tarihi: 26.08.2020.
- ZHANG, W., WANG, Y., YANG, L. ve WANG, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk Financial Management*, 13(3), 55.

STEM'E İLİŞKİN ANADOLU LİSESİ VE MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN BAKIŞ AÇISININ DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tolga GÖK¹

1 Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Torbalı Meslek Yüksekokulu, İzmir, tolga.gok@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7612-7348.

Geliş Tarihi: 26.09.2020 Kabul Tarihi: 01.02.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.800473

Öz: Bu araştırmada lise öğrencilerinin bütünlük STEM öğretim yaklaşımına ilişkin görüşlerini değerlendirmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin istatistiksel analiz işlemleri için iki saha çalışması yapılmıştır. Ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir iline bağlı Bayraklı, Bornova ve Torbalı ilçelerinde 20 lisede öğrenim gören toplam 4194 lise öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi işlemleri yapılmıştır. Analizler sonucunda lise öğrencilerine yönelik geliştirilen ölçeğin dört alt faktöre (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) sahip olduğu ve ölçeğin toplam 33 maddeden oluştuğu bulunmuştur. Ölçeğin ikinci saha çalışmasında, Anadolu Lisesinde ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin STEM'e yönelik tutum ve kariyer ilgi değerlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin STEM alanlarına yönelik tutum ve kariyer ilgi değerlerinin azaldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: bütünlük STEM eğitimi, cinsiyet, kariyer, tutum

THE EVALUATION OF ANATOLIAN HIGH SCHOOL AND VOCATIONAL AND TECHNICAL ANATOLIAN HIGH SCHOOL STUDENTS' PERSPECTIVES ABOUT STEM

Abstract:

In the present research, a survey was developed in order to identify the perspective of the students regarding integrated STEM education. Two field-studies were conducted to test statistical analysis of the survey. The survey was applied to 4194 students from 20 high schools in Bayraklı, Bornova, and Torbalı districts of İzmir during 2018-2019 academic terms. Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were conducted for validity and reliability of the survey. The developed survey for high school students consisted of four sub-factors which were science, technology, engineering, and mathematics and 33 items. After calculating statistical analysis of the survey, the survey was applied to the students in order to compare the attitude and career interest toward STEM of the students enrolled in Anatolian High School and Vocational and Technical Anatolian High School in second field study. At the end of the research, the results presented that the attitude and career interest of high school students towards integrated STEM education decreased with class level.

Keywords: attitude, career, gender, integrated STEM education

Giriş

Küreselleşen dünyada gelişmiş ülkeler, bilgi ve teknoloji çağında kıyasıya rekabet içinde birbirlerine karşı üstünlük kurma yarışındadır. Bu ülkelerin bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurabilmesi ve kıyasıya yaşanan yarışın içinde kalabilmesi için öncelikle eğitime ve öğretime yatırım yapması ve destek vermesi gerekir (Aslan-Tutak, Akaygün ve Tezseven, 2017; Çevik, 2017; Gencer, Doğan, Bilen ve Can, 2019).

1990'lı yıllara dayanan STEM eğitimi 21. yüzyıl öğrencilerini yetiştirmek üzere atılan önemli adımlardan birisi olarak kabul edilir (Sanders, 2009). STEM başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere Avrupa'nın birçok ülkesinde yeni bir öğretim yaklaşımı olarak yerini almıştır. Küresel dünyada rekabet edebilmek adına ülkemizde de STEM öğretim yaklaşımı uygulanmaya başlamıştır (Akaygun ve Aslan-Tutak, 2016; Aslan ve Bektaş, 2019). STEM öğretim yaklaşımı küresel dünyada endüstriyel toplumların gelişiminde, sanayi ve teknoloji üstü merkezlerinin kurulmasında kilit rol oynayabilir. Bu nedenle STEM temelli bir öğretim modelinin ilköğretimden üniversiteyi kadar uygulanması önemli olabilir (Corlu, Caprora ve Caprora, 2014; Çevik, 2017).

STEM, Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering), ve Matematik (Mathematics) terimlerinin ilk harflerinin bir araya gelmesi ile oluşmuştur (Breiner, Johnson, Harkness ve Koehler, 2012; Bybee, 2010a; Bybee, 2010b; Bybee, 2011; Sanders, 2009). Türkçeye uyarlaması ise FeTeMM olarak yapılmıştır (Aslan-Tutak ve diğ., 2017; Tezel ve Yaman, 2017). Ülkemizde de FeTeMM yerine çoğunlukla STEM kullanılmaktadır. STEM üzerine birçok tanım yapılmış olmasına rağmen STEM'i kapsamlı olarak ifade eden bir tanım bulunmamaktadır. Akgündüz, Ertepinar, Ger, Kaplan Sayı ve Türk (2015) STEM eğitimini, uygulamaya yönelik ve birbirine yakın fen, teknoloji mühendislik ve matematik disiplinlerinin bir araya gelmesini sağlayan bir yaklaşım olarak ifade etmişlerdir. Çevik (2017) STEM eğitimini, öğrenciler tarafından kazanılan bilgilerin pratiğe geçirilmesi olarak tanımlamıştır. Dugger (2010) STEM alanlarını bütünlük bir şekilde ele alan disiplinler arası bir öğretim yaklaşımı olarak ifade etmiştir. Morrison (2006) bütünlük STEM eğitimini, bireylerin yenilikleri takip etmesi, teknoloji okuryazarı olması, problemleri çözmesi ve özgüvenleri yüksek bireylerin yetişmesinde önemli rol oynadığını belirtmiştir. Genel anlamda, STEM disiplinler arası iş birlikli çalışma ve dayanışma sonucu hayatın içinde karşılaşılan problemlerin çözümü sırasında kullanılan stratejik, bilimsel ve bütüncül bir öğretim yaklaşımı ya da öğretim stratejisi olarak tanımlanabilir (Eroğlu ve Bektaş, 2016; Gencer ve diğ., 2019; Wang, Moore, Roehring ve Park, 2011; Wang, 2012).

STEM öğretim yaklaşımına ilişkin çeşitli konularda günümüze kadar birçok araştırma yapılmıştır. Bu konulardan bazıları, STEM öğretim yaklaşımının uygulanması sırasında yaşanan güçlükler (Ejiwale, 2013), STEM öğretim yaklaşımının temel bileşenleri (Laforce ve diğ., 2016; Peters-Burton, Lynch, Behrend ve Means, 2014), STEM öğretim yaklaşımına yönelik geliştirilen duyuşsal ölçekler (Buyruk & Korkmaz, 2016; Faber ve ark. 2013; Guzey, Harwell ve Moore, 2014; Kier, Blanchard, Osborne ve Albert, 2014; Unfried, Faber, Stanhope ve Wiebe, 2015; Unlu, Dokme ve Unlu, 2016), STEM öğretim yaklaşımı üzerine yapılan derleme çalışmaları (Becker ve Park, 2011; Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014; McDonald, 2016; Tezel ve Yaman, 2017; Yıldırım, 2016), STEM öğretim yaklaşımında öğretmenlerin mesleki kazanımları ve görüşleri (Aslan-Tutak ve diğ., 2017; Brown ve Bogiages, 2019; Corlu ve diğ., 2014; Eroğlu ve Bektaş, 2016; Lin ve Williams, 2016; Özbilen, 2018) şeklinde verilebilir. Yukarıda özetlendiği gibi, yapılandırmacı öğretim yaklaşımına (Akran ve Aşıroğlu, 2018; Nguyen, Nguyen ve Tran, 2020; Sanders, 2009) dayanan bütünlükleştirilmiş STEM eğitimi üzerine birçok alanda araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Araştırmalar STEM öğretim yaklaşımının öğrencilerin performansına, tutumuna ve motivasyonuna olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Ayrıca STEM öğretim yaklaşımı öğretmenlerin mesleki becerilerinin gelişiminde de olumlu katkılar sağlamıştır.

STEM öğretim yaklaşımı öğretmenlerin ve öğrencilerin sorumluluklarını arttıracaktır. Bütünlük STEM öğretim yaklaşımı öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri açısından kendilerini geliştirmesine (üreten, araştıran, yaratıcı ve analitik düşünebilen,

problem çözebilen, bilgiyi işleyebilen, yenilikçi, girişimci, vb.), kapasitelerini tanımasına ve güçlükler karşısında başarılı olma inancını taşımalarını sağlayacaktır (Aslan-Tutak ve diğ., 2017; Brown ve Bogiages, 2019; Aslan ve Bektaş, 2019; Eroğlu ve Bektaş, 2016; Hacıömeroğlu, 2018; Landicho, 2020). Bütünleşik STEM öğretim yaklaşımı öğrencilerin bilgileri ezberlemeden sorgulamasına, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine, problem çözme beceri sürecine, grup halinde çalışmasına, girişimciliğine, iletişim kurma süreçlerine katkı sağlayacaktır (Gencer ve diğ., 2019; Pehlivan ve Uluyol, 2019).

İlgili alanyazın taraması incelendiğinde STEM'e yönelik birçok ölçek günümüze kadar geliştirilmiştir (Çevik, 2017; Kızılay, Yamak ve Kavak, 2019; Kier ve diğ., 2014; Tyler-Wood, Knezek & Christensen, 2010; Unfried ve diğ., 2015). Ülkemizde ise araştırmacıların birçoğu genellikle bu ölçeklerin Türkçeye uyarlamasını yapmıştır (Unlu ve diğ., 2016; Yılmaz, Koyunkaya, Guler & Guzey, 2017). Söz konusu araştırmada ise lise öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yönelik tutum ve kariyer ilgi değerlerinin bir ölçek yardımıyla tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda önceden geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlaması yapılmış ölçekler yerine ülkemizde öğrenim gören lise öğrencilerinin demografik yapısına uygun bir ölçek geliştirilmiştir. Ayrıca geliştirilen ölçek yardımıyla Anadolu Lisesinde ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyeti ve yaşadığı bölgeye göre STEM tutum ve kariyer ilgi değerleri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir.

1. Merkez ilçede (Mİ) ve merkez dışı ilçede (MD) öğrenim gören Anadolu Lisesi (AL) öğrencilerinin STEM tutum ve kariyer ilgi değerlerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Mİ'de ve MD'de öğrenim gören Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) öğrencilerinin STEM tutum ve kariyer ilgi değerlerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Mİ'de ve MD'de öğrenim gören AL öğrencilerinin cinsiyetine göre STEM tutum ve kariyer ilgi değerlerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Mİ'de ve MD'de öğrenim gören MTAL öğrencilerinin cinsiyetine göre STEM tutum ve kariyer ilgi değerlerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Mİ'de ve MD'de öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeylerinin STEM tutum ve kariyer ilgi değer puanlarına etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmada konuya ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ölçme araçları incelenmiştir (Buyruk ve Korkmaz, 2016; Faber ve diğ., 2013; Guzey ve diğ., 2014; Kier ve diğ., 2014; Unfried ve diğ., 2015). Daha sonra, STEM alanında araştırma yapan araştırmacıların konuya ilişkin fikirleri ve görüşleri alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler ışığında 69 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin is-

tatistiksel analizleri için öncelikle bir *pilot çalışma* yapılmıştır. İkinci saha çalışmasında ise Anadolu Lisesinde (AL) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde (MTAL) öğrenim gören öğrencilerin ölçeğe ilişkin verileri karşılaştırılmıştır.

Pilot Çalışma

Araştırmanın pilot çalışması, İzmir ilinin Bayraklı, Bornova ve Torbalı ilçelerinde bulunan ve rastgele örnekleme yöntemiyle ile belirlenen toplam 7 devlet lisesine uygulanmıştır. Araştırmanın uygulanabilmesi için İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin içerik ve kapsamı da İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından kurulan komisyon üyeleri tarafından onaylanmıştır. Pilot çalışma, 9 ve 10. sınıflarda öğrenim gören toplam 1383 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçme aracını eksik dolduran 369 öğrencinin ölçeği değerlendirilmemiştir. Ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlik analizleri 1014 öğrenci üzerinden hesaplanmıştır. Bu öğrencilerin 598'i kız öğrenci olup 416'sı erkek öğrencidir. Pilot çalışma, son sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmaları ve belli bir alana tercih ettikleri için uygulanmamıştır. Öğrencilere ölçeği doldurmaları için yaklaşık 10 dakika süre verilmiştir.

Veri Analizi

Ölçeğin veri analizi iki başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar, açımlayıcı faktör analizi (EFA) ve doğrulayıcı faktör (CFA) analizidir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analiz işlemleri IBM SPSS Statistics 25 ve doğrulayıcı faktör analiz işlemleri de IBM SPSS AMOS 25 Graphics programlarıyla yapılmıştır.

Pilot Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Ek 1'de verilen ölçek 33 maddeden ve dört alt faktörden oluşmuştur. Ölçeğe ilişkin bazı sayısal veriler Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) değeri 0,91, ölçeğin açıklanan toplam varyans yüzdesi %62,39 ve Cronbach Alfa değeri 0,85 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri araştırmanın içerik ve kapsamına uygun olarak adlandırılmıştır. Alt faktörlerin her birine STEM başlığını ifade eden harflerin isimleri verilmiştir. Ölçeğin birinci alt faktörü 8 madde içermekte olup Fen (S) olarak isimlendirilmiştir. Birinci alt faktörün Cronbach Alfa değeri 0,90, öz değeri 4,54, açıklanan varyans yüzdesi %13,78'dir. Ölçeğin ikinci alt faktörü 6 madde içermekte olup Teknoloji (T) olarak isimlendirilmiştir. İkinci alt faktörün Cronbach Alfa değeri 0,90, öz değeri 3,93, açıklanan varyans yüzdesi %11,93'tür. Ölçeğin üçüncü alt faktörü 10 madde içermekte olup Mühendislik (E) olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü alt faktörün Cronbach Alfa değeri 0,93, öz değeri 6,20, açıklanan varyans yüzdesi %18,79'dur. Ölçeğin son alt faktörü 9 madde içermekte olup Matematik (M) olarak isimlendirilmiştir. Son alt faktörün Cronbach Alfa değeri 0,93, öz değeri 5,90, açıklanan varyans yüzdesi %17,90 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçeğin alt faktörlerinin öz değerleri «eigenvalue» 1'in ve faktör yük değer-

leri de 0,65'in üstündedir. Pilot ölçeğin analiz sonuçları referans değerlere göre ölçeğin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Hair, Black, Babin, ve Anderson, 2014; Karagöz, 2016).

Pilot Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizinin sonuçlarını desteklemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen sayısal veriler CMIN/DF (Ki Kare Testi)=3,12; Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)= 0,92; Tucker-Lewis İndeksi (TLI)=0,94; Artırmalı Uyum İndeksi (IFI)=0,95; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)=0,95; Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)=0,04; İyilik Uyum İndeksi (GFI)=0,91; Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)=0,89; Ortalama Hataların Karekökü (RMR)=0,04; Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü (SRMR)=0,02 elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler referans değerlere göre açılımlayıcı faktör analizinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Hair ve diğ., 2014; Karagöz, 2016).

Bulgular

Ölçeğin sayısal verilerinin elde edilmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi için yeni bir saha çalışması yapılmıştır. Ölçek, pilot çalışma sırasında ziyaret edilen okullar dışında kalan ve rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen devlet liselerinde uygulanmıştır. Geliştirilen ölçek 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören toplam 2811 öğrenci olmak üzere toplam 13 okulda (5 "AL" ve 8 "MTAL") uygulanmıştır. Ölçme aracını eksik dolduran 665 öğrencinin ölçeği değerlendirilmemiştir. Ölçeğin bütün maddelerine cevap veren öğrenci sayısı 2146'dır. Tablo 1'de Mİ'de ve MD'de öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyine ve cinsiyetine ilişkin genel tanımlayıcı istatistiksel veriler verilmiştir. Tablo 2'de ise Mİ'de ve MD'de öğrenim gören AL ve MTAL öğrencilerinin cinsiyetine göre STEM tutum ve kariyer ilgi değer puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 2'deki verilere göre, Mİ'de ve MD'de öğrenim gören AL öğrencilerinin ölçeğe ilişkin karşılaştırmalı *t*-testi (Bağımsız Gruplar için *t*-test) sonuçları sırasıyla S için $t_{(1102)}=2,55 p<0,05$; T için $t_{(1102)}=1,63 p>0,05$; E için $t_{(1102)}=4,12 p<0,05$; M için $t_{(1102)}=3,12 p<0,05$ ve STEM için $t_{(1102)}=3,97 p<0,05$ hesaplanmıştır. Sadece teknoloji alt faktöründe anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı analiz işlemleri, Mİ'de ve MD'de öğrenim gören MTAL öğrencileri içinde yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları sırasıyla S için $t_{(1040)}=0,59 p>0,05$; T için $t_{(1040)}=3,38 p<0,05$; E için $t_{(1040)}=6,51 p<0,05$; M için $t_{(1040)}=0,73 p>0,05$ ve STEM için $t_{(1040)}=3,24 p<0,05$ hesaplanmıştır. Fen ve matematik alt faktörlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Birinci ve ikinci araştırma sorusuna göre, merkez dışı ilçede öğrenim gören öğrencilerin STEM tutum ve kariyer ilgi değer ortalamalarının merkez ilçede öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir.

AL ve MTAL kız ve erkek öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölgelere göre STEM tutum ve kariyer ilgi değer puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular

aşağıda verilmiştir. Mİ'de öğrenim gören AL kız ve erkek öğrencilerinin karşılaştırmalı *t*-testi analiz sonuçları sırasıyla S için $t_{(719)}=0,21$ $p>0,05$; T için $t_{(719)}=10,19$ $p<0,05$; E için $t_{(719)}=9,08$ $p<0,05$; M için $t_{(719)}=0,57$ $p>0,05$ ve STEM için $t_{(719)}=5,47$ $p<0,05$ hesaplanmıştır. Fen ve matematik alt faktörlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı analiz işlemleri MD' de öğrenim gören AL kız ve erkek öğrencileri için yapılmış olup sonuçları sırasıyla S için $t_{(381)}=0,23$ $p>0,05$; T için $t_{(381)}=8,46$ $p<0,05$; E için $t_{(381)}=7,07$ $p<0,05$; M için $t_{(381)}=0,15$ $p>0,05$ ve STEM için $t_{(381)}=4,71$ $p<0,05$ hesaplanmıştır. Mİ'de öğrenim gören öğrencilerin sonuçlarına benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Mİ'de öğrenim gören MTAL kız ve erkek öğrencilerinin karşılaştırmalı *t*-testi analiz sonuçları sırasıyla S için $t_{(817)}=0,57$ $p>0,05$; T için $t_{(817)}=8,79$ $p<0,05$; E için $t_{(817)}=7,47$ $p<0,05$; M için $t_{(817)}=2,44$ $p<0,05$ ve STEM için $t_{(817)}=3,95$ $p<0,05$ hesaplanmıştır. Fen faktöründe anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı analiz işlemleri MD' de öğrenim gören MTAL kız ve erkek öğrencileri için yapılmış olup sonuçları sırasıyla S için $t_{(221)}=0,60$ $p>0,05$; T için $t_{(221)}=1,49$ $p>0,05$; E için $t_{(221)}=0,95$ $p>0,05$; M için $t_{(221)}=0,67$ $p>0,05$ ve STEM için $t_{(221)}=0,62$ $p>0,05$ hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerinde ve toplam STEM değerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 1. Mİ'de ve MD'de Öğrenim Gören AL ve MTAL Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine ve Cinsiyetine İlişkin Genel Verileri

	AL								MTAL							
	Mİ		MD		Mİ		MD		Mİ		MD		Mİ		MD	
	Kız	%	Kız	%	Erkek	%	Erkek	%	Kız	%	Kız	%	Erkek	%	Erkek	%
9. sınıf	118	27,96	43	19,82	79	26,42	33	19,88	76	21,90	4	28,57	115	24,36	37	17,70
10.sınıf	111	26,30	53	24,42	80	26,76	34	20,48	80	23,05	2	14,29	129	27,33	49	23,44
11.sınıf	79	18,73	74	34,10	62	20,74	60	36,14	116	33,42	3	21,43	120	25,42	47	22,49
12.sınıf	114	27,01	47	21,66	78	26,08	39	23,50	75	21,61	5	35,71	108	22,88	76	36,36
Toplam	422	38,22	217	19,66	299	27,08	166	15,03	347	33,30	14	1,34	472	45,30	209	20,06

Tablo 2. Mİ'de ve MD'de Öğrenim Gören AL ve MTAL Öğrencilerinin Ölçeğe İlişkin Sayısal Verileri

		AL						MTAL					
		KIZ			ERKEK			KIZ			ERKEK		
		N	O	S.S.	N	O	S.S.	N	O	S.S.	N	O	S.S.
S	Mİ	422	23,87	9,15	299	25,19	9,62	347	21,94	8,22	472	21,61	7,89
	MD	217	23,74	8,66	166	25,42	8,93	14	20,79	10,29	209	22,21	8,43
T	Mİ	422	16,36	6,24	299	16,56	6,41	347	18,30	6,76	472	22,33	6,27
	MD	217	21,14	6,17	166	22,29	6,75	14	19,64	9,42	209	22,36	6,36
E	Mİ	422	27,32	10,36	299	29,95	11,21	347	30,13	10,72	472	35,68	10,35
	MD	217	34,71	11,30	166	37,80	10,14	14	36,21	12,18	209	38,67	9,09
M	Mİ	422	28,96	10,49	299	30,90	10,49	347	26,82	10,92	472	24,95	10,80
	MD	217	28,51	10,42	166	30,73	10,08	14	27,07	11,23	209	25,00	11,18
STEM	Mİ	422	96,53	27,82	299	102,61	28,75	347	97,18	27,54	472	104,57	25,58
	MD	217	108,10	28,18	166	116,25	27,09	14	103,71	37,94	209	108,24	25,41

Mİ'de ve MD'de öğrenim gören AL ve MTAL kız ve erkek öğrencilerinin STEM tutum ve kariyer ilgi değer puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Mİ'de ve MD'de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin karşılaştırmalı *t*-testi analiz sonuçları sırasıyla S için $t_{(637)}=1,68 p>0,05$; T için $t_{(637)}=0,39 p>0,05$; E için $t_{(637)}=2,95 p<0,05$; M için $t_{(637)}=2,21 p<0,05$ ve STEM için $t_{(637)}=2,58 p<0,05$ hesaplanmıştır. Fen ve teknoloji alt faktörlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mİ'de ve MD'de öğrenim gören AL erkek öğrencilerinin karşılaştırmalı *t*-testi analiz sonuçları sırasıyla S için $t_{(463)}=1,98 p<0,05$; T için $t_{(463)}=1,85 p>0,05$; E için $t_{(463)}=2,93 p<0,05$; M için $t_{(463)}=2,23 p<0,05$ ve STEM için $t_{(463)}=3,03 p<0,05$ hesaplanmıştır. Sadece teknoloji alt faktöründe anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mİ'de ve MD'de öğrenim gören MTAL erkek öğrencilerinin karşılaştırmalı *t*-testi analiz sonuçları sırasıyla S için $t_{(679)}=0,88 p>0,05$; T için $t_{(679)}=0,05 p>0,05$; E için $t_{(679)}=3,60 p<0,05$; M için $t_{(679)}=0,35 p>0,05$ ve STEM için $t_{(679)}=1,73 p>0,05$ hesaplanmıştır. MD'de öğrenim gören erkek öğrencilerinin mühendislik alt faktörü lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur. MD'de öğrenim gören MTAL kız öğrenci sayısının Mİ'de öğrenim gören MTAL kız öğrenci sayısına göre oldukça düşüktür. MD'de öğrenim gören kız öğrencilerinin mühendislik ortalama değerinin Mİ'de öğrenim gören kız öğrencilerinin ortalama değerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Üçüncü ve dördüncü araştırma sorusuna göre, merkez ilçede ve merkez dışı ilçede öğrenim gören AL ve MTAL erkek öğrencilerinin STEM tutum ve kariyer ilgi değer ortalama puanlarının kız öğrencilerinin ortalama değerlerine göre daha yüksektir. Tablo 3'te, Tablo 4'de, Tablo 5'te ve Tablo 6'da ölçeğin alt faktörlerine ilişkin öğrencilerin sınıf düzeyine ve cinsiyetine ilişkin genel sayısal verileri verilmiştir. Bu veriler yardımıyla beşinci araştırma sorusunun yanıtı aranmıştır. Mİ'de öğrenim gören AL öğrencilerinin toplam STEM puanı 9. sınıfta 101,18 (%61,32) iken bu değer 12. sınıfta 96,42 (%58,43) puana düşmüştür. MD'

de öğrenim gören AL öğrencilerinin toplam STEM puanı 9. sınıfta 116,74 (%70,75) iken bu değer 12. sınıfta 103,42 (%62,67) puana düşmüştür. Mİ'de ve MD'de öğrenim gören AL öğrencilerinin toplam ölçek değerleri yaklaşık %3 ve %8 oranında azalmıştır. Mİ'de öğrenim gören MTAL öğrencilerinin toplam STEM puanı 9. sınıfta 93,82 (%56,86) iken bu değer 12. sınıfta 101,33 (%61,41) puana yükselmiştir. MD'de öğrenim gören MTAL öğrencilerinin toplam STEM puanı 9. sınıfta 112,8 (%68,36) iken bu değer 12. sınıfta 108,09 (%65,50) puana düşmüştür. Mİ'de öğrenim gören öğrencilerin STEM değeri yaklaşık %5 artarken MD'de öğrenim gören öğrencilerin STEM değeri yaklaşık %3 oranında azalmıştır. MTAL öğrencilerinin STEM tutum ve kariyer ilgi değer puanları AL öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksektir. MTAL'de öğretilen derslerin, AL'de öğretilen derslere göre laboratuvarında uygulamalı olarak yapılması araştırmanın sonuçları üzerinde olumlu etki yaratmış olduğu söylenebilir.

Mİ'de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin toplam STEM tutum ve kariyer ilgi puanı 9. sınıfta 100,59 (%60,96) iken bu değer 12. sınıfta 88,74 (%53,78) puana düşmüştür. MD'de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin toplam STEM tutum ve kariyer ilgi puanı 9. sınıfta 109,72 (%66,49) iken bu değer 12. sınıfta 98,34 (%59,60) puana düşmüştür. Mİ'de ve MD'de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe toplam STEM değeri %7 oranında azalmıştır.

Mİ'de öğrenim gören MTAL kız öğrencilerinin toplam STEM tutum ve kariyer ilgi puanı 9. sınıfta 88,28 (%53,50) iken bu değer 12. sınıfta 93,03 (%56,38) puana yükselmiştir. MD'de öğrenim gören MTAL kız öğrencilerinin toplam STEM tutum ve kariyer ilgi puanı 9. sınıfta 106 (%64,24) iken bu değer 12. sınıfta 109 (%66,06) puana yükselmiştir. Mİ'de ve MD'de öğrenim gören kız öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe toplam STEM değeri yaklaşık %3 ve %2 oranında artmıştır. MTAL kız öğrencilerinin STEM tutum ve kariyer ilgi puanları AL kız öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksektir.

Mİ'de öğrenim gören AL erkek öğrencilerinin toplam STEM tutum ve kariyer ilgi puanı 9. sınıfta 102,05 (%61,84) iken bu değer 12. sınıfta 107,64 (%65,23) puana yükselmiştir. MD'de öğrenim gören AL erkek öğrencilerinin toplam STEM tutum ve kariyer ilgi puanı 9. sınıfta 125,88 (%76,29) iken bu değer 12. sınıfta 109,54 (%66,38) puana düşmüştür. Mİ'de öğrenim gören AL erkek öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe toplam STEM değeri %3 oranında artarken MD'de öğrenim gören erkek öğrencilerinin toplam STEM değeri %10 azalmıştır. AL'de öğrenim gören erkek öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe STEM puanlarının düşmesinin sebebi öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavına hazırlanmalarının etkisi olabilir.

Mİ'de öğrenim gören MTAL erkek öğrencilerinin toplam STEM tutum ve kariyer ilgi puanı 9. sınıfta 97,49 (%59,08) iken bu değer 12. sınıfta 107,09 (%64,90) puana yükselmiştir. MD'de öğrenim gören MTAL erkek öğrencilerinin toplam STEM tutum ve kariyer ilgi puanı 9. sınıfta 113,54 (%68,81) iken bu değer 12. sınıfta 108,03 (%65,47) puana düşmüştür. Mİ'de öğrenim gören MTAL erkek öğrencilerinin sınıf seviyesi yük-

seldikçe toplam STEM değeri yaklaşık %6 oranında artarken MD' de öğrenim gören MTAL erkek öğrencilerinin değeri %3 oranında azalmıştır.

Mİ'de ve MD'de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe toplam STEM tutum ve kariyer ilgi puanı MTAL kız öğrencilerinin puanına göre azalmıştır. Mİ'de öğrenim gören AL ve MTAL erkek öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe toplam STEM tutum ve kariyer ilgi değeri artmıştır. Fakat MD'de öğrenim gören AL ve MTAL erkek öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe toplam STEM puanı azalmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin genel sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Mİ'de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin fen tutum ve kariyer ilgi puanı 9. sınıfta 25,41 (%63,52) iken 12. sınıfta 20,89 (%52,22) puana düşmüştür. AL kız öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe fen tutum ve kariyer ilgi değeri %11 oranında azalırken MTAL kız öğrencilerinin değeri aynı düzeyde kalmıştır. MD'de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin fen tutum ve kariyer ilgi değeri 9. sınıfta 26,93 (%67,32) iken 12. sınıfta 22,85(%57,12) puana düşmüştür. MD'de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin ortalama puanı %10 oranında azalırken MTAL kız öğrencilerinin ortalama puanı %3 oranında artmıştır. Mİ'de öğrenim gören AL erkek öğrencilerinin fen tutum ve kariyer ilgi değeri 9. sınıfta yaklaşık 22,51 (%56,27) iken 12. sınıfta 21,88 (%54,70) puana düşmüştür. Mİ'de öğrenim gören AL erkek öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe fen tutum ve kariyer ilgi puanı azalırken MTAL erkek öğrencilerinin puanı artmıştır. MD'de öğrenim gören AL ve MTAL erkek öğrencilerinin ortalama puanları %12 ve %8 oranında azalmıştır.

Ölçeğin fen alt faktörüne ilişkin bazı maddelerin genel çıkarımları ise aşağıda verilmiştir. AL erkek öğrencilerinin % 18'i kız öğrencilerinin ise %21'i fen alanında kariyer yapmak istiyor. Erkek öğrencilerinin %16'sı kız öğrencilerinin %19'u fen dersini çalışmasını seviyor. Öğrencilerin %20'si fen alanında proje çalışmasına ve öğrencilerin %17'si ise fen dersine katılmayı istiyor. Öğrencilerin %16'sı fen alanında ileri düzeyde bir çalışma yapabileceğini düşünüyor. Ayrıca AL öğrencilerinin %22'si fen problemlerini çözmesini seviyor. MTAL öğrencilerinin fen alanında kariyer yapma isteği %10'dur. Öğrencilerin fen dersine çalışma isteği %13, fen alanında bir projede görev alma isteği %16, fen dersine katılma isteği %13 ve fen alanında ileri düzeyde bir çalışma yapma isteği %11'dir.

Mİ'de öğrenim gören AL ve MTAL kız öğrencilerinin teknoloji tutum ve kariyer ilgi değeri sınıf seviyesi yükseldikçe %5 oranında azalmıştır. MD'de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin değeri azalırken MTAL kız öğrencilerinin değeri sınıf seviyesi yükseldikçe %19 oranında artmıştır. Mİ'de öğrenim gören AL erkek öğrencilerinin değeri ise değişmemiştir. MTAL erkek öğrencilerinin değeri %4 oranında artmıştır. MD'de öğrenim gören AL erkek öğrencilerinin değeri sınıf seviyesi yükseldikçe %10 oranında azalırken MTAL erkek öğrencilerinin değeri %4 oranında artmıştır.

Ölçeğin teknoloji alt faktörüne ilişkin bazı maddelerin genel çıkarımları ise aşağıda verilmiştir. AL erkek öğrencilerinin % 30'u teknoloji alanında bir kariyer yapmak isterken kız öğrencilerinde oran %13'tür. Kız öğrencilerinin %9'u teknoloji alanında ileri düzeyde bir çalışma yapabileceğini düşünürken erkek öğrencilerinde oran %24'dür. Kız öğrencilerinin %20'si teknoloji alanı ile ilgili derslere çalışmasını severken erkek öğrencilerinde oran %37'dir. Kız öğrencilerinin %17'si teknoloji alanında proje çalışmalarına katılmak isterken erkek öğrencilerinde oran %30'dur. MTAL erkek öğrencilerinin teknoloji alanında kariyer yapma isteği %33 iken kız öğrencilerinde oran %21'dir. Erkek öğrencilerinin teknoloji alanı ile ilgili dersleri sevmeye oranı %37 iken kız öğrencilerinde oran %25'tir. Kız öğrencilerinin teknoloji alanı ile ilgili derslere çalışma isteği %17 iken erkek öğrencilerinde oran %26'dır. Kız öğrencilerinin teknoloji alanında ileri düzeyde bir çalışma yapma isteği %14 iken erkek öğrencilerinde oran %27'dir. Erkek öğrencilerinin teknoloji alanı ile ilgili bir projede çalışma isteği %31 iken kız öğrencilerinde oran %21'dir.

Mİ'de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin mühendislik tutum ve kariyer ilgi değeri sınıf seviyesi yükseldikçe yaklaşık %7 oranında azalırken MTAL kız öğrencilerinin değeri %9 oranında artmıştır. MD'de öğrenim gören AL ve MTAL kız öğrencilerinin mühendislik tutum ve kariyer ilgi değeri sınıf seviyesi yükseldikçe %11 ve %18 oranında azalmıştır. Mİ'de öğrenim gören AL ve MTAL erkek öğrencilerinin mühendislik tutum ve kariyer ilgi değeri sınıf seviyesi yükseldikçe sırasıyla %6 ve %9 oranında artmıştır. MD'de öğrenim gören AL ve MTAL erkek öğrencilerinin değeri %6 ve %2 oranında azalmıştır.

Ölçeğin mühendislik alt faktörüne ilişkin bazı maddelerin genel çıkarımları ise aşağıda verilmiştir. AL kız öğrencilerinin mühendislik alanında kariyer yapma isteği %13 iken erkek öğrencilerinde oran %27'dir. Kız öğrencilerinin mühendislik alanında yeni ve yaratıcı fikirleri geliştirebileceği düşüncesi %17 oranına sahipken erkek öğrencilerinde oran %29'dur. Kız öğrencilerinin %18'i elektronik cihazları tamir etmesini severken erkek öğrencilerinde oran %37'dir. Erkek öğrencilerinin %37'si elektronik cihazların çalışma prensibini öğrenmesini severken kız öğrencilerinde oran %21'dir. Erkek öğrencilerinin %30'u mühendislik alanındaki yeni gelişmeleri takip etmesini severken kız öğrencilerinde oran %15'dir. Kız öğrencilerinin mühendislik alanında ileri düzeyde bir çalışma yapma isteği %9 oranına sahipken erkek öğrencilerinde oran %23'tür. Kız öğrencilerinin mühendislik alanındaki basılı kaynakları takip etme oranı %17 iken erkek öğrencilerinde oran %27'dir. Erkek öğrencilerinin mühendislik alanı ile ilgili belgesel programlarını izleme merakı %33 iken kız öğrencilerinde oran %20'dir. MTAL kız öğrencilerinin mühendislik alanında kariyer yapma isteği %22 iken erkek öğrencilerinde oran %30'dur. Kız öğrencilerinin mühendislik alanında yeni ve yaratıcı fikirleri geliştirebileceği düşüncesi %20 iken erkek öğrencilerinde oran %30'dur. Kız öğrencilerinin elektronik cihazları tamir etme ve cihazların çalışma prensibini öğrenme isteği %20 iken erkek öğrencilerinde oran %34'tür. Erkek öğrencilerinin mühendis-

lik alanındaki proje çalışmalarına katılma isteği %30 oranında iken kız öğrencilerinde oran %20'dir. Erkek öğrencilerinin mühendislik alanında yeni gelişmeleri takip etme oranı %30 iken kız öğrencilerinde %15'tir. Kız öğrencilerinin mühendislik alanındaki yayınları takip etme ve belgesel programlarını izleme oranı %18 iken erkek öğrencilerinde oran %28'dir.

Mİ'de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin matematik tutum ve kariyer ilgi değeri sınıf seviyesi yükseldikçe %6 oranında azalırken MTAL kız öğrencilerinin değeri %3 oranında artmıştır. MD' de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin matematik tutum ve kariyer ilgi değeri sınıf seviyesi yükseldikçe %3 oranında azalırken MTAL kız öğrencilerinin değeri %12 oranında artmıştır. Mİ'de öğrenim gören AL ve MTAL erkek öğrencilerinin matematik tutum ve kariyer ilgi değeri sınıf seviyesi yükseldikçe yaklaşık %7 oranında artmıştır. MD' de öğrenim gören AL ve MTAL erkek öğrencilerinin değeri sınıf seviyesi yükseldikçe sırasıyla %12 ve %5 oranında azalmıştır.

Ölçeğin matematik alt faktörüne ilişkin bazı maddelerin genel çıkarımları ise aşağıda verilmiştir. AL kız ve erkek öğrencilerinin matematik alanında kariyer yapma ve matematik dersine katılma oranı %20'dir. Öğrencilerin %20'si matematik alanındaki proje çalışmalarına katılmak istiyor. Öğrencilerin matematik alanında ileri düzeyde bir çalışma yapma isteği %20'nin altındadır. MTAL kız ve erkek öğrencilerinin matematik alanında kariyer yapma isteği sırasıyla %15 ve %12'dir. Erkek öğrencilerinin matematik dersine çalışma oranı %16 iken kız öğrencilerinde oran %20'dir. Erkek öğrencilerinin %18'i, kız öğrencilerinin %22'si matematik problemlerini çözmesini seviyor. Kız ve erkek öğrencilerinin matematik alanındaki proje çalışmalarına katılma isteği %15'tir. Erkek öğrencilerinin %14'ü matematik dersine katılmak isterken kızlarda bu oran %17'dir. Elde edilen bu sonuçlar, Mİ'de ve MD'de öğrenim gören AL ve MTAL erkek öğrencilerinin STEM tutum ve kariyer ilgi değer puan ortalamalarının kız öğrencilerinin STEM tutum ve kariyer ilgi değer puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Ölçeğin Alt Faktörlerine İlişkin Mİ’de Öğrenim Gören AL Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine ve Cinsiyetine İlişkin Genel Verileri

	9.sınıf			10.sınıf			11.sınıf			12.sınıf		
	K-O	E-O	O	K-O	E-O	O	K-O	E-O	O	K-O	E-O	O
S	25,41	22,51	24,24	24,31	25,69	24,88	25,34	25,15	25,26	20,89	21,88	21,30
T	17,01	21,04	18,62	16,16	21,46	18,38	16,54	21,10	18,55	15,74	20,95	17,85
E	29,04	32,53	30,44	26,77	36,54	30,86	28,00	34,00	30,64	25,61	35,62	29,68
M	29,14	25,97	27,87	29,30	29,24	29,27	31,80	29,92	30,97	26,49	29,19	27,59
STEM	100,59	102,05	101,18	96,54	112,93	103,40	101,68	110,16	105,41	88,74	107,64	96,42

Tablo 4. Ölçeğin Alt Faktörlerine İlişkin Mİ’de Öğrenim Gören MTAL Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine ve Cinsiyetine İlişkin Genel Verileri

	9.sınıf			10.sınıf			11.sınıf			12.sınıf		
	K-O	E-O	O	K-O	E-O	O	K-O	E-O	O	K-O	E-O	O
S	20,22	21,00	20,69	23,04	22,16	22,5	23,23	21,63	22,42	20,49	21,58	21,14
T	17,29	21,25	19,68	20,70	22,74	21,96	18,88	22,77	20,86	15,87	22,51	19,79
E	26,22	32,96	30,28	31,94	36,31	34,64	31,00	36,23	33,66	30,80	37,22	34,59
M	24,54	22,28	23,18	29,24	25,35	26,84	27,27	26,33	26,79	25,87	25,78	25,81
STEM	88,28	97,49	93,82	104,91	106,57	105,93	100,38	106,94	103,72	93,03	107,09	101,33

Tablo 5. Ölçeğin Alt Faktörlerine İlişkin MD’de Öğrenim Gören AL Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine ve Cinsiyetine İlişkin Genel Verileri

	9.sınıf			10.sınıf			11.sınıf			12.sınıf		
	K-O	E-O	O	K-O	E-O	O	K-O	E-O	O	K-O	E-O	O
S	26,93	27,82	27,32	23,17	24,41	23,66	27,12	26,32	26,76	22,85	22,90	22,87
T	17,40	24,88	20,64	15,23	22,47	18,06	16,78	21,17	18,75	16,96	21,67	19,03
E	33,42	40,70	36,58	28,30	37,59	31,93	30,38	36,47	33,10	27,98	37,62	32,35
M	31,98	32,48	32,20	28,43	30,03	29,06	32,26	32,37	32,31	30,55	27,36	29,10
STEM	109,72	125,88	116,74	95,13	114,50	102,70	106,54	116,32	110,92	98,34	109,54	103,42

Tablo 6. Ölçeğin Alt Faktörlerine İlişkin MD’de Öğrenim Gören MTAL Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine ve Cinsiyetine İlişkin Genel Verileri

	9.sınıf			10.sınıf			11.sınıf			12.sınıf		
	K-O	E-O	O	K-O	E-O	O	K-O	E-O	O	K-O	E-O	O
S	19,50	24,51	24,02	23,00	23,49	23,47	21,00	20,70	20,72	20,80	21,18	21,16
T	17,50	21,97	21,54	18,00	23,41	23,2	17,67	20,49	20,32	23,20	23,04	23,05
E	43,00	40,41	40,66	30,00	39,24	38,88	35,33	35,17	35,18	33,80	39,62	39,26
M	26,00	26,65	26,59	22,00	26,59	26,41	25,00	23,36	23,46	31,20	24,18	24,62
STEM	106,00	113,54	112,8	93,00	112,73	111,96	99,00	99,72	99,68	109,00	108,03	108,09

Tartışma ve Sonuçlar

STEM üzerine yapılan araştırmalar, STEM yaklaşımının uygulandığı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarısını, tutumunu ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Fernandez-Cezar, Garrido, ve Solano-Pinto, 2020; Harris, Mack, Theobald ve Freeman, 2020; Özçelik ve Akgündüz; 2018; Siregar, Rosli, Maat ve Caproaro, 2020; Ugras, 2018; Yaki, Saat, Sathasivam ve Zulnaidi, 2019). İncelenen araştırmadan da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. MTAL öğrencilerinin STEM tutum ve kariyer ilgi değeri puanlarının AL öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bütünlük STEM öğretim yaklaşımının MTAL' de öğrenim gören öğrencilere daha uygun olduğunu göstermektedir. Sari, Adlim ve Gani (2018) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. MTAL' de öğrenim gören öğrencilere verilen derslerin uygulama ağırlıklı olması bütünlük STEM öğretim yaklaşımının uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Fakat AL' de öğrenim gören öğrencilere verilen derslerin teorik yapılması ve öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavına hazırlanması bütünlük STEM öğretim yaklaşımının uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Akgündüz, Ertepinar, Ger, Kaplan Sayı ve Türk (2015) tarafından hazırlanan STEM eğitimi çalışma raporunun sonuçları araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

MÍ' de ve MD' de öğrenim gören AL ve MTAL erkek öğrencilerinin STEM tutum ve kariyer ilgi değeri puanları kız öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksektir. Makarova, Aeschlimann, & Herzog (2019) ve Hand, Rice & Greenlee (2017) tarafından yürütölen iki ayrı araştırmada erkek öğrencilerinin tutum ve akademik başarısının kız öğrencilerinin tutum ve akademik başarısına göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Söz konusu çalışmaların sonuçları araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. MÍ' de ve MD' de öğrenim gören AL kız ve erkek öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe fen ve teknoloji tutum ve kariyer ilgi değeri puanları azalmıştır. Benzer şekilde, MD' de öğrenim gören MTAL erkek öğrencilerinin fen tutum ve kariyer ilgi değeri, MÍ' de öğrenim gören MTAL kız öğrencilerinin teknoloji tutum ve kariyer ilgi değeri azalmıştır.

MD' de öğrenim gören AL ve MTAL kız ve erkek öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe mühendislik tutum ve kariyer ilgi değeri azalmıştır. MÍ' de öğrenim gören AL ve MTAL öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe mühendislik tutum ve kariyer ilgi değeri artmıştır. Fakat MÍ' de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin değeri azalmıştır. MÍ' de ve MD' de öğrenim gören AL kız öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe matematik tutum ve kariyer ilgi değeri azalırken MTAL kız öğrencilerinin değeri artmıştır. MÍ' de öğrenim gören AL ve MTAL erkek öğrencilerinin matematik tutum ve kariyer ilgi değeri artmıştır. Fakat MD' de öğrenim gören erkek öğrencilerinin değeri ise azalmıştır.

Sonuç olarak MÍ' de ve MD' de öğrenim gören AL ve MTAL öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe toplam STEM tutum ve kariyer ilgi değeri puanlarının azaldığı söylenebilir. Akgündüz ve diğer çalışma arkadaşlarının (2015) hazırladığı kapsamlı

STEM eğitimi çalıştay raporunun sonuçları araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca araştırma sonuçları öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe STEM tutum ve kariyer ilgi değer puanlarının sınıf düzeylerinde değişiklik göstermesi öğrencilerin kariyer seçimlerinde net bir hedef koyamadıklarını göstermektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak araştırmaya ilişkin bazı öneriler aşağıda sunulmuştur. Araştırma sonuçları bütünlük STEM öğretim yaklaşımının MTAL öğrencilerine uygulanmasının daha uygun olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe bütünlük STEM öğretim yaklaşımına yönelik tutum ve kariyer ilgi değerlerinin giderek azalmasının nedenleri sosyal ve psikolojik açılardan incelenmelidir.

Teşekkürler

Araştırma, 05/ 11/ 2018 tarihli 12018877.604.01.02-E.20940006 sayılı İzmir Valiliği araştırma izin onayı ve 05/11/2018 tarihli 12018877-604.01.02-E.20995693 sayılı İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen komisyon onayı ile yapılmıştır. Araştırmanın yapılmasına destek veren İzmir Valiliğine, İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne, Bayraklı, Bornova ve Torbalı İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine, araştırma yapılan Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerine, alan öğretmenlerine ve son olarak öğrencilere çok teşekkür ederim. Son olarak araştırma yazımı okuyan, değerlendiren ve değerli katkılarını benimle paylaşan saygıdeğer hakemlerime çok teşekkür ederim.

Kaynakça

- AKAYGUN, S. ve ASLAN-TUTAK, F. (2016). "STEM Images Revealing STEM Conceptions of Pre-Service Chemistry and Mathematics Teachers", *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), ss. 56-71.
- AKGÜNDÜZ, D., ERTEPINAR, G., GER, M. A., KAPLAN SAYI, A. ve TÜRK, Z. (2015). STEM Eğitimi Çalıştay Raporu Türkiye STEM Eğitimi Üzerine Kapsamlı Bir Değerlendirme İstanbul Aydın Üniversitesi: STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- AKRAN, S. K. ve AŞİROĞLU, S. (2018). "Perceptions of Teachers towards the STEM Education and the Constructivist Education Approach: Is the Constructivist Education Approach Preparatory to the STEM Education?", *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), ss. 2175-2186.
- ASLAN, F. ve BEKTAŞ, O. (2019). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının STEM Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi", *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), ss. 17-50.
- ASLAN-TUTAK, F., AKAYGÜN, S. ve TEZSEVEN, S. (2017). "İşbirlikli FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) Eğitimi Uygulaması: Kimya ve Matematik Öğretmen Adayları

- nın FeTeMM Farkındalıklarının İncelenmesi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32(4), ss. 794-816.
- BECKER, K. ve PARK, K. (2011). "Effects of Integrative Approaches among Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Subjects on Students' Learning: A Preliminary Meta-Analysis", **Journal of STEM Education**, 12(5&6), ss. 23-36.
- BREINER J. M., JOHNSON, C. C., HARKNESS, S. S. ve KOEHLER, C. M. (2012). "What is STEM? A Discussion about Conceptions of STEM in Education and Partnerships", **School Science and Mathematics**, 112(1), ss. 3-11.
- BROWN, R. E. ve BOGIAGES, C. A. (2019). "Professional Development through STEM Integration: How Early Career Math and Science Teachers Respond to Experiencing Integrated STEM Tasks", **International Journal of Science and Mathematics Education**, 17, ss. 111-128.
- BUYRUK, B. ve KORKMAZ, Ö. (2016). "FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, 13(2), ss. 61-76.
- BYBEE, R. W. (2010a). "Advancing STEM Education: A 2020 Vision", **Technology and Engineering Teacher**, 70(1), ss. 30-35.
- BYBEE, R. W. (2010b). "What is STEM Education", **Science**, 329, ss. 996.
- BYBEE, R. W. (2011). "Scientific and Engineering Practices in K-12 Classrooms", **Science Teacher**, 78, ss. 34-40.
- CORLU, M. S., CAPRARO, R. M. ve CAPRARO, M. M. (2014). "Introducing STEM Education: Implications for Educating Our Teachers for the Age of Innovation", **Education and Science**, 39(171), ss. 74-85.
- ÇEVİK, M. (2017). "A Study of STEM Awareness Scale Development for High School Teachers", **Journal of Human Sciences**, 14(3), ss. 2436-2452.
- DUGGER, W. E. (2010). "Evolution of STEM in the United States", 6th Biennial International Conference on Technology Education Research, Gold Coast, Queensland, Australia.
- EJIWALE, J. (2013). "Barriers to Successful Implementation of STEM Education", **Journal of Education and Learning**, 7(2), ss. 63-74.
- EROĞLU, S. ve BEKTAŞ, O. (2016). "STEM Eğitimi Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Temelli Ders Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri", **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**, 4(3), ss. 43-67.
- FABER, M., UNFRIED, A., WIEBE, E. N., CORN, J. TOWNSEND, L.W. ve COLLINS, T. L. (2013). "Student Attitudes toward STEM: The Development of Upper Elementary School and Middle/High School Student Surveys", 120th ASSE Annual Conference & Exposition, Atlanta.
- FERNANDEZ-CEZAR, R., GARRIDO, D. D. ve SOLANO-PINTO, N. (2020). "Do Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Experimentation Outreach Programs Affect Attitudes towards Mathematics and Science? A Quasi-Experiment in Primary Education", **Mathematics**, 8(1490), ss. 1-14.

- GENCER, A. S., DOĞAN, H., BİLEN, K. ve CAN, B. (2019). "Bütünleşik STEM Eğitimi Modelleri", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 45, ss. 38-55.
- GUZEY, S. S., HARWELL, M. ve MOORE, T. (2014). "Development of an Instrument to Assess Attitudes toward Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM)", **School Science and Mathematics**, 114(6), ss. 271-279.
- HACIÖMEROĞLU, G. (2018). "Examining Elementary Pre-Service Teachers' Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Teaching Intention", **International Online Journal of Educational Science**, 10(1), ss. 183-194.
- HAIR, J. F., BLACK, W. C., BABIN, B. J. ve ANDERSON, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- HAND, S., RICE, L. ve GREENLEE, E. (2017). "Exploring Teachers' and Students' Gender Role Bias and Students' Confidence in STEM Fields", **Social Psychology of Education**, 20, ss. 929-945.
- HARRIS, R. B., MACK, M. R., BRYANT, J., THEOBALD, E. J. ve FREEMAN, S. (2020). "Reducing Achievement Gaps in Undergraduate General Chemistry Could Lift Underrepresented Students into a "Hyperpersistent Zone"", **Science Advance**, 6, ss. 1-8.
- JAYARAJAH, K., SAAT, R. M. ve RAUF, R. A. A. (2014). "A Review Science, Technology, Engineering & Mathematics (STEM) Education Research from 1999-2013: A Malaysian Perspective", **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 10(3), ss. 155-163.
- KARAGÖZ, Y. (2016). *SPSS ve AMOS Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti, Ankara.
- KIER, M. W., BLANCHARD, M. R., OSBORNE, J. W. ve ALBERT, J. L. (2014). "The Development of the STEM Career Interest Survey (STEM-CIS)", **Research in Science Education**, 44, ss. 461-481.
- KIZILAY, E., YAMAK, H. ve KAVAK, N. (2019). "Motivation Scale for STEM Fields", **Journal of Computer and Education Research**, 7(14), ss. 540-557.
- LAFORCE, M., NOBLE, E., KING, H., CENTURY, J., BLACKWELL, C., HOLT, S., İBRAHİM, A. ve LOO, S. (2016). "The Eight Essential Elements of Inclusive STEM High School", **International Journal of STEM Education**, 3(21), ss. 2-11.
- LANDICHO, C. J. (2020). "Research Attitudes, Motivations, and Challenges of STEM Education Researchers", **International Journal of Technology in Education**, 3(1), ss. 49-61.
- LIN K.Y. ve WILLIAMS, P. J. (2016). "Taiwanese Pre-Service Teachers' Science, Technology, Engineering, and Mathematics Teaching Intention", **International Journal of Science and Mathematics Education**, 14, ss. 1021-1036.
- MAKAROVA, E, AESCHLIMANN, B. ve HERZOG, W. (2019). "The Gender Gap in STEM Fields: The Impact of the Gender Stereotype of Math and Science on Secondary Students' Career Aspirations", **Frontiers in Education**, 4, ss. 60.

- MCDONALD, C. V. (2016). "STEM Education: A Review of the Contribution of the Disciplines of Science, Technology, Engineering, and Mathematics", **Science Education International**, 27(4), ss. 530-569.
- MORRISON, J. S. (2006). TIES STEM Education Monograph Series: Attributes of STEM Education, Baltimore, MD:TIES, 2, ss. 5.
- NGUYEN, T. P. L., NGUYEN, T. H. ve TRAN, T. K. (2020). "STEM Education in Secondary Schools: Teachers' Perspective towards Sustainable Development", **Sustainability**, 12, ss. 1-16.
- ÖZBİLEN, A. G. (2018). "STEM Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Farkındalıkları", **Bilimsel Eğitim Araştırmaları**, 2(1), ss. 1-21.
- ÖZÇELİK, A. ve AKGÜNDÜZ, D. (2018). Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerle Yapılan Okul Dışı STEM Eğitiminin Değerlendirilmesi", **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(2), ss. 334-351.
- PEHLİVAN, K. ve ULUYOL, Ç. (2019). "STEM ve eğitimde uygulama örneklerinin incelenmesi", **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 23(3), ss. 848-861.
- PETERS-BURTON, E. E., LYNCH, S., BEHREND, T. S. ve MEANS, B. B. (2014). "Inclusive STEM High School Design: 10 Critical Components", **Theory Into Practice**, 53, ss. 64-71.
- SANDERS, M. (2009). "STEM, STEM Education, STEMmania", **The Technology Teacher**, ss. 20-26.
- SARI, R. P., ADLİM, M. ve GANI, A. (2018). "STEM Learning in Regular and Vocational High School on the Topic of Scientific Menu Card Fabrication", The 6th South East Asia Design Research International Conference, 1088, ss.1-7.
- SIREGAR, N. C., ROSLI, R., MAAT, S. M. ve CAPRARO, M. M. (2020). "The Effect of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Program on Students' Achievement in Mathematics: A Meta-Analysis", **International Electronic Journal of Mathematics Education**, 15(1), ss. 1-12.
- TEZEL, O. ve YAMAN, H. (2017). "FeTeMM Eğitime Yönelik Türkiye'de Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme", **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 6(1), ss. 135-145.
- TYLER-WOOD, T., KNEZEK, G. ve CHRISTENSEN, R. (2010). "Instruments for Assessing Interest in STEM Content and Careers", **Journal of Technology and Teacher Education**, 18(2), ss. 345-368.
- UGRAS, M. (2018). "The Effects of STEM Activities on STEM Attitudes, Scientific Creativity and Motivation Beliefs of the Students and Their Views on STEM Education", **International Online Journal of Educational Sciences**, 10(5), ss. 165-182.
- UNFRIED, A., FABER, M., STANHOPE, D. S. ve WIEBE, E. (2015). "The Development and Validation of a Measure of Student Attitudes toward Science, Technology, Engineering, and Math (S-STEM)", **Journal of Psychoeducational Assessment**, 33(7), ss. 622-639.

- UNLU, Z. K., DOKME, I. ve UNLU, V. (2016). "Adaptation of the Science, Technology, Engineering, and Mathematics Career Interest Survey (STEM-CIS) into Turkish", **Eurasian Journal of Educational Research**, 63, ss. 21-36.
- WANG, H. H., MOORE, T. J., ROEHRING, G. H. ve PARK, M. S. (2011). "STEM Integration: Teacher Perceptions and Practice", **Journal of Pre-College Engineering Education Research**, 1(2), ss. 1-13.
- WANG, H. (2012). A New Era of Science Education: Science Teachers' Perceptions and Classroom Practices of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Integration. (Unpublished doctoral dissertation), Minnesota, USA.
- YAKI, A. A., SAAT, R. M., SATHASIVAM, R. V., ve ZULNAIDI, H. (2019). "Enhancing Science Achievement Utilizing an Integrated STEM Approach", **Malaysian Journal of Learning and Instruction**, 16(1), ss. 181-205.
- YILDIRIM, B. (2016). "An Analyses and Meta-Synthesis of Research on STEM Education", **Journal of Education and Practice**, 7(34), ss. 23-33.
- YILMAZ, H., KOYUNKAYA, M. Y., GULER, F. ve GUZEY, S., (2017). "Turkish Adaptation of the Attitudes toward Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education Scale", **Kastamonu Education Journal**, 25(5), ss. 1787-1800.

Ek 1

**BÜTÜNLEŞİK STEM ÖĞRETİM YAKLAŞIMINA İLİŞKİN
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TUTUMLARININ VE KARIYER İLĞİ
ALANLARININ BELİRLENMESİ**

		<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>
1	Fen alanında bir kariyer yapmak isterim.					
2	Fen derslerinden yüksek notlar alabilirim.					
3	Fen derslerini çok severim.					
4	Fen derslerine çok çalışırım.					
5	Fen problemlerini çözmesini severim.					
6	Fen alanındaki proje çalışmalarına katılmak isterim.					
7	Fen derslerine katılmak isterim.					
8	Fen alanında ileri düzeyde bir çalışma yapabileceğime eminim.					
9	Teknoloji alanında bir kariyer yapmak isterim.					
10	Teknoloji derslerini çok severim.					
11	Teknoloji derslerine çok çalışırım.					
12	Teknoloji alanında ileri düzeyde bir çalışma yapabileceğime eminim.					
13	Teknoloji derslerine katılmak isterim.					
14	Teknoloji alanındaki proje çalışmalarına katılmak isterim.					
15	Mühendislik alanında bir kariyer yapmak isterim.					
16	Mühendislik alanında yeni ve yaratıcı fikirleri geliştirebileceğimi düşünürüm.					
17	Elektronik cihazları tamir etmesini severim.					
18	Elektronik cihazların çalışma prensibini öğrenmek ilgimi çeker.					
19	Mühendislik alanındaki proje çalışmalarına katılmak isterim.					
20	Mühendislik derslerine katılmak isterim.					
21	Mühendislik alanındaki yeni gelişmeleri takip etmeye çalışırım.					
22	Mühendislik alanında ileri düzeyde bir çalışma yapabileceğime eminim.					
23	Mühendislik alanında yayınlanmış bilimsel kitap, dergi vb. okumasını severim.					
24	Mühendislik alanı ile ilgili belgesel programlarını izlemesini severim.					
25	Matematik alanında bir kariyer yapmak isterim.					
26	Matematik derslerinden yüksek notlar alabilirim.					
27	Matematik derslerini çok severim.					
28	Matematik derslerine çok çalışırım.					
29	Matematik problemlerini çözmesini severim.					
30	Matematik ödevlerini kendim yaparım.					
31	Matematik alanındaki proje çalışmalarına katılmak isterim.					
32	Matematik derslerine katılmak isterim.					
33	Matematik alanında ileri düzeyde bir çalışma yapabileceğime eminim.					

COĞRAFYA DERSİNDE PODCAST KULLANIMI VE DERS BAŞARISINA ETKİSİ ÜZERİNE DENEYSEL BİR ARAŞTIRMA

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayşe AKKURT ÇAĞLAR¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi/TOKAT, ayse.akkurt@gop.edu.tr ORCID: 0000-0002-5424-6802.

Geliş Tarihi: 02.09.2020 Kabul Tarihi: 06.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.789621

Öz: Bu araştırmanın amacı öğrenme amacıyla podcast kullanmanın beşeri coğrafya ders başarısıyla ilişkisini belirlemek ve öğretmen adaylarına göre beşeri coğrafya dersine çalışırken podcastin etkili olup olmadığını değerlendirmektir. Araştırma Sosyal Bilgiler Öğretmenliği üçüncü sınıfa devam eden 102 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma tek deney gruplu zayıf deneysel desende yürütülmüş, çoktan seçmeli soruların olduğu final soruları ve araştırmanın amacına göre yapılandırılmış görüşme formu çalışmanın veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Nicel verilerde betimsel istatistikler ve çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise, tümevarımcı içerik analizleri yürütülmüş, tema ve alt temalara ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının podcast dinleme sıklığı ve coğrafya ders başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, podcastlerin dinlenme zamanları ile coğrafya ders başarısı arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu podcastin beşeri coğrafya dersi için etkili bir yol olduğunu belirtmiştir. Etkili olmasının nedenleri incelendiğinde dinleyerek öğrenme sağlaması, hızlı ve kolay olması, kalıcılık sağlaması ilk üç neden olarak ortaya çıkmıştır. Podcast ideal uzunluğu ise çalışmaya göre 3-5 dakika olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Beşeri Coğrafya, Coğrafya Eğitimi, Podcast

AN EXPERIMENTAL STUDY ON THE USE OF PODCAST AND ITS EFFECT ON ACHIEVEMENT IN A GEOGRAPHY COURSE

Abstract:

The purposes of this research were to determine the relationship between using podcasts for learning and human geography course achievement and to evaluate whether podcasts were effective while studying human geography lesson. The participants involved 102 third-year preservice teachers studying Social Studies Teaching. Single group experimental design was used in the study. The data collection tools involved final exam composed of multiple choice questions and interview form. Descriptive statistics and multiple linear regression analysis were used to analyze the quantitative data. Inductive content analysis was carried out for the qualitative part of the research and frequency and percentages regarding the themes and subthemes were estimated. The results revealed that preservice teachers' podcast listening frequency and geography achievement were significantly associated while there was no relationship between podcast listening time and geography achievement. The majority of preservice teachers stated that podcasts were an effective technique for human geography achievement. When the reasons behind its effectiveness were examined, three causes were determined, which were ensuring learning through listening, being fast and easy, and ensuring permanency. Preservice teachers indicated that the optimal length of a podcast was 3-5 minutes.

Keywords: Geography, Human Geography, Geography Education, Podcast

Giriş

Öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin gözetilmesinden, farklı öğrenme yol ve biçimlerine dönük ortamların geliştirilmesine, mevcut öğretim strateji ve yöntemlerinin etkililiğinin artırılmasından yenilikçi ve öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerinin uygulanmasına, formal öğretim süreçlerinin zenginleştirilmesinden öğretimin okulun zaman ve mekân sınırlarının ötesine taşınmasına kadar eğitim teknolojileri öğretime yönelik oldukça çeşitli olanaklar sunmaktadır (Bardakçı, 2018, 83). Sürekli değişen ve gelişen teknolojiyle sağlanan farklı öğrenme olanakları ve aktiviteleri çağımızda arzu edilen hayat boyu öğrenmeyi de desteklemektedir (Beycioğlu ve Konan, 2008; Coşkun ve Demirel, 2012; Karaman ve Aydoğmuş, 2018). Bu yüzyılda eğitim alanında teknolojik gelişmelerden faydalanmak ve öğrencilerin sosyal hayatları içerisinde sıkça kullandıkları teknolojileri eğitim ortamlarına dâhil etmek artık neredeyse bir zorunluluktur.

Akıllı telefon ve tablet gibi cihazlardan artık bir gereklilik olarak her branşta olduğu gibi coğrafya eğitiminde de ortaöğretimden yükseköğretime her düzeyde yararlanmak mümkündür (Alım ve Siyamoğlu, 2017, 256).

Türkiye bulunduğu coğrafyada cep telefonu, bilgisayar ve tablete olan talebin en fazla olduğu yerlerin başında gelmektedir (International Data Corporation –IDC,2018). TUİK raporları incelendiğinde haneye düşen bilişim teknolojisi oranlarının son yıllarda giderek yükseldiği görülmektedir. Örneğin 2004 yılında haneye düşen akıllı telefon oranı %53.7 iken bu oran 2010 yılında %90.5'e, 2018 yılına ise %98.7'ye yükselmiştir (<http://tuik.gov.tr>) Yani Türkiye'de hemen her evde akıllı telefon vardır. Dolayısıyla öğrencilerin en azından gün içerisinde aileden birinin telefonuyla sosyalleşmek ya da öğrenme amaçlı bu teknolojiden faydalanması mümkün olabilir.

Yolcu ve Han (2018)'ın Türkiye'deki köklü, genç ve yeni kurulmuş üniversitelerde, üniversite öğrencilerinin sosyal ve öğrenme amaçlı teknoloji kullanımlarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin sosyal amaçlı en çok kullandıkları teknolojiler podcastler-webcastler ve arama motorları olarak belirlenmiştir. Çalışmaya göre tüm üniversitelerde öğrenciler öğrenme amaçlı sadece internet arama motorlarını sıklıkla kullanmaktadırlar. Çalışmada köklü olarak ifade edilen üniversitelerde öğrencilerin sosyal ve öğrenme amaçlı kullandıkları teknolojiler arasındaki en çok fark podcastler-webcastler arasındadır. Bu fark iki katı bulmaktadır. Öğrenciler sosyal amaçlı olarak daha fazla podcastler-webcastleri kullanmaktadırlar. Genç üniversitelerde de öğrenciler podcastler-webcastleri sosyal ve öğrenme amaçlı kullanmaktadır. Yeni kurulmuş üniversitelerde de fark en fazla podcastler-webcastler arasındadır. Bu üniversiteler de de sosyal ve öğrenme amaçlı kullanım arasındaki fark üç katı bulmaktadır.

Sosyal amaçlı kullanılan podcastler eğitim amaçlı da kullanılabilir. Bu durum Türkiye de de giderek yaygınlaşmaktadır. Türkiye'de (Cebeci, 2008; Gülseçen, Gürsul, Bayrakdar, Çilengir ve Canım, 2010; Yılmaz ve Babacan, 2015) ve Dünya'da (Chan ve Lee, 2005; Tynan ve Colbran, 2006; Nataatmadja ve Dyson, 2008; Ahmed, 2010; Qasim ve Fadda, 2013; Jain ve Hashmi, 2013; Yoestare ve Putri,2018; Abdulrahman, Basalama ve Widodo, 2018, Park, 2019) yapılan pek çok çalışma podcastin eğitime destek olarak kullanılmasının faydalı olduğundan bahsetmektedir.

Podcast düzenli aralıklarla yayınlanan ses veya ses-görüntü-yazı içeren dijital kayıtları her zaman dinleyebilmek için kişisel bilgisayar, cep telefonu,mp3-çalar, video oynatıcı gibi çeşitli aygıtlara yükleme işlemidir (Özeke, 2018, 144). Podcast yoluyla bir ses içeriği indirilebilir. Daha sonra bilgisayar, ipod veya başka bir taşınabilir medya oynatıcıya indirilebilir. Diğer kullanıcılar da içeriği kolayca dinleyebilir (Lee Chan, 2007, 101). Üç çeşit podcast bulunmaktadır. Sadece ses içeren "audio (ses) podcast", ses ve görüntü içeren "video (görüntü) podcast" ve ses podcastlerinin geliştirilmiş ve etkileşimli boyutunu içeren, ses görüntü bilgisine ek olarak web bağlantıları, bölüm işaretçileri gibi ek bilgileri içeren "geliştirilmiş (enhanced) podcast". Bunlar içerisinde

en yaygın olanı ses podcastleridir. Ses podcastlerini oluşturmak ve kullanmak daha basittir. Zaten podcast denilince ilk akla gelen de işitsel özelliğidir (İspir,2013, 35).

Podcastler eğitimde pek çok avantaja sahiptir. Eğitimi destekleyici materyal olarak kullanılması önemli avantajlarından biridir (Işık ve ark., 2011, 864). Yine eğitimde kendi kendine öğrenenler ve yavaş öğrenenler için uygun öğrenme ortamı oluşturması (Yılmaz ve Babacan, 2015:1158), öğrenenlere sesli ders notları veya sesli kitap olarak hazırlanıp dağıtılabilmesi (Özeke, 2018, 145), mobil öğrenmeye uygun, esnek öğrenmeyi destekleyici ve bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılabilmesi (İspir, 2013, 46), öğrencilerin motivasyonu olumlu yönde etkilemesi (Yoestare, Putri, 2018, 20), derse katılmamış veya dersi tekrar etmek isteyen öğrencilere olanak tanınması (Tanner ve ark., 2010, 4), dinleyicinin kayıtları isteğine bağlı şekilde, istediği yerde istediği zaman dinlemesine izin vermesi, ürünlerin oldukça az masraflı olması aboneliklerin genelde ücretsiz olarak elde edilebilmesi ve dijital olması, çevrimiçi erişimle kullanışlı olması, basit kullanımlı ve kullanıcı dostu olması (Bruno, 2007; aktaran: Gülseçen ve ark., 2010, 789) gibi hususlar podcastlerin eğitimdeki avantajları arasında sıralanabilir.

Avantajlarıyla birlikte podcastin mevcut teknoloji altyapısıyla bütünleşme sıkıntıları, kullanılan akademik içerik eksikliği ve ticari kaynaklardan lisans anlaşmaları zorlukları, teknik sınırlamalar ve eğitim kaynaklarının eksikliği, podcastin işlevselliğinin, fakülteler ve öğrenciler tarafından tam olarak bilinmemesi, bu konudaki bilinç ve bilgi eksikliği gibi dezavantajları da bulunmaktadır (Bruno, 2007; aktaran: Gülseçen ve ark., 2010, 789).

Podcastin kullanım alanları ve çeşitli avantajları çalışmamızın uygulandığı beşeri coğrafya dersinin ihtiyaç ve amaçları açısından seçilip kullanılmasında etkili olmuştur. Beşeri coğrafya dersi ve konuları coğrafyada anlatım yönteminin daha çok tercih edildiği ders ve konularındandır. Özellikle tarım ürünleri ve madenler konularında haritalardan faydalanıp çeşitli görsel materyal hazırlansa bile tekrar gerektiren konular bulunmaktadır. Ayrıca beşeri coğrafya dersleri Sosyal Bilgiler Öğretim programında kazanım ve beceriler açısından önemli paya sahiptir. 2018 programında 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim programlarında yer alan toplam 131 kazanımdan 65'inin beşeri ve ekonomik coğrafya ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Karadeniz, 2018, 290). Bu kazanım ve becerilerin Beşeri ve Ekonomik Coğrafya alanlarından nüfus coğrafyası, yerleşme coğrafyası, siyasi coğrafya, tarihi coğrafya, tıbbi coğrafya, tarım coğrafyası, ulaşım coğrafyası, sanayi coğrafyası, doğal kaynaklar coğrafyası ve turizm coğrafyası ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Karadeniz, 2018, 281). Bu bağlamda 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim programlarında önemli bir yeri olan beşeri coğrafya konularını öğretecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konu ile ilgili bilgi ve başarıları da önemli bir husustur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı son yıllarda öne çıkan Web 2.0 teknolojilerinden biri olan podcastin beşeri coğrafya derslerinde kullanımına yönelik bir uygulama ile podcastin be-

şeri coğrafya ders başarısıyla ilişkisini değerlendirmektir. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının podcast dinleme sıklığı ve dinleme zamanları ile beşeri coğrafya ders başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?

2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre beşeri coğrafya çalışırken podcast etkili bir yol mu, değil mi, neden?

3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının beşeri coğrafya dersinde ideal postcast uygulamalarının süresine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni: Çalışma tek deney gruplu zayıf deneysel desende yürütülmüştür. Bu yapıda tüm gruba aynı podcast olanakları sunulmuş ve sonuçlar bütüncül biçimde değerlendirilmiştir. Deneysel sonuçları güçlendirmek ve nedenlere ilişkin fikirler elde edebilmek adına, katılımcılara süreç sonunda nitel sorular da yöneltilmiştir.

Çalışma Grubu: Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği üçüncü sınıfına devam eden 102 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Uygulama Süreci: Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası dersinde podcast uygulamaları yapılmış ve dönem sonunda uygulama grubundan görüş alınmış ve final notları değerlendirilmiştir.

Ders yürütücüsü, ders içeriğinden üniteleri bölerek, podcast olarak yayınlanacak dosyalar için toplam 23 konu başlığı belirlemiştir. İçeriğe göre öğretmen adayları tek kişi olarak veya iki, üç veya dört kişilik gruplara bölünmüştür. Öğretmen adaylarından kendi konularıyla ilgili özet bir içerik oluşturmaları istenmiştir. Hazırlanan içerikler ders yürütücüsü tarafından kontrol edilmiştir. Eksik ve yanlış içerikler düzeltilmiştir. Ders yürütücünün onayıyla öğretmen adayları podcastlerle ilgili kayıtlarını oluşturmuşlardır.

Uygulamanın başında öğrenciler podcast konusunda bilgilendirilmiştir. Hazırlanan podcastler, ders yürütücüsü tarafından, ücretsiz destek sunan www.podomatic.com adresine haftalık olarak yüklenmiştir. Öğretmen adaylarından da abone olmaları istenmiştir.

Öğretmen adaylarına bu web sitesi üzerinden podcastlere erişme ve indirme, ayrıca iTunes yazılımı ile podcastlere abone olma konusunda işlem adımlarını içeren görsel bir yönerge hazırlanarak verilmiştir. Buradaki işlem adımlarına göre öğrenciler ilgili podcastlere ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarından final sınavına hazırlanırken bu materyallerden faydalanmaları istenmiştir.

Veri Toplama Aracı: Çoktan seçmeli soruların olduğu final soruları ve araştırmanın amacına göre yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın veri toplama araçlarıdır.

Final sorularını oluşturan çoktan seçmeli sorular araştırmacı tarafından dersin içeriğine göre hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu da araştırmacı tarafından hazırlanmış, üç uzmandan görüş alınarak son şekli verilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, podcastleri kaç kere dinledikleri (1,2,3, defalarca), podcastleri ne zamanlar dinledikleri (Sınavdan önceki akşam, Yüklenir yüklenmez, Konuyu tekrarladığım zaman, Diğer) ve açık uçlu soru olarak beşeri coğrafya çalışırken podcast etkili bir yol mu, neden?, İdeal podcast uzunluğu ne olmalıdır, neden? soruları görüşme formunun sorularını oluşturmaktadır.

Veri Analizi: Araştırmanın nicel verileri her bir uygulamanın ardından öğrencilere verilen puanların genel ortalamasından ve final puanlarından oluşmaktadır. Nitel veriler ise uygulamaların tamamlanmasının ardından, dönem sonunda son derste öğrencilerin yazılı olarak doldurdıkları görüşme formlarından elde edilmiştir. Nicel veriler üzerinde betimsel istatistikler ve çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise, tümevarımcı içerik analizleri yürütülmüş, buna bağlı olarak tema ve alt temalara ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır.

Normallik Varsayımları:

Çoklu regresyon analizi sürecinde öncelikle verinin çoklu normallik varsayımlarını karşılama durumu ikili ve kısmi korelasyonlar, CI, VIF ve tolerans değerleri üzerinden incelenmiştir. Bu incelemelerde korelasyon değerlerin çoklu bağlantılılığa işaret eden .80 eşliğini aşmadığı .02 ila .26 aralığında seyrettiği; destekler biçiminde varyans büyütme faktörünün (VIF) 10'dan küçük olma koşulunu sağlayarak 1.1 düzeyinde kaldığı, durum indeksinin (CI), 30'dan düşük olma koşulunu sağladığı (sırasıyla sabit, dinleme zamanı ve dinleme sıklığı için 1.00, 5.62, 9.63), tolerans değerinin ise .20'nin üstüne çıkma koşulunu sağladığı (dinleme zamanı .90, dinleme sıklığı .90) görülmüştür (Büyüköztürk, 2014, 100). Tüm bu göstergeler ışığında veri çoklu doğrusal regresyon analizine uygun olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Podcast dinleme sıklığı ve dinleme zamanları ile beşeri coğrafya ders başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının podcast dinleme sıklığı ve ders başarısı arasındaki ilişki Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Podcast Dinleme Sıklıkları ve Dinleme Zamanlarıyla Beşeri Coğrafya Ders Başarısı Arasındaki İlişki

	<i>B</i>	<i>S. hata</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi r</i>
Sabit	61,511	4,664		131,190	,000		
Dinlenme sayısı	3.457	1,348	,269	2,565	,012	,255	,256
Dinleme günü	-,359	1,256	-,030	-,286	,776	-,028	-,029

Tablo 1'e göre dinleme zamanı ve dinleme sıklığı final puanı ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .26$). Bulgulara göre dinleme sıklığı ve dinleme zamanı birlikte final puanı üzerindeki değişimin yaklaşık % 7'sini açıklayabilmektedir ($R^2 = 0.068$). Bu ilişki içerisinde dinleme sıklığının final puanı üzerindeki etkisi olumlu yönde ve anlamlı iken ($\beta = 0.25$, $p = .012$), dinleme zamanının etkisi istatistiksel olarak anlamsızdır ($\beta = -0.30$, $p = .77$).

Buna göre, öğretmen adaylarının podcastleri sınavdan önceki akşam, yüklenir yüklenmez, konuyu tekrarladıkları zaman veya diğer zamanlarda dinlemeleri beşeri coğrafya ders başarısı üzerindeki değişimi anlamlı biçimde açıklayamamakta, bununla birlikte dinleme sıklığının artması başarı üzerindeki değişimi olumlu yönde etkilemektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre beşeri coğrafya çalışırken podcast etkili bir yol mu, değil mi, neden?

Öğretmen adaylarına göre beşeri coğrafya çalışırken podcastin etkili bir yol olup olmadığına yönelik bulgular, katılımcıların kazandıkları deneyimlerle yaptığı öneriler beşeri coğrafya alanında hazırlanacak podcastlerde rehber olabilir. Hazırlanacak podcastlerde bu deneyimlerdeki sonuçlardan faydalanılarak ideal podcastler hazırlanabilir, yaşanabilecek sorunlardan haberdar olarak önlemler alınabilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 84 kişi (% 82,4) podcastin beşeri coğrafya dersi için etkili bir yol olduğu belirtirken, 11 kişi (%10,8) etkili olmadığını, 7 kişi (%6,9) ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının çoğunluğu podcastin beşeri coğrafya dersi çalışırken etkili bir yol olduğunu belirtmişlerdir. Etkili olmasının nedenleri incelendiğinde dinleyerek öğrenme sağlaması (n:19), hızlı ve kolay olması (n:15), kalıcılık sağlaması (n:10), tekrar yapmayı sağlaması (n:10) sırasıyla ilk üç neden olarak ortaya çıkmaktadır. Yine eğlenceli olması, her yerde dinlenebilmesi, zamandan tasarruf sağlaması, ilgi çekici olması, konuların özet olması, cazip olması diğer nedenler arasında belirtilmiştir (Tablo 2.).

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Podcasti Etkili Bulma Nedenlerinin Dağılımı ve Örnek İfadeler

<i>Nedenleri</i>	<i>n</i>	<i>ifadeler</i>
Dinleyerek öğrenme sağlaması	19	"Ders çalışırken etkili bir yöntem.Dinleyerek bazı kavramları daha iyi öğrenmemizi sağlıyor." (Ö4)
<i>Nedenleri</i>	<i>n</i>	<i>ifadeler</i>
Hızlı ve kolay olması	15	"Evet çok etkili bir yol,çünkü kitabı defalarca anlamadan okumaktansa podcastleri düzgün bir şekilde 2-3 defa dinleyip not almak daha hızlı ve kolay öğrenmesini sağladı." (Ö5)
Kalıcılık sağlaması	10	"Önceden bilmiyordum ama podcastle öğrenmek çok faydalı oluyor. Okumaktan yorulduğumda tekrar olarak dinliyorum ve pekişmesi için iyi bir yol." (Ö7)
Tekrar yapmayı sağlaması	10	"Evet dinlediğimde de tekrar etmiş oluyorum." (Ö71)
Eğlenceli olması	8	"Çünkü normal şartlarda kitap sıkıyor ama ses kayıtlarıyla eğlenceli oluyor". (Ö22)
Her yerde dinlenebilmesi	7	"Podcasti telefonuma atıp dolmuşta kulaklıkla tekrar etme fırsatı oluyor."(Ö24)
Zamandan tasarruf sağlaması	5	"Bence oldukça etkili zamandan tasarruf. Evde müzik dinlemek yerine podcastleri dinleyip aynı anda başka bir işimide yapabilirim." (Ö31)
İlgi çekici olması	6	
Konuların özet olması	3	"Evet çünkü çalışmam gereken konuları özet halinde veriyor." (Ö67)
Cazip olması	1	Dinlemek çalışmaktan daha cazip geliyor." (Ö26)

Olumsuz görüş belirten öğretmen adayları çalışma stiline uygun olmama, seslendirme problemleri, podcastlerin uzunluğu, sıkıcı bulma ve kaygı gibi gerekçeler sunmuşlardır. En önemli neden ise çalışma stillerine uygun olmaması (n:6) olarak ortaya çıkmıştır (Tablo 3.).

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Podcasti Etkili Bulmama Nedenlerinin Dağılımı ve Örnek İfadeler

<i>Nedenleri</i>	<i>n</i>	<i>ifadeler</i>
Çalışma stiline uygun olmama	6	"Benim için çok etkili değil. Çünkü podcastleri de not çıkarttım. Yazmadan anlayamam." (Ö93)
Seslendirme problemleri	2	"Hepsini bir kişi seslendirirse güzel olur. Değişik seslerle olmuyor." (Ö89)
Podcastlerin uzunluğu	1	"Hayır. Bazı podcatler bence uzundu." (Ö94)
Sıkıcı bulma	1	"Coğrafya konuları çeşitli ve uzun olduğundan sıkıcıydı." (Ö92)
Kaygı	1	"Sınavdan önceki gün dinledim. Belki kaygıdan dolayı pek bir şey anlamadım." (Ö86)

Kararsız kalan öğretmen adaylarının hepsi ise neden olarak ses ve sunumun iyi yapılıp yapılmasıyla alakalı olduğunu belirtmişlerdir. "Bilemedim. Fazla etkili değil ama iyi yapılabilirse olabilir." (Ö101), "Kararsızım. Ses ve sunum iyi yapılmışsa etkili bir yol, yapılmamışsa değil." (Ö99).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının beşeri coğrafya dersinde ideal podcast uygulamalarının süresine yönelik görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının çoğunluğu 69 kişi (%67.7) ideal podcast uzunluğunun hazırlanan her podcast için 3-5 dakika olduğunu belirtmişlerdir. 22 kişi (%21.6) 5-10 dakika, 10 kişi (%9.8) 10- 15 dakika, 1 kişi (%0.9) 15 dakika ve daha fazla sürenin idael süre olduğunu belirtmiştir (Tablo 4). Öğretmen adaylarının çoğunluğu 98 kişi (%96) süre ile ilgili neden olarak uzun podcastlerin sıkıcı olduğunu belirtirken, 4 kişi (%4) bilgilerin çok kısa olmasını istemediklerinden uzun podcastlerin daha ideal olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre İdeal Podcast Uzunluğu Süreleri Kişi Sayısı ve Yüzde Dağılımı

<i>Süre</i>	<i>Kişi sayısı</i>	<i>%</i>
3-5 dakika	69	67.7
5-10 dakika	22	21.6
10-15 dakika	10	9.8
15 + dakika	1	0.9
Toplam	102	100

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının podcast dinleme sıklığı ve beşeri coğrafya dersinde akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ancak podcastlerin dinlenme zamanları ile beşeri coğrafya dersine yönelik akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Buna göre önemli olan podcastin ne zaman dinlendiği değil kaç kere dinlendiğidir. Podcastleri dinleme sayısı arttıkça başarı artmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (% 82,4) podcastin beşeri coğrafya dersi için etkili bir yol olduğu belirtmiştir. %10,8 etkili olmadığını, %6,9 ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Etkili olmasının nedenleri incelendiğinde dinleyerek öğrenme sağlaması (n:19), hızlı ve kolay olması (n:15), kalıcılık sağlaması (n:10), tekrar yapmayı sağlaması (n:10) sırasıyla ilk üç neden olarak ortaya çıkmaktadır. Eğlenceli olması, her yerde dinlenebilmesi, zamandan tasarruf sağlaması, ilgi çekici olması, konuların özet olması, cazip olması diğer nedenler arasındadır. Öğretmen adayları, çalışma stiline uygun olmama, seslendirme problemleri, podcastlerin uzunluğu, sıkıcı bulma ve kaygı gibi nedenlerle beşeri coğrafya dersindeki podcast uygulamasını etkili bulmadıklarını belirtmişlerdir. En önemli neden ise çalışma stillerine uygun olmaması (n:6) olarak ortaya çıkmıştır. Kararsız kalan öğretmen adaylarının hepsi ise kararsız kalmalarına neden olarak ses ve sunumun iyi yapıp yapılmasıyla etkili olup olmasının alakalı olduğunu belirtmişlerdir.

Gülseçen ve ark. (2010) çalışmalarında Podcastlerin, “istenildiği zaman, istenildiği yerde kullanılması özelliği”, “derslerde not tutamayan veya derse katılamayan öğrencilerin endişelerini azaltması”, “dersleri tekrar etme şeklinde kullanılabilmesi ve kalıcılığı sağlaması”, “laboratuvar ve kütüphane gibi belirli saatlerde açık olan alanlarda çalışma zorunluluğunu ortadan kaldırması” gibi avantajlarının olduğundan bahsetmektedir. Yine çalışmada “Podcast kayıtlarının kaliteli olmaması”, “derse aktif katılımın olmaması”, “Podcast yayınının uzun sürmesi durumunda dikkatin dağılarak istenilen verimin elde edilememesi” ve “Podcastlere ulaşmada sıkıntı yaşanması” gibi olumsuz özelliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Beşeri coğrafya dersinde öğretmen adaylarının podcastlerle ilgili avantaj ve dezavantajları bu çalışmanın sonucuyla oldukça benzerdir. Özellikle kalıcılık, istenildiği zaman ve yerde ulaşabilme ve tekrar açısından yine olumsuz yönleri açısından podcastlerin uzunluğu, podcastlere ulaşım sorunu, teknik problemler, ses kalitesi ve sunumun iyi olup olmaması durumları ortak sonuçlar olarak ortaya çıkmaktadır. Chan, Lee and McLoughlin (2007) çalışmalarında podcastlerin öğretim açısından eğitimsel değeri olduğu ve katılımcıların eğlenceli bulunduğunu belirtmişlerdir. Park (2019), Abdulrahman, Basalama ve Widodo (2018) podcastin katılımcılar için eğlenceli yönünden de çalışmalarında bahsetmişlerdir.

Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çoğunluğu 69 kişi (%67.7) ideal podcast uzunluğunun hazırlanan her podcast için 3-5 dakika olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak çoğunluk 98 kişi (%96) uzun podcastlerin sıkıcı olduğunu

belirtmiştir. Chan ve Lee (2005) yılında Charles Sturt Üniversitesi'nde podcast tabanlı bir mobil uygulama yapmış bu uygulama da optimum uzunluğun 3-5 dakika olabileceğini öğrencilerin otobüste geçirdiği zamanları, yurtları ve kampüs arasındaki yürüme veya arabayla seyahat etme zamanlarını değerlendirerek yorumlamışlardır. Fitria, Vianty ve Petrus (2015), çalışmasında podcastler için 5 dakikalık sürenin yeterli olduğunu uzun podcastlerin sıkıcı olduğu sonucuna varmıştır. Kidd (2011), öğrencilerin dikkatinin dağılmaması açısından 3-8 dakikalık podcastlerin yeterli olduğunu, Van Zanten, Somongi ve Curro (2012), çalışmalarında öğrencilerin 3-5 dakikalık podcastleri faydalı bulduğunu belirtmiştir. Podcastlerin süresi öğrencilerin podcastlerle ilgili düşüncelerini etkilemektedir. Cebeci'nin (2008) Çukurova Üniversitesinde öğrencilerin podcast ile ilgili düşüncelerini incelediği çalışmada, Öğrencilere göre en uygun podcastler 15-20 dk uzunluğunda olmalıdır sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmanın verilerine göre öneriler ise aşağıda sıralanmıştır;

- Podcastler ne zaman dinlenirse dinlensin beşeri coğrafya dersinde başarıyı etkilemektedir. Önemli olan dinlenme sayısıdır. Dinlenme sayısı arttıkça başarı artmıştır. Dolayısıyla ihtiyaç duyulan konularda coğrafyanın çeşitli konularında podcastler hazırlanabilir. Öğretmenler kendileri hazırlayıp sınıfın kullanımını sağlayabilir. Sınıfla birlikte yapılabilir ya da öğrencilerin sevmedikleri, başarısız oldukları konularda kendilerinin hazırlayıp kullanmaları sağlanabilir.
- Öğrencilerin farklı öğrenme stillerini göz önünde bulundurularak görsel materyaller kadar işitsel materyaller de beşeri coğrafya dersinde kullanılabilir.
- Coğrafyanın diğer ders ve konularında da podcast hazırlanıp kullanılabilir.
- Tekrar yapma ve kalıcılığı arttırmadaki sonuçtan hareketle, özellikle tarım ürünleri, madenler gibi tekrar gerektiren coğrafya konuları için podcastler hazırlanabilir.
- Öğrencilere eğlenceli ve ilgi çekici geldiği için öğrencilerin sıkıcı buldukları konular için podcastler hazırlanabilir.
- Zamandan tasarruf sağlaması, her yerde kullanılabilmesi ve mekândan bağımsız olması gibi avantajlarından dolayı podcastler hazırlanabilir.
- Podcastlerin uzunluğu hem dikkatin dağılmasına sebep olurken hem de sıkıcı gelebileceği için, mümkün olduğunca kısa ve öz hazırlamaya özen göstermeye çalışılmalıdır.
- Özellikle ses podcastleri işitsel bir materyal olduğundan, görme engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda veya görme engelliler okulunda yardımcı bir ders materyali olarak hazırlanarak kullanılabilir.
- Podcastlerin içeriği yeterli, özenli ve öz olmalıdır.
- Podcastlerde ses ve sunumun iyi yapılması da göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

- ABDULRAHMANI T., Basamala, N., Widodo, A. R. (2018). The Impact Of Podcast Of ETL Students' Listening Comprehension. **International Journal Of Language Education- IJO-LE**, 2(2), 23-33.
- AHMED, F. (2010). Using Podcasts to Improve Listening Comprehension in the Arabic Classrooms. http://www.isna.net/wpcontent/uploads/2016/10/using_podcasts_to_improve_listening_comprehensionfatimamaghdaoui.pdf (08. 03.2019)
- AL QASİM, N., & Al Fadda, H. (2013). From Call to Mall: The effectiveness of podcast on EFL higher education students' listening comprehension. **English Language Teaching**, 6(9), 30-41.
- ALIM, M., Siyamoğlu, S. (2017). Coğrafya Öğretmeni Adaylarının Akıllı Cihazlarda Coğrafi Bilgi ve Beceri Kazandırabilecek Uygulamaları Kullanmalarına Yönelik Görüşleri. **Doğu Coğrafya Dergisi**, 38, 251-274.
- BARDAKCI, S. (2018). 22. Yüzyıl Sınıfında Teknoloji (6. Bölüm). E. Tüzel İşeri (Ed.) 22. *Yüzyılda Eğitim içinde* (s.83-98) Ankara; Pegem Akademik Yayıncılık.
- BEYÇİOĞLU, K., Konan, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme Ve Avrupa Eğitim Politikaları. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(24), 369-382.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (20. Baskı). Ankara; Pegem Akademik Yayıncılık.
- CEBECİ, Z. (2008). *Some preliminary findings for designing educational podcasts*, in Proc. 2nd Int. Conference On Innovations in Learning For The Future 2008:e-Learning, March 27-29th, 2008, Istanbul, Turkey, Istanbul Univ. Rectorate Publications 4793, (S. Gülsecen & Z.A. Reis, Eds), pp: 377-385.
- CHAN, A., Lee, M. (2005). *An Mp3 A Day Keeps The Worries Away: Exploring the use of Podcasting to address preconceptions and alleviate pre-class anxiety amongst undergraduate information technology students*. Student Experience Conference 2005, Charles Sturt University, Good Practice in Practice, pp: 59-71.
- COŞKUN, Y.D., Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 42, 108-120.
- GÜLSEÇEN, S., Gürsul, F., Bayraktar, B., Çilengir, S., Canım, S. (2010), *Yeni Nesil Mobil Öğrenme Aracı: Podcast*. Akademik Bilişim'10-XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri (ss787-792) içinde, Muğla.
- FİTRİA, U., Vianty, M., Petrus, I. (2015). Using Podcast to Improve Students' Listening and speaking Achievements. **The Journal of English Literacy Education**. 2(1), 55-68.

- IŞIK, A. H., Özkaraca O., Güler, İ. (2011). *Mobil Öğrenme ve Podcast*. Akademik Bilişim'11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri (ss.861-866) içinde, Malatya: İnönü Üniversitesi
- İSPİR, B. (2013). Uzaktan Eğitimde Podcast Kullanımı. Türkiye’de E-öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar IV. Ed. Yüzer, V, Yamamoto, G. T; Demiray, U. (2013). Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- JAİN, S. ve Hashmi, F. (2013). Advantages of Podcast in English Language Classroom. *Journal of Indian Research*. 2 (1). 158-163, April-June 2013 (ISSN No 2321-4155).
- KARADENİZ, O. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Beşerî ve Ekonomik Coğrafya Konularının Yeri. **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum**,19 (7), 281-295.
- KARAMAN, D., Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Uşak Üniversitesi Eşme MYO’da Bir Uygulama. **Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi**,8(1), 23-44.
- KİDD, W. (2011). Utilising podcast for learning and teaching: Are view and ways forward for e-learning cultures. **Management in Education**, 26 (2), 52-57.
- LEE, M. J. W. & Chan, A. (2006). Exploring the potential for podcasting to deliver mobile ubiquitous learning in higher education. **Journal of Computing in Higher Education**,18(1), 94-115.
- MCCLOUGHLIN, C., Lee, M.J, Chan, A (2007). *Promoting Enhancement and Motivation for Distance Learners through Podcasting*. EDEN Annual Conference 2007. Naples, Italy. http://csusap.csu.edu.au/~malee/files/McLo_Lee_Chan_EDEN2007.pdf (16.10.2019)
- NATAATMADJA, I. And Dyson, L. E. (2008), The Role of Podcasts in Students’ Learning. *International Journal Of Interactive Mobile Technologies*, -ijIM), 2(3), 17-21.
- ÖZEKE, V. (2018). *Web 2.0 teknolojilerinin klinikte kullanımına yönelik uygulama önerileri* [Recommendations of how touse web 2.0 tools in clinics]. İçinde İ.İ. Budakoğlu ve C.Yakıncı (Eds). Klinik Liderlik ve Yönetim [Clinical Leadership and Management] (ss. 107-118). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- PARK, T. (2019). Engaging Studenttrought a Podcast Assingment in Canvas LMS. In K. Graziano (Ed.), Proceedings of Societyfor Information Conference, Las Vegas, NV, Unites States(pp. 1101-1103).
- TARIMER, İ., Şenli, S. ve Doğan, E. (2010). Mobil İletişim Cihazları İle Öğrenim Materyallerine Erişim Sağlayan Bir Yazılım Tasarımı. **Bilişim Teknolojileri Dergisi**, 3 (3), 1-6.
- VAN ZANTEN, R.,Somogyi, S., Curro, G. (2012). Purpose and Preference in Educational Podcasting. **British Journal of Educational Technology**, 43 (1), 130-138.
- YILMAZ, F., Babacan, G. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast Kullanımı. **Turkish Studies**, 10(3), 1153-1170.

Coğrafya Dersinde Podcast Kullanımı ve Ders Başarısına Etkisi Üzerine Deneysel Bir Araştırma

YOESTARA, M.,Putri, Z. (2018). Podcast: An Alternative Way ToImprove EFL Student's Listening And Speaking Performance. **Englisia**, 6(1), 15-26.

YOLCU, H. H., Han, T. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal ve Öğrenme Amaçlı Teknoloji Kullanım Becerileri. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**,12(1), 527-547.

INTERNATIONAL Data Corporation (IDC) (2018). <https://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=CEMA43739718>

TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU (2018). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, Erişim Adresi:http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ALANINDA EDEBİ ÜRÜNLERLE İLGİLİ HAZIRLANAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aslıhan GEZ¹, Enes ÇİNPOLAT²

1 Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, aslihangez@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4425-3635.

2 Arş. Gör., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, enescinpolat@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3411-4300.

Geliş Tarihi: 07.09.2020 Kabul Tarihi: 09.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.791314

Öz: Araştırma, sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan ve edebî ürünlerin ele alındığı lisansüstü tezlerin özelliklerini içerik analizi ile incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımına uygun süreç izlenmiştir. Araştırma materyallerini Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin web sitesinden ulaşılan konu ile ilgili 55 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi türlerinden kategorisel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır: Edebi ürünler ile ilgili tezlerin en fazla 2019 yılında hazırlandığı ve bu tezleri çoğunlukla yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür. En fazla tez Marmara Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi bünyesinde hazırlanmıştır. En fazla tez danışmanı doktor unvanındadır. Yüksek lisans tezleri daha çok nitel yöntemle, doktora tezleri ise karma yöntemle hazırlanmıştır. Örneklem türlerinde en fazla ilkökul veya ortaokul öğrencileri ve materyaller (belge) tercih edilmiştir. Tezlerde en fazla hikâye/öykü türüne yoğunlaşmıştır. Ayrıca fabl, eleştiri, fıkra (gazete), sohbet, röportaj, gezi yazısı, günlük, anı, mektup, nutuk, mülâkat yazı türlerinin olduğu çalışma bulunmamıştır. Anahtar kelimelerde en fazla “sosyal bilgiler”, “değer eğitimi, öğretimi”, “sosyal bilgiler öğretimi” kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, lisansüstü tez, edebî ürünler

EXAMINATION OF GRADUATE THESES ON LITERARY WORKS IN THE FIELD OF SOCIAL STUDIES EDUCATION

Abstract:

The research was carried out to analyze the features of the postgraduate theses prepared in social studies education and which deal with literary works. In the research, a process in accordance with the qualitative research approach was followed. Research materials are composed of 55 graduate theses related to the subject, which can be accessed from the Higher Education Council National Thesis Center website. The document analysis method was used for data collection. The content analysis given within the scope of the research was analyzed with categorical analysis. According to the findings of the study, the following results were reached. Theses on literary works were prepared in 2019 at the most, and these theses are mostly master theses. Most of the theses were prepared by Marmara University and Tokat Gaziosmanpaşa University. Most of the theses advisors are PhD. Master's theses were prepared primarily with the qualitative method, and doctoral dissertations were prepared with the mixed method. Primary or secondary school students and materials (documents) were mostly preferred in sample types. Theses focused mainly on the narrative story literary genre. In addition, no study has been found about fable, criticism, anecdote (newspaper), conversation, interview, travel writing, diary, memoirs, letters, speeches, interview. "social studies", "value (education, training)", and "social studies teaching" are mainly used in keywords.

Keywords: social studies, graduate thesis, literary works

Giriş

Sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, felsefe, siyaset bilimi gibi sosyal bilimleri bünyesinde barındıran çok disiplinli bir yapıya sahip bir ders programıdır (Bilgili, 2019, 4). Bu bakımdan dersin işlenişinde birçok yöntem işe koşulmaktadır. Edebiyat temelli öğretim bu yöntemlerden birisi olarak düşünülmektedir. Böylece öğrenme ortamı zenginleştirilebilir ve daha ilgi çekici hâle getirilebilir. Edebî ürünler sosyal bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirmede popüler bir ders materyali olarak öne çıkmaktadır (Çelik ve Çetin, 2019, 2337).

Öykü, roman, şiir, halk hikâyeleri, destan, efsane, gezi yazısı, anı, biyografi olarak sıralanan (Öztürk ve Otluoğlu, 2011) edebî ürünler, toplumların kültürel birikimlerini sonraki kuşaklara aktarmada bir araç vazifesi görmektedir. İnsan ve topluma ait

gerçeklerin, duyguların ve fikirlerin sanatsal olarak ifade ediliş şekli olan edebiyat bu noktada eğitim ile ilişkilidir (Reynolds, 2011; Mutluay, 1977). Sosyal bilgiler ise; “vatanlık yeterlilikleri kazandırmak amacıyla sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla bir araya getirilmesinden oluşan bir çalışma alanı” olarak tanımlanmaktadır (NCSS’den akt. Beldağ ve Aktaş, 2016, 955).

Downey’e göre ise sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimini zenginleştirmek adına roman, mitoloji, biyografi, drama gibi eserlerin yer aldığı “iyi anlatılan bir öykü” olmalıdır (akt. Öztürk, 2007, 71). Dolayısıyla sosyal bilgiler edebiyattan, edebî ürünlerden bağımsız düşünülmemektedir (Oruç, 2009, 12). Sosyal bilgiler ve edebiyatın ortak paydası insan ve insana ilişkin bilgileri işlemesidir (Kaymakçı, 2013, 231). Dahası edebî ürünlerin öğrenciler üzerindeki etkisi ile sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında iyi ve ahlaklı olma, güzel huy edinme gibi ilişkiler vardır (Demir ve Akengin, 2011; Görmez, 2018, 4292). Örneğin edebî ürünlerin hem bireysel hem de toplumsal değerleri içeren zengin kaynaklar olması, okuyucuya örnek olay, durum ve iletiler sunması gibi özellikleri karakter eğitiminde önemli rol oynamaktadır (Karatay, Destebaşı ve Demirbaş, 2015, 126). Okuyucular ayrıca edebî ürünlerdeki karakterlerle özdeşim kurmakta ve kendi yaşantısında rol model almaktadır. Bu bakımdan edebiyat; bireye her şeyden önce karakter gelişiminde katkı sağlamaktadır. Bunun yanında edebiyatın eğitimde kullanımı bireye estetik zevk kazandırma ve kültür aktarımı gibi kazanımların gerçekleştirilmesine de imkân tanır (Sucu, 2012, 44). “Sosyal bilgiler eğitiminde edebiyata dayalı bir yaklaşım, çocuklara kendi öğrenmelerinin dinamiklerine aktif olarak katılmaları için bir dizi fırsat sağlar. Bunu yaparken, sınıfta “olanlar” ile sınıf dışında olanlar arasında olumlu ilişkiler kurabilirler. Edebiyat temelli öğretim, sosyal bilgiler eğitimini sürdürülebilir ve ilgili bir girişim olarak teşvik eder.” (Fredericks, 2007, 14). Ayrıca edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi çok disiplinli ve çok boyutludur (Fredericks, 2007). Edebî kitaplar, sosyal bilgilerde önemli düşüncelerin oluşmasını sağlayıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirecek etkinlikler sunmaktadır (McGowan ve Guzzetti, 1991). Gülüm ve Ulusoy’un (2008) çalışmasında ders etkinliklerinde edebî eserlerin kullanımının öğretimin etkililiğini artırabileceğini belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki “Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak sosyal bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir.” ibaresi de bu derste edebî ürünlerin kullanılmasını desteklemektedir (MEB, 2018). Kaymakçı (2013) tarafından yürütülen çalışmada da Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî ürünlerden faydalandığı belirtilmiştir. Edebî eserlerin sosyal bilgilerde kullanılmasının öğretmenlere farklı teknik kullanılabilme olanağı sağlayarak dersi zenginleştirdiği söylenebilir. Bunların yanı sıra Fredericks’in (2007) sosyal bilgilerde edebiyatın kullanımı ile ilgili değindiği on ilkeye aşağıda yer verilmiştir:

1. Edebiyat, öğrencilerin hoş karşılandığı ve aşına olduğu bir formatta, sürekli genişleyen bir içerik dizisi sağlar.
2. Edebiyat, bilimsel çalışmalar müfredatını herhangi bir ders kitabı kısıtlamasının ötesine taşır.
3. Edebiyat, çocukların yaşamlarına çeşitli ve farklı şekillerde geçer.
4. Hem kurmaca hem de kurgu olmayan edebiyat, çocukların kültürel, etnik ve dini miraslarını anlamalarına yardımcı olur.
5. Edebiyat, çocukların kendilerine, yakın çevrelerindeki insanlara ve dünyanın dört bir yanından insanlara karşı olumlu tavırlar geliştirmelerine yardımcı olur.
6. Edebiyat, tüm sosyal bilgiler disiplinleri ile dolaylı ve ilk elden deneyimler sağlar.
7. Edebiyat, öğrencilere başka hiçbir biçimde elde edilemeyecek yeni oluşum ve bilgi sağlar.
8. Edebiyat, çeşitli bağlamlarda yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini harekete geçirir.
9. Edebiyat dünyayı açar ve öğrencileri kendi kendilerine başlattıkları keşifler yapmaya çeker.
10. Edebiyat eğlencelidir. (s. 15)

Yukarıda sunulan bilgilere göre sosyal bilgiler dersinde edebî ürünlerin kullanıldığı ve bu ürünlerin kullanılmasının dersi zenginleştirdiği anlaşılmaktadır. Tabii seçilecek edebî ürünlerin de bir takım özellikleri barındırması gereklidir. Öncelikle, sosyal bilgiler dersinin hedef kitesini ilkokul ve ortaokul öğrencileri oluşturduğu için kullanılacak ürünler çocuk edebiyatı alanına ait olmalıdır. Yani çocukların dünyayı algılama şekilleri göz önüne alınarak onlara özel olarak yazılmış olmalıdır (Nas, 2002). Bahsedilen çocuk edebiyatı kavramı “erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” (Sever, 2008, 17). Şirin (2016, 30) çocuk edebiyatını dil ve kişilik gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişim gibi eğitici yönü yanında, duygu, düşünce, hayal ve sanat-estetik eğitimi ile çocukların iç dünyalarını zenginleştiren ve yetişkin edebiyatından yalnızca derece farkı olan bir edebiyat-sanat alanı” olarak aktarmaktadır. Bu alanda yararlanılacak eserlerin nitelikli yapıtlar olmasına dikkat edilmelidir. Bunun için de eserlerin bazı temel ilkelere dayanması lazımdır. Sever (2008) tarafından belirtilen çocuk edebiyatı ürünlerinin oluşturulmasında gerekli temel ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

- Kitaplarda, çocuğun kendine özgü içtenliği ile anlatım dilinin doğallığı buluşturulmalıdır.

- Yazar, anlattığı ve kurguladığı olaylarda, çocukla arkadaşlık - dostluk kurmayı başarabilmelidir.
- Kitaplar, çocuğun yaşamında uygulayamayacağı sorumluluklar yüklememelidir.
- Kitaplarda Türkçemizin anlatım olanakları çocuklara sezdirerek onların kavramsal gelişimlerine katkı sağlanmalıdır.
- Resimler, çocukların beğeni ve algılama düzeylerine uygun olmalıdır.
- Görsel ve dilsel öğelerle çocuğun sanatsal ve düşünsel eğitimi desteklenmelidir.
- Kitaplar, çocuğun yaşına, ilgi ve gereksinimlerine uygun olmalı, yaşam gerçekliğini yansıtmalıdır.
- Yazarın paylaşmak istedikleri çocukların yaşam – anlam gerçeğinden kopuk olmamalıdır.
- Kitapların tasarımı çocuğu okumaya isteklendirecek yapıda olmalıdır.
- Kitaplarda olumsuz durumlara da yer verilerek çocuklara sorunların çözümünde iletişimin önemi sezdirilmelidir.
- Çocuk edebiyatının temel sorumluluğu, çocuklara yeni yaşantılar sunmak olmalı, bunlardan çıkarım oluşturma sorumluluğu ise çocuklara bırakılmalıdır. (s. 198-199).

Bu ilkeler doğrultusunda oluşturulan çocuk edebiyatı ürünlerinin sosyal bilgiler derslerinde kullanılması, eğitim – öğretim sürecinin kalitesini artıracak bir olgu olarak değerlendirilebilir. Çünkü derste kullanılmak için seçilecek edebî ürünlerin öncelikle çocuklara uygun ve nitelikli olması önemli bir gerekliliktir.

Araştırmaya başlanmadan yapılan literatür çalışmasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği çeşitli araştırmalara rastlanmıştır (Dilek, Baysan ve Öztürk, 2018; Oğuz-Haçat ve Demir, 2018; Şahin, Yıldız ve Duman, 2009; Tarman, Güven ve Aktaşlı, 2011). Ayrıca çalışma grubu Sosyal Bilgiler öğretmenleri olan lisansüstü tezlerin incelendiği (Sezer, İnel ve Gökalp, 2019); değerler eğitimi konu alan lisansüstü tezlerin incelendiği (Adıgüzel ve Ergünay, 2012; Baş ve Beyhan, 2012; Kapkın, Çalışkan ve Sağlam, 2018) çalışmalar da görülmüştür. Ancak sosyal bilgiler eğitimi alanında edebî türleri ele alan lisansüstü tezleri inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürde, edebî ürünlerden sosyal bilgiler alanında yararlanılabileceği görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında da edebî ürünlerden yararlanılmasının desteklendiği belirtilmektedir. Bu çalışma sosyal bilgiler alanında kullanılabilecek olan edebî ürünlerle ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin tematik olarak incelenmesini kapsayacaktır. Böylelikle bu konularda yapılan çalışmaların görünümünün ortaya çıkabileceği ve araştırmacılara genel bir bakış imkânı sağlanabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmada edebiyat ürünleri ile ilgili tezlerin tematik özelliklerle

rinin yanı sıra bu tezlerde bulunan edebî ürünlerin türleri de incelenecektir. Böylelikle sosyal bilgiler alanındaki tezlerde hangi türdeki edebî ürünlerin daha fazla araştırıldığı, hangi türdeki ürünlerin de hiç ele alınmadığı tespit edilecektir. Bu da alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yapılan çalışmalar hakkında bir ön bilgi sağlayacaktır.

Araştırmanın amacı, 2010-2020 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan ve edebî ürünlerin ele alındığı lisansüstü tezlerin tanımlayıcı özelliklerini içerik analizi ile incelemektir. Araştırmada bu amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. İncelenen tezlerin yıllara ve türlerine göre dağılımı nedir?
2. İncelenen tezlerin üretildiği üniversiteler hangileridir?
3. İncelenen tezlerin danışmanlarının unvanları nelerdir?
4. İncelenen tezlerde kullanılan yöntemler nelerdir?
5. İncelenen tezlerde kullanılan modeller nelerdir?
6. İncelenen tezlerin örneklem türleri nelerdir?
7. İncelenen tezlerin anahtar kelimeleri nelerdir?
8. İncelenen tezlerde ele alınan edebî ürün türleri hangileridir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmanın yapısının nitel araştırma yaklaşımı özelliklerine uygun olduğu belirlenmiştir. Çünkü nitel araştırma yaklaşımı anlamların nasıl oluşturulduğu ile ilgilidir (Merriam, 2013, 24). Yapılan çalışmada da sosyal edebî ürünleri ele alan tezlerin içerik özelliklerini ortaya koymak ve tezlerin nasıl bir yapıda şekillendiğini belirlemek temel amacı oluşturmaktadır. Çalışmanın deseninin, metodolojik değerlendirme araştırması niteliği gösterdiği düşünülmektedir. “Yayımlanmış materyallerin çözümsel değerlendirilmesi” olarak belirtilen metodolojik değerlendirmede konu ile ilgili literatürün özet hâlindeki durumu hakkında okuyucuya bilgi verilerek alandaki boşluklar, zıtlıklar sunulur (Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014).

Araştırma Materyalleri

Araştırmanın materyallerini Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin internet sitesinden (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) ulaşılan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu tezlere ulaşılması amacıyla 01.08.2020 tarihinde söz konusu internet sitesinin tarama kısmından “gelişmiş tarama” sekmesi tercih edilmiştir. Aramada ayrı ayrı “sosyal, sosyal bilgiler, edebî, edebî tür, edebî ürün, deneme, makale, biyografi, otobiyografi, eleştiri, fıkra, sohbet, röportaj, gezi yazısı, günlük, anı, mektup, haber, nutuk, mülâkat, roman, hikâye, fabl, masal, destan” anahtar kelimeleri ile “aranacak

alan” kısmında “tümü” seçilerek aramalar yapılmıştır. Arama yılı kısmında ise 2010-2020 yılları arası seçilmiştir. Böylelikle yapılan aramalarda Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda hazırlanan ve edebî ürünlerin ele alındığı 55 lisansüstü teze ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırma konusu ile ilgili bilgi veren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İncelenen dokümanlar, resmi ya da özel olabilir (Creswell, 2013). Böylelikle “Araştırma Materyalleri” bölümünde belirtilen 55 çalışma Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi web sitesinden pdf formatında bilgisayar ortamına aktararak verilere ulaşılmıştır. İzin durumu “izinsiz” olan tezlerin ise genel bilgileri ve özet kısımları docx formatında kaydedilmiştir. Böylelikle analiz için hazır hâle getirilen lisansüstü tezlerin yazar, danışman, jüri, tez isim bilgilerine etik açısından araştırmada yer verilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilen içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi tekniğinde uygulanan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada içerik analizi türlerinden ise kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analizin uygulanmasında önce veriler kodlanmış, kategoriler oluşturulmuş ve düzenlenmiş son aşamada ise elde edilen bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır (Robson, 2001). Bulguların sunulmasında her bir araştırma sorusu için tablolar oluşturulup frekans değerleri belirtilip tablolar açıklanmıştır.

Bulgular

İncelenen tezlerin türlerine ve yıllarına göre dağılımları aşağıda Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Tezlerin Yılları ve Türleri

Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
2010	1	1	2
2011	3	1	4
2012	2	-	2
2013	1	1	2
2014	7	-	7
2015	3	-	3
2016	4	1	5
2017	5	2	7
2018	8	1	9
2019	13	-	13
2020	-	1	1
Toplam	47	8	55

Tablo 1 incelendiğinde edebî ürünlerin konu alındığı 2010 yılında 1 yüksek lisans, 1 doktora; 2011 yılında 3 yüksek lisans, 1 doktora; 2012 yılında 2 yüksek lisans; 2013 yılında 1 yüksek lisans, 1 doktora; 2014 yılında 7 yüksek lisans; 2015 yılında 3 yüksek lisans; 2016 yılında 4 yüksek lisans, 1 doktora; 2017 yılında 5 yüksek lisans, 2 doktora; 2018 yılında 8 yüksek lisans, 1 doktora; 2019 yılında 13 yüksek lisans; 2020 yılında 1 doktora tezi olduğu görülmektedir. Toplamda ise 2010-2020 yılları arasında konu ile ilgili 47 yüksek lisans, 8 doktora tezi üretilmiştir.

İncelenen tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İncelenen Tezlerin Hazırlandığı Üniversiteler

Üniversiteler	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Marmara Üniversitesi	5	1	6
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	6	-	6
Gazi Üniversitesi	1	3	4
Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	-	4
Atatürk Üniversitesi	3	1	4
Muğla Sıktı Koçman Üniversitesi	3	-	3
Niğde Üniversitesi	3	-	3
Erzincan Üniversitesi	-	2	2
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	-	2

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	2	-	2
Celal Bayar Üniversitesi	2	-	2
Adnan Menderes Üniversitesi	2	-	2
Giresun Üniversitesi	2	-	2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	-	1	1
Bülent Ecevit Üniversitesi	1	-	1
Gaziantep Üniversitesi	1	-	1
İstanbul Üniversitesi	1	-	1
Akdeniz Üniversitesi	1	-	1
Dumlupınar Üniversitesi	1	-	1
Adıyaman Üniversitesi	1	-	1
Ahi Evran Üniversitesi	1	-	1
Anadolu Üniversitesi	1	-	1
Aksaray Üniversitesi	1	-	1
Düzce Üniversitesi	1	-	1
Fırat Üniversitesi	1	-	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	-	1
Toplam	47	8	55

Tablo 2’de edebî ürünlerin konu edildiği tezlerin hazırlandığı üniversiteler verilmiştir. Buna göre ilk sırada eşit sayıda tez ile Marmara Üniversitesi (6) ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (6) gelmektedir. Bunları Gazi Üniversitesi (4) ve Necmettin Erbakan Üniversitesi (4) izlemektedir. Ayrıca edebî ürünlerin konu edildiği tezler 26 farklı üniversitede üretilmiştir.

İncelenen tezlerin danışmanlarının unvanlarına ve yıllara göre dağılımı aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İncelenen Tezlerinin Danışmanlarının Unvanları

Yıllar	Doktor Öğretim Üyesi	Doçent Doktor	Profesör Doktor
2010	2	-	-
2011	2	2	-
2012	1	1	-
2013	-	1	1
2014	3	2	2
2015	1	1	1

2016	2	1	2
2017	1	3	3
2018	4	2	3
2019	5	5	3
2020	-	-	1
Toplam	21	18	16

Tablo 3 incelendiğinde edebî ürünlerin konu edildiği tezlerin danışmanlarının unvanlarının 2010 yılında 2'sinin doktor öğretim üyesi; 2011 yılında 2'sinin doktor öğretim üyesi, 2'sinin doçent doktor; 2012 yılında 1'inin doktor öğretim üyesi, 1'inin doçent doktor; 2013 yılında 1'inin doçent doktor, 1'inin profesör doktor; 2014 yılında 3'ünün doktor öğretim üyesi, 2'sinin doçent doktor, 2'sinin profesör doktor; 2015 yılında 1'inin doktor öğretim üyesi, 1'inin doçent doktor, 1'inin profesör doktor; 2016 yılında 2'sinin doktor öğretim üyesi, 1'inin doçent doktor, 2'sinin profesör doktor; 2017 yılında 1'inin doktor öğretim üyesi, 3'ünün doçent doktor, 3'ünün profesör doktor; 2018 yılında 4'ünün doktor öğretim üyesi, 2'sinin doçent doktor, 3'ünün profesör doktor; 2019 yılında 5'inin doktor öğretim üyesi, 5'inin doçent doktor, 3'ünün profesör doktor; 2020 yılında 1 profesör doktor olduğu görülmektedir. Toplamda ise danışmanların 21'inin doktor öğretim üyesi, 18'inin doçent doktor, 16'sının profesör doktor olduğu saptanmıştır.

İncelenen tezlerin yöntemlerine göre dağılımı aşağıda Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İncelenen Tezlerde Kullanılan Yöntemler

Yıllar	Nitel- (YL)	Nicel- (YL)	Karma- (YL)	Nitel- (DR)	Nicel- (DR)	Karma- (DR)	Belirtilmemiş (YL)
2010	-	1	-	-	1	-	-
2011	-	2	1	1	-	-	-
2012	2	-	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-	1	1
2014	2	3	-	-	-	-	2
2015	2	1	-	-	-	-	-
2016	3	-	1	-	-	1	-
2017	5	-	-	1	-	1	-
2018	2	4	-	-	-	1	2
2019	8	4	1	-	-	-	-
2020	-	-	-	-	-	1	-
Toplam	24	15	3	2	1	5	5

Tablo 4 incelendiğinde edebî ürünlerin konu alındığı tezlerde 2010 yılında 1 nicel yüksek lisans, 1 nicel doktora; 2011 yılında 2 nicel yüksek lisans, 1 karma yüksek lisans, 1 nitel doktora; 2012 yılında 2 nitel yüksek lisans; 2013 yılında 1 karma doktora, 1 yöntem belirtilmemiş yüksek lisans; 2014 yılında 2 nitel yüksek lisans, 3 nicel yüksek lisans, 2 yöntem belirtilmemiş yüksek lisans; 2015 yılında 2 nitel yüksek lisans, 1 nicel yüksek lisans; 2016 yılında 3 nitel yüksek lisans, 1 karma yüksek lisans, 1 karma doktora; 2017 yılında 5 nitel yüksek lisans, 1 nitel doktora, 1 karma doktora; 2018 yılında 2 nitel yüksek lisans, 4 nicel yüksek lisans, 1 karma doktora, 2 yöntem belirtilmemiş yüksek lisans; 2019 yılında 8 nitel yüksek lisans, 4 nicel yüksek lisans, 1 karma yüksek lisans; 2020 yılında 1 karma doktora tezi bulunduğu görülmektedir. Toplamda 24 nitel yüksek lisans, 15 nicel yüksek lisans, 3 karma yüksek lisans, 2 nitel doktora, 1 nicel doktora, 5 karma doktora ve 5 yöntem belirtilmemiş yüksek lisans tezi bulunmaktadır.

İncelenen tezlerin kullanılan modele göre dağılımı aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İncelenen Tezlerde Kullanılan Modeller

Model	Yüksek Lisans	Doktora
Deneysel	15	-
Doküman incelemesi	9	1
Karma	3	5
Betimsel yöntem	5	-
Tarama	3	1
Eylem araştırması	1	1
Durum araştırması	2	-
Fenomenoloji	1	-
Temel nitel araştırma	1	-
Betimsel alan araştırması	1	-
İçerik analizi yöntemi	1	-
Belirtilmemiş	5	-
Toplam	47	8

Tablo 5 incelendiğinde tezlerin 15'inde deneysel, 10'unda doküman inceleme, 8'inde karma, 5'inde betimsel yöntem, 4'ünde tarama, 2'sinde eylem araştırması, 2'sinde durum araştırması, 1'inde fenomenoloji, 1'inde temel nitel araştırma, 1'inde betimsel alan araştırması, 1'inde içerik analizi yöntemi metodu kullanıldığının belirtildiği 5'inde ise desen belirtilmediği görülmektedir.

İncelenen tezlerin örneklem türlerine göre dağılımı aşağıda Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. İncelenen Tezlerin Örneklem Türleri

Yıllar	İlkokul ve Ortaokul Öğrenci	Üniversite Öğrenci	Öğretmen	Öğretmen ve Ortaokul Öğrenci	Materyaller
2010	2	-	-	-	-
2011	4	-	-	-	-
2012	-	-	-	-	2
2013	1	-	-	-	1
2014	4	-	-	-	3
2015	2	-	-	-	1
2016	2	1	-	-	2
2017	2	-	1	-	4
2018	5	-	1	1	2
2019	7	1	1	-	4
2020	1	-	-	-	-
Toplam	30	2	3	1	19

Tablo 6 incelendiğinde tezlerde 2010 yılında 2 tezde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin; 2011 yılında 4 tezde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin; 2012 yılında 2 tezde materyallerin; 2013 yılında 1 tezde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin, 1 tezde materyallerin; 2014 yılında 4 tezde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin, 3 tezde materyallerin; 2015 yılında 2 tezde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin, 1 tezde materyallerin; 2016 yılında 2 tezde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin, 1 tezde üniversite öğrencilerinin, 2 tezde materyallerin; 2017 yılında 2 tezde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin, 1 tezde öğretmenlerin, 4 tezde materyallerin; 2018 yılında 5 tezde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin, 1 tezde öğretmenlerin, 1 tezde öğretmen ve ortaokul öğrencilerinin, 2 tezde materyallerin; 2019 yılında 7 tezde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin, 1 tezde üniversite öğrencilerinin, 1 tezde öğretmenlerin, 4 tezde materyallerin; 2020 yılında 1 tezde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin örneklem olarak alındığı görülmektedir. Toplamda 30 tezde ortaokul öğrencileri, 2 tezde üniversite öğrencileri, 3 tezde öğretmenler, 1 tezde öğretmenler ve ortaokul öğrencileri, 19 tezde materyaller örneklem olarak seçilmiştir.

İncelenen tezlerde bulunan anahtar kelimeler aşağıda Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. İncelenen Tezlerin Anahtar Kelimeleri

Sosyal bilgiler (32)	Değer (eğitimi, öğretimi) (13)
Sosyal bilgiler öğretimi (11)	Edebî türler (ürün/ler) (9)
Hikâye/öykü (9)	Çizgi roman (7)
Akademik başarı (6)	Tutum (6)
Öğretim materyali (5)	Biyografi (kullanımı, öğretimi) (5)
Dijital öyküleme/hikâye (yöntemi) (4)	Yapılandırmacı yaklaşım (4)
Öğretim/egitim (3)	Sosyal bilgiler öğretim programı (3)
Sosyal bilgiler ders kitapları (3)	Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi (3)
Tarih öğretimi (2)	Tarihî hikâyeler (2)
İlköğretim 100 temel eser (2)	Roman (2)
İlkokul (2)	Mevlâna (2)
Öğretmen adayı (2)	Nitel araştırma (2)
Hikâye temelli sosyal bilgiler öğretimi (2)	Vatandaşlık (2)
Tarihî roman kullanım teknikleri	Materyal kullanımı
Empatik eğilim	Hikâye anlatım yöntemi
Tarihî romanlar	Ömer Seyfettin
Sosyal katılım becerisi	Çocuk edebiyatı
Eylem araştırması	Tarihî romanlar
Makale	Motivasyon (güdülenme)
Eleştirel düşünme	Eğitimde teknoloji
Yazılı materyal	Ancova
Fıkra (kullanımı)	DeneySEL desen
Hoşgörü	Öğretmen
Sevgi	Saygı
Millî şuur	Kontrol odağı
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Oluşturmacılık
Şiir	Hikâye anlatımı
Dijital hikâye anlatımı	Bilişüstü düşünme
Öyküleme yöntemi	Tarih okuryazarlığı
Anlamlı teknoloji entegrasyonu	Tarihsel düşünme
Hititler/Hitit masalları	Kazanım
Öğrenci görüşleri	Gazete ve internet haberleri
Öğrenci katılımı	İmge
Dürüstlük	Doğu klasikleri

Yardımseverlik	Dayanışma
Atabetü'l Hakayık	Vatandaşlık eğitimi
Yazma	Öğrenme amaçlı yazma
Görüş	Tiyatro
Hipotetik öykü	Duygusal zekâ
Sümerler	Türk tarihi
6.sınıf	Kültür ve miras
Karar verme stratejileri	Tek parti dönemi
Nicel araştırma	Çocuk
Jean Jacques Rousseau	Edebiyat
Kültür	Sosyal roman
İnsan hakları	Demokrasi
Mesnevi	

Not. Benzer anahtar kelimeler gruplandırılmıştır. Yanında sayı verilmeyen anahtar kelimeler birer kez kullanılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde tezlerin içerdiği anahtar kelimeler (kelime grupları) görülmektedir. Buna göre çalışmalarda daha çok sosyal bilgiler (32), değer (eğitimi, öğretimi) (13), sosyal bilgiler öğretimi (11), edebî türler (ürün/ler) (9), hikâye/öykü (9), çizgi roman (7), akademik başarı (6), tutum (6), öğretim materyali (5), biyografi (kullanımı, öğretimi) (5), dijital öyküleme/hikâye (yöntemi) (4), yapılandırmacı yaklaşım (4), öğretim/eğitim (3), sosyal bilgiler öğretim programı (3), sosyal bilgiler ders kitapları (3), edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi (3), tarih öğretimi (2), tarihî hikâyeler (2), ilköğretim 100 temel eser (2), roman (2), ilkokul (2), Mevlâna (2), öğretmen adayı (2), nitel araştırma (2), hikâye temelli sosyal bilgiler öğretimi (2), vatandaşlık (2) anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler ile oluşturulan kelime bulutu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8 incelendiğinde 14 yüksek lisans, 1 doktora tezinde öykü; 8 yüksek lisans tezinde birden çok (karma); 2 yüksek lisans, 3 doktora tezinde roman; 5 yüksek lisans, 2 doktora tezinde çizgi roman; 3 yüksek lisans, 1 doktora tezinde biyografi; 3 yüksek lisans tezinde haber; 2 yüksek lisans tezinde şiir; 1 yüksek lisans tezinde masal; 1 yüksek lisans tezinde destan; 1 yüksek lisans tezinde fıkra; 1 yüksek lisans tezinde makale; 1 yüksek lisans tezinde deneme; 1 yüksek lisans tezinde tiyatro türlerinin konu alındığı görülmektedir. Ayrıca 4 yüksek lisans, 1 doktora tezinin de genel edebî ürünler üzerine (görüş alma vb.) yapıldığı saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada, sosyal bilgiler eğitimi alanında çocuk edebiyatı türlerini konu olarak yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırmanın, bu alanda yapılan lisansüstü tezleri incelenmesiyle önceden hangi konularda nasıl çalışmaların yapıldığına dair bilgi sağlayacağından dolayı literatürde çocuk edebiyatı ürünlerinin konu edilebileceği özgün araştırma konularının saptanması açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Ulusal Tez Merkezinden ulaşılan 2010-2020 arasında hazırlanan 55 tez incelemeye alınmıştır. İncelenen tezlerin sayısı 2010 yılından 2018 yılına kadar belirgin bir artış ile devam etmemiştir. Ancak 2018 ve 2019 yıllarında hazırlanan tez sayılarında bir artış olduğu görülmüştür. Son yıllarda olan bu artış, sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan tez sayısının da artmış olmasıyla paralel olabilir (Dilek, Baysan ve Öztürk, 2018). 2020 yılında ise sadece bir çalışmanın bulunması verilerin 2020 yılının Eylül ayında toplanması ve hazırlanan tezlerin de bürokrasi sürecinde Ulusal Tez Merkezine yüklenmesinin uzun sürmesi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca hazırlanan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir.

Tezlerin hazırlandığı üniversitelere bakıldığı zaman, tezlerin çokluk sırasıyla Marmara Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Atatürk Üniversitesinin geldiği görülmektedir. Ancak bu sıralama tüm lisansüstü tezleri içermektedir. Doktora tezleri açısından bakıldığında ilk sırada Gazi Üniversitesi gelmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında 2002-2018 arasında yapılan doktora tezlerinde de ilk sırada Gazi Üniversitesi gelmektedir (Oğuz-Haçat ve Demir, 2018). Bu sonuç Gazi Üniversitesi'nin akademik kadrosunun zenginliği ile açıklanabilir.

Tezlerin danışmanlarının unvanları incelendiğinde, ilk sırada doktor öğretim üyesi, ikinci sırada doçent doktor, üçüncü sırada profesör doktor ünvanlı öğretim üyelerinin geldiği tespit edilmiştir. Tarman, Güven ve Aktaşlı'nın (2011) sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerini inceledikleri çalışmada tezlerin danışmanlarının unvanlarının çokluk sırasına göre profesör doktor, doçent doktor, doktor öğretim üyesi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şahin, Yıldız ve Duman'ın (2009) 436 yüksek lisans, 50 doktora tezini inceledikleri çalışmada ise danışman unvanlarının çoğunun

doktor öğretim üyesi olduğunu tespit etmişlerdir. Bunlara göre yüksek lisans tezlerinde yoğunluğun doktor öğretim üyesi; doktora tezlerinde ise profesör doktor unvanında olduğu söylenebilir.

İncelenen tezlere yöntemleri açısından bakıldığında, yüksek lisans çalışmalarının çoğunun nitel yöntemle; doktora tezlerinin çoğunun da karma yöntemle hazırlandığı bulunmuştur. Dilek, Baysan ve Öztürk (2018) tarafından yapılan çalışmada ise 2010-2017 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan tezlerin çoğunun nicel yöntemle hazırlandığını tespit etmiştir. Tarman, Acun ve Yüksel (2010) tarafından yürütülen ve 1994-2010 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin incelendiği çalışmada da yüksek lisans tezlerinin daha çok nitel yöntemde, doktora tezlerinin de nicel yöntemde hazırlandığı belirtilmektedir. Ayrıca incelenen tezlerde daha çok deneysel ve doküman incelemesi desenlerinin tercih edildiği bulunmuştur. Bunların yanı sıra 5 yüksek lisans tezinde yöntem belirtilmemiştir.

Ele alınan tezler örneklem türlerine göre incelendiğinde örneklemeleri daha çok ilkokul veya ortaokul öğrencileri ve materyallerin (belge) oluşturduğu tespit edilmiştir. Dilek, Baysan ve Öztürk'ün (2018) çalışmasında da örneklemelerin daha çok ilkokul veya ortaokul öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu durum sosyal bilgiler dersinin öğrencilere ilkokul ve ortaokulda sunulması açısından olağan bulunmaktadır.

Edebî türlerin konu edildiği tezlerde çalışmaların daha çok hikâye/öykü türüne yoğunlaştığı bulunmuştur. Bu durum öğretim teknolojilerinin gelişmesi ile dijital öykü türüne ilginin artması ile açıklanabilir. Hikâye/öykü türünden sonra ise birden fazla türün kullanıldığı çalışmalar yer almaktadır. Doktora tezlerine ayrı olarak bakıldığında da roman ve çizgi roman türlerinin daha çok ele alındığı görülmektedir. Bunların yanı sıra fabl, eleştiri, fıkra (gazete), sohbet, röportaj, gezi yazısı, günlük, anı, mektup, nutuk, mülâkat yazı türlerinin ele alındığı çalışmaya rastlanmamıştır. Beldağ ve Aktaş (2016) tarafından yapılan çalışma da öğretmen ve öğretmen adayları sosyal bilgiler öğretiminde en fazla öykü/hikâye türündeki edebî ürünleri kullanılabilir bulunmuştur. Kaymakçı (2013) tarafından yürütülen çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında en fazla hikâye türünde edebî ürünlerin kullanıldığı; mektup, fıkra, günlük, makale, marş, roman, sözlük, şarkı/ türkü, deyim, efsane, mani ve tiyatro türlerindeki ürünlerin de daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada incelenen tezlerde de en çok hikâye türünde edebî ürünlerin incelenmiş olması benzerlik göstermiştir.

Tezlerin anahtar kelimeleri incelendiğinde, bunlarda daha çok sosyal bilgiler, değer (eğitimi, öğretimi), sosyal bilgiler öğretimi, edebî türler (ürün/ler), hikâye/öykü, çizgi roman, akademik başarı, tutum, öğretim materyali, biyografi (kullanımı, öğretimi) anahtar kelimelerinin (gruplarının) bulunduğu tespit edilmiştir. Anahtar kelimeler, araştırmacılara diğer yayınlar içerisinde kendi konusu ile ilgili çalışmaları tespit etmede faydalıdır. Bu kelimeler çalışmanın içeriğini yansıtarak inceleme yapan kişilere çalışılan konu hakkında ipuçları sağlar (Tatar ve Tatar, 2008). Bu açıdan kullanı-

lan kelimeler çalışmaların görünürlüğü üzerinde oldukça etkilidir. Yapılan çalışmada incelenen tezlerde ilk sırada sosyal bilgiler, üçüncü sırada da sosyal bilgiler öğretimi anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu anahtar kelimelerin kullanılması tezlerde arama yapan kişileri konunun sosyal bilgiler eğitimi alanıyla ilgili olduğu hakkında bilgilendirecek ve arama yapmasını kolaylaştıracaktır. Anahtar kelimelerde ikinci sırada değer eğitimi/öğretimi gelmektedir. Değer, toplumsal yapının yansımaları olan kültürel birikimlerin bireylere aktarılmasını sağlayan bir kavram durumundadır (Tabak ve Yaylak, 2020). Toplumun yansımaları olarak değerlendirilebilen değerlerin öğrencilere aktarılmasında önemli rollerden biri de sosyal bilgiler eğitimidir (Doğanay, 2015). “Birey, edebî ürünler aracılığıyla bir takım değerlerle tanışır, süreçte tanıştığı değerleri keşfeder, kahramanlar veya olaylar arasında değerleri göreyerek somutlaştırır, içselleştirir ve kendi zihinsel süzgecinden geçirerek benimseyebileceği değerlere karar verir” (Eryılmaz ve Çengelci-Köse, 2018). Sosyal bilgiler eğitiminde oldukça önemli olan değer eğitiminin edebî ürünler ile sağlanması öğrencilerin bu değerleri içselleştirerek somutlaştırmasında etkilidir. Bu sebeple edebî ürünler kullanılarak değer eğitiminin verilmesinin bu kadar popüler olması doğal bir durumdur. Belirtilen anahtar kelimeler sıralamasında daha sonra edebî türler (ürün/ler), hikâye/öykü, çizgi roman, öğretim materyali, biyografi (kullanımı, öğretimi) gelmektedir. Bu anahtar kelimeler sosyal bilgiler dersinde edebî ürünlerin kullanımını ve türlerini belirten kelimelerdir. Bunlar sayesinde belirli edebî ürünleri içeren tezleri aramak isteyen araştırmacılara büyük kolaylık sağlanmıştır. Beldağ ve Aktaş (2016) “edebî eserlerin, öğretim ortamında etkili bir şekilde kullanılması öğrencilerin anlama, yorumlama, analiz yapma, farklı bakış açılarını görme, empati kurma becerilerini” geliştirdiğini aktarmıştır. Yani öğretim materyali olarak edebî ürünlerin kullanılması öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirici katkıları bulunmaktadır. Bu da tezlerde sıkça öğretim materyali anahtar kelimesinin kullanılmasını açıklar niteliktedir. En sık kullanılan anahtar kelimelerin arasında akademik başarı ve tutum kelimeleri de bulunmaktadır. Bu kelimeler sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin akademik başarı ve tutum geliştirme açılarından ele alındığını kanıtlar niteliktedir. İncelenen tezlerde en fazla deneysel desenlerin kullanılması bu anahtar kelimelerin sık kullanılmasını gerekli kılmıştır. Böylelikle araştırmacılar tezlerin içerisindeki deneysel çalışmalara daha kolay ulaşabilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Literatürde özgünlük odaklı daha önce çalışılmamış olan edebî ürün türlerinden sosyal bilgiler alanında yararlanılabilesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

2. Edebî ürünlerin sosyal bilgiler derslerinde kullanılması disiplinler arası çalışmalara olanak sağlamaktadır. Böylelikle çok disiplinli çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- ADIGÜZEL, O. C., & ERGÜNAY, O. (2012). Türkiye’de değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme perspektifinden incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 18-33.
- ASLAN, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BAŞ, G., & BEYHAN, Ö. (2012). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of Values Education*, 10(24), 55-77.
- BELDAÇ, A., & AKTAŞ, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981.
- BİLGİLİ, A. S. (Ed.). (2019). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- CRESWELL, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage Publications.
- ÇELİK, A., & ÇETİN, T. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretiminde Evliya Çelebi Seyahatnamesi’nin kullanımı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2336-2359.
- DEMİR, S. B., & AKENGİN, H. (2014). *Hikâyelerle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- DİLEK, A., BAYSAN, S., & ÖZTÜRK, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 581-602.
- DOĞANAY, A. (2015). Değerler eğitimi. C. Öztürk. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 225-256). Ankara: Pegem Akademi.
- ERYILMAZ, Ö., & ÇENGELCİ-KÖSE, T. (2018). Sosyal bilgilerde edebî ürünler ve değerler eğitimi: Küçük Prens örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 65-79.
- FREDERICKS, A. D. (2007). *Much more social studies through children’s literature: A collaborative approach*. Westport, CT: Teacher Ideas Press.
- GÖRMEZ, E. (2018). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebî eserler üzerine bir inceleme. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30), 4291-4296.
- GÜLÜM, K., & ULUSOY, K. (2008). Sosyal bilgiler dersinde göç konusunun işlenişinde halk türkülerinin kullanılması (örnek bir çalışma). *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(26), 112-127.
- KAPKIN, B., ÇALIŞKAN, Z., & SAĞLAM, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207.

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Edebî Ürünlerle İlgili Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelen...

- KARATAY, H., DESTEBEŞİ, F., & DEMİRBAŞ, M. (2015). Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 123-140.
- KAYMAKCI, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 230-255.
- KILIÇOĞLU, G. (2015). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi. M. Safran (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 3-16). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MCGOWAN, T., & GUZZETTI, B. (1991). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi (Çeviri: Ahmet Doğanay). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11), 35-44.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MERRİAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MUTLUAY, R. (1977). *100 soruda edebiyat bilgileri*. İstanbul, Gerçek Yayınevi.
- NAS, R. (2002). Örneklerle çocuk edebiyatı. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- OĞUZ-HAÇAT, S., & DEMİR, F. B. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 948-973.
- ORUÇ, Ş. (2009). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında edebi ürünler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 9-24.
- ÖZTÜRK, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss.1-31). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, C., & OTLUOĞLU, R. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- ÖZTÜRK, Ç. (2007). Coğrafya öğretiminde edebi metinlerin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 70-78.
- REYNOLDS, K. (2011). Why research children's literature. M. O. Grenby ve K. Reynolds (Ed.), *Children's literature studies. A research handbook* içinde (ss. 1-7.) England: Palgrave Macmillan.
- ROBSON, C. (2001). *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishers.
- SCHNEIDER, D. (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*. Bulletin 89. National Council for the Social Studies, 3501 Newark St., NW, Washington, DC 20016. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378131.pdf>
- SEVER, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- SEZER, A., İNEL, Y., & GÖKALP, A. (2019). Çalışma grubu sosyal bilgiler öğretmenleri olan Türkiye'deki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-17.

- SUCU, A. Ö. (2012). *Mesnevilerin edebiyat eğitiminde değer aktarım aracı olarak kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ŞAHİN, M., YILDIZ, D.G., & DUMAN, R. (2009). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. IV. *Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, (9 Ekim), İstanbul.
- ŞİRİN, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*. CX (780), 12-31.
- TABAK, S., & YAYLAK, E. (2020). The place of root values in social studies textbook. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 1-51.
- TARMAN, B., ACUN, Ç., & YÜKSEL, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 725-746.
- TARMAN, B., GÜVEN, C., & AKTAŞLI, İ. (2011). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi ve alana katkıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 391-410.
- TATAR, E., & TATAR, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi I: Anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 89-103.
- TURAN, S., KARADAĞ, E., BEKTAŞ, F., & YALÇIN, M. (2014). Türkiye'de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 93-119. doi: 10.14527/kuey.2014.005
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ İSTATİSTİK DERSİNİN İSLENİŞİNE, ÖĞRENİLMESİNE VE DEĞERLENDİRMESİNE İLİŞKİN İNANÇ VE ÖNERİLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet FİLİZ¹, Suphi Önder BÜTÜNER²

* T.C. A Üniversitesi Rektörlüğü, Proje Koordinasyon Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü bünyesinde yer alan Etik Komisyonu'nun 17.06.2020 tarih ve 11 sayılı toplantısında aldığı kararlar, bu çalışmanın yürütülmesi A Üniversitesi Etik Komisyonu Yönergesi kapsamında değerlendirilerek uygun görülmüştür.

1 Öğr. Gör., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD Merkez/AMASYA, mehmetfiliz52@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8728-9104.

2 Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD Merkez/YOZGAT, onderbutuner@mynet.com, s.onder.butuner@bozok.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7083-6549.

Geliş Tarihi: 24.09.2020 Kabul Tarihi: 22.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.799528

Öz: Bu kesitsel tarama çalışmasında, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının istatistik dersinin islenişi, öğrenilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili inanç ve önerileri araştırılmıştır. Çalışmaya Türkiye'deki iki devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim gören n=160 öğretmen adayları katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, İstatistik Öğretme Envanterinin uyarlanmış versiyonunun inançlar ile ilgili bölümü kullanılmıştır. Türkçeye uyarlanması yapılan İstatistik Öğretme Envanterindeki her bir maddeye öğretmen adaylarının verdikleri tepkiler analiz edilerek, frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur. Öğretmen adaylarının "İstatistik dersinin nasıl işlenmesini isterdiniz?" sorusuna verdikleri yazılı yanıtlar üzerinde iki araştırmacı tarafından içerik analizi işlemi gerçekleştirilmiş ve araştırmacılar arasındaki uyum indeksi .93 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın katılımcıları, istatistik derslerinin kâğıt-kalem hesaplamaları yoluyla yürütüldüğüne, istatistiksel kavramların ve kuralların altında yatan anlama temas edilmediğine işaret etmişlerdir. Ayrıca çoğu öğretmen adayı, öğrenci başarısının biçimlendirici ve alternatif ölçme araçları kullanılarak değerlendirilmesi gerektiği görüşünde birleşmişlerdir. Benzer çalışmalar farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerle de yürütülebilir. Ayrıca öğretim elemanlarının istatistik dersini öğretim biçimleri gözlemlenerek, öğretim biçimi ile öğrenci beklentileri arasındaki ilişki incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: istatistik, ilköğretim matematik öğretmen adayı, inanç, öğrenme, öğretim, değerlendirme

PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' BELIEF AND SUGGESTIONS ON THE TEACHING, LEARNING AND ASSESSMENT OF STATISTICS

Abstract:

In this cross-sectional survey study, prospective primary school mathematics teachers' beliefs and suggestions on the teaching, learning and assessment of statistics were explored. One hundred and sixty (n=160) prospective teachers, who study at two public universities' department of primary school mathematics education in Turkey, participated in this study. As a data collection tool, the belief section of Revised Statistics Teaching Inventory was used. Prospective teachers' responses to the items of this questionnaire being adapted to Turkish were analysed and presented as frequencies and percentages. A content analysis of prospective teachers' answers to the question of "How should statistics courses to be taught?" were conducted by two researchers, and interrater reliability between them was found to be .93. The participants of this study expressed that statistics courses involved a series of calculations by hand, and their lecturers did not focus on the conceptual understanding of definitions and procedures. Additionally, many participants indicated that formative assessment and alternative assessment tools should be implemented to assess students' progress in statistics courses. Similar studies can be conducted with students studying in different departments. Furthermore, the relationship between the teaching practice of statistics lecturers and students' expectations can be explored by observing statistics classrooms.

Keywords: statistics, prospective primary school mathematics teacher, belief, learning, teaching, assessment

Giriş

İstatistik, gelecek hakkında tahmin yapılması, mevcut durumun istatistiksel bir model ile açıklanması, tahminlerin ve modellerin ne kadar güvenilir olduğunun belirlenmesi olmak üzere, birbiri ile ilişkili üç amaç için kullanılır (Wood, 2003). İstatistik konularının okullarda bir konu olarak öğretilmesinin üç önemli sebebi vardır. Günlük yaşamda yararlı olması, diğer disiplinlerde de kullanılan bir araç olması ve eleştirel düşünmeyi geliştirmede önemli olmasıdır (Koparan ve Akıncı, 2015).

İstatistik; biyoloji, kimya, fizik, eğitim, mühendislik, işletme, ekonomi, psikoloji ve sosyoloji gibi pek çok bilim dalı ve alan için gerekli olan bir disiplindir. Örneğin

bir öğretmen, öğrenci performanslarına yönelik eğitim istatistiklerini yorumlamak, bir doktor ilaçların ne derece etkin ve güvenli olduğuna dair deneylerin istatistiklerini değerlendirmek zorunda kalabilir. Mesleki ihtiyacın ötesinde her birey, gazete, dergi, televizyon ve diğer medya organlarında karşılaştığı verileri yorumlayabilmelidir (GAISE, 2005, Akt; Akkoç ve İmre, 2015). Bu yüzden her bireyin belli düzeyde istatistik okuryazarı olması önemlidir (Ben-Zvi ve Makar, 2016; Gelman ve Nolan, 2001).

İstatistik, çoğu ön lisans ve lisans programlarında zorunlu ders olarak okutulmaktadır (Baloğlu vd., 2011; Ncube ve Moroke, 2015). Ancak, öğrencilerin bu ders kapsamında yer alan kavramları öğrenmede zorluklar yaşadıkları ve istatistiğe yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri ilgili literatürde belirtilmektedir (Hirsch ve O'Donnell, 2001; Hulsizer ve Woolf, 2009; Schau vd., 1995). Bu tarz sorunlar uygun öğretim yöntemleri ile giderilebilir. Cobb ve McClain (2004), ideal öğrenme ortamlarının tasarımı için altı ilkedden bahsetmektedir. Garfield ve Ben-Zvi (2009), bu ilkelerden yola çıkarak istatistiksel çıkarım öğrenme ortamı (Statistical Reasoning Learning Environment) modelini ortaya koymuşlardır. Bu öğrenme ortamı modeli şu altı temel unsuru içermektedir; I) Temel istatistiksel kavramlara odaklanmak, II) Gerçek ve motive edici veri setleri kullanmak III) Öğrencilerin çıkarımda bulunmalarını destekleyecek sınıf içi etkinlikler kullanmak. IV) Öğrencilerin varsayımlarını test edebilecekleri, verileri inceleyip analiz edebilecekleri ve çıkarımlarını geliştirebilecekleri teknolojik araçlar kullanmak. V) İstatistiksel argümanları ve önemli istatistiksel fikirleri içeren sınıf içi konuşmaları teşvik etmek, VI) Öğrenci bilgisini ölçmek, öğrencilerin gelişimlerini takip etmek ve öğretim planlarını ve işleyiş sürecini değerlendirmek amacıyla değerlendirme araçları kullanmaktır. Modelde bu unsurlar öğretme/öğrenme etkinliklerine ve değerlendirme araçlarına ilişkin unsurlar olmak üzere iki kategoride toplanmaktadır.

İstatistik öğretiminde yeni yaklaşım, grafik çizimi, hesaplamalar ve tablo oluşturmak gibi zaman alan işlemler yerine kavramsal anlamalara daha çok zaman ayrılması yönündedir. Aritmetik ortalama, standart sapma hesaplamaları yerine veri seti için onların ne anlama geldiği üzerine durulması, grafik oluşturma yerine daha çok veri gösterimlerinin etkililiğinin belirlenmesi, grafiklerin yorumlanması, tartışılması, çıkarım ve tahminler yapılması, eğilimlerin belirlenmesine yönelik etkinlikler bunlara örnek olarak gösterilebilir. Bu yapılırken gerçek veri setlerinin, aktif öğrenme yöntemlerinin ve teknolojik araçların (tinkerplots, vustat), kullanımı önerilmektedir (Koparan ve Akıncı, 2015, Koparan, 2016, 2019; Avcı ve Coşkuntuncel, 2019). Dinamik istatistik yazılımları (tinkerplots, vustat gibi) kullanılarak çok çeşitli grafikler hızlı bir şekilde oluşturulup, tartışma, tahmin ve çıkarımlara daha çok vurgu yapılabilir. Verilerdeki bazı değişikliklerin ne gibi sonuçlara neden olabileceği etkili bir şekilde sunulabilir. İnternet üzerinden farklı bağlarla ilgili gerçek veriler sınıf ortamına taşınarak bu veriler üzerinde çalışılabilir. Böylelikle dersler daha ilgi çekici ve zevkli hâle getirilebilir (Koparan ve Akıncı, 2015).

Türkiye’de istatistik eğitimi için hazırlanmış öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle öğretme/öğrenme etkinlikleri ile ilgilidir. Doğan (2009) bilgisayar

destekli istatistik öğretiminin başarıya ve istatistiğe karşı tutuma etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları, istatistik derslerinde bilgisayar kullanmanın (internetten, görsel materyallerden, istatistik yazılımlardan yararlanmanın) istatistik dersindeki başarıyı ve istatistik dersine karşı tutumu artırdığını ortaya koymuştur. Koparan ve Yılmaz (2014), çalışmada ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin dinamik istatistik programı tinkerplots kullanarak veri tabanlı çıkarımları nasıl yaptıklarını gözlemlemişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda istatistik öğretiminde erken yaşlarda dinamik yazılımların kullanılmasının öğrencilerin çıkarımsal muhakemelerini geliştirebileceği sonucuna varılmıştır. Aydın (2016) istatistik dersinde Excel kullanımının öğretmen adaylarının istatistiğe karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda yapılan öğretimin, öğretmen adaylarının istatistiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkısının olduğu tespit edilmiştir. Bilgin (2018), temel istatistik konuları içerisinde yer alan merkezi eğilim ölçüleri, merkezi dağılım ölçüleri, z ve t testleri, normal dağılım ve son olarak korelasyon katsayısı konularının öğretime yardımcı olacak bir yazılım geliştirmiş ve bu yazılımın akademik başarıya etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, geliştirilen yazılım kullanılan deneysel grup ile geleneksel grup arasında başlangıçta fark bulunmazken, uygulamaların ardından deney grubu lehine olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Avcı ve Coşkuntuncel (2019), ortaokul matematik öğretmenlerinin, veri işleme öğrenme alanında "vustat" ve "tinkerplots" yazılımının kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin matematik öğretiminde teknolojinin kullanımıyla ilgili bazı sorunları olduğunu, vustat ve tinkerplots yazılımlarının belirli eksiklikleri olsa da istatistiksel öğretimde kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Koparan (2019), tinkerplots kullanılarak yapılan öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına olan etkisini belirlemeye yönelik yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deney grubunda dersler tinkerplots yazılımı ile yürütülürken, kontrol grubunda geleneksel öğretim benimsenmiştir. Çalışma sonunda grupların "grafik okuma", "yüzde hesaplamaları", "grafik oluşturma", "aritmetik ortalama", "mod", "medyan" ile ilgili açık uçlu sorulardan oluşan sınavdaki başarıları karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencileri lehine olumlu yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Koparan (2016), benzer sonucu öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmasında da elde etmiştir.

Biggs'e (1999) göre, öğretme/öğrenme etkinliklerinin yanı sıra değerlendirme araçlarının nasıl kullanıldığı da önemlidir. Çünkü değerlendirme araçları öğrencilerin ne düzeyde öğrendikleri ve daha iyi öğrenmeleri için hangi etkinliklere ihtiyaç duydukları hakkında bilgi vermektedir. Bir başka deyişle, etkili bir istatistik eğitimi için öğretme/öğrenme etkinlikleri ile değerlendirme araçlarının entegrasyonu oldukça önemlidir (Holmes, 2002). Fakat, Türkiye'de bu iki boyutu birlikte ele alan çalışmalar sınırlıdır. Örneğin, Gündoğdu vd. (2018) çalışmalarında 19 lisansüstü öğrenci ve 4 öğretmen üyesi ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapmış, dört farklı sınıfı gözlemlemiş ve derse ilişkin belgeleri incelemiştir. Çalışmada farklı veri kaynakları kullanılma-

sına rağmen, nitel çalışmanın doğası gereği, nitel araştırmada evreni temsil edebilecek sayıda ve düzeyde birey örnekleme alınmadığı için araştırma sonucunda elde edilen bulgular genellenemez. Ancak sınırlı genellemeler yapılabilir. Ayrıca, bu çalışmanın örneklemini lisansüstü öğrencileri oluşturduğu için, lisans seviyesi istatistik dersi islenişi ve değerlendirilmesi ile ilgili sınırlı bir bilgi sağlamaktadır. Bu yüzden, lisans öğrencilerinin istatistik dersi islenişi ve değerlendirilmesi ile ilgili inanç ve görüşlerini konu alan büyük ölçekli çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, bu araştırmanın problemleri aşağıda listelenmiştir:

1. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının istatistik dersinin islenişine, öğrenilmesine ve değerlendirmesine ilişkin inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarına göre istatistik dersi öğretimi nasıl gerçekleştirilmektedir? Derste ne tip araçlar kullanılmaktadır?
3. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının istatistik dersinin islenişine ilişkin önerileri nelerdir?

Bu çalışmada elde edilen bulgular okuyuculara, lisans düzeyinde istatistik dersinin nasıl yürütüldüğüne dair fikir verebilir. Bunun yanında öğretim elemanlarının öğretim planı hazırlarken, öğretmen adaylarının istatistik dersinin işlenişine yönelik sunduğu önerileri dikkate almalarının, istatistik dersinin daha etkili şekilde yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmenliği programı lisans öğrencilerinin istatistik dersi islenişi, öğrenilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili inanç ve görüşleri kesitsel tarama yöntemiyle araştırılmıştır. Kesitsel tarama yönteminde, veriler belirli bir zaman aralığında önceden belirlenmiş belli bir grup üzerinden toplanır ve toplanan nicel verilerin istatistiksel analizi ile mevcut durum hakkında genellemelere ulaşılabılır (Çepni, 2014; Fraenkel vd., 2011). Çalışma kapsamında nicel verilerin yanında nitel verilerinde toplanması sağlanarak, nicel bulgular, nitel bulgular ile desteklenmiştir.

Örneklem

Tarama araştırması sıklıkla ilgilenilen konular doğrultusunda hedeflenen evrenden seçilen bir örneklem ile gerçekleştirilir (Christensen vd., 2013). Araştırmacılar arasında, bu tür araştırmalara dâhil edilmesi gereken asgari katılımcı sayısı konusunda fikir birliği olmamasına rağmen, Cohen vd. (2013), bu tip bir araştırmada en az 100 katılımcının olmasını önermişlerdir. Bu çalışmanın örneklemini kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle çalışmaya katılan, 39 erkek, 121 kız toplam 160 matematik öğretmeni adayından oluşmaktadır. 73 öğretmen adayı üçüncü sınıf, 87 öğretmen adayı dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada istatistik öğretme envanterinin Conway IV vd. (2019) tarafından düzenlenmiş versiyonunun inançlar ile ilgili bölümü kullanılmıştır. Ölçeğin sonuna “istatistik dersinin öğretimi nasıl yapılmaktadır” ve “derste ne tip araçlar kullanılmaktadır” ve “istatistik dersinin nasıl işlenmesini isterdiniz, önerileriniz nelerdir” tipinde üç adet soru eklenmiş, nicel verilerin yanında nitel veriler de elde edilmiştir. Çalışma kapsamında kullanılacak ölçme aracının Türkçeye uyarlamasının yapılma nedeni, ölçme aracının güncel, ölçme aracında yer alan maddelerinin Türk kültürüne uygun olmasıdır. Ayrıca uzman görüşleri de dikkate alındığında, ölçekten elde edilen verilerin çalışmada ele alınan araştırma problemlerine cevap verme yeterliğine sahip olduğu söylenebilir. Ölçekte, öğretmenlerin inançlarına ilişkin 17 madde yer almaktadır ve öğretmenler 5’li Likert ölçeği kullanarak bu maddelere katılma dereceleri belirtmişlerdir. Ölçeğin Türkçeye çevirisi üç alan uzmanı tarafından yapılmış ardından üç uzman bir araya gelerek yapılan çevirileri ölçeğin İngilizce formuyla karşılaştırmışlar ve doğrulayıcı faktör analizi yapılacak nihai ölçek formu için nihai kararı vermişlerdir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Çalışmanın ilk aşamasında öğretmen adaylarının istatistik dersinin işleniş, öğrenimi ve değerlendirilmesine yönelik inançlarını tespit etmek adına kullanılacak ölçek üzerinde uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce ön şartların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiş ardından doğrulayıcı faktör analizi AMOS 22 yazılımı ile üç aşamada yapılmıştır. İlk aşamada varsayılan model oluşturulmuştur. İkinci aşamada, faktör yükleri .30’dan az olan maddeler modelden çıkarılıp yeni bir model oluşturulmuştur. Üçüncü ve son aşamada ise modifikasyon indeksleri incelenmiş ve uygun olan hata terimleri arasında kovaryans oluşturularak modele son hâli verilmiştir. Modelin uygunluğu, düzeltme indekslerinin 3.84’e eşit ya da büyük olması durumunda geliştirebilir. Ancak, bu indekslerin önerdiği değişikliklerin çoğu teoriye veya önceki çalışmalara uygun olmadığı için, değişiklikler yapılırken dikkatli olunmalıdır (Brown, 2006; Byrne, 2010; Harrington, 2008).

Her aşamada elde edilen modellerin uygunluğu χ^2/df oranı ve uygunluk indekslerine göre test edilmiştir. Bu uyumluluk indekslerinden karşılaştırmalı uygunluk belirteci (CFI), standardize edilmiş hataların ortalama karelerinin karekökü (SRMR) ve tahmini hataların ortalama karekökü (RMSEA) dikkate alınmıştır. Bu indekslerin her biri farklı kategoriden olduğu için test edilen model için yeterli bilgiyi verdiği ifade edilebilir (Brown, 2006). Bu indekslerin değerleri Tablo 1’de verilen Schermelleh-Engel vd. (2003) ile Hu ve Bentler’den (1999) derlenen değerlere göre incelenmiştir.

Tablo 1. Doğrulatoryı Faktör Analizinde Kullanılan Uyum İndekslerine Ait Sınır Değerleri

χ^2/sd	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
χ^2/sd^*	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 3$
Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
CFI**	$.95 < CFI \leq 1.00$	$.90 < CFI \leq .95$
SRMR*	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
RMSEA*	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$

* Schermelleh-Engel vd. (2003) ** Hu ve Bentler (1999)

Doğrulatoryı faktör analizi gerçekleştirmek için normallik testi ve örneklem büyüklüğü ön şartlarının sağlanması gereklidir. Tablo 2'ye göre, ölçekteki maddelerin çarpıklık değerlerinin mutlak değerinin 3'den, basıklık değerlerinin mutlak değerinin 10'dan az olması nedeniyle, doğrulatoryı faktör analizi yapılması için gerekli normallik şartı sağlanmıştır (Kline, 2005). Muthén ve Muthén (2002), verilerin normal dağılım göstermesi ve eksik veri olmaması şartıyla örneklem büyüklüğünün 150 olmasının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, bu çalışmanın örneklem büyüklüğü doğrulatoryı faktör analizi yapılması için yeterlidir.

Tablo 2. Maddelere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

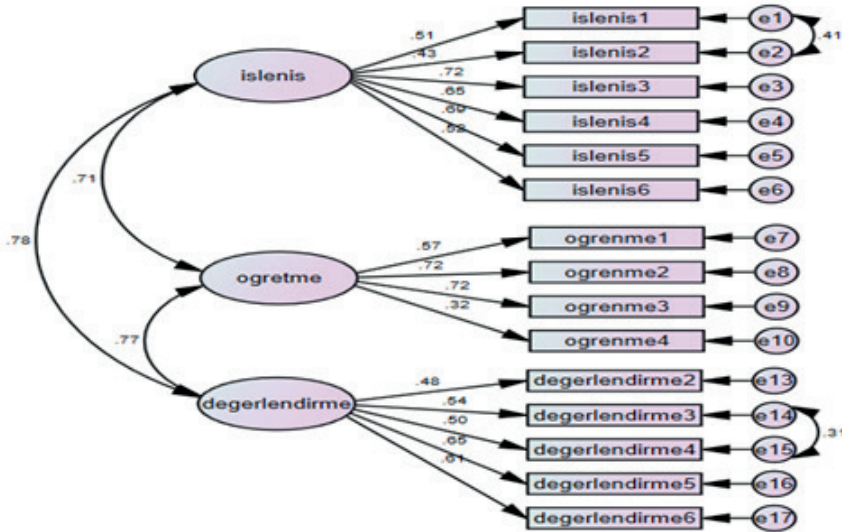
Madde	Çarpıklık	Basıklık	Madde	Çarpıklık	Basıklık
1	-1.33 (0.19)	3.00 (0.38)	10	-0.45 (0.19)	-0.41 (0.38)
2	-0.74 (0.19)	0.26 (0.38)	11	-0.13 (0.19)	-1.01 (0.38)
3	-1.21 (0.19)	1.76 (0.38)	12	-0.30 (0.19)	-0.69 (0.38)
4	-0.52 (0.19)	0.11 (0.38)	13	-0.98 (0.19)	2.10 (0.38)
5	-0.48 (0.19)	0.30 (0.38)	14	-0.30 (0.19)	-0.62 (0.38)
6	-0.48 (0.19)	-0.12 (0.38)	15	-0.17 (0.19)	-1.04 (0.38)
7	-0.80 (0.19)	0.62 (0.38)	16	-0.85 (0.19)	1.54 (0.38)
8	-0.86 (0.19)	2.31 (0.38)	17	-0.49 (0.19)	0.89 (0.38)
9	0.82 (0.19)	1.76 (0.38)			

Doğrulatoryı faktör analizi yukarıda da belirtildiği gibi üç aşamada yapılmıştır. Varsayılan model AMOS 22 yazılımı ile test edilmiş ve elde edilen diyagram Ek 1'de verilmiştir. Bu diyagrama göre, on birinci ve on ikinci maddelerin faktör yük değerleri .30'dan az olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. İkinci aşamada, madde çıkarıldıktan sonra veriler AMOS 22 yazılımı ile tekrar test edilerek oluşturulan model Ek 1'de yer almaktadır. Bu diyagramda bütün faktör yükleri 0.30'dan fazla olduğu için, bu modele ait modifikasyon indeksleri incelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. İkinci Modelin Analizinde Elde Edilmiş Modifikasyon İndeksleri

	M.I.	Par değışimi		M.I.	Par değışimi
e15-ogretme	7.130	-.047	e6-e15	5.907	-.065
e15-islenis	4.521	.028	e5-e9	5.360	.050
e14-e15	10.762	.058	e3-e4	7.149	.088
e13-ogretme	15.167	.097	e1-değerlendirme	6.010	.042
e13-islenis	5.044	-.041	e1-e15	8.940	.069
e10-e13	6.627	.138	e1-e6	7.135	-.095
e9-e13	4.880	.066	e1-e2	24.080	.201

Tablo 3'e göre, birinci madde ile ikinci madde istatistik dersinde yer alan konularla ilişkili olduğu için bu maddeler arasında, on dördüncü ve on beşinci maddeler ise değerlendirme boyutunda yer aldıkları için bu maddeler arasında kovaryans oluşturulmuştur. Üçüncü ve son aşamada ise, modifikasyon indekslerine göre düzenlenen yeni model AMOS 22 yazılımı ile tekrar test edilmiş ve elde edilen model Şekil 1'de sunulmuştur. Yeni modelde faktör yükleri incelendiğinde, tüm yük değerleri 0.30'dan büyük olduğu için faktör yüklenmeleri açısından bir sorun olmadığı yorumu yapılmıştır.



Şekil 1. Üçüncü Modele Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Şeması

Tablo 4'te yer alan bu üç modele ait uyum indekslerine incelendiğinde, üçüncü modelin diğer iki modele göre daha iyi olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, üçüncü modele ait χ^2/sd oranı ve diğer uyum indeksleri incelendiğinde (CFI, SRMR, RMSEA), üçüncü modelin kabul edilir bir model olduğu söylenebilir (Schermele-Engel vd, 2003; Hu ve Bentler, 1999). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten 11 ve 12. maddeler çıkarılmış olup 15 maddelik ölçek elde edilmiştir.

Tablo 4. Bu Araştırmada Yer Alan Üç Modele Ait Uyum İndeksleri

χ^2/sd oranı	Varsayılan model	İkinci model	Üçüncü model
χ^2/sd	207.908/116=1.792	173.693/87=1.996	134.824/85=1.586
(p)	(p<.001)	(p<.001)	(p<.001)
Uyum indeksleri	Varsayılan model	İkinci model	Üçüncü model
CFI	.859	.863	.921
SRMR	.071	.071	.066
RMSEA	.071 [.055, .086]	.079 [.062, .096]	.061 [.040, .080]

Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Veriler, on beş maddelik ölçek ve ölçeğin sonuna eklenen “İstatistik dersinin öğretimi nasıl yapılmaktadır?”, “Derste ne tip araçlar kullanılmaktadır?” ve “İstatistik dersinin nasıl işlenmesini isterdiniz, önerileriniz nelerdir?” tipinde üç adet soru kullanılarak toplanmıştır. Bu sayede Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılarak öğretmen adaylarının istatistik dersinin işlenişi, öğrenimi ve değerlendirilmesine yönelik inançları tespit edilirken, ölçek sonuna eklenen sorular ile öğretmen adaylarından istatistik dersinin öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğine ve derste ne tip araçlar kullanıldığına dair veriler elde edilmiş, ayrıca öğretmen adaylarından istatistik dersinin nasıl işlenmesi gerektiğine ilişkin önerileri alınmıştır. Böylece, nicel verilerin yanında nitel verilerinde toplanması sağlanmıştır (Johnson ve Turner, 2003). Bu sayede nicel bulgular ile nitel bulgular arasındaki tutarlılığa bakılarak, nicel bulgular nitel bulgularla desteklenmeye çalışılmıştır. Elektronik ortamda hazırlanmış olan ölçek, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan iki devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören ve istatistik ve olasılık dersi alan 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile paylaşılmıştır. Ölçeğin gönderildiği 192 öğrenciden 161'i ölçeği doldurmuş olup bir ölçek eksik veri içermesi sebebiyle analizden çıkarılmıştır. Yapılan analiz sonucu, ölçeğin her bir maddesine verilen cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Çalışmanın son aşamasında ise öğretmen adaylarından istatistik dersinin öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik görüşleri alınmıştır. 160 öğretmen adayının 113'ünden yazılı görüş alınabilmektedir. Öğretmen adaylarından alınan yazılı görüşler üst üste üç kez okunarak, yazılı görüşlerle ilgili genel bir fikir edinilmiş,

ardından kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı \times 100 formülü uygulanmıştır. Yapılan kodlamalar arasındaki uyum indeksi 0.93 bulunmuştur. Uyum indeksinin 0.70'den büyük olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenilirlik sağlanmıştır. Yapılan kodlamalar da uyumsuzluğun olduğu durumlar için araştırmacılar bir araya gelerek birlikte öğretmen adayının yazılı ifadesini okumuş, yapılan tartışmalar sonucu kodla ilgili nihai karar verilmiştir.

Bulgular

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının İstatistik Dersinin İşlenişine, Öğrenilmesine ve Değerlendirmesine İlişkin İnançlarına Dair Bulgular

Öğretmen adaylarının istatistik dersinin işlenişine, öğrenilmesine ve değerlendirmesine ilişkin inançlarına dair bulgular Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. İstatistik Dersinin İşlenişine, Öğrenilmesine ve Değerlendirmesine İlişkin İnançlarına Dair Bulgular

Madde	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
İşleniş boyutu					
1. Ders öğretim elemanı, istatistik dersinde bağımlı olay, bağımsız olay ve rastgele olay gibi olasılık kavramlarını anlatmalıdır.	1 (0.6)	3 (1.9)	9 (5.6)	74 (46.3)	73 (45.6)
2. Ders öğretim elemanı, binom dağılımı gibi teorik olasılık dağılımlarını içeren konuları istatistik dersinde işlemelidir.	2 (1.3)	12 (7.5)	30 (18.8)	73 (45.6)	43 (26.9)
3. Ders öğretim elemanı, standart sapma ve varyans gibi aşırı derecede soyut istatistiksel kavramların gösterimini grafik hesap makinesi ve bilgisayar gibi teknolojik araçlar yardımıyla yapmalıdır.	2 (1.3)	5 (3.1)	18 (11.3)	67 (41.9)	68 (42.5)
4. İstatistik derslerinde veri analizi, genellikle teknolojik araçlar kullanılarak yapılmalıdır.	-	6 (3.8)	28 (17.5)	85 (53.1)	41 (25.6)
5. Ders öğretim elemanı, istatistik derslerinin içeriğini, yeni teknolojiler ve temel müfredat gereksinimlerine ilişkin gelişmeler ışığında düzenli olarak güncellemelidir.	-	1 (0.6)	9 (5.6)	87 (54.4)	63 (39.4)
6. Ders öğretim elemanı, istatistik eğitimi topluluğunda faal olarak yer almalıdır.	-	9 (5.6)	33 (20.6)	81 (50.6)	37 (23.1)

Öğrenme boyutu	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
7. Öğrenciler, t-tablosu, F-tablosu gibi teorik dağılımlara ait istatistiksel tabloları nasıl yorumlayacaklarını öğrenmelidirler.	2 (1.3)	9 (5.6)	29 (18.1)	76 (47.5)	44 (27.5)
8. Öğrenciler, veri toplamak için uygun yöntemleri kullanmanın önemini öğrenmelidirler.	-	3 (1.9)	2 (1.3)	91 (56.9)	64 (40)
9. Öğrenciler, verinin doğası/kalitesi ile yapılan çıkarımlar arasındaki ilişkiyi öğrenmelidirler.	1 (0.6)	3 (1.9)	21 (13.1)	92 (57.5)	43 (26.9)
10. Öğrenciler, yüzeysel olarak birçok konuyu öğrenmek yerine derinlemesine daha az konu öğrenmelidirler.	6 (3.8)	17 (10.6)	47 (29.4)	51 (31.9)	39 (24.4)
Değerlendirme boyutu	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
13. Ders öğretim elemanı, proje ve sunum gibi alternatif ölçme araçlarını öğrencilerin öğrenmeleri hakkında önemli bilgileri toplamak amacıyla kullanmalıdır.	1 (0.6)	7 (4.4)	23 (14.4)	105 (65.6)	24 (15)
14. Ders öğretim elemanı, kullandığı ölçme araçlarının istatistik dersinin kazanımlarını ölçmeye uygun olup olmadığını düzenli olarak kontrol etmelidir.	-	1 (0.6)	6 (3.8)	97 (60.6)	56 (35)
15. Ders öğretim elemanı, ölçme araçlarını öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için biçimlendirici dönüt vermek amacıyla kullanılmalıdır.	-	-	4 (2.5)	84 (52.5)	72 (45)
16. Ders öğretim elemanı, öğrencilerin açık uçlu istatistiksel problemleri çözmeye yeteneklerini ölçmelidir.	1 (0.6)	6 (3.8)	23 (14.4)	95 (59.4)	35 (21.9)
17. Ders öğretim elemanı, öğrencilerin istatistik okur yazarlık düzeylerini ölçmelidir. [Örnek: grafik okuma yetenekleri, genel istatistiksel kelimeleri anlama]	-	2 (1.3)	12 (7.5)	97 (60.6)	49 (30.6)

Not. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ölçekten 11 ve 12. maddeler çıkarılmıştır.

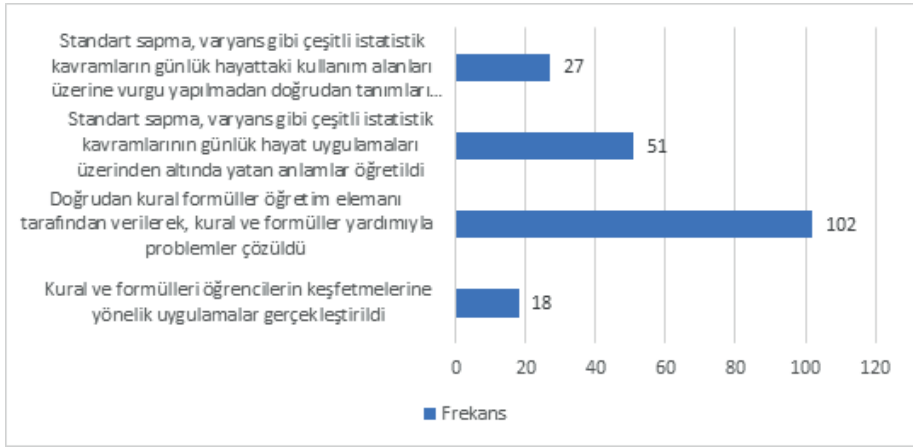
Öğretmen adayları istatistik dersi işlenirken teknolojik araçların aktif olarak kullanılması gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının 135'i (%84.4) soyut istatistik kavramlarının öğretiminde teknolojik araçlarının kullanılması, 126'sı (%78.8) veri analizinde teknolojik araçlarının kullanılması, 150'si (%93.8) ders öğretim elemanının istatistik derslerinin içeriğini, yeni teknolojiler ve temel müfredat gereksinimlerine ilişkin gelişmeler ışığında düzenli olarak güncellemesi gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının 147'si (%91.9) ders öğretim elemanının, istatistik dersinde bağımlı olay, bağımsız olay ve rastgele olay gibi olasılık kavramlarını anlatması gerektiğine, 116'sı ise (%72.5) ders öğretim elemanının binom dağılımı gibi teorik olasılık dağılımlarını içeren konuları istatistik dersinde işlemesi gerektiğine, 118'i ise (%73.8) ders öğretim elemanının, istatistik eğitimi topluluğunda faal olarak yer alması gerektiğine inanmaktadırlar.

Öğretmen adaylarının 155'i (%96.9) istatistik dersinde veri toplamak için uygun yöntemleri öğrenmeleri gerektiğine, 135'i (%84.4) ise verinin doğası/kalitesi ile yapılan çıkarımlar arasındaki ilişkiyi öğrenmeleri gerektiğine inanmaktadırlar. Ayrıca, 120 öğretmen adayı (%75) t-tablosu, F-tablosu gibi teorik dağılımlara ait istatistiksel tabloları nasıl yorumlayacaklarını öğrenmeleri gerektiğine inanırken, 90 öğretmen adayı (%56.3) yüzeysel olarak birçok konuyu öğrenmek yerine derinlemesine daha az konu öğrenmeleri gerektiğine inanmaktadırlar.

Öğretmen adayları istatistik dersinin değerlendirilmesinde biçimlendirici ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarından 156'sı (%97.5) ders öğretim elemanının değerlendirme araçlarını biçimlendirici dönüt vermek amacıyla kullanması gerektiğine inanırken, 153 öğretmen adayı (%95.6) ders öğretim elemanının kullandığı ölçme araçlarının istatistik dersinin kazanımlarını ölçmeye uygun olup olmadığını düzenli olarak kontrol etmesi gerektiğine inanmaktadırlar. 146 öğretmen adayı (%91.3) ders öğretim elemanının, öğrencilerin istatistik okur yazarlık düzeylerini ölçmesi gerektiğine, 130'u (%81.3) ders öğretim elemanının, öğrencilerin açık uçlu istatistiksel problemleri çözme yeteneklerini ölçmesi gerektiğine, 129'u ise (%80.6) ders öğretim elemanının proje ve sunum gibi alternatif ölçme araçlarını öğrencilerin öğrenmeleri hakkında önemli bilgileri toplamak amacıyla kullanması gerektiğine inanmaktadırlar.

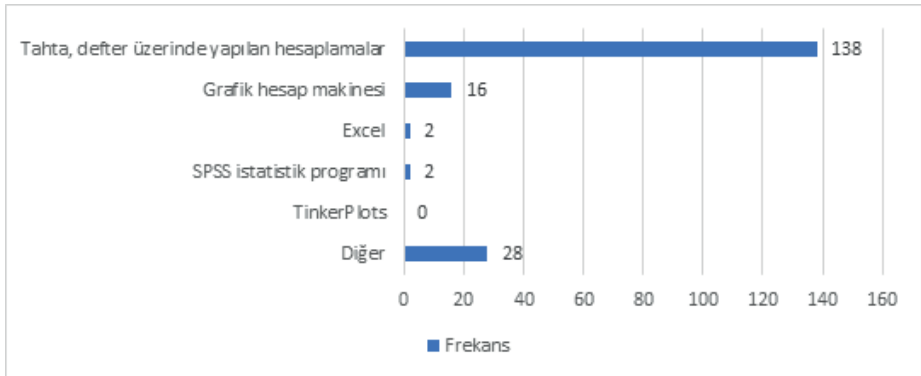
İstatistik Dersinin Öğretiminin Nasıl Gerçekleştirildiğine ve Derste Ne Tip Araçlar Kullanıldığına Dair Bulgular

Aşağıda istatistik öğretiminin nasıl yapıldığına ilişkin olarak öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarının analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Şekil 2'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarına istatistik dersinde kavramların ve kural-algoritmaların öğretimi ile ilgili dört tane yönerge verilmiş, uygun yönerge/leri seçmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarından 51'i istatistiksel kavramların altında yatan anlamların günlük hayat uygulamaları üzerinden öğretildiğini, 27 öğretmen adayı istatistiksel kavramların günlük hayatta kullanım alanlarına vurgu yapılmadan tanımlarının verildiğini belirtmişlerdir. 102 öğretmen adayı derslerde kural ve algoritmaların, altında yatan anlam öğretilmeden doğrudan verildiğine ve bu kurallar-algoritmalar yardımıyla problem çözümünün yapıldığına işaret etmişlerdir. Sadece 18 öğretmen adayı, derslerde kural ve formülleri öğrencilerin keşfetmelerine yönelik uygulamaların gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir.



Şekil 2. İstatistik Dersinin Öğretiminin Nasıl Yapıldığına İlişkin Sütun Grafiği

Şekil 3'te istatistik öğretiminde hangi araçların kullanıldığı sunulmuştur. 138 öğretmen adayları istatistik derslerinde tahta ve kaleme bağımlı bir ders yürüttüğünü belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından 16'sı grafik hesap makinesinin, ikişer öğretmen adayları ise SPSS ve Excel programlarının kullanıldığını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular, istatistik dersinde yapılan öğretimin kural-algoritma odaklı olduğunu, derslerde teknolojik araçların kullanılmadığını göstermektedir.



Şekil 3. İstatistik Dersinde Kullanılan Araçlar

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının İstatistik Dersinin Nasıl İşlenmesi Gerektiğine Yönelik Önerilerine Dair Bulgular

Öğretmen adaylarından istatistik dersinin nasıl işlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri alınmış ve yapılan analiz sonucu elde edilen kodlar Tablo 6'da sunulmuştur. 113 adet yazılı görüş analiz edildiğinde, beş adet koda ulaşılmıştır. Tablo 6'da görüleceği gibi bir öğretmen adayının vermiş olduğu cevap çoğu kez birden fazla kod altında toplanmıştır. Öğretmen adayları istatistik dersinin işlenişinde; 1) istatistik dersi içinde yer alan kavramların, kuralların ve formüllerin günlük hayatta nerelerde kullanıldığına ve günlük hayatta ne işlerine yarayacağına öğretilmesi gerektiğine, 2) Kuralların ve formüllerin altında yatan anlamların öğretilmesi gerektiğine, 3) Öğrencinin derse aktif katılımının sağlanması gerektiğine, 4) Teknolojik araçların ve materyallerin kullanılmasını gerektiğine ve 5) Öğrenilen konu sonunda bol soru çözümü yapılması gerektiğine temas etmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının istatistik dersinde yer alan kavramları, kuralları ve formülleri derinlemesine öğrenme isteği içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının birçoğu istatistik dersinin öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme ortamında yürütülmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının İstatistik Dersinin Nasıl İşlenmesi Gerektiğine İlişkin Önerileri

Kod (f)	Öğrencinin aktif katılımı (93)
Destekleyici ifadeler	“Öğrencilerin de derse aktif katılımı adına çeşitli uygulamalar yapılması gerekir, öğrencilere çeşitli görevler verilebilir. Mesela ders öğretim elemanı çevremizden çeşitli veriler toplamamızı isteyerek bu veriler üzerinde çalışmamızı isteyebilir”
	“Öğretim elemanın tahta başına geçip konuyu anlatması, kuralları vererek sorular çözmesi yeterli değil bence öğrenciyi kavramlar konusunda düşündürmesi, çeşitli sorularla öğrencinin derse katılımını sağlaması gerekiyor”.
Kod (f)	Teknolojik araçların ve materyallerin kullanımı (91)
Destekleyici ifadeler	“Soyut istatistik kavramların öğretiminde yardımcı yazılımlar kullanarak daha iyi bir öğretim gerçekleştirilebilir”.
	“Excel, SPSS vb. yazılımlar kavramların görselleştirilmesi adına kullanılmalı. Çünkü bu tip yazılımlar hem öğretimi zenginleştiriyor hem de zamandan tasarruf edilmesini sağlıyor”.
Kod (f)	Kural ve formülün altında yatan anlamın öğretimi (89)

Destekleyici ifadeler	“Ezber ve formül üzerine bir ders değil de formülün nerden geldiğinin anlatılmasını kavramların anlamlandırılması ve somutlaştırılmasını isterdim. Kavram tanımını verip kuralları ezberletip soru çözdürmeyi herkes yapabilir. Öğretmenin herkesten farkı olmalı”.
	“Kuralların ezberlenmemesi için öğrencilerin kuralların ne anlama geldiğini öğrenmeliler. Örneğin standart sapma kuralının ne ifade ediyor bence derste derinlemesine bu tip şeylerin öğretilmesi gerekiyor”.
Kod (f)	Kavramların, kuralların ve formüllerin günlük hayatla ilişkisine temas edilmesi (82)
Destekleyici ifadeler	“Soyut kavramların tanımlarının, kuralların ve formüllerin doğrudan derste verilmesi yerine, kavramların ve formüllerin günlük hayatta nerelerde kullanıldığının verilecek derse başlanması, öğrenciler için daha anlamlı olur. Öğrenciler bu sayede bu kuralların günlük hayatta ne işe yaradığını öğrenmiş olurlar ve derse daha çok öğrenme isteğiyle girerler”
	“İnsan ileride işine yaramayacağını düşündüğü bir şeyi öğrenmek istemez, bu yüzden standart sapma varyans gibi kavramların nasıl bulunacağına dair formülü sadece vermek yeterli değil bence. Bu formüller günlük hayatta ne işimize yarıyor, nerede kullanılıyor derse bu şekilde başlanması öğrencinin ilgisini derse çekecektir”
Kod (f)	Öğrenilen konu sonunda bol soru çözümü (7)
Destekleyici ifadeler	“Her işlenen yeni konu ve öğrenilen kural ile ilgili, bunları pekiştirecek düzeyde testler yapılması ve kalıcılık sağlanması daha iyi olabilir”.

Tartışma

Kesitsel tarama yöntemi kullanılarak 160 öğretmen adayının istatistik dersinin işlenişine, öğrenilmesine ve değerlendirmesine ilişkin inanç ve önerilerinin tespit edildiği bu çalışmada, öğretmen adayları mevcut istatistik eğitiminin işlemsel bilgi merkeze alınarak işlendiğini ifade etmişlerdir. İstatistik öğretiminde yeni yaklaşım grafik çizimi, hesaplamalar ve tablo oluşturmak gibi zaman alan işlemler yerine kavramsal anlamalara daha çok zaman ayrılması yönündedir. Aritmetik ortalama, standart sapma hesaplamaları yerine veri seti için onların ne anlama geldiği üzerine durulması, grafik oluşturma yerine daha çok veri gösterimlerinin etkililiğinin belirlenmesi, grafiklerin yorumlanması, tartışılması, çıkarım ve tahminler yapılması, eğilimlerin belirlenmesine yönelik etkinlikler bunlara örnek olarak gösterilebilir (Koparan ve Akıncı, 2015). Örneğin, verilen bir veri setinin aritmetik ortalamasını topla-böl algoritmasını kullanarak doğru bir şekilde hesaplamak çoğu zaman yeterli değildir. Önemli olan bir veri seti için aritmetik ortalamasının ne ifade ettiğinin iyi bilinmesi, aritmetik ortalama kavramının, adil paylaşım ve denge merkezi düşüncesiyle öğrenci tarafından yapı-

landırılması (Bütüner, 2020) ve bir veri setini temsil eden en iyi ortalama değerin ne olduğunun bilinmesidir (Gal, 1995). Bu yüzden, işlemsel bilginin öğretilmesi Gal ve Garfield'in (1997) belirlediği ideal istatistik öğretimi müfredatının sekiz hedefinden sadece biridir. Bu hedeflere ulaşmak için ise istatistik eğitimcileri düz anlatım yöntemini kullanmayı mümkün olduğu kadar azaltıp, öğrencilere daha fazla aktif olabilecekleri öğrenme imkânları sunmalıdır (Cobb, 1992). Nitekim, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının istatistik dersinin islenişine, öğrenilmesine ve değerlendirmesine ilişkin inanç ve önerileri bu yöndedir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı ders öğretim elemanının, istatistik derslerinin içeriğini, gelişmeler doğrultusunda güncellemeleri gerektiğine inanmaktadırlar. Ders öğretim elemanı, ders planında güncellemesi gereken kısımları çeşitli yöntemlerle tespit edebilir. Örneğin, öğrencilere derste neleri anlayıp anlamadıklarını bir kâğıda yazmalarını isteyip, bir sonraki dersin islenişini kâğıttaki ifadeler doğrultusunda teknoloji kullanımı açısından güncelleyebilir. Ders öğretim elemanları neredeyse her konu ile ilgili değişik öğrenme etkinliklerine, Amerikan İstatistik Grubu (American Statistics Association) gibi oluşumların internet sitelerinden ücretsiz olarak erişebilirler. Buna benzer sitelerde yer alan etkinlikler ve rehberler vasıtasıyla ders öğretim elemanı istatistik derslerinin içeriğini sürekli güncelleyebilir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu istatistik dersinde hem soyut kavramların öğretiminde hem de verilerin analizinde teknolojik araçların aktif olarak kullanılması gerektiğine inanmaktadırlar. Teknolojik yazılımların öğretmen adaylarının istatistik kavramları öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Koparan (2016), tinkerplots yazılımının öğretmen adaylarının mod, medyan, aritmetik ortalama gibi kavramları öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonunda deney grubu ile kontrol grubunun puan ortalamaları arasında deney grubu lehine olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Doğan'ın (2009) çalışmasının sonucunda, istatistik derslerinde bilgisayar kullanmanın (internette, görsel materyallerden, istatistik yazılımlardan yararlanmanın) istatistik dersindeki başarıyı ve istatistik dersine karşı tutumu artırdığı tespit edilmiştir. Aydın (2016) çalışmasında, Excel programının kullanımının öğretmen adaylarının istatistiğe yönelik tutumları üzerinde olumlu etkilerini rapor etmiştir.

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı temel olasılık kavramlarının istatistik dersinde anlatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, Justice vd'nin (2017) çalışmalarında, katılımcı 213 doktora öğrencisinin çoğunluğu temel olasılık konularının istatistik dersinde öğretilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Nitekim, Batanero ve Diaz (2010) istatistik ve olasılığın hem birçok ülkenin öğretim müfredatında hem de matematiksel teori ve uygulama açısından birbiri ile ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, bağımlı ve bağımsız olay kavramlarının tanımından yola çıkarak bağımlı ve bağımsız değişken kavramları öğretilir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu, verinin doğası/kalitesi ile yapılan çıkarımlar arasındaki ilişkinin öğretilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Nicel araştırmalarda kullanılan en yaygın yöntemlerden biri ankettir ve anketlerde genellikle istatistiksel yöntemlerin kullanılmasına olanak veren sınıflama, sıralama, eşit aralıklı ve oranlı ölçek düzeyde sorular yer alır. Bu bağlamda, araştırma amacına uygun ölçek türüne karar verme, veri toplama sürecinin önemli bir aşamasıdır (DePoy ve Gitlin, 2011). Verinin doğası, kullanılan ölçek türü ile ilişkilidir. Ölçek türü ise uygulanacak istatistiksel yöntemi ve dolayısıyla yapılacak çıkarımı etkilemektedir. Örneğin, sınıflama düzeyindeki bir veri için frekans hesaplanabilirken, ortalama hesaplanamamaktadır (Beins ve McCarthy, 2011). Bu yüzden, nominal bir veri için ortalama kullanılarak yapılan çıkarım geçersizdir. Ders kitaplarında ise, “İki sürekli değişken varken ne yapmalıyım?” gibi açıklayıcı başlıklar yerine, “korelasyon”, “regresyon” gibi istatistiksel yöntemlerin isimleri başlık olarak kullanılmaktadır. Bu yüzden, özellikle istatistik dersini ilk defa alan öğrencilerin verinin doğası, uygulanacak istatistiksel yöntem ve çıkarımlar arasındaki ilişkiyi ders kitaplarından kavramasının zor olduğu söylenebilir. Ayrıca, derslerde genellikle öğrencilere sadece istatistiksel testlerin neler olduğu sırayla öğretilmekte ancak uygun test seçiminin üzerinde fazla durulmamaktadır (Ware ve Chastain, 1989). Gardner ve Hudson (1999), öğrencilerin istatistik kavramları bildiğini fakat ne zaman uygulayacakları konusunda tereddüt yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda, araştırmacılar çeşitli karar-verme diyagramları geliştirmişlerdir (Örnekler: Calderwood, 2012; Carlson vd., 2005; Protsman ve Carlson, 2008). Carlson vd. (2005), 21 öğrencinin hazırladıkları karar-verme diyagramı hakkında yazılı görüşlerini incelemiştir. Öğrenciler ders kitabına kıyasla bu diyagramı kullanarak veri analizi için doğru istatistiksel testi daha kısa sürede bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı biçimlendirici ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmasını gerektiğini ifade etmişlerdir. Dönüt öğrenciye verildiğinde, öğrencinin dönüt üzerinde düşünmeye, gerekli değişiklikleri yapmaya ve yeniden denemeye vakti olması gerekmektedir (Garfield ve Ben-Zvi, 2007). Öğrenme sürecinde, öğrenciler genellikle öğretmenlerinden veya akranlarından dönüt alabilirler. Filiz (2019), bilgisayar destekli dönüt ile birleştirilmiş öğretmen dönütü ve akran dönütünün istatistik yeterliliği üzerine etkilerini araştırmıştır. Bu araştırmasında, akran dönütü pedagojisini çalışan öğrenciler, öğretmen dönütü pedagojisini çalışan öğrencilere kıyasla öz-düzeltilme stratejilerini sıklıkla kullanmışlardır. Öğretim elemanı biçimlendirici ölçme-değerlendirme araçlarını ders planlarını revize etmek amacıyla da kullanabilir. Burrill (2007) makalesinde bu kullanıma şu örneği vermiştir. Navigator™ system’de öğretim elemanının öğrencilerin istatistiksel düşünmelerine katkıda bulunabileceği grafik hesap makineleri ara yüzü yer alır. Örneğin, “Kadınların gelirleri erkeklerin gelirine yaklaşıyor” başlıklı bir gazete makalesinde 1970 yılından beri Amerika Birleşik Devletleri’ndeki kadınların ve erkeklerin gelirine ait medyan değerlerini inceleyen öğrencilerin bu başlığın doğru olup olmadığını yazılım yardımı ile incelemesi istenebilir. Bu yazılımda, öğrencilerin hataları anında öğretmen tarafından görüntülene-

bilir ve öğretmen bu hataların birçok öğrenci tarafından yapılıp yapılmadığını veya bu hatanın yanlış anlamadan dolayı mı yoksa eksi işaretinin unutulmasından dolayı mı olduğunu tespit edebilir. Bu hataları nasıl gidereceğine dair stratejiler geliştirebilir. Öğretmenler ayrıca bir öğrencinin çözümünü bütün sınıfa göstererek bu çözüm hakkında öğrencilerin düşünmelerini isteyebilir.

Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu, öğretim elemanının dersi alan öğrencilerin istatistik okuryazarlık düzeylerini ölçmesi gerektiğine inanmışlardır. Nitekim, istatistik okuryazarlığı bilgiye dayalı topluluklarda bireyler de olması gereken temel becerilerden biridir (Garfield ve Ben-Zvi, 2007). Gal (2004) istatistik okuryazarlığını iki boyutlu (I. bireylerin istatistiksel bilgilerini kullanarak, verilere ilişkin argümanları yorumlama ve eleştirel değerlendirme yeteneği, II. İstatistiksel bilgiyi kullanarak tartışma ya da iletişim kurma yeteneği) bir kavram olarak tanımlamıştır. Dikkat edilirse ikinci boyut, bireylerin istatistiksel bilginin anlamını kavrama, bu bilginin uygulamaları hakkında fikir sahibi olma veya elde edilen sonuçların kabul edilebilirliğini sorgulama yeteneklerini içerir. Garfield ve Ben-Zvi (2009) öğrencilerin istatistik okuryazarlığının, gazetede bir grafiğin yorumlanması gibi faaliyetlerle ölçülebileceğini iddia ederken, Garfield ve Gal (1999) bireylerin herhangi bir yönerge verilmeden bir grafiği yorumlama eğiliminin önemine vurgu yapmışlardır. Yani, istatistik okuryazarlığı yüksek olan bireyler, istatistiksel bir bilgi ile karşılaştıklarında ölçümlerin güvenilirliği, örneklemin temsil düzeyi veya ulaşılan sonuçların veri ve örneklem ışığında ne kadar geçerli olduğu gibi soruları kendilerine sormalıdır (Gal ve Garfield, 1997). Ancak, bu sorgulama yeteneğini öğretmek kolay değildir (Sharma, 2017). Bu bağlamda, Ridgway vd. (2011), okul uygulamaları ve genel öğrenme teorileri gibi derslerin fazla zaman alıcı olması nedeniyle istatistik okuryazarlığına ilişkin pedagojik alan bilgisinin gelişimine yönelik uygulamaların ihmal edildiğini iddia etmişlerdir. Bu bağlamda, çevrimiçi iş birliği ortamlarının oluşturulmasını önermişlerdir. Bu öğrenme ortamının tasarımında Sharma vd. (2011) tarafından geliştirilen dört aşamalı model kullanılabilir.

Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu istatistik dersinin değerlendirilmesinde alternatif ölçme araçları kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Garfield ve Ben-Zvi'e (2007) göre istatistik uzmanlığı, sadece teorem ve hesaplamalardaki başarıdan ibaret olmadığı için ölçme-değerlendirme araçları, öğrencilerin istatistiksel bilgidan çıkarımda bulunma, çıkarımı akranlarına aktarabilme ve çıkarımı başka bağlamlarda kullanabilme yeteneğini de ölçmelidir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin hazırladıkları projelerini yazılı ve sözlü olarak rapor etmeleri istenebilir veya sınavlarda acık uçlu sorulara yer verilebilir. Ayrıca, çoğu öğrenci sınavlara, sadece geçme odaklı çalıştığı için, farklı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanımı öğrencilerin derin öğrenmelerine ve derin öğrenme stratejilerini kullanmalarına katkı sağlar (Hodgson ve Pang, 2012; Holmes, 2002). Örnek olarak, Godino vd. (2008) 55 ilköğretim matematik öğretmen adayının pedagojik alan bilgisini proje kullanarak ölçmeyi ve

geliştirmeyi amaçlamışlardır. Doksan dakika süren ilk derste öğretmen adaylarına “Şans hakkında hislerini kontrol et” adlı istatistik projesi verilmiştir. Bu proje uygulaması kapsamında öğretmen adayları istatistiksel değişkenler ve değerler, ortalama, medyan, aralık, standart sapma, sütun grafiği, çizgi grafiği, frekans tabloları, ortalamaları karşılaştırma, yayılımı karşılaştırma ve olasılıksal hislerden sonuç çıkarma gibi birçok istatistiksel bilgiyi kullanmışlardır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının çoğu, standart sapma ve varyans gibi aşırı derecede soyut istatistiksel kavramların öğretiminde ve veri analizinde teknolojik araçlardan yararlanılması gerektiğine inanmalarına rağmen, istatistik dersinin tahta ve defter üzerinde hesaplamalarla yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının dersin işlenişe ilişkin inançları ile dersin işleniş biçimi arasında bir zıtlığın olduğu göze çarpmaktadır. Nitekim çoğu öğretmen adayı, istatistik dersinde yer alan kavramların öğretiminde Excel, SPSS gibi teknolojik araçların kullanılması gerektiğini önermişlerdir.

Öğretmen adaylarının çoğu, yüzeysel olarak birçok konuyu öğrenmek yerine, öğrencilerin derse aktif olarak katılımı sağlanarak, derinlemesine daha az konu öğrenmenin önemine işaret etmiş olsa da istatistik dersinde kuralların ve formüllerin doğrudan öğretim elemanı tarafından verildiğine ve ardından verilen kural ve formül yardımıyla problemler çözüldüğüne işaret etmişlerdir. Bu durum işlemsel ağırlıklı ve öğretmen merkezli bir istatistik öğretiminin baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan, öğretmen adaylarının istatistik öğrenmeye yönelik inançları ile dersin öğretim biçimi arasında bir zıtlığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim çoğu öğretmen adayı, öğrenci katılımı sağlanarak kural ve formülün altında yatan anlamın öğretilmesi gerektiği görüşünü ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen adayları istatistik derslerinde, ders öğretim elemanlarının işlemsel öğretim yerine kavramsal öğretimi benimsemeleri gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Çoğu öğretmen adayı, öğrenci başarısının alternatif ölçme araçları (açık uçlu problemler, projeler vb.) kullanılarak değerlendirilmesi gerektiği görüşünde birleşmişlerdir. Öğretmen adaylarının istatistik dersinin işleniş ve öğretimine yönelik önerileri doğrultusunda bu görüşün doğal olduğu söylenebilir. Nitekim öğretim biçimi ile ölçme-değerlendirme biçimi birbirinin tamamlayıcılarıdır. İşlemsel öğrenme yerine kavramsal öğrenme anlayışını benimseyen öğretmen adaylarının, alternatif ölçme araçlarının öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılması gerektiği görüşünde birleşmeleri beklenen bir durumdur.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında, lisans düzeyinde istatistik dersi, teknolojik araçlar kullanılarak öğrenciyi merkeze alan biçimde yürütülmelidir. Bunun yanında istatistiksel kavramlar ve kurallar dersin öğretim elemanı tarafından doğrudan öğrencilere verilmemeli, istatistiksel kavramların ve kuralların günlük hayatla ilişki-

leri kurulmalı ve altında yatan anlamlara temas edilmelidir. Bu çalışma Türkiye’de bulunan iki adet devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören ve istatistik dersini almış 160 öğretmen adayları ve kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır. İlerleyen çalışmalarda farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerle de benzer bir çalışma yürütülebilir. Farklı veri toplama kaynakları kullanılarak öğretmen adaylarının istatistik dersinin işlenişine, öğrenilmesine ve değerlendirilmesine ilişkin inançları araştırılabilir. Ayrıca öğretim elemanlarının istatistik dersini öğretim biçimi gözlemlenerek, öğretim biçimi ile öğrenci beklentileri arasındaki ilişki incelenebilir.

Kaynakça

- AKKOÇ, H. ve İMRE YEŞİLDERE, S. (2015). *Teknoloji pedagojik alan bilgisi temelli olasılık ve istatistik öğretimi*, Pegem Akademi, Ankara.
- AYDIN, S. (2016). Using Excel in teacher education for sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 89–104.
- AVCI, E. ve COŞKUNTUNCEL, O. (2018). Middle school teachers’ opinions about using Vustat and Tinkerplots in the data processing in middle school mathematics. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 01–36.
- BALOĞLU, M., DENİZ, M. E. ve KESİCİ, Ş. (2011). A descriptive study of individual and cross-cultural differences in statistics anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 387–391.
- BATANERO, C. ve DIAZ, C. (2010). Training teachers to teach statistics: What can we learn from research?. *Statistique et Enseignement*, 1(1), 5–20.
- BEINS, B. C. ve MCCARTHY, M. A. (2011). *Research methods and statistics*, Pearson Higher Education, New Jersey.
- BEN-ZVI, D. ve MAKAR, K. (2016). International perspectives on the teaching and learning of statistics. D. Ben-Zvi ve K. Makar (Ed.), *The teaching and learning of statistics: International perspectives* içinde (ss. 1-10). Cham: Springer International Publishing.
- BIGGS, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- BİLGİN, E. A. (2018). İstatistik Öğretimi İçin Geliştirilen Bir Öğretim Yazılımının Akademik Başarıya Etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1212-1231.
- BROWN, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications, New York.
- BURRILL, G. (2007). The role of formative assessment in teaching and learning statistics. L. Weldon, B. Phillips ve T. Shea (Ed.), *The Proceedings of the ISI/IASE Satellite on Assessing Student Learning in Statistics (19-21 August 2007)*, Guimarães, Portugal içinde. Voorburg, The Netherlands: International Statistical Institute.

- BÜTÜNER, S. Ö. (2020). Türkiye’de Okutulan Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Aritmetik Ortalama Kavramına İlişkin Öğrencilere Sunduğu Öğrenme Fırsatları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 11(1) , 157-187.
- BYRNE, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*, Routledge, Taylor and Francis, New York.
- CALDERWOOD, K. A. (2012). Teaching inferential statistics to social work students: A decision-making flow chart. *Journal of Teaching in Social Work*, 32(2), 133–147.
- CARLSON, M., PROTSMAN, L. ve TOMAKA, J. (2005). Graphic organizers can facilitate selection of statistical tests Part 1: Analysis of group differences. *Journal of Physical Therapy Education*, 19(2), 57–65.
- CHRISTENSEN, L. B., JOHNSON, R. B. ve TURNER, L. A. (2013). *Research Methods, Design, and Analysis*, Pearson Education, Upper Saddle River.
- COBB, G. W. (1992). Teaching statistics. L. A. Steen (Ed.), *Heeding the call for change: Suggestions for curricular action* içinde (ss. 3-43). Mathematical Association of America, Washington.
- COBB, P. ve McClain, K. (2004). Principles of instructional design for supporting the development of students’ statistical reasoning. D. Ben-Zvi ve J. Garfield (Ed.), *The Challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking* içinde (ss. 375-395). Dordrecht: Springer Netherlands.
- COHEN, L., MANION, L. ve MORRISON, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge, London.
- CONWAY IV, B., GARY MARTIN, W., STRUTCHENS, M., KRASKA, M. ve HUANG, H. (2019). The statistical reasoning learning environment: A comparison of students’ statistical reasoning ability. *Journal of Statistics Education*, 27(3), 171-187.
- ÇEPNİ, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- DEPOY, E. ve GITLIN, L. N. (2011). *Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies*, Elsevier Health Sciences, St. Louis, Missouri.
- DOĞAN, N. (2010). Bilgisayar destekli istatistik öğretiminin başarıya ve istatistiğe karşı tutuma etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 3-16.
- FİLİZ, M. (2019). *Enhancing statistics proficiency through computer-assisted feedback*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Queen’s University Belfast, Belfast, UK.
- FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E. ve HYUN, H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*, McGraw-Hill Education, New York.
- GAL, I. (1995). Statistical tools and statistical literacy: The case of the average. *Teaching Statistics*, 17(3), 97-99.
- GAL, I. (2004). Statistical literacy. D. Ben-Zvi ve J. Garfield (Ed.), *The Challenge of Developing Statistical Literacy, Reasoning and Thinking* içinde (ss. 47-78). Dordrecht: Springer Netherlands.

- GAL, I. ve Garfield, J. (1997). Curricular goals and assessment challenges in statistics education. I. Gal ve J. B. Garfield (Ed.), *The assessment challenge in statistics education* içinde (ss. 1–13). Amsterdam: IOS Press.
- GARDNER, P. L. ve HUDSON, I. (1999). University students' ability to apply statistical procedures. *Journal of Statistics Education*, 7(1). jse.amstat.org/secure/v7n1/gardner.cfm adresinden 07.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- GARFIELD, J. B. ve GAL, I. (1999). Assessment and statistics education: Current challenges and directions. *International Statistical Review*, 67(1), 1–12.
- GARFIELD, J. ve BEN-ZVI, D. (2007). How students learn statistics revisited: A current review of research on teaching and learning statistics. *International Statistical Review*, 75(3), 372–396.
- GARFIELD, J. ve BEN-ZVI, D. (2009). Helping students develop statistical reasoning: Implementing a Statistical Reasoning Learning Environment. *Teaching Statistics*, 31(3), 72-77.
- GELMAN, A. ve NOLAN, D. (2001). *Teaching statistics: A bag of tricks*. Oxford University Press, Oxford, UK.
- GODINO, J. D., BATANERO, C., ROA, R. ve WILHELMI, M. R. (2008). Assessing and developing pedagogical content and statistical knowledge of primary school teachers through project work. C. Batanero, G. Burrill, C. Reading ve A. Rossman (Ed.), Proceedings of the ICMI Study 18 and 2008 IASE Round Table Conference içinde. *Joint ICMI/IASE study: Teaching statistics in school mathematics. Challenges for teaching and teacher education*, Monterrey: ICMI and IASE.
- GÜNDÖĞDU, K., DÖNMEZ, B., GÜVEN, H. ve PAYZA, T. (2018). Bir durum çalışması: Kim korkar hain İstatistikten. Proceeding: Doğu Batı Konferansı III. International Conference The West of The East, The East of The West (26—28 June 2018), Ohrid, North Macedonia içinde (ss. 152-173). Ohrid.
- HARRINGTON, D. (2008). *Confirmatory factor analysis*, Oxford University Press. New York, NY.
- HIRSCH, L. S. ve O'DONNELL, A. M. (2001). Representativeness in statistical reasoning: Identifying and assessing misconceptions. *Journal of Statistics Education*, 9(2), 1-22.
- HODGSON, P. ve PANG, M. Y. C. (2012). Effective formative e-assessment of student learning: A study on a statistics course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 215–225.
- HOLMES, P. (2002). Teaching, learning and assessment: Complimentary or conflicting categories for school statistics. Proceedings of the Sixth International Conference on Teaching Statistics. Cape Town, South Africa.
- HU, L. ve BENTLER, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.

- HULSIZER, M. R. ve WOOLF, L. M. (2009). *A guide to teaching statistics: Innovations and best practices*. John Wiley & Sons, Oxford, UK.
- JOHNSON, R. B. ve TURNER, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. A. M. Tashakkori ve C. B. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* içinde (ss. 297-319). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications, Inc.
- JUSTICE, N., ZIEFFLER, A. ve GARFIELD, J. (2017). Statistics graduate teaching assistants' beliefs, practices and preparation for teaching introductory statistics. *Statistics Education Research Journal*, 16(1), 294-319.
- KLINE, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications, New York, NY.
- KOPARAN, T. ve YILMAZ, G. (2014). Dinamik istatistik yazılımı ile veri analizinde öğrencilerin informal çıkarımlarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 95-113.
- KOPARAN, T. ve AKINCI, M. (2015). İstatistik öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 36-45.
- KOPARAN, T. (2016). The effect on prospective teachers of the learning environment supported by dynamic statistics software. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(2), 276-290.
- KOPARAN, T. (2019) Examination of the dynamic software-supported learning environment in data analysis. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(2), 277-291.
- MUTHEN, L. K. ve MUTHEN, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 9(4), 599-620.
- NCUBE, B. ve MOROKE, N. D. (2015). Students' perceptions and attitudes towards statistics in South African university: An exploratory factor analysis approach. *Journal of Governance and Regulation*, 4(3), 231-240.
- PROTSMAN, L. ve CARLSON, M. (2008). Graphic organizers can facilitate selection of statistical tests: Part 2 - correlation and regression analysis. *Journal of Physical Therapy Education*, 22(2), 36-41.
- RIDGWAY, J., NICHOLSON, J. ve MCCUSKER, S. (2011). Developing statistical literacy in students and teachers. C. Batanero, G. Burrill ve C. Reading (Ed.), *Teaching Statistics in School Mathematics-Challenges for Teaching and Teacher Education: A Joint ICMI/IASE Study: The 18th ICMI Study* içinde, New ICMI Study Series (ss. 311-322). Dordrecht: Springer Netherlands.
- SCHAU, C., STEVENS, J., DAUPHINEE, T. L. ve DEL VECCHIO, A. (1995). The development and validation of the Survey of Attitudes Toward Statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 868-875.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K., MOOSBRUGGER, H. ve MULLER, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

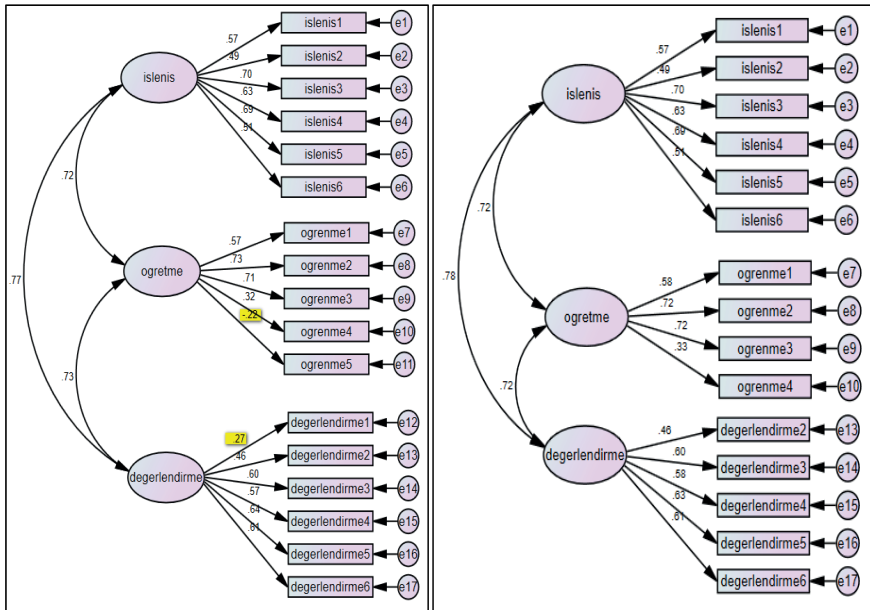
SHARMA, S. (2017). Definitions and models of statistical literacy: A literature review. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 118–133.

SHARMA, S., DOYLE, P., SHANDIL, V. ve TALAKIA'ATU, S. (2011). Developing statistical literacy with Year 9 students. *Set: Research Information for Teachers*, 1, 43-60.

WARE, M. E. ve CHASTAIN, J. D. (1989). Computer-assisted statistical analysis: A teaching innovation? *Teaching of Psychology*, 16(4), 222–227.

WOOD, M. (2003). *Making sense of statistics: A non-mathematical approach*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Ek 1. Varsayılan Modele (Solda) ve İkinci Modele (Sağda) Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Şeması



UBD TEMELLİ GELİŞİMSEL YAKLAŞIM UYGULAMALARININ MATEMATİK DERSİ ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özge GÜRBÜZ¹, Fatma KAHYA KOÇAK², Nihal YURTSEVEN³

* Bu çalışmanın bir bölümü 27-29 Haziran 2019 tarihinde gerçekleştirilen Uluslararası V. Turkcess Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Matematik Öğretmeni, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme Programı Yüksek Lisans Öğr., ozge.gurbuz@bahcesehir.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7839-217X.

2 Matematik Öğretmeni, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme Programı Yüksek Lisans Öğr., fatma.kahya1001@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2946-8307.

3 Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, nihal.yurtseven@es.bau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1338-4467.

Geliş Tarihi: 08.09.2020 Kabul Tarihi: 15.03.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.791938

Öz: Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretiminde UbD (Understanding by Design), yani Anlamaya Dayalı Tasarım temelli gelişimsel yaklaşım uygulamalarının, matematik dersi öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bir devlet okulunda beşinci sınıfa devam eden 18'i deney, 18'i kontrol toplam 36 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda matematik dersleri UbD isimli öğretim tasarım modeli temel alınarak, gelişimsel yaklaşıma uygun hazırlanmış matematik dersi ünite planlarıyla devam ederken, kontrol grubunda ders işleme şekline herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak matematik dersi başarı testi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi Mann Whitney U ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile kontrol grubunun matematik dersi öğrenci başarısı arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, UbD temelli öğretim planlama ve gelişimsel yaklaşım gibi uygulamaların, kalıcı ve anlamlı öğrenmenin sağlanmasında önemli birer araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: gelişimsel yaklaşım, UbD, anlamaya dayalı tasarım, matematik öğretimi, kalıcı öğrenme, aktif öğrenme.

THE INVESTIGATION OF THE EFFECT OF UBD-BASED DEVELOPMENTAL DESIGN ON STUDENTS' MATHEMATICS ACHIEVEMENT

Abstract:

The purpose of this study is to examine the effect of UbD-based developmental approach implementations on secondary school students' mathematics achievement. The study was carried out with pretest-posttest experimental design with a control group. The study group consists of 36 students, 18 of whom are experiment and 18 of whom control group, continuing 5th year in a public school in Bahçelievler district of Istanbul during the fall semester of 2018-2019 academic year. While the mathematics lessons in the experimental group continued with the unit plans prepared in accordance with the developmental approach based on the instructional design model named UbD, there was no intervention in the control group. In the study, mathematics course achievement test was used as a data collection tool. The analysis of the collected data was carried out via Mann Whitney U Test. At the end of the study, it was found out that there was a significant difference between the experimental group's and the control group's mathematics achievement in favor of the experimental group. This result obtained from the study demonstrates that implementations as UbD-based instructional planning and developmental approach can be used as important tools in ensuring permanent and meaningful learning.

Keywords: developmental approach, understanding by design, mathematics teaching, permanent learning, active learning.

Giriş

Geleceğin gerektirdiklerine ayak uydurabilmek için her zaman matematiğe ihtiyaç vardır. Sadece günlük hayatta yapılan hesaplamalar için değil, teknolojinin getirdiği kolaylıklara ulaşabilmenin altında da matematik bulunmaktadır. Bu nedenle, matematik eğitimindeki yeni anlayış, matematiğin tanımındaki gibi sadece matematiksel bilgiyi öğrenmek değil, matematik yaparak matematiği öğrenmeyi ön planda tutmaktadır. (Olkun & Toluk Uçar, 2014). Klasik matematik öğretiminde öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlayamayan, ezbere dayalı bir bakış açısı hâkimdir. Matematik öğretiminin belirli bir hedefe yönelik davranışa ulaşabilmek olduğu düşüncesi, öğrencilerin matematik bilgilerini günlük yaşama transfer edebilmelerini engellemektedir (Koroğlu & Yeşildere, 2004).

Matematik dersi okulda akademik olarak yürütülse de aslında hayatın her noktasında, her adımında kullanılan bir olgudur. Bu durum matematik dersini formal ortamdaki informal ortama taşımaktadır. Wiggins ve McTighe'nin (2011) ifade ettiği gibi, bir dersi formal ortamdaki informal ortama taşıyabilmek için öğrencinin derste öğrendiklerini kendi hayatına uyarlayabilmesi ve anlamlandırabilmesi gerekir. Matematik dersinde konu kapsamının birçoğunun formül tabanlı olması ve öğrenme sürecinde nedenlerden çok sonuçlara odaklanması, öğrencinin öğrenme sürecinde zorlanmasına neden olur. Yaşanan bu durum, derste öğrenilenleri anlamlandırmayı da güçleştirir. Bunun aşılabilmesi için önemli yollardan biri kavramlar arası ilişkiler kurulması ve öğrenilenlerin anlamlı hale getirilmesidir (Rittle-Johnson, 2017).

Eğitim ve öğretim hayatında matematik, en soyut ders olarak kabul edilmektedir. Öğrencilere göre matematik, sayılardan ve formüllerden oluşan, zorlu işlemleri kapsayan, esasen her şeye cevap verebilme yetisindeyken zihinlerde soyut şekilde yer alan bir derstir. Ancak Umay'a (1996) göre, sayı soyut bir kavramken, sayılabilir nesnelere somuttur. Matematik dersini anlamlandırmak, matematiğin bireyin hayatında kullanılma düzeyini artırır. Anlamlandırabilmek için soyut olan bu dersi somutlaştırmak gerekmektedir. Konyalıoğlu ve Işık'ın (2005) ifade ettiği gibi görselleştirme, öğrencinin dikkatini çekerek güdülenmesini sağlamakta, öğrenmeyi somutlaştırarak anlamlandırmakta ve böylece öğrencinin kendi bilgilerini organize etmesini ve kavramları ilişkilendirmesini sağlamaktadır. Matematik eğitiminde kavramları ilişkilendirmek, hem öğrenilenlerin somutlaştırılması hem de bilgiler arasında bağlantı kurulması açısından önemlidir.

Rittle-Johnson'a (2017) göre, matematik eğitimi için önemli bir olgu olan kavramsal öğrenme, öğrenilen bilgileri farklı alanlara transfer edebilmeyi ve gerekli görüldüğünde öğrenilen kavramlar arasında doğru bir ilişki kurabilmeyi kolaylaştırır. Ayrıca Herbst, Gonzalez ve Macke'e (2005) göre, matematik ile ilgili bir kavrama ait bilgilerin öğrenilmesi, öğrencilerin bu kavrama ait edindikleri bilgileri mantığa uygun bir biçimde açıklayabilmesini sağlar. Bir öğrencinin kavramlar arasında ilişki kurabilmesi için, o kavramların sonuçlarına değil nedenlerine odaklanmış olması gerekir. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NTCM) (2020), matematik ile gerçek dünya arasında ilişki kurmanın, anlayarak öğrenmenin ve öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Gerçek hayattaki her saniye ve her adımın matematikle ilgili olduğu düşünülürse, öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatındaki bu ilişkilendirme büyük önem arz etmektedir.

Matematik öğretiminin bir alt öğrenme alanı olarak, geometri öğretiminde de kavramları anlamlandırabilme ve birbiriyle ilişkilendirme önemlidir. Öğrencilerin özellikle geometrik cisimlerin tanımlarını yapabilmeleri ve anlayarak öğrenebilmeleri, bu alanın yapısı itibarıyla büyük bir önem arz etmektedir (Gökkurt & Soylu, 2016). Geometri öğrenme alanı, diğer matematik alanlarına göre daha fazla soyut kavram içermekte ve özellikle de içerikte yer alan geometrik cisimler konusu öğrencilerin hayal

gücünü kullanarak kompleks düşünmelerini gerektirmektedir (Altun, 2007). Çünkü geometrik düşünme becerisinin gelişimi ve üst düzey geometrik düşünme, belli bir oranda tanımların anlaşılmasını da içerir (Fidan & Türnüklü, 2010). Araştırmaların bu yönüne bakıldığında öğretmenlerin birincil amacı, öncelikle öğrenciler tarafından kavramların anlaşılmasına ve anlamlandırılmasına yardımcı olmaktır. Başer, Koroğlu, Özbellek ve Tezcan (2002) geometri derslerinin sosyal hayat ve yaşanan çevre ile ilişkilendirilmediği durumlarda, öğrencilerin geometriyi anlamakta zorlandıklarını ifade etmektedir. Örneğin, dik prizmaların hacimlerinin hesaplanması konusu, klasik geometri öğretiminde bir formül üzerinden gerçekleştirilmektedir. Öğrencilere ezberlemeleri için tek bir formül sunularak, konuyu tamamlama eğilimine gidilmektedir. Fakat burada iki önemli durum ortaya çıkmaktadır. Birincisi, öğretilen formül bir kavram yanılgısından ibarettir. İkincisi ise öğretmenin amacının somutlaştırmak olması gerekirken, aslında çok somut olan bir konu yine formül ile ifade edildiği için soyut olarak bırakılmış olmaktadır. Hâlbuki formüller ve simgeler matematikte birer araç ya da sadece matematiğin dilidir (İlgar & Gülten, 2013). Yaşanan bu durum, öğrencilerin geometri dersi ile gerçek yaşamları arasında ilişki kurmalarının, öğrenme için önemli bir koşul olduğuna işaret etmektedir.

Diğer birçok disiplinde olduğu gibi, matematik öğretiminde de öğrenme ortamının öğrencilerin bilgiyi kendilerinin oluşturabilmelerine fırsat verecek ve onları cesaretlendirecek şekilde tasarlanması gereklidir. Bu şekilde tasarlanan bir ortamda öğrenciler kendi seçimleri doğrultusunda bilgiyi keşfedebilir. Ancak bunu yaparken, öğretmenlerin bilgiyi bir bağlam içinde sunması, iş birlikli öğrenmeye fırsat vermesi ve gerçek hayattan kesitlerle ilişkilendirmesi önemlidir (Altun, 2006). Bu noktada matematik öğretiminin sayılan niteliklere sahip olmasında iki önemli araçtan yararlanılabilir. Bu araçlardan ilki gelişimsel yaklaşım, ikincisi UbD (*Understanding by Design* - Anlamaya Dayalı Tasarım) isimli öğretim tasarımı modelidir. Gelişimsel yaklaşım, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini esas alan, onlara özgür öğrenme ortamları sağlayan ve somut materyalleri üzerinde öğretim yapılmasının önemine dikkat çeken bir öğretim yaklaşımıdır. Gelişimsel yaklaşıma göre çocukların gelişimleri sürekli ve bireyseldir; bu noktada öğrenme ortamının onların bireysel farklılıkları doğrultusunda, gelişimlerini desteklemesi gerekir. Gelişimsel yaklaşıma göre kurgulanmış bir öğrenme ortamında, öğrenci bilgiyi keşfederek, somutlaştırarak ve materyalleri etkin bir şekilde kullanarak öğrenir (Bayhan & Bencik, 2008). Diğer taraftan, öğrenmenin UbD isimli öğretim modeli çerçevesinde planlandığı bir öğrenme ortamında anlama, kalıcı öğrenme ve bilginin gerçek yaşama ve yeni öğrenme ortamlarına transferi ön plandadır. Ezbere dayalı ve soyut bir öğrenme deneyiminin aksine, UbD modeli, öğrencilerin aktif öğrenme yaşantıları içeren, geri bildirim dayalı ve kalıcı anlamalar gerçekleştirdikleri bir öğrenme deneyimine odaklanır (Wiggins & McTighe, 2005).

Bu araştırma UbD temelli ve gelişimsel yaklaşıma dayalı matematik uygulamalarıyla, matematik öğretiminde konuyu somutlaştırarak, öğrencilerde anlamlandırma-

yı kuvvetlendirmek açısından önem arz etmektedir. Çünkü bu araştırmayla esasen öğrencilerin, dik prizmaların hacmini hesaplarırken ne yaptıklarının farkında olmaları ve hacim kavramının matematikte ne ifade ettiğini fark etmeleri beklenmektedir. Bu yüzden matematik öğretiminde kavramların öğrenciler tarafından anlaşılması için öğrencilerin kavramlarla ilgili doğru bilgilere sahip olmaları önemli bir koşuldur. Mevcut araştırma, öğrencilerin matematik ve geometri ile ilgili sahip oldukları bilgilerinin ve bu bilgilerin öğrenilebilmesi için kullanılan kaynakların incelenmesi ve anlaşılması açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın denel işlemi, konu öğretimine başlarken ilk olarak konuyla ilgili “katman, alan, yükseklik, birim küp, hacim” gibi kavramların tanıtılması ve üzerine konuşulması odağında ilerlemektedir. Son olarak mevcut araştırma, formül ezberleme gibi klasik öğrenme yöntemlerinden uzak bir şekilde, öğrencilere matematiğin aslında ne kadar eğlenceli ve hayatın içinde olduğunun gösterilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu sayede öğrenciler için matematik dersi, formül ezberlemekten öte, oyunlarla eğlenebilecekleri, etkinliklerle kendilerini ifade edebilecekleri, kendilerini keşfedebilecekleri bir ders formatına dönüşmektedir. Yukarıda anlatılanlar ışığında bu araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretiminde UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamalarının matematik dersi öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamaları gerçekleştirilen deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi başarısı son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık var mıdır?

Kuramsal Çerçeve

Gelişimsel Yaklaşım

Gelişimsel yaklaşım, yapılandırmacı eğitim felsefesine dayanan, öğrencilerin ve aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme sürecini geliştirmeyi içeren, öğrenme ve büyüme arasında bir bağlantı kurarak öğretimi planlamayı hedefleyen ve öğrenme süreci ile gerçek hayat arasında ilişki kuran bir yaklaşımdır. Perryman ve Fisher’a (2000) göre, gelişimsel yaklaşımda toplum içerisinde yer alan aile, okul, yetişkin ve çocukları bir bütün içinde düşünerek adımlar atmak, daha faydalı bir toplum oluşturmak amaçlanmaktadır. Öğrenci, bu yaklaşımın kullanıldığı öğrenim ortamında aktif rol oynamaktadır ve bilgiyi kendisi keşfederek hayatına uyarlamaktadır. Bayhan ve Bencik (2008), gelişimsel yaklaşım uygulanan sınıflarda, çocukların fiziksel ve sosyal çevreyle doğrudan etkileşim kurduğunu ifade etmektedir. Bu tip sınıflarda materyal ön plandadır ve çocukların küçük ya da büyük gruplar halinde çalışarak materyallerle teması sağlanmaktadır.

Gelişimsel yaklaşımla matematik öğretiminde, öğrencilerin üç boyutlu düşünebilmesi, bilgiyi gerçek yaşama aktarabilmesi ve geometrik düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Klasik matematik öğretiminde, matematik ve geometri

konularına ait ezberletilen formüller, öğrencilerin geometrik düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Ezberletilen formüller arasında öğrencileri en çok kavram yanlışlarına sürükleyen konuların başında ise üç boyutlu cisimlerin hacim hesaplamaları gelmektedir. Battista ve Clements (1992), özellikle hacim kavramının doğrudan “en x boy x yükseklik” formülü ile öğretilmesinin, öğrenciler için hacmin kavramsallaşmasının önüne geçtiğine dikkat çekmektedir. Hacim kavramının öğretimi sırasında matematiksel kavramların anlamlandırılması, içselleştirilmesi ve birbiriyle ilişkilendirilmesi önemlidir (Battista, 2007). Çeşitli matematiksel bağlantılara görsel-sezgisel dayanaklar oluşturulması, öğrenmenin hem anlamlı ve kalıcı hale getirilmesi hem de öğrenilen bilgilerin başka alanlara transfer edilebilmesi açısından önem arz etmektedir (Olkun, 2003). Bu açıdan bakıldığında, gelişimsel yaklaşım, bir taraftan öğrencinin gelişiminin öğrenme ortamında devam etmesini vurgularken, bir taraftan da öğrenciler arasında gerçekleşmesi gereken nitelikli etkileşime odaklanır. Bu etkileşim sayesinde öğrenciler bilgiyi iş birliği içinde, birbirlerini gözlemleyerek ve birbirlerinden öğrenerek yapılandırabilirler (Nager & Shapiro, 1999).

UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım)

UbD, özünde anlamayı barındıran, öğrencinin derste öğrendiği bilgileri gelecekte yeni öğrenme ortamlarına ve günlük hayatına aktarmasına odaklanan, bunu yaparken de öğrenme ortamını tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak idealize etmeyi amaçlayan bir öğretim tasarımı modelidir. Model, öğretmene tasarımcı rolü vererek öğretim programını sunduğu çerçeve kapsamında öğretim planını zenginleştirmesini sağlarken, öğrenciye derinlemesine öğrenme, anlama ve öğrendiklerini günlük hayatına transfer etme fırsatı sunar. UbD, kısa süreli hatırlama ya da içeriğin ezberlenmesi şeklinde gerçekleştirilen bir öğrenmenin aksine, öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşen, bilginin gerçek yaşama aktarabildiği, uzun süreli ve kalıcı anlamların gerçekleştiği bir öğrenme sürecine işaret etmektedir (Altun & Yurtseven, 2019; Yurtseven, 2016).

Üç aşamadan oluşan UbD modelinin birinci aşamasında istenilen sonuçlar, ikinci aşamasında kanıtlar ve üçüncü aşamasında öğrenme planı tasarlanır. Birinci aşama, bilgi ve beceri kazanımları ışığında ünitenin büyük fikrinin, temel sorularının, anlama ifadelerinin ve transfer ifadelerinin belirlendiği aşamadır. Büyük fikir, ünitenin özünde yer alan kritik kazanımların, bir slogan ya da akılda kalıcı bir cümle haline getirilerek öğrencinin ünitenin içeriği hakkında bilgilendirilmesini sağlar. Temel sorular, yine ünitenin kazanımları çerçevesinde öğrenciler için hazırlanan, merak uyandırıcı, derin düşünmeyi, bilgiyi keşfetmeyi ve sınıfça tartışmayı gerektiren açık uçlu sorulardır. Anlama ifadeleri, öğrencilerin bilgi ve beceri kazanımları sayesinde elde ettikleri farkındalık ve üst düzey bakış açısı olarak özetlenebilir. Bir ünitenin anlama ifadeleri, öğrencilerin temel sorulara ünitenin sonunda bulduğu yanıtlar olarak da düzenlenebilir. Transfer ifadeleri öğrencilerin ünite kapsamında gerek günlük yaşamda, gerek farklı derslerde bağımsız bir şekilde kullanabilecekleri bilgilerin özetlendiği bölüm-

dür. Transfer bölümü, UbD'nin anlama odaklı temel felsefesine hizmet eden önemli unsurlardan biridir (Wiggins & McTighe, 2005; Altun & Yurtseven, 2019).

UbD modelinin ikinci aşaması olan kanıt aşamasında, öğretmenler birinci aşamayla paralel olarak, öğrencilerin gerçekten anladığını gösterebilecekleri performans görevi isimli kanıtları tasarlar. Performans görevi, öğrenciyi çözülmesi gereken bir problemle ya da otantik bir durumla karşı karşıya bırakan, ona bir rol veren, bu rol doğrultusunda bir hazırlık yaparak kendisine verilen görevi yerine getirmesini sağlayan bir değerlendirme aracıdır (Yurtseven, 2016). Performans görevi aracılığıyla, öğrencinin ünite kapsamında öğrendiklerini ortaya çıkarması ve konu hakkındaki bilgisini göstermesi amaçlanır. Performans görevi, UbD temel alınarak tasarlanan bir ünitenin temel değerlendirme aracıdır. Performans görevinin tüm kazanımları yoklamadığı durumlarda ikincil kanıtların kullanılması mümkündür. Bu kanıtlar, klasik ölçme araçlarından oluşabileceği gibi, alternatif ölçme araçlarından da yararlanılabilir (Altun & Yurtseven, 2019).

UbD'nin son aşaması olan öğrenme planı aşamasında, öğretmen tüm öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, dikkat çekici bir etkinlikle üniteye başlamaya, ünite boyunca düzenli bir şekilde geri bildirim vermeye, öğrencileri bilişsel olarak aktif hale getirecek yöntemler seçmeye ve dersin akışını sistematik bir biçimde organize etmeye odaklanır (Wiggins & McTighe, 2005). Öğrenme etkinliklerinin seçiminde, ilk iki aşamayla anlamlı bir bütünlük elde etmek, tüm kazanımları göz önünde bulundurmak ve öğrencileri performans görevinde başarılı kılacak öğretim etkinliklerine yer vermek önemlidir (Altun & Yurtseven, 2019). Ayrıca, öğretim tasarımı bu akışla devam ederken öğretmenin, öğrencilerin öğrendiklerini yeni ortamlara transfer edebilmesini ve kalıcı anlamalar gerçekleştirebilmesini her aşamada göz önünde bulundurması gerekir (Wiggins & McTighe, 2007).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamalarıyla matematik öğretiminin, öğrencilerin matematik başarısına olan etkilerinin incelendiği bu çalışmada son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel araştırmalar, neden sonuç ilişkisini açıklayan, diğer bir deyişle bir değişkenin diğer değişkenler üzerindeki etkisinin incelendiği, ancak çalışma grubunun seçkisiz olmayan yöntemlerle belirlendiği araştırma türüdür (Büyüköztürk, 2008). Mevcut araştırma kapsamında birinci araştırmacının öğretmeni olarak çalıştığı gruplar, araştırmanın çalışma grubunu oluşturduğu için araştırma yarı deneysel desenle gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

2018 – 2019 eğitim ve öğretim yılının birinci yarısında İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki resmi bir okulda matematik dersini alan 18'i deney, 18'i kontrol 36 beşinci sınıf

öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada yansızlık ilkesi temel alınarak iki grup oluşturulmuştur. UbD temelli gelişimsel yaklaşımla matematik öğrenimi gören öğrenciler deney grubuna, öğrenme planlarına herhangi bir müdahalede bulunulmayan sınıfta öğrenim gören öğrenciler kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubunun belirlenmesinde mevcut araştırmada birinci araştırmacı olarak yer alan öğretmenin dersine girdiği öğrenciler olması koşulu aranmıştır. Kontrol grubunun belirlenmesinde, kontrol grubunun deney grubuna başarı yönünden benzemesi koşulu aranmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada UbD temelli gelişimsel yaklaşım öğretim modeli ile matematik öğretiminin, öğrencilerin matematik dersi akademik başarısına olan etkilerinin belirlenmesi için matematik dersi başarı testi kullanılmıştır. Bu test, ortaokul beşinci sınıf matematik öğretiminde dik prizmalarda hacim hesaplama konusunda, kaynak kitaplardan seçilen sorularla hazırlanmış bir testtir. Soruların uygunluğu konusunda iki alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Deney grubu öğrencilerinin UbD temelli gelişimsel yaklaşım modeliyle öğretim gördüğü, kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ortamına herhangi bir müdahalede bulunulmadığı sürecin sonunda, her iki gruba da 20 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bu test uygulanmıştır (Soru örnekleri için bkz. Ek 2).

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubu son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın İşlem Basamakları

İlk olarak ilgili makamlardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında hem uygulamanın gerçekleştiği okulun yönetiminden resmi izin, hem de Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 20021704-604.01.01 etik kurul onayı alınmıştır.

Daha sonrasında veri toplama aracı olan matematik başarı testi hazırlanarak ve uzman görüşü alınarak kullanıma hazır duruma getirilmiştir. Deney ve kontrol grubuna atanan öğrencilerden, birbirlerinden ayrı iki sınıf düzeni oluşturulmuştur. Deneysel işlemin her adımında, işlemin devam ettiği 15 iş günü süresince, deneysel işlem süreci hakkında değerlendirmeler yapılmış ve sürecin sağlıklı işleyip işlemediği sık sık test edilmiştir.

Deney grubu için UbD temelli gelişimsel yaklaşımla öğretim modeline uygun bir ders planı hazırlanmıştır (Bkz. Ek 1). Kontrol grubunun resmi öğretim planına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın uygulamasını yapan öğretmen, her iki grubun matematik derslerini Dik Prizmalarda Hacim Hesabı ünitesi boyunca yürütmüştür. Deney grubunun ders planı hazırlanırken, ilk olarak ortaokul beşinci sınıf

Dik Prizmalarda Hacim Hesabı ünitesinde geçen matematik dersi ile ilgili kazanımlar saptanmıştır. Saptanan kazanımlara ulaşmak için faydalanılacak oyunlar ve etkinlikler seçilmiş, bu oyun ve etkinliklerin uygulanmasında kullanılacak her türlü materyal ve araç-gereçler tespit edilmiş, araştırmacılar tarafından tasarlanmış, üretilmiş ve kullanıma hazır hale getirilmiştir. Daha sonra, gelişimsel yaklaşımla öğretim modeline göre hazırlanan ders planlarına bağlı kalarak, sınıf uygun öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla fiziksel açıdan hazır duruma getirilmiştir. Deney süreci ile ilgili gereken tüm hazırlıklar tamamlandıktan sonra uygulama kısmına geçilmiştir. Öğretmen; deney grubunda UbD temelli gelişimsel yaklaşımla öğretim modeline göre hazırlanmış ders planlarına, kontrol grubunda ise resmi öğretim programına uygun olarak ders anlatımını gerçekleştirmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü her iki grupta da matematik dersleri aynı matematik öğretmeni tarafından işlenmiştir. Deneysel çalışmalar üç hafta süreyle devam etmiştir. Dik Prizmalarda Hacim Hesabı ünitesinin işlenişinin sonlandırılması ile birlikte, deney ve kontrol gruplarına Matematik Dersi Başarı Testi son-test olarak verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırma sorularına yönelik analizler öncesinde, deney ve kontrol grubunun benzer başarı düzeylerine sahip olup olmadığı, deney öncesi uygulanan Katı Cisimler ünitesi kapsamındaki Dik Prizmalarda Hacim Hesabı konusu ile ilgili 20 sorudan oluşan bir başarı testi aracılığıyla tespit edilmiştir. Analizde kullanılan bağımsız gruplarda *t*-testi sonuçları Tablo 3.1’de yer almaktadır:

Tablo 3.1. Grupların Matematik Dersi Başarısı Ön-Test Puanları Bağımsız Gruplarda *t*-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	T	<i>p</i>
Deney	18	65,2	8.55	-.30	.76
Kontrol	18	63.6	8.49		

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubu matematik dersi başarısı ön test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-.30$; $p=.76$). Bu verilere göre, deney ve kontrol grupları Katı Cisimler ünitesi kapsamındaki Dik Prizmalarda Hacim Hesabı konusundaki ön-test puanları açısından birbirine denktir.

“UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamaları gerçekleştirilen deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi başarısı son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık var mıdır?” araştırma sorusunun yanıtlanması kapsamında işlem basamakları sonunda deney ve kontrol gruplarına dik prizmalarda hacim hesabı konusu son-testi uygulanmıştır. Tablo 3.2’de son testten elde edilen puanlara ilişkin betimleyici istatistikler yer almaktadır:

Tablo 3.2. Araştırmanın Son-Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Gruplar	N	X
Deney	18	75
Kontrol	18	41

Ortaokul beşinci sınıf matematik öğretiminde, UbD temelli gelişimsel yaklaşımla öğretim uygulanan deney grubu ile kontrol grubunun matematik başarı testi son-test ortalamaları Tablo 3.2’de verilmiştir. Betimleyici istatistikler deney grubunun son-test ortalamasının 75, kontrol grubunun son-test ortalamasının 41 olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası görülen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının anlaşılması amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.3’te yer almaktadır:

Tablo 3.3. Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	S.T	S.O	U	z	p
Deney	18	470.00	26.11	25.000	-4.35	.00
Kontrol	18	196.00	10.89			
Toplam	36					

Tablo 3.3’te görüldüğü üzere, matematik dersi başarıları p (anlamlılık) sütununda $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p = .00 < 0.05$). Diğer bir deyişle, matematik dersi başarı puanları, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretiminde UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamalarının matematik dersi öğrenci başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın sonucunda, ortaokul beşinci sınıf matematik öğretiminde, UbD temelli gelişimsel yaklaşımla öğretim uygulanan deney grubu ile kontrol grubunun son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında, UbD temelli gelişimsel yaklaşımla öğretim modelinin, öğrencilerin dik prizmalarda hacim hesaplama konusu kazanımlarını kazandırmada ve matematik dersi akademik başarılarını arttırmada etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu durum, UbD temelli gelişimsel yaklaşımla öğretim modelinin, öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarını arttırdığı yönünde yorumlanabilir. Açar, Ercan ve Altun’a (2019) göre, UbD öğretim tasarımı ile anlamanın altı temel göstergesi olan açıklama, empati kurma, kişisel bilgiye sahip olma, bakış açısı kazanma, uygulama ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Konu bu bakış açısıyla

ele alındığında, derste uygulanan uygulamalarla bu becerilerin geliştirildiği ve işlenen konunun öğrenimini de kolaylaştırdığı söylenebilir. Çocukların ve yetişkinlerin, kendilerini bir okur gibi düşünmeye olan ihtiyaçlarıyla kendilerini bir matematikçi gibi düşünmeye olan ihtiyaçları benzerdir. Matematiksel ve teknolojik dünyayla artan bir şekilde etkileşimi olan bireyler olarak yeni bilgiyi birçok formda inşa etmeye, güncellemeye veya entegre etmeye ihtiyaç vardır. Yeni problemleri çözme ve bir matematiksel perspektif ile durumlara yaklaşım, yenilikleri herhangi bir şeyin iç yüzünü anlamak veya bilgileri kavramak için mümkün olduğunca doğal biçimde okumayı gerektirmektedir. Bir doğru cevap üzerine odaklanmak yerine matematik hakkındaki düşünme ve konuşma, bütün öğrencilerin matematiği yapabileceklerine dair güvene sahip olması açısından yardımcı olan bir strateji olacaktır (Walle, Karp & Bay-Williams, 2012).

Deney grubu öğrencileri matematik dersi başarısındaki istatistiksel olarak anlamlı farkın önemli nedenlerinden biri, yapılan deneyin, deney grubu öğrencilerinin matematiksel bağlantılar oluşturması ve formül ezberlemek zorunda kalmadan oyunlar aracılığıyla öğrenmeyi teşvik etmesi olabilir. Olkun'a (2003) göre, çeşitli matematiksel bağıntılara görsel-sezgisel dayanaklar oluşturulması, öğrenmenin hem anlamlı ve kalıcı hale getirilmesi hem de öğrenilen bilgilerin başka alanlara transfer edilebilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu sonuçlara ulaşılmasında, deney grubundaki konuların işlenmesinde çeşitli eğitsel oyun ve etkinliklerin kullanılmasının etkili olduğu söylenebilir. Tural'a (2005) göre, sınıf içi etkinliklerde somut materyallerin kullanılması, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olması, ilgilerinin ders esnasında korunması gibi faktörlerin etkili olduğu çıkarımı yapılabilir. Matematik dersinin duyu organlarına hitap edebilecek şekilde somutlaştırılması ve bu ilkeyi barındıran materyallerle desteklenmesi, mümkün olduğunca basite indirgenmesi öğrenme sürecine fayda sağlamaktadır. UbD temelli hazırlanmış bir ünite planıyla, öğrenci için bilginin kalıcı ve anlamlı hale gelmesi ve farklı öğrenme ortamlarına transferi gibi konularda üstünlük sağlanmış olur (Doğan & Yurtseven, 2018). UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamaları yapılan üç haftalık öğrenme sürecinde, deneysel çalışmanın sağladığı sistemli ve planlı ders işleyişi, öğrencileri her an dersin içerisinde tutabilmek, öğrencilerin sürekli aktif olması, kendilerini derse karşı sorumlu hissetmesi ve bu sorumlulukları yerine getirmesi, derste kendilerini ifade edebilmeleri, öğrenme sürecinde öğrendiklerini sorgulayabilmeleri, sürecin sonunda başarılı olmalarını sağlamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin matematik dersi başarısındaki istatistiksel olarak anlamlı artışın diğer bir önemli nedeni olarak, matematiği öğrencilerin kendi dünyalarına uygun olarak oyun dâhilinde ya da materyal ve etkinliklerle onlara sunmanın önem arz ettiği söylenebilir. Bu tip etkinlikler sayesinde öğrenci, derse karşı ilgisini kaybetmeden sonuna kadar matematiksel etkinliklerin içerisinde kalmakta, aktif biçimde katıldığı bu süreçte keyif almakta ve bu durum onların tutumlarında ve başarılarında olumlu bir gelişme göstermektedir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğrenme

şekillerinin farklı olduğunu, oysa öğrenim sürecinde tüm öğrencilerin öğrenme şekillerinin benzer görülmesinin, öğrencilerin birçoğunun öğrenme sürecine ket vurduğunu ifade etmektedir. Altun'a (2007) göre, geometri öğrenme alanı, diğer matematik alanlarına göre daha fazla soyut kavram içermekte ve özellikle de içerikte yer alan geometrik cisimler konusu öğrencilerin hayal gücünü kullanarak kompleks düşünmelerini gerektirmektedir. Buna ek olarak, Tural'a (2005) göre, öğrencilerin bilişsel, sosyal, devinimsel ve duygusal açıdan gelişimlerine katkı sağlamak için öğretim sürecine oyun ve etkinlikleri dâhil etmek etkili bir adımdır. Bu yüzden öğretim sürecine oyun ve etkinlikleri dâhil etmek, öğrenmeyi somut malzemelerle desteklemek, öğrenciyi derste etkin kılarak akademik başarı ve tutumunun olumlu yönde gelişmesinde ve öğrencilerin işitsel, görsel ve devinimsel gelişimlerine büyük katkılar sağlamaktadır. Bu oyun ve etkinliklerin UbD planı içerisinde sistemli bir şekilde, öğrencilerin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak yerleştirilmesinin ve aşama aşama öğreniye sunulmasının matematik dersi başarısına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki resmi bir okulda öğrenim gören 36 beşinci sınıf öğrencisi ile, araştırmanın deneysel evresi 2018-2019 öğretim yılı güz dönemi ile, araştırmanın amacı kapsamında belirtilen araştırma sorusunun cevaplanmasıyla ve ortaokul beşinci sınıf matematik dersinde yer alan Katı Cisimler ünitesi kapsamındaki Dik Prizmalarda Hacim Hesaplama konusu ile sınırlıdır. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında gelecekte yapılacak olan araştırmalar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Gelecekte yapılacak olan UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamaları, matematik dersi dışında farklı derslerde de gerçekleştirilerek, bu tür uygulamaların etkililiği araştırılabilir.
- Gelecekte yapılacak olan UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamaları, farklı sınıf seviyelerinde, matematik dersinin farklı ünitelerinin farklı kazanımları ile gerçekleştirilerek, bu çalışmaların etkililiği araştırılabilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda uygulama süresi daha uzun tutularak, uygulamanın başarı, tutum, kaygı gibi farklı değişkenler üzerindeki etkileri incelenebilir.
- Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda faktöriyel desen gibi birden fazla deney grubunun olduğu araştırma modelleri tasarlanarak, öğrencilerin en iyi hangi uygulamalarla öğrenebildiği karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Gelecekte yapılacak olan sınıf içi uygulamalarda, UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamaları öğrenme ortamının somut, görsel, işitsel gibi birçok materyal ile uyarıcılar açısından zenginleştirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- AÇAR, A., ERCAN, B., & ALTUN, S. (2019). Olasılık Konusunun Anlamaya Dayalı Tasarım ile Öğretimi: Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Görüşleri Üzerine Bir İnceleme. *Eğitim ve Bilim*, 44 (198), 115-147.
- ALTUN, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 223-238.
- ALTUN, M. (2007). *Eğitim Fakülteleri ve Matematik Öğretmenleri İçin Ortaöğretimde Matematik Öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- ALTUN, S., & YURTSEVEN, N. (2019). *Tasarımcı Öğretmen UbD El Kitabı*. Ankara: Asos Yayıncılık.
- BAŞER, N., KÖROĞLU, H., ÖZBELLEK, S. G., & TEZCAN, C. (2002). İlköğretim Geometri Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Giderme Yolları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 38-42.
- BATTISTA, M. T. (2007). The Development of Geometric and Spatial Thinking. F. K. LESTER içinde, *Handbook of Search on Mathematics Teaching and Learning* (s. 843-908). Charlotte, NC: Information Age.
- BATTISTA, M. T., & CLEMENTS, D. H. (1992). Geometry and Spatial Reasoning. F. K. LESTER içinde, *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (s. 420-464). Charlotte, NC: Information Age.
- BAYHAN, P., & BENCİK, S. (2008). Bank Street Yaklaşımının (Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı) İlkeler, Program ve Eğitimci Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33 (149), 80-88.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DOĞAN, S., & YURTSEVEN, N. (2018). Okul Öncesi Öğretimde UbD Uygulamaları: Öğretmen ve Öğrenci Perspektifinden Yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (3), 656-671.
- FİDAN, Y., & TÜRNÜKLÜ, E. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (27), 185-197.
- GÖKKURT, B., & SOYLU, Y. (2016). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Alan Bilgilerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 0-0.
- HERBST, P., GONZALEZ, G., & MACKE, M. (2005). How Can Geometry Students Understand What If Means to Define in Mathematics? *The Mathematics Educator*, 15 (2), 17-24.
- İLGAR, L., & GÜLTEN, D. Ç. (2013). Matematik Konularının Günlük Yaşamda Kullanımının Öğrencilere Öğretilmesinin Gerekliliği ve Önemi. *İstanbul Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 119-128.
- KONYALIOĞLU, A. C., & IŞIK, A. (2005). Matematik Eğitiminde Görselleştirme Yaklaşımı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (11), 462-471.

- KÖROĞLU, H., & YEŞİLDERE, S. (2004). İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zeka Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 25-41.
- NAGER, N. & SHAPIRO, E. K. (1999). The developmental-interaction approach to education: Retrospect and prospect. *Bank Street Occasional Paper Series*, 1, 5-45.
- OLKUN, S. (2003). Öğrencilere Hacim Formülü Ne Zaman Anlamlı Gelir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 160-165.
- OLKUN, S., & UÇAR, Z. T. (2014). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- PERRYMAN, A., & FISHER, P. (2000). *A Brief History: Bank Street College of Education*. <https://educate.bankstreet.edu/books/1>.
- RITTLE-JOHNSON, B. (2017). Developing Mathematics Knowledge. *Child Development Perspectives*, 11 (3), 184-190.
- TURAL, H. (2005). İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ULUSAL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİ KONSEYİ (NTCM). *Executive Summary Principles and Standards for School Mathematics*. (2020). https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf.
- UMAY, A. (1996). Matematik Eğitimi ve Ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (12), 145-149.
- WALLE, J. A., KARP, K. S., & BAY-WILLIAMS, J. M. (2012). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim*. (P. D. DURMUŞ, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- WIGGINS, G. P., & MCTIGHE, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ____ (2007). *Schooling by Design: Mission, Action and Achievement*. 1. bs. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- WIGGINS, G. P., & MCTIGHE, J. (2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units*. 1. bs. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- YURTSEVEN, N. (2016). *Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UbD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ek 1. UbD Ünite Planı

Planlayan öğretmen(ler): Özge GÜRBÜZ, Fatma KAHYA		
Uygulayan öğretmen(ler): Özge GÜRBÜZ		
Brans: Matematik		
Sınıf: 5. Sınıf		
Konu: Dik Prizmalarda Hacim Hesaplama		
Süre: 280' (7 ders saati)		
Birinci Aşama – İstenilen Sonuçlar		
Öğretmenin Genel Hedefleri: Bu ünitenin genel amacı, öğrencilerin dik prizmalarda hacim hesabı yaparken birim küplerin, prizmaların içine kaç tane sığabileceğini hesaplayarak, bu konudaki formül ezberlemek yerine günlük hayattaki kullanımına daha uygun şekilde öğrenmelerini sağlamaktır.	Kazanımlar	
	Bilgi	
	Beceri	
	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler; m^3, dm^3, cm^3, mm^3 birimlerinin hacim birimleri olduğunu bilir. Öğrenciler; dik prizmalarda hacim hesaplama bağıntısının “taban alanı x yükseklik” formülü ile bulunduğunu bilir. Öğrenciler; bir dik prizmanın içerisine kaç tane birim küp sığabileceğini bilir. Öğrenciler, dik prizmaların isimlendirilmesinin taban yüzeylerinin şekillerine göre olduğunu bilir. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler, verilen cismin hacmini birim küpleri sayarak hesaplayabileceklerdir. Öğrenciler, hacmi ölçmeye yönelik stratejiler kullanabileceklerdir. Öğrenciler, verilen bir hacim ölçüsüne sahip farklı dikdörtgenlerin prizmalarını birim küplerle oluşturabileceklerdir.
	Anlama	
Büyük Fikir: Ben Bir Dik Prizmayım, Kaç Birim Küp Yutarım?	ANLAMALAR <ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler, dik prizmalarda hacim hesaplamasının günlük hayattaki önemini anlar. Öğrenciler, dik prizmaların içine boşluk kalmayacak biçimde yerleştirilen birim küp sayısının o cismin hacmi olduğunu anlar. Öğrenciler hacmin, herhangi bir cismin boşlukta kapladığı yer olduğunu anlar. 	TEMEL SORULAR <ul style="list-style-type: none"> Verilen bir dik prizma modelinin içerisine birim küplerden kaç tane sığdırabilirsin? Prizmanın içerisine birim küpleri yerleştirirken kaç tabaka oluşturabilirsin ve oluşturduğun bu tabakalar sana ne ifade eder? Dik prizmanın taban yüzeyi üçgen olursa, içine yerleştirilen birim küpler gerçek hacmi verir mi? Neden?

	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler, kare prizma ve küpün, dikdörtgenler prizmasının özel bir hali olduğunu anlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kare prizmaların ve küplerin, dikdörtgenler prizması ile ilişkileri hakkında ne düşünüyorsunuz? • Farklı dik prizmalar birleştirilerek yeni boyutlarda dik prizmalar oluşturulabilir mi? Nasıl?
Transfer		
<p>Öğrenciler, bu ünite edindikleri bilgileri;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Günlük hayatta dik prizma şeklinde cisimlerle karşılaştıklarında (bina, meyve suyu kutusu, buzdolabı vb.) hacimlerini hesaplamada kullanacaklardır. • Matematik dersinin, “Oran-Orantı” konusunda kullanılır. • Fen Bilimleri dersinin “Maddenin Özellikleri” konusunda kullanacaklardır. 		
İkinci Aşama - Kanıtlar		
<p>Performans Görevi: Lojistik Firmamızı Düzenliyoruz</p> <p>Goal (Hedef): Bu performans görevindeki hedefin dik prizmalarda hacim hesaplamaktır.</p> <p>Role (Rol): Bir lojistik firmasının müdürüsün.</p> <p>Audience (Seyirci): Sınıf arkadaşların.</p> <p>Situation (Durum): Bir lojistik firmasında 1 m^3 hacme sahip eş kolileri tirlara yükleyip depolara göndererek nakliyesini sağlıyorsun. Firmadaki 1 m^3 hacme sahip eş kolileri ilk önce belirli boyutlardaki çeşitli tirlara boşluk kalmayacak şekilde yerleştirmelisin. Daha sonra bu tirları yine farklı boyutlardaki çeşitli dik prizma şeklindeki depolara yönlendireceksin ve o depolara yerleştireceksin. Bu işi yaparken, tirların içerisindeki kolilerin depolara yerleştirirken artmamasına dikkat etmelisin. Kolileri boşluk kalmayacak şekilde yerleştirip yönlendireceğin bu tirları, depolara yönlendirirken en az maliyetle, en az iş gücü ile taşırken dik prizmalarda hacim hesaplamada hacim birimlerini, yerleştireceği bu tirlara ve depolara birim küplerin nasıl ve kaç tane sığdırabileceğini ve bunun ne anlam ifade ettiğini günlük hayattan örnekler ile açıklamalısın.</p> <p>Product (Ürün): Sunum</p> <p>Standards (Standartlar): Hacim hesaplamada m^3, dm^3, cm^3 gibi hacim birimlerinin kazanımlarına dikkat edip yer vermesi (20 PUAN)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacim hesaplamada, bir dik prizmanın içerisine kaç tane birim küp sığabileceği kazanımına yer vermesi (20 PUAN) - Hacim hesaplamada, dik prizmaların isimlendirilmesi prizmanın tabanının şekline göre olduğu kazanımına yer verir (20 PUAN) 		

- Hacim hesaplamada günlük hayattan örneklere yer vermesi (20 PUAN)
- Hacim hesaplamada, materyal tasarımının görselliği ve işlevselliği (20 PUAN)

DİĞER KANITLAR:

MEB Kazanım Testleri, Başarı testleri, açık uçlu sorular, yaprak testler, dallanmış ağaç testi, üst düzey öğrenciler için PİSA ya da Matematik Olimpiyatları örnek soruları, yansıtma yazısı.

Üçüncü Aşama – Öğrenme Planı**W (Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme)**

Dik prizmaların hacim hesabının günlük hayattaki kullanım alanları hakkında bilgi verilecek. Öğrencilerim, dik prizmanın ne olduğunu, nasıl bir geometrik şekil olduğunu, birim küpün ne olduğunu, uzunluk ölçü birimlerinin ne olduğunu biliyorlar. Bu ünite ile öğrenciler, bir dik prizmanın hacminin nasıl hesaplanacağını, prizmalar arasında hacim karşılaştırması yapmayı, birim küplerle prizmalar oluşturabilme konusunda bilgi sahibi olacaklar. Günlük yaşamdan aldığı örnekler ve yaptığı etkinlikler neticesinde dik prizmalarda hacim hesabının nasıl yapıldığı ve prizmalar arasında hacim karşılaştırmasının nasıl olduğu ile ilgili yorum yapabilme yeteneğine sahip olacaklar. Bu ünite boyunca en büyük kavram yanılgısı dik prizmalarda hacim hesabının “taban alanı x yükseklik” formülü ile öğretilmesidir. Deney grubundaki öğrenciler, işlenen ders etkinlikleri ve performans görevi sonrasında formülden arınarak, neden ve sonuç ilişkisini kavrayıp, bu yanılgıdan uzak olacaklardır.

H (Dikkat Çekme & Isındırma)

Derse başlarken, gösterip yaptırma etkinliği ve iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılarak öğrencilere cetvelsiz ve yapıştırıcısız renkli kâğıtlarla küp yaptırılacak. Sınıf, 6’şar kişilik üç gruba ayrılacak.

- Her gruba 6 farklı renkte kare şeklinde kâğıt verilir.
- Öğretmenin rehberliğinde, ilk olarak öğretmen göstermek üzere gösterilen adımlarla her öğrenci elindeki kare şeklindeki kâğıtlardan şekiller meydana getirir. Meydana gelen bu şekiller küpün parçaları olur. Öğrenciler bu aşamada cetvel ya da yapıştırıcı kullanmazlar, psiko-motor becerilerini kullanırlar.
- Son olarak, yine öğretmen rehberliğinde her gruptaki altı öğrenci, ellerindeki elde ettikleri şekilleri komutlar eşliğinde birleştirir ve bir küp meydana getirmiş olurlar.

Yapılan bu etkinlik sayesinde, öğrencilerin birlikte çalışmaları, birlikte bir ürün meydana getirmeleri, ekip ruhunu tatmaları ve bu etkinlik sayesinde konunun dikkat çekilmesi hedeflenmektedir. İlk önce küpünü tamamlayan gruba ödül olarak sağlıklı atıştırma malzemeleri verilir.

E (Öğrenciyi Aktif Hale Getirecek Etkinlikler)

İş birliğine dayalı öğretim yöntemi, oyun temelli öğrenme, gösterip yaptırma, tartışma.

R (Geri Bildirim)

Öğrencilerime ilk olarak sınıf ortamında dersimize girişte sağladığım dikkat çekme aşamasındaki “cetvelsiz ve yapıştırıcısız küp yapma” etkinliği sonucunda geri bildirim sağlayacağım. Daha sonrasında, öğrenciyi aktif hale getirecek davranışlar aşamasında oyun temelli öğretim yöntemi ile uygulanacak olan “birim küpünü seç, hacmini küçült” oyunu sonucunda geri bildirim sağlayacağım. Yine daha sonra, gelişimsel yaklaşım ile öğretim yöntemi ile uygulanacak olan “cam prizmaların içine kaç tane birim küp sığar?”

<p>etkinliği ile birlikte hacim hesabı öğretilecek olup bu etkinliğin sonucunda geri bildirim sağlayacağım. Son olarak ders planı sonundaki çözülen sorular/testler sonucunda geri bildirim sağlayacağım.</p>
<p>E (Değerlendirme) Performans görevine, açık uçlu sorulara, MEB kazanım testlerine, yaprak testler, başarı testlerine, üst düzey öğrenciler için özel sorulara yer verilecektir.</p>
<p>T (Öğretimi Farklılaştırma)</p> <ul style="list-style-type: none">• Öğrenme stillerine göre süreci farklılaştırma: Dikkat çekme aşamasında, gösterip yaptırma yöntemi ile görsel ve psiko-motor becerilerini kullanan öğrenciler için; ekip ruhuyla çalışan öğrenciler için ise iş birliğine dayalı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca kinestetik öğrenciler için oyun temelli öğrenme ile “Birim küpünü Seç, Hacmini Küçült” oyunu kullanılmıştır.• Hazırbulunmuşluk düzeyine göre farklılaştırma: Ünitenin son dersinde hazırbulunmuşluk düzeyi yüksek öğrencilerin için üst düzey sorular ya da PISA sorularına yer verilirken, diğer öğrenciler için pekiştirme testleri verilmiştir.
<p>O (Organizasyon)</p> <p>1. DERS – 40 dk. Öğrencilerin merak ve ilgilerini uyandırabilmek için, derse prizma modeli örnekleri ile girilir ve ne oldukları hakkında öğrencilere soru yöneltilir. (5 dk.)</p> <p>Sonrasında bu kapalı cisimlerin yani prizmaların günlük hayatta kullandığımız eşyalara benzerliği var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Öğrencilerin tamamının katılımını sağlamak, yaratıcılıklarını desteklemek ve fikirlerini özgürce ortaya sunmalarını sağlamak için tartışma ortamı sağlanır. (5 dk.)</p> <p>Gösterip Yaptırma ve İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemleri harmanlanarak bir etkinlik yaptırılır. Etkinliğin ismi “cetvelsiz ve yapıştırıcısız küp yapma”. (30 dk.)</p> <p>2. DERS – 40 dk. Öğrencilere ön bilgilerini ölçmek amacıyla mini bir test uygulanır. (10 dk.)</p> <p>Testin ardından dik prizmalarda hacim konusunu daha kolay ve kalıcı öğrenebilmeleri için gelişimsel yaklaşımla öğretimden yararlanarak, “cam prizmaların içine kaç birim küp sığar” etkinliği yapılır. (30 dk.)</p> <p>Cam Prizmalara Kaç Birim Küp Sığar? Etkinliği İş birliğine dayalı öğretim yönteminden yararlanarak sınıf 3'er kişilik 6 gruba ayrılır. Her gruba 1 adet birim küp (birim küpün tüm ayrıtları 1 cm'den oluşmaktadır) ve ilk olarak taban ayrıtları 3 cm ve 5 cm olan yüksekliği 1 cm olan içi boş bir cam prizma verilir, öğrencilerden bu birim küpten bu prizmanın içerisine kaç tane sığabileceği konusunda fikirler istenir. Materyallerle birlikte her gruba fikirlerini yazabilecekleri sorulardan oluşan kâğıtlar ve kalem verilir. Sorulan soruların cevaplarını öğrenciler bu kâğıtlara yazarlar. Sonrasında ikinci prizma verilir, ikinci prizmanın boyutları ise taban ayrıtları yine 3 cm ve</p>

5 cm olup yüksekliği 2 cm olacaktır. Öğrencilerden yine bu prizmanın içerisine kaç küp sığabileceği fikirleri alınır. Sonrasında üçüncü prizma verilecek, üçüncü prizmanın boyutları ise taban ayrıtları yine 3 cm ve 5 cm olup bu sefer yüksekliği 3 cm olacaktır. Öğrencilerden yine bu prizmanın içerisine kaç küp sığabileceği fikirleri alınır. Dağıtılan bu üç prizmanın hacimleri arasında nasıl bir bağıntı olduğu hakkında konuşulur.

Etkinliğe ikinci grup prizmaların dağıtımı ile devam edilir. Bu sefer grupların her birine taban ayrıtları 4 cm ve 5 cm olan yüksekliği 1 cm olan içi boş cam prizmalar verilir. Öğrencilerden bu prizmanın içerisine kaç birim küp sığacağı fikirleri alınır. Sonrasında ikinci grup prizmaların ikincisi verilir, bu prizmaların taban ayrıtları yine 4 cm ve 5 cm olup yüksekliği 2 cm olacaktır. Öğrencilerden bu prizmanın da içerisine kaç küp sığabileceği fikirleri alınacak ve ikinci grup prizmanın üçüncüsüne geçilir. Bu sefer de yine taban ayrıtları 4 cm ve 5 cm olup yüksekliği 3 cm olan içi boş cam prizma verilerek içerisine kaç birim küp sığacağı fikirleri alınacak ve dağıtılan bu prizmaların hacimleri arasında nasıl bir bağıntı/ilişki olduğu fikirleri öğrencilerden alınır.

Etkinliğe üçüncü grup prizmaların dağıtımı ile devam edilir. Bu sefer grupların her birine taban ayrıtları 5 cm ve 6 cm olan yüksekliği 1 cm olan içi boş prizmalar verilir. Öğrencilerden diğer aşamalarda olduğu gibi yine bu prizmanın içerisine kaç birim küp sığacağı fikirleri alınır. Fikirlerini her aşamada ellerindeki çalışma kâğıtlarına yazmaları istenir. Sonrasında üçüncü grup prizmaların ikincisi verilir, bu prizmaların taban ayrıtları yine 5 cm ve 6 cm olup yüksekliği 2 cm olacaktır. Öğrencilerden yine bu içi boş prizmanın içerisine kaç birim küp sığacağı fikirleri alınacak. Son olarak öğrencilere üçüncü grup prizmaların üçüncüsü verilecek, bu prizmanın da taban ayrıtları yine 5 cm ve 6 cm olup yüksekliği 3 cm olacak. Öğrencilere yine bu içi boş prizmanın içerisine kaç birim küp sığacağı fikirleri alınır ve dağıtılan bu üçüncü grup prizmaların hacimleri arasında nasıl bir ilişki olduğu fikirleri alınır. Bu fikirlerini ellerindeki çalışma kâğıtlarına yazmaları istenir. Nihai olarak, bu etkinliğin sonucunda dik prizmalarda hacim hesaplama konusunda ne kazanıldığına dair bir ölçme testi yapılır.

3. DERS – 40 dk.

Öğrencilerle “cam prizmaların içine kaç birim küp sığar?” etkinliğine devam edilir. (30 dk.)

Etkinlik sonlandırıldıktan sonra, konunun kazanımlarına ilişkin mini bir test uygulanır. (10 dk.)

4. DERS – 40 dk.

Öğrencilere verilen performans görevleri “Lojistik Firmamızı Düzenliyoruz” öğretmen rehberliği eşliğinde uygulanır ve değerlendirilir. (40 dk.)

5. DERS – 40 dk.

MEB Kazanım testleri, yaprak testler, açık uçlu sorular çalışma etkinliği, alıştırmaya kitabı çalışma etkinlikleri uygulanır. (40 dk.)

6. DERS – 40 dk.

Oyun Temelli Öğretim yöntemi ile birlikte bir oyun etkinliği yapılır. (40 dk.)

“Birim küpünü Seç, Hacmini Küçült” Oyunu

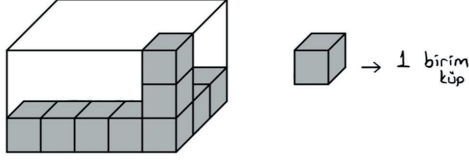
Oyun Temelli Öğrenme kullanılacaktır.

Oyun 2 kişi ile oynanır. 64 kareden oluşan yine kare şeklindeki (satranç tahtası gibi) bir oyun tahtası üzerindeki tüm karelere birer tane birim küp konur. Öğrenciler satranç oynar gibi karşılıklı otururlar. Her öğrenci oyuna kendi önündeki ilk sıradan en soldaki kareden başlar. Her hamle öncesi iki zar atılır. Zarların üst yüzüne gelen sayılar öğrencilerin hamlelerini belirler. Eğer zarların ikisi de tek sayı gelirse, öğrenci birim küpü sağ yönünde hareket ettirebilir. Eğer zarların ikisi de çift sayı gelirse, öğrenci birim küpü yukarı yönünde hareket ettirebilir. Eğer zarların biri tek, biri çift gelirse, öğrenci hamlesini yapacağı karedeki birim küpleri yanındaki veya önündeki birim küp ile üst üste koyacak. Oyun içerisinde birim küpleri sola ve aşağı yönde hareket ettirmek yasaktır. Öğrencilerin amacı, birim küpleri bu hareketlerle birleştirerek (yan yana, üst üste) bir dik prizma oluşturmak. Oyunun içerisindeki kurallar dâhilinde oluşan şeklin biçimine öğrenci aklını kullanarak karar verecek. Oyunun nihai amacı, her öğrenci rakibinin oyuna başladığı karede prizmasını yani oyunu bitirmek zorundadır. Oyun sonlandığında oyunu sonlandırdıkları karelerdeki oluşturdukları prizmalardan hangisi daha küçük hacme sahipse oyunun kazananı o olacak. (Oluşturulan prizmanın üzerinde şeklini bozan fazladan birim küp kalmışsa ihmal edilecek, atılacak). Oyun sırasında bir öğrenci prizmasını taşıması gereken yere gelmişse ama rakibi henüz gelememişse o öğrenciye oyunu bitirmesi için izin verilecektir.

7. DERS – 40 dk.

Hazırbulunuşluk düzeyi yüksek öğrencilerin için PISA – Olimpiyat Soruları altıncı sınıf düzeyi soruları çözümü yapılırken, diğer öğrenciler için pekiştirme testleri verilir. (40 dk.)

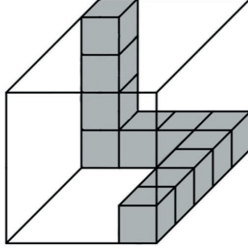
Ek 2. Başarı Testi Soru Örnekleri



Şekildeki dikdörtgenler prizması hacmi 1 birim küp olan küplerle dolduruluyor.

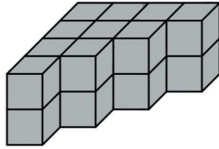
Buna göre, prizmanın içinde kaç tane birim küp bulunur?

- A) 27 B) 30 C) 36 D) 45



Yukarıdaki şekilde verilen kare prizmanın hacmi kaç birim küptür?

- A) 60 B) 72 C) 80 D) 90



Yukarıdaki şekilde verilen yapının hacmi kaç birim küptür?

- A) 18 B) 20 C) 22 D) 24

ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ PROBLEM ÇÖZMEYE İLİŞKİN AÇIKLAMALARIN SOSYOMATEMATİKSEL NORMLAR ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sibel YEŞİLDERE İMRE¹, Elif ÖKMEN², Büşra BOZKURT³

* Bu makale 2019 yılında 4. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, sibel.yesildere@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3878-3859.

2 Matematik Öğretmeni, Ağrı/Hamur-MEB Aşağı Karabal Halis Özdemir Ortaokulu, elifeylulukmen@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1089-3570.

3 Matematik Öğretmeni, Şanlıurfa/Hilvan-MEB Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu, busrabozkurt0419@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4918-1354.

Geliş Tarihi: 30.09.2020 Kabul Tarihi: 24.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.802728

Öz: Bu nitel araştırmada, Türkiye’de 1926 ile 2018 yılları arasında uygulanan Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarında yer alan problem çözmeye ilişkin açıklamalar, sosyomatematiksel normlar çerçevesinde incelenmektedir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını oluşturan on Matematik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan problem çözmeye ilişkin açıklamalar veri kodlama formuna yazılmış ve kodlanmıştır. Kodlar anlamlı birimler halinde sınıflandırılarak ve problem çözmeye ilişkin literatürde yer alan sosyomatematiksel normlar dikkate alınarak elde edilen kategoriler doğrultusunda inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda Matematik Dersi Öğretim Programlarında problem çözme aşamalarının her birine ilişkin sosyomatematiksel normun yer aldığı, en fazla sosyomatematiksel normun problem çözme aşamalarından ‘problemi çözme’ adımıyla ortaya konulduğu belirlenmiştir. Problem çözmeye ilişkin beklenen sosyomatematiksel normlara işaret eden açıklamalara en fazla yer veren öğretim programlarının 1949, 2005 ve 2013 yılı programları olduğu görülmüştür. Matematik Dersi Öğretim Programlarında genelde problem çözme becerisini destekleyici normların oluşmasını sağlayan açıklamaların yer aldığı, sadece 2018 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı’nda bulunmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyomatematiksel normlar, problem çözme, ortaokul matematik dersi öğretim programları

INVESTIGATING THE EXPLANATIONS IN MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS CURRICULA DOCUMENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF SOCIO-MATHEMATICAL NORMS

Abstract:

The study was designed with document analysis method. Explanations on problem solving in the ten Mathematics Curriculums, which constitutes the data source of the research, were written in the data coding form and coded. The codes were classified into meaningful units and analyzed in accordance with the categories obtained by considering the sociomathematical norms in the literature on problem solving. As a result of the research, it was determined that the sociomathematical norms related to the problem solving steps are included in the curricula documents, and the most sociomathematical norms are revealed in the 'problem solving' step, which is one of the problem solving stages. It was seen that the curriculums that included the explanations indicating the expected sociomathematical norms regarding problem solving were the 1949, 2005 and 2013 curricula documents. It has been determined that there are explanations that provide the formation of norms that support problem solving skills in the curricula documents, but they are not only included in the 2018 Curriculum.

Keywords: sociomathematical norms, problem solving, middle school mathematics curriculum

Giriş

Matematik Dersi Öğretim Programlarında kazandırılması öngörülen temel becerilerin başında problem çözme gelmektedir. Bu yönüyle problem çözme matematik eğitimi araştırmalarında sıkça araştırılan konulardan biri olmuştur (Turan, 2019). Problem çözme denilince akla gelen ilk isim olan Polya (1957) problem çözme sürecini bir aşamadan diğerine doğrusal bir ilerleme olarak tanımlamaktadır. Polya bir problemi çözerken ilk olarak neyin gerekli olduğunu açıkça görmemiz gerektiğini, ikinci olarak bir plan yapmak ve çözüme ulaşmak için çeşitli öğelerin nasıl bağlantılı olduğunu, bilinmeyen veriyle olan ilişkisini görmemiz gerektiğini belirtmekte ve planın gerçekleştirilmesi sonrası tamamlanmış çözüme dönüp bakarak, gözden geçirecek ve tartışarak tamamlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu tanımlama temelinde, problem ve problem çözme yıllar içinde detaylandırılmış ve problem çözmeye başarılı olanların özellikleri (Lester, 1994), üstbiliş (Schoenfeld, 1992), duyuşsal değişkenlerin

problem çözenlerin davranışlarına etkisi (DeBellis ve Goldin, 1997) gibi problem çözenin farklı boyutları araştırma konusu olmuştur. Problem çözenin psikolojik yönü ve problem çözme sürecinde oluşturulması beklenen sınıf ortamları da merak edilen konular arasındadır. Sengupta-Irvinga ve Agarwal (2017) İngiltere ulusal öğretim programında öğrencilerden problem çözerken karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerinin beklendiğinin, benzer şekilde Singapur'da öğrencilerin azimli olmalarını destekleyen problem çözme çalışmalarının merkeze alındığının altını çizerek öğrencilerin problem çözmede ısrar etmeleri için fırsatlar yaratmanın etkili öğretimin bir ilkesi olduğunu belirtmektedirler.

Öğrencilerde yaşam becerilerinin gelişimine olan katkısı nedeniyle oldukça önemsenen problem çözenin kapsamına ve sınıflarda nasıl ele alınması gerektiğine ilişkin açıklamalar öğretim programlarında yer bulmaktadır. Çünkü öğretim programı bir dersle ilgili öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz (Özçelik, 2014); bir dersin öğretimiyle ilgili okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2012). Problem çözme, kapsamı nedeniyle önemli bir matematiksel beceri olarak diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'deki Matematik Dersi Öğretim Programlarında da yer almıştır. Bu noktada öğretmenlerin öğretim programının kullanımıyla ilgili yeterliliği ve problem çözenin öğretim programında ele alınış şeklinin önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim programının kullanımıyla ilgili yeterliliği program okuryazarlığı (Ariav, 1986) olgusuyla ilişkilidir. Keskin (2020) öğretmenin programı konu sıralamasından oluşan bir metin olarak görmeyip, programın rehberliği ile planını uygulaması gerektiğini belirterek program okuryazarlığını; öğretim programıyla ilgili bilgiye sahip olma, programı eleştirel bakış açısıyla inceleyebilme, uygulamaya dönük yorumlayabilme ve programa yönelik olumlu bakış açısına sahip olma şeklinde tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenin uyguladığı öğretim programına adapte olma hızının planlanan öğrenmelerin gerçekleşmesine olumlu etki ettiğini vurgulamaktadır. Sınıf ortamının önemli bileşenlerinden olan ders kitaplarının öğretmenlerin başvurabileceği kaynaklar arasında yer alması ve ders kitaplarının konuların öğrencilere öğretilme şekli hakkında öğretim programının vizyonu ve açıklamaları yönünde hazırlanması (Nicol ve Crispo, 2006) nedeniyle ders kitapları ile program okuryazarlığının ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda öğretim programında problem çözenin nasıl ele alındığının, problem çözme becerisinin gelişimi için önemli olduğu söylenebilir.

Problem çözme sürecini çevrelemesi beklenen koşullar, üzerine düşünülmesi gereken konulardan bir diğeridir. Problem çözme sürecinde gerçekleşen diyaloglar, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle etkileşimleri problem çözme sürecine yön vermektedir. Sınıf mikro kültüründe genel kural haline gelen öğretmen ve öğrenci etkileşimleriyle ilgili önemli bir olgu olan normlar (Cobb ve Yackel, 1996), öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir parçasıdır. Matematik öğretiminde bilginin anlamlandı-

nlmasında rol alan sosyal yapılar, sosyal ve sosyomatematiksel normlar olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır (Yackel, 2001; Cobb ve Yackel, 1996). Sosyomatematiksel normlar, sosyal normlardan farklı olarak matematik öğrenme süreci içerisindeki iletişime odaklanmakta ve matematik öğrenme sürecine özel şekillenmektedir. Sosyal normlar iletişim süreci ile oluşmakta iken sosyomatematiksel normlar üretilen çözümlerin ve öne sürülen fikirlerin niteliği ile gelişmektedir. Yackel ve Cobb (1996) tarafından kavramsallaştırılan sosyomatematiksel normlar sınıftaki sosyal ilişkilerin matematiksel kısmını içermektedir. Sınıf içerisinde oluşacak herhangi bir sosyal ilişkide tüm sınıf bu sürece dâhil olacağı için sosyomatematiksel normlar üzerinde öğrenciler kadar öğretmenlerin de etkisi olduğu söylenebilir.

Matematiksel çözüme ilişkin açıklama beklemek, nedenini sorgulamak, farklı bir problem çözümünü değerlendirmek gibi problem çözme sürecinde oluşması beklenen sosyomatematiksel normlar çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiştir (örn. Tatsis ve Koleza, 2008; Cobb ve Yackel, 1996; Kazemi, Hubbard, Elliott, Carroll ve Mumme, 2007; Akyüz, 2014; Çelik ve Bukova Güzel, 2016; Yaşa, 2015). Bu araştırma sonuçlarında rapor edilen problem çözmeye ilişkin sosyomatematiksel normlar, literatürdeki yerleri ve kapsamı Tablo 1’de sunulmaktadır:

Tablo 1. Problem Çözmeye İlişkin Literatürde Yer Alan Sosyomatematiksel Normlar

Normlar	Literatürdeki Yeri	Kapsamı
Belirsiz Olmama	Tatsis ve Koleza (2008)	Matematiksel bir ifade ya da çözüm yolu oluşturulurken belirsizliğe yol açacak ifadelerin kullanılmamasıdır.
Üçüncü kişinin anlaması	Tatsis ve Koleza (2008)	Matematiksel ifadelerin, onları okuyan üçüncü bir kişi tarafından anlaşılabilir kadar açık olmasıdır.
Matematiksel gerekçelendirme	Cobb ve Yackel (1996) Tatsis ve Koleza (2008) Van Zoest, Stockero ve Taylor (2012)	Matematiksel yöntemlerin uygulanmadan önce kullanımlarını desteklemek için bir gerekçeye sahip olması anlamına gelmektedir.
Doğrulama	Tatsis ve Koleza (2008)	Matematiksel yöntemin uygulanmadan önce ve/veya sonra onaylanmasıdır. Yöntemin zorluğu, ne kadar süre aldığı, sonucu gibi çeşitli değişkenler yönünden doğrulanabilir.
Matematiksel farklılaşma	Tatsis ve Koleza (2008)	Matematiksel çözüm ve pratik çözüm diye ayırt edilebilecek öğrenci anlayışlarını içerir.
Uygunluk	Tatsis ve Koleza (2008)	Bir yöntemin sonucunun problemin verileriyle ilişkili olmasıdır.
Matematiksel farklılık	Cobb ve Yackel (1996)	Bir çözüm yolunu diğerinden matematiksel anlamda farklı kılan şeyin ne olduğunun analizini yaparak matematiksel anlamda farklı çözümler önerme/üretme/ayırt etmedir.
Uzlaşma/işbirliği	Cobb ve Yackel (1996) Tatsis ve Koleza (2008) Kazemi ve Spitek (2001)	Sınıfta ortaya atılan matematiksel muhakemeleri gerekli sorgulamalarla masaya yatırıp tartışarak fikir birliğine varmadır.
Üst düzey çözüm	Cobb ve Yackel (1996)	Matematiksel anlamda verilenden daha üst düzey çözümler önermek/üretmek çözüm üzerine daha fazla düşünmeye ve kafa yormaya teşvik etmektedir.
Hataları fırsata dönüştürme	Kazemi ve Spitek (2001)	Verilen hatalı çözümlerden faydalanarak hataları kendi avantajına kullanmadır.
Matematiksel fikirleri inceleme	Van Zoest, Stockero ve Taylor (2012)	Matematiksel bir kavramı isimlendirme, ayırt etme ve karşılaştırmadır.
Matematik hakkında soru sorma/başkalarının matematiksel muhakemesini anlama	Van Zoest, Stockero ve Taylor (2012)	Sorgulama becerisi edinme ve bir başkasının yaptığı çözümü irdeleyerek matematiksel olarak anlamlı hale getirmedir.

Literatür incelendiğinde problem çözme sürecini şekillendirebilecek ve problem çözme sürecini üst düzey zihinsel bir tartışmaya dönüştürebilecek potansiyele sahip normların var olduğu görülmektedir. Üst düzey zihinsel bir tartışmanın oluşumu ve yönetimi için gereken en önemli faktörlerden biri kuşkusuz öğretmendir. Toluk-Uçar (2016, s.624) öğretmenlerin matematik disiplininin sınıftaki temsilcileri olduğunu belirterek “sınıftaki etkinliklerin matematiksel niteliklerini etkileyen hatta belirleyen önemli bir role sahip olduğu”nun altını çizmektedir. Benzer şekilde Yackel, Rasmussen ve King (2000) öğretmenin derste sosyal ve sosyomatematiksel normların gelişimini önemseyerek tasarladıkları araştırmalarının sonucunda öğrencilerin farklı matematiksel açıklamalar yapma yönünde gelişim gösterdiklerini rapor etmişlerdir. Elbette buradaki tek değişken öğretmen değildir; sınıftaki öğrenme ve öğretme etkinliklerinin ilerleyişi her katılımcının, diğerlerinin de kendisi gibi aynı şekilde davranacağı varsayarak -sınıftaki ortak anlayışlardan yola çıkarak- davranmasına bağlıdır (Toluk Uçar, 2016). Öğretmen buradaki değişkenlerden sadece biridir. Çakır ve Akkoç (2020) problem oluşturma bağlamında sosyomatematiksel norm olgusunu konu ettikleri araştırmalarında sosyomatematiksel normları eylemlerle, öğretmenlerin beklentilerinin farkındalığı ve öğrencilerin öğretmenden beklentileriyle ilgili olan ‘öğrenci boyutu’ ve öğretmenlerin beklentileri ve eylemleriyle ilgili olan ‘öğretmen boyutu’ olarak iki kategoride ele almışlardır. Levenson, Tirosh ve Tsamir (2009) ise sosyal ve sosyomatematiksel normları (a) öğretmenin hedeflediği normlar (b) öğrencilerin kanunlaştırılmış normları (c) öğrencilerin sezdiği normlar şeklinde sınıflandırmışlardır. Bu araştırmada bu sınıflamanın ‘öğretmenin hedeflediği normlar’ boyutuyla ilgilenilmekte, öğretmenin hedeflediği normları etkilemesi olası olarak düşünülen Öğretim Programlarındaki açıklamalar bağlamında ele alınmaktadır.

Normları, sınıfta yer alan bireylerin, öğretim ve öğrenime dair her türlü etkinliğe nasıl ve ne şekilde katılabilecekleri hakkında bir takım yazılı olmayan kurallar şeklinde tanımlayan Özmantar ve arkadaşları (2009) bu kuralların şekillenmesinde sınıf içinde ortaya çıkan diyaloglarda öğrencilerin kendilerine ve öğretmenlerine; benzer şekilde, öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilere biçmiş oldukları rollerin belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu rollerin problem çözme sürecinde neler olduğunun belirlenmesi, problem çözme sürecini iyileştirmede olumlu rol oynayabilir. Bununla birlikte “Matematik Öğretim Programlarında yapılan değişikliklerin bir takım istisnalar dışında detaylı bir tarihsel incelemenin konusu olmayışı” (Konukoğlu, Ağaç ve Özmantar, 2019, s. 84) yönünden geçmişte uygulanmış olan Matematik Dersi Öğretim Programlarında problem çözme becerisinin ortamı çevreleyen koşullarla birlikte ele alınıp alınmadığının değerlendirilmesi, gelecek programların şekillendirilmesine yardımcı olabilir.

Özetle geçmişte uygulanan Matematik Dersi Öğretim Programlarının problem çözme becerisinin desteklenmesi yönünden ne tür açıklamalara yer verdiğinin belirlenmesi, hem tarihsel olarak değişimi gösterme yönünden açıklayıcı hem de gelecekte

hazırlanacak Öğretim Programlarının hazırlanması yönünden bilgilendirici olacaktır. Bu noktada Öğretim Programlarında yer alan açıklamaların mutlak olarak uygulanmayabileceği açıktır. Ayrıca kuşkusuz problem çözmenin sosyal yönüne ilişkin açıklamalar öğrencilerin ve öğretmenin katılımıyla anlam kazanacak ve sınıf mikro kültürünün bir parçası olacaktır. Bu araştırma Öğretim Programlarının öğretmenlerin hedeflediği sosyomatematiksel normlara etki edebileceği varsayımıyla tasarlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin problem çözme becerisi açısından kendilerine ve öğrencilere biçtikleri rolleri öğretim programının da şekillendirdiği düşüncesiyle bu çalışmada 1926 ve 2018 yılları arasında uygulanmış Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarındaki problem çözme becerisinin ve bu becerinin öğretime ilişkin yapılan açıklamaları sosyomatematiksel normlar çerçevesinde incelemek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmada “Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarında bulunan problem çözmeye ilişkin açıklamalar hangi sosyomatematiksel normları içermektedir?” problemine yanıt aranmaktadır. Bu problemi yanıtlamada şu alt problemlerden yararlanılacaktır:

Matematik Dersi Öğretim Programlarındaki problem çözme sürecinin;

- ‘Problemi anlama ve plan yapma’ basamaklarına ilişkin açıklamalarda öne çıkan sosyomatematiksel normlar nelerdir?
- ‘Problemin çözümü’ basamağına ilişkin açıklamalarda öne çıkan sosyomatematiksel normlar nelerdir?
- ‘Değerlendirme’ basamağına ilişkin açıklamalarda öne çıkan sosyomatematiksel normlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Belirli bir durumu ortaya koyma, doğal ortamında derinlemesine betimleme ve inceleme ile veriler elde ederek detaylı bir değerlendirme yapma amacı taşıyan araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerine yer verilmektedir (Creswell, 2009; Merriam, 2013; Yin, 2003). Araştırmada, ortaokul düzeyinde Matematik Dersi Öğretim Programlarını problem çözmeye yönelik sosyomatematiksel normların varlığı açısından ve ne şekilde yer aldıklarını incelemek amaçlanmaktadır. Var olan normlar Levenson, Tirosh ve Tsamir’in (2009) ortaya koyduğu norm sınıflandırmasında ‘öğretmenin hedeflediği normlar’ bağlamında incelenmiştir. Dolayısıyla doküman incelemesine dayalı nitel araştırma yöntemi uygun görülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2006, s.190) “araştırılması amaçlanan durumlarla alakalı veri içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesinin araştırmanın çalıştığı konuyla ilgili kişi veya kurumlara doğrudan ulaşamayacağı durumlarda önemli bir bilgi toplama yöntemi” olarak karşımıza çıktığını belirtmektedir.

Veri Kaynağı

Araştırmamanın veri kaynağını 1926, 1931, 1938, 1949, 1977, 1990, 1998, 2005, 2015 ve 2018 ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programları oluşturmaktadır. 1926, 1931 ve 1938 yılı ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarında problem çözmeye ilişkin açıklamalar yer almamaktadır. Bu nedenle aşağıdaki incelemelerde bu yıllara ait veri ve değerlendirme yer almamaktadır.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi Forster'ın (1995'den akt. Yıldırım & Şimşek, 2006) ortaya koyduğu (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğini kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma aşamalar takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci aşamada Matematik Dersi Öğretim Programlarına çeşitli millî eğitim müdürlüklerinin arşivinden ulaşılmış ve doğrulukları kontrol edilmiştir. Üçüncü aşamada 1926 yılından itibaren uygulanan tüm öğretim programları ayrıntılı olarak incelenerek, problem çözmeye ilişkin bölümler belirlenmiştir. Dördüncü aşama olan veriyi analiz etme basamağında, içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde kodlama biçimlerinden “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” yaklaşımı benimsenmiştir (Strauss ve Corbin, 1990). Öncelikle öğretim programlarında yer alan problem çözme sürecine ilişkin açıklamalar veri kodlama formuna yazılmış ve kodlanmıştır. Verinin analizinde kullanılan örnek kodlama süreci Tablo 2’de belirtilmektedir:

Tablo 2. Örnek Kodlama Süreci

Öğretim Programı Yılı	Öğretim Programındaki Açıklama	Açıklamanın Problem Çözme Basamağı	Kod
1990	Problemde eksik veya fazla bilgi olup olmadığı sorulabilir.	Problemi anlama	Problemin anlaşılması
1990	Öğretmen problem çözme çalışmalarında öğrencilerin kendi başlarına düşünmeleri için süre vermelidir.	Plan yapma	Destekleyici öğretmen davranışı
1990	Sonuca en kısa yoldan götüren çözüm tercih edilmeli, ancak farklı çözümler de değerlendirilmelidir.	Problemin çözümü	Çözüm yolu
1949	Öğrenciler de kendiliklerinden problem tertip etmeye teşvik edilmelidir.	Değerlendirme	Problem kurmaya teşvik

Kodlar, Tablo 1’de sunulan problem çözmeye ilişkin literatürde yer alan sosyomatematiksel normlar çerçevesinde anlamlı birimler halinde sınıflandırılarak kategoriler elde edilmiştir.

Veri Analizinin Geçerlik ve Güvenirliği

Veri analizinde veri kodlama formu ve ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmış (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993) ve doğrudan alıntılara yer verilerek verinin doğasına uygun aktarımlar yapılmıştır. Verilerin kodlanmasında yazarların oluşturduğu kodlar karşılaştırılarak görüş birliğine ulaşana kadar kodlar üzerine tartışılmıştır. Oluşturulan kodlar belli bir zaman geçtikten sonra yeniden incelenerek düzenlenmiştir.

Bulgular

Bulgular araştırmamanın alt problemleri odağında verilmektedir. Bu bağlamda öğretim programlarındaki problem çözme sürecinin önce “problemi anlama ve plan yapma”, sonra problemin çözümü, en son olarak çözümün değerlendirilmesi basamaklarına ilişkin açıklamalarda öne çıkan sosyomatematiksel normlar sunulmaktadır.

Problemi Anlama ve Plan Yapma Basamaklarına İlişkin Açıklamalardaki Sosyomatematiksel Normlar

Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarındaki “problemi anlama ve plan yapma” basamaklarına ilişkin açıklamalarda öne çıkan sosyomatematiksel normlara yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır:

Tablo 3. Problemi Anlama ve Plan Yapmaya İlişkin Sonuçlar

Kategoriler		1949	1977	1990	1998	2005	2013
Problemi Anlama ve Plan Yapma	Problemdeki eksik, fazla ve gerekli matematiksel kavramları fark etme ve belirtme	√	-	√	√	√	√
	Problemi alt problemlere ayırma	√	-	-	-	-	√
	Problemdeki olay ve ilişkilerle ilgili sözel, sembolik, tablo veya grafiksel gösterimleri açıklama ve ilişkilendirme	-	-	√	√	√	√
	Problemi kendi cümleleriyle ifade etme ve kendisinden istenenleri belirtme	√	-	√	√	√	√

Matematik Dersi Öğretim Programları arasında en sık rastlanan kategorilerden biri “problemdeki eksik, fazla ve gerekli matematiksel kavramları fark etme ve belirtme” dir. 1977 ve 2018 yılı Matematik Dersi Öğretim Programları dışında yer almıştır. 2005 yılı öğretim programı öncesinde problemde verilenlerle ilgilenilmiştir. Örneğin 1990 yılı öğretim programında “*Problemin verilenlerini söyleme ve yazma*” (MEB 1990, s.28) önemliyen problemdeki eksik kavramların belirlenmesi ilk kez 2005 yılı öğretim programında şu şekilde belirtilmiştir: “*Öğrenciler, problemi her zaman tam olarak çözmek zorunda bırakılmamalıdır... Probleminde eksik veya fazla bilgi olup olmadığı sorulabilir. Eğer eksik bilgi varsa bunu tamamlayıp çözmesi istenebilir.*” (MEB, 2005, s.13). En sık rastlanan kategorilerden bir diğeri olan “Problemi kendi cümleleriyle ifade etme ve kendisinden istenenleri belirtme” 1949 yılı öğretim programında şu şekilde belirtilmektedir: “*Problemi çözmeye başlamadan önce öğretmen bunu öğrencilere söylemeli ve problemin her biri tarafından kavrandığına kanaat getirmelidir. Öğrenciler problemin hangi elemanlarının bilindiğini, hangilerinin bulunacağını tespit etmelidir.*” (MEB, 1949, s.131). 2005 yılı öğretim programında ise “*Problemin farklı biçimde ifade edilmesi, istenenlerin farklı biçimde ifade edilmesi vb. sorular sorulabilir.*” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2005, s.13). Sözel, sembolik, tablo veya grafiksel gösterimlerin açıklamalarda yer alması 1990 yılı öğretim programında karşımıza çıkmakta ve 2013 yılına kadar tüm öğretim programlarında yer almıştır. Problemi alt problemlere (parçalara) ayırma ilk olarak 1949 yılı öğretim programında yer almıştır: “*Öğrenciler bir problemi ayrı ayrı safhalara ayırabilmeli ve her safhada ne yapıldığını, öteki safhalarda daha neler yapılacağını kestirebilmelidirler.*” (MEB, 1949, s.131). Daha sonraki yıllarda sadece 2013 yılı öğretim programında bu kategoriye rastlanmaktadır. 2018 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı’nda bu tema altındaki kategorilerin hiç birine rastlanmamaktadır.

Problemin Çözümü Basamağına İlişkin Açıklamalardaki Sosyomatematiksel Normlar

Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarındaki “problemin çözümü”, basamağına ilişkin açıklamalarda öne çıkan sosyomatematiksel normlara yönelik bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır:

Tablo 4. Problemin Çözümüne İlişkin Sonuçlar

	Kategoriler	1949	1977	1990	1998	2005	2013	2018
Problemin Çözümü	Çözümünü açıklama ve gerekçelendirme	√	-	√	√	√	√	-
	Çözüm için seçtiği yöntemi/stratejiyi açıklama ve gerekçelendirme	√	-	√	-	√	√	√
	Sınıfta problem çözmeye sürecinde ortaya atılan fikirleri anlama ve yorumlama	√	-	√	√	√	√	√
	Problem çözülürken elde edilen ara sonuçların doğru ve anlamlı olup olmadığını gerekçeleriyle açıklama	-	-	-	-	√	√	-
	Seçilen yöntemi uygulamadan önce ve/veya sonra doğrulama	√	√	-	√	√	√	-
	Tahmin etme	√	-	√	√	-	√	-
	Farklı çözüm yolları üretme	√	√	√	√	√	√	-
	Farklı bir çözüm yolunu takip etme ve farklı olma nedenlerini anlama	√	-	√	√	√	√	-
	Üst düzey çözüm üretme	-	-	-	-	-	-	-
	Özgün çözüm yolu üretme	√	-	-	-	-	-	-

Çözümünü açıklama ve gerekçelendirme, çözüm için seçtiği yöntemi/stratejiyi açıklama ve gerekçelendirme ve sınıfta problem çözmeye sürecinde ortaya atılan fikirleri anlama ve yorumlama öğretim programlarında en sık rastlanan ifadelerdir. 1949 yılı öğretim programında “*Öğretmen problemin çözülmesi için hangi yollardan gidilmesi gerektiğini öğrencilere buldurmalı, öğrencileri bunun üzerine düşündürmelidir.*” (MEB, 1949) ifadesi yer alırken 1990 yılı öğretim programında öğrencinin “*problemin çözümünde başvurulacak işlemi veya işlemleri sebepleri ile birlikte söyleme ve yazması*” (MEB, 1990, s.28) beklenmektedir. Problem çözülürken elde edilen ara sonuçların doğru ve anlamlı olup olmadığını gerekçeleriyle açıklama “(çözümün) kontrolü sadece sonda değil süreç boyunca yapılmalıdır.” ifadesi ile ilk kez 2005 yılı öğretim programında karşılaşılmaktadır. 2013 yılında da vurgulanan ara kontrole 2018 yılında rastlanmamaktadır. Seçilen yöntemi uygulamadan önce ve/veya uygulamadan sonra doğrulama 1949, 1977, 1998, 2005 ve 2013 yılı öğretim programlarında yer almaktadır. 2005 yılına kadar doğrulamalar çözümün kısalığı, kullanışlılığı yönünden incelenirken 2005 ve 2013 yılı öğretim prog-

ramlarında çözümün başka problemlerin çözümü için fikir oluşturması yönüyle ele alınmıştır. Örneğin buna ilişkin 1949 yılı programında “*Öğretmenin (farklı çözüm) yolları arasında bir karşılaştırma yaptırması ve içlerinden en kolay en emin ve en kısa yolu buldurması uygun olur.*” (MEB, 1949, s.131) ve 1990 yılı öğretim programında “*Sonuca en kısa yoldan götüren çözüm tercih edilmelidir.*” (MEB, 1990, s.27) ifadeleri yer alırken 2013 yılı programında “*problemin çözümünden yola çıkarak benzer diğer problemlerin çözümünü için fikir ve strateji üretilmesi*” (MEB, 2013, s.6) vurgulanmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde öğretim programlarının farklı çözüm üretmeye ve üretilen farklı çözümleri anlamaya çalışmaya önem verdikleri görülmektedir. Benzer durum tahmin etme için de geçerlidir. Problemin çözümünden önce sonuca ilişkin tahminde bulunulması 1977, 2005 ve 2018 yılı öğretim programları dışında tüm programlarda yer almaktadır. Üst düzey çözüm üretme hiçbir öğretim programında yer almamakta, özgün çözüm üretme de sadece 1949 yılı öğretim programında şu ifadelerle bulunmaktadır: “*Öğretmen onların (öğrencilerin) kendi kendilerine bulacakları orijinal yolların değerini takdir etmelidir.*” (MEB, 1949, s.131).

Değerlendirme Basamağına İlişkin Açıklamalardaki Sosyomatematiksel Normlar

Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarındaki “değerlendirme” basamağına ilişkin açıklamalarda öne çıkan sosyomatematiksel normlara yönelik bulgular Tablo 5’te sunulmaktadır:

Tablo 5. Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

	Kategoriler	1949	1977	1990	1998	2005	2013
Değerlendirme	Çözüm öncesi bulunduğu tahminin doğruluğunu kontrol etme	√	-	-	-	-	-
	Problemin çözümü için seçilen yöntemi irdeleme	-	-	-	-	√	√
	Sonucun problem verileriyle uyumunu inceleme	-	-	-	-	√	√
	Yeni problem kurma	√	√	√	√	√	√
	Problem çözüme sürecinde yapılan hatalardan yararlanma / fırsata çevirme	√	-	√	-	-	-

Tablo 5’te de görüldüğü gibi değerlendirme bağlamında öğretim programlarında en sık “yeni problem kurma” kategorisine rastlanmaktadır. 1949 yılı öğretim programında “*Öğrenciler kendiliklerinden problem tertip etmeye teşvik edilmelidir. Onlar gazete ve dergilerle istatistik yıllıklarında, kitaplarda, gündelik alışverişlerde, diğer dersleriyle ilgili çalışmalarında birtakım sayılarla karşılaştıkları vakit, bunlarla ne gibi problemler tertip olabileceğini, ne gibi hesaplar yapılabileceğini düşünmeye alıştırmalıdır.*” (MEB, 1949, s.133)

ifadesi yer almaktadır. Benzer şekilde 1977 yılı öğretim programında “*öğrenciye problemlerini kendi kendine kurma ve en uygun çözüm yollarını yine kendi kendine bulma fırsatı verilmesi gerektiği*” belirtilmektedir (MEB,1977, s.129). Problemin sonucunun tahmin edilmesine yönelik açıklamalar içeren 1949, 1990, 1998 ve 2013 yılı öğretim programlarından sadece 1949 yılı öğretim programının tahminin kontrolü sürecine ilişkin açıklamada bulunduğu belirlenmiştir. 1949 yılı öğretim programında: “*Öğretmen öğrencilere problemin sonucunu tahmin ettirmeli, problemin çözülmesinden sonra sonucun doğru çıkıp çıkmadığını da kendilerine kontrol ettirmelidir ki onlar kendi kendilerine problem çözmekte bağımsızlık kazanabilsinler.*” ifadesi yer almaktadır (MEB, 1949, s.132). Problemin çözümü için seçilen yöntemi irdeleme ve sonucun problem verileriyle uyumunu inceleme, 2005 ve 2013 yılı öğretim programlarında bulunmaktadır. Örneğin 2005 yılı öğretim programında “*Problemin çözümünden hemen sonra öğrencilerin problem çözme stratejileri ile ilgili öz değerlendirme yapmaları istenir. Böylece öğrenciler, değerlendirme sürecine katılmış olur ve problem çözme stratejilerini ne kadar bildikleri ve uyguladıkları görülebilir.*” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2005, s.15). Problem çözme sürecinde yapılan hatalardan yararlanma/fırsata çevirme 1949 ve 1990 yılı öğretim programlarında yer almaktadır. 1949 yılı öğretim programında “*Yeni bir problem üzerinde sınıfça durulurken yüksek sesle söyleyerek düşünmek ..., öğretmene öğrencilerin düşünme tarzlarını ve bu arada uğradıkları zorlukları tespit etme imkanını verir. Yanlıklar iyice incelenmeli, üzerinde sınıfça gerektiği kadar durulmalı ve sonuçtan ziyade takip edilen düşünme sürecine önem verilmelidir.*” ifadesi yer almaktadır (MEB, 1949, s.133). Benzer şekilde 1990 yılı öğretim programında “*Problem çözümedeki adımlar üzerinde çalışma yapılırken yüksek sesle söyleyerek düşünmek, düşünme tarzlarını ve karşılaştıkları zorlukları bulmada yardımcı olur.*” açıklaması yer almaktadır (MEB, 1990, s.28). Bu temaya ilişkin hiçbir kategoriye 2018 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı’nda rastlanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Matematik eğitiminin önemli dönüm noktalarından biri, sosyomatematiksel norm kavramının ortaya çıkmasıdır (Levenson, Tirosh ve Tsamir, 2009). Sosyomatematiksel normlar öğretim materyalleri, teknoloji kullanımı ve içerik gibi öğretmenin kontrol edebileceği sınıfın sosyal yönlerini dikkate alınmasıyla başarıya ulaşabilir (Yackel, Rasmussen ve King, 2000). Bu çalışmada Matematik Dersi Öğretim Programlarında problem çözme becerisinin ve bu becerinin öğretime ilişkin yapılan açıklamalar sosyomatematiksel normalar çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırma bulguları problem çözme sürecine ilişkin öğretmenlerden benimsemesi beklenenler 1949 yılından itibaren belirginleşmeye başladığını göstermektedir. Bu yıldan öncesinde programlarda problem çözme sürecinde sınıfta oluşması beklenen koşullara ilişkin herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Bu değişim öğretim programı olgusunun zamanla daha iyi anlaşılması nedeniyle gerçekleşmiş olabilir.

Ulaşılan önemli bulgulardan birisi problem çözme sürecinde sınıfta oluşması beklenen ortama ilişkin ayrıntılı ve öğrencinin düşünme sürecini öne koyan açıklamaların

öğretmen merkezli öğretim programlarında bile ele alınmış olmasıdır. Örneğin 1949 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı doğrulama ve gerekçelendirme ve problem farklı çözme normlarına ilişkin açıklamalara büyük ölçüde değinmiştir. Hatta özgün çözüm yolu üretmelerini teşvik edilmesine yönelik uyarı sadece 1949 yılı öğretim programında yer almaktadır. Benzer şekilde problem kurma çalışmalarına yer verilmesine ilişkin vurgu 2018 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı dışında tüm öğretim programlarında yer almaktadır. Öğretim programının perspektifi, problem çözümünü değerlendirmede kendini göstermiştir. Örneğin 1949 ve 1990 yılı öğretim programlarında öğrencinin en kısa çözüm yolunu kullanması desteklenirken (MEB, 1949, 1990), 2013 yılı öğretim programında öğrencilerin benzer problemlerin çözümleri için fikir ve strateji üretmesi beklenmektedir (MEB, 2013). Bu durum öğrencilerin merkezde olduğu sınıf mikro kültürlerinde ortaya çıkan matematiksel farklılık normunun zaman içinde önem kazanmış olduğunu göstermektedir.

Belirsiz olmama normuna hiçbir yılın öğretim programında rastlanmamıştır. Bu normların bir göstergesi olarak çözümünde matematiksel ifadeleri açık ve doğru kullanmanın problem çözmeye ve matematiksel becerilerin gelişimine olumlu yönde etki ettiği geçmiş araştırmalarda vurgulanmıştır (Tatsis, 2013). Benzer şekilde üçüncü kişinin anlaması normuna ilişkin açıklamaya hiçbir öğretim programında rastlanmamıştır. Bu normun bir göstergesi olarak çözümünü üçüncü bir kişinin anlamasını kolaylaştıracak açıklamalar içerecek şekilde yapmanın, bilginin anlamlandırılmasına katkıda bulunduğu literatürde rapor edilmektedir (Gürbüz ve Gülburnu, 2013). Öğrenciler problem çözme sürecinde hem kendi çözümleri ile hem de diğerlerinin çözümleri ile ilgilendiğinde matematiksel öğrenme sürecini hem aktif bireysel yapılandırma süreci hem de kültürleşme süreci (Cobb, Gravemeijer, Yackel, McClain, ve Whitenack, 1997; akt. Yaşa, 2015) olarak görmekteyiz.

“Çözümünde matematiksel ifadeleri açık ve doğru kullanma” ve “çözümünü üçüncü bir kişinin anlamasını kolaylaştıracak açıklamalar içerecek şekilde yapma” bağlamında öğretim programlarında herhangi bir yönlendirmeye rastlanmamıştır. Kimi öğretim programlarında öğrenci düşüncesinin anlaşılmasının önemine yönelik ifadeler yer alsada açık olarak bu iki norma ilişkin açıklamaya ulaşılamamıştır.

Literatürde belirtilen problem çözmeye ilişkin sosyomatematiksel normlara en fazla yer verenler 1949, 2005 ve 2013 yılı öğretim programlarıdır. Analizde kullanılan 19 kategorinin 15'ine 2013 yılı, 14'üne 1949 yılı ve 13'üne 2005 yılı öğretim programlarında rastlanmaktadır. 1977 yılı öğretim programı problemi anlama ve plan yapma ile problemin çözümü temalarına ilişkin sadece iki kategoriye yer vermiştir. 2005 ve 2013 yılı öğretim programları ise, tam tersine, özellikle problemi anlama ve plan yapma ve problemin çözümü temalarındaki kategorilerin tamamına yakınında programda belirtmiştir. 2018 yılı öğretim programı problem çözme açısından sınırlı açıklama içermesi nedeniyle en az kategorisi olan öğretim programıdır. Bunun sebebi geçmiş yıllarda yayınlanan Öğretim Programlarında problem çözmeye verilen önem olabilir.

Son dönemde gündemde olan yeni nesil problemler ele alınırken sınıfta benimsenmesi önemli olabilecek bir norm olan üst düzey çözüm normuna işaret eden hiçbir öğretim programı bulunmamaktadır. Temalardaki tüm kategorilerin aynı anda yer aldığı bir öğretim programı bulunmamaktadır.

Literatürde daha önce belirlenmiş olan normlara ilişkin açıklamaların programda yer almaması, sınıf ortamında söz konusu normların kendiliğinden ortaya çıkamayacağı anlamına gelmemektedir. Öğretmenler de sınıfta bazı normlar doğrultusunda derslerinin uygulama sürecine yön vermek isteyebilir. Tsai (2007) çalışmasında öğretmenlerin sınıf içi sosyomatematiksel normları belirlemede ve bu normların devamlılığını sağlamada, gerekirse bu normları değiştirmede tamamen özgür olduğunu vurgulaması da bu savı destekler niteliktedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretim programlarının vizyonunu benimseyerek derslerini bu vizyonla yapılandırmalarının beklendiği de bir gerçektir çünkü öğretim programının amacına uygun olarak uygulanmasında öğretmen en önemli öğelerden biridir (Bayrakdar Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013). Diğer bir deyişle öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin özellikle yeni öğretim programlarına karşı olumlu tutum geliştirmeleri, programları eskisiyle değiştirmeye istekli olmaları, yeni öğretim programlarını kabullenmeleri gerekmektedir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Bu bağlamda Matematik Dersi Öğretim Programı'nın 'problem çözme çalışmalarında sınıfta oluşması beklenen sosyomatematiksel normlar' bağlamında açıklamalar içermesi, bu normların sınıflarda oluşmasını sağlayabilir. Bunun yanı sıra öğretim programında belirtilmesi önerilen ve sınıfta oluşmasının problem çözme performansına olumlu etki edebileceği düşünülen sosyomatematiksel normların etkili şekilde uygulanmasını destekleyici yeterli sayıda ve uygulamaya dönük öğretmen destek eğitimleri planlanabilir (Çiftçi ve Tatar, 2015).

Matematik Dersi Öğretim Programı'na, problem çözme sürecinde sosyomatematiksel normların oluşumunu destekleyici nitelikte öğretmen rolünün ve öğrenme sürecinin nasıl olması gerektiğine ilişkin düşündürücü sorular eklenebilir. Örneğin 'derslerinizdeki açıklama ve gerekçelendirme ile ilgili sosyal etkileşimlerin doğasından memnun musunuz? Öğrencilerinizin matematiksel açıklama yapma ve gerekçelendirme becerilerini ne tür çalışmalarla geliştirmek istersiniz? Açıklama ve gerekçelendirme yapmalarını teşvik etmek ve sürdürmek konusunda nasıl proaktif olabilirsiniz?' gibi soruları öğretmenlerin kendilerine sorarak derslerini oluşturmaları tavsiye edilerek sosyal ve sosyomatematiksel normların etkileşimli oluşumu desteklenebilir (Yacquel, Rasmussen ve King, 2000).

Türkiye'de Matematik Dersi Öğretim Programlarına yönelik özellikle öğrenci merkezli anlayışın hâkim olduğu yenilikçi hareketlenmeler 2005 yılında başlamıştır. Argün, Arıkan, Bulut ve Sriraman'ın (2010) Türkiye'deki millî eğitim hareketlerini program geliştirme perspektifinden etkileyen bazı önemli olayların ve dönemlerin altını çizdikleri çalışmalarında 2005 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı ile birlik-

te dünyanın birçok ülkesindeki çabalara kıyasla yeterli olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte 2018 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı'nda problem çözme sürecine ilişkin yönlendirme ve açıklamaların azlığı dikkat çekmektedir. Tarihsel olarak problem çözmeye ilişkin açıklamaların öğretim programlarındaki yoğunluğu göz önüne alındığında, 2018 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı'nda problem çözme becerisinin daha kapsamlı ele alınmasının olumlu olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada problem çözenin sosyal yönünü destekleyebileceği düşüncesiyle öğretim programlarındaki problem çözmeye yönelik açıklamalar sosyomatematiksel normlar çerçevesinde incelenmiştir. Öğretim programlarının matematik öğretimi yaklaşımları sosyomatematiksel normlar bağlamında araştırılabilir. Sınıf içi etkinliklerin uygulama süreçleri, matematiksel süreç becerileri, somut materyal kullanımı, teknoloji entegrasyonu, ölçme ve değerlendirme başlıkları için de benzer araştırmalar tasarlanarak alana katkı sunulabilir.

Kaynakça

- ARGÜN, Z., ARIKAN, A., BULUT, S. & SRIRAMAN, B. (2010). A brief history of mathematics education in Turkey: K-12 mathematics curricula. *ZDM Mathematics Education*, 42: 429-441.
- ARIAV, T. (1986). Curriculum analysis and curriculum evaluation: A contrast. *Studies in Educational Evaluation*, 12, 139-147.
- BAYRAKDAR ÇİFTÇİ, Z., AKGÜN, L. & DENİZ, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 3(1), 1-21.
- CEYLAN, M. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ algıları ve matematik öğretim programında yer alan alana özgü problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- COBB, P. & YACKEL, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 175-190.
- COBB, P., GRAVEMEIJER, K., YACKEL, E., MCCLAIN, K., & WHITENACK, J. (1997). Mathematizing and symbolizing: The emergence of chains of signification in one first-grade classroom. In D. Kirshner, & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition, social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 151-233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CRESWELL, W. J. (2009). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. USA: Pearson International Edition.
- ÇAKIR, A. & AKKOÇ, H. (2020). Examining socio-mathematical norms related to problem posing: A case of a gifted and talented mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 105, 19-34.

- ÇELİK ÖZALTUN, A. & BUKOVA GÜZEL, E. (2016). Bir matematik öğretmenin ders imecesi boyunca öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkaracak soru sorma yaklaşımları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Vol.7 No.2 (2016), 365-392.
- ÇİFTÇİ, O. & TATAR, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 285-298.
- DEBELLIS, V.A. & GOLDIN, G.A. (1997). The affective domain in mathematical problem solving. In 21th Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 209–216). Lahti, Finland, University of Helsinki.
- DEMİREL, Ö. (2012). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (19. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ERLANDSON, D. A., HARRIS, E. L., SKIPPER, B. L. & ALLEN, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- GÜRBÜZ, R. & GÜLBURNU, M. (2013). 8. sınıf geometri öğretiminde kullanılan Cabri 3D'nin kavramsal öğrenmeye etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(3), 224-241.
- KAZEMI, E. & STİPEK, D. (2001). Promoting conceptual thinking in four upper elementary mathematics classrooms. *The Elementary School Journal*, 102, 1, 59-80.
- KAZEMI, E., HUBBARD, A., ELLİOTT, R., CARROLL, C., & MUMME, J. (2007). Doing mathematics in professional development: Theorizing teacher learning with and through sociomathematical norms. In *PME 29* (pp. 796–803). Stateline, NV: University of Nevada, Reno.
- KESKİN, A. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KONUKOĞLU, L., AĞAÇ, G. & ÖZMANTAR, M. F. (2019). Cumhuriyet dönemi ilkökul matematik dersi öğretim programlarının matematik okuryazarlık perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 79-99.
- LESTER, F.K. (1994). Musings about mathematical problem solving research: 1970–1994. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25, 660–675.
- LEVENSON, E & TIROSH, D & TSAMIR, P. (2009). Students' perceived sociomathematical norms: The missing paradigm. *Journal of Mathematical Behavior*, 28, 171-187.
- MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (1949). Ortaokul programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MİLLÎ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI (1977). Ortaokul programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarındaki Problem Çözmeye İlişkin Açıklamaların..

- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI (1990). İlköğretim matematik dersi programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI (1998). İlköğretim okulu matematik dersi öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM VE TERBİYE KURULU (2005). İlköğretim matematik programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara, MEB Yayınları.
- NICOL, C.C. & CRESPO, S.M. (2006). Learning to teach with mathematics textbooks: How preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational Studies in Mathematics*, 62, 331-355.
- ÖZÇELİK, D.A. (2014). Eğitim programları ve öğretim (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ÖZMANTAR, M.F., BİNGÖLBALİ, E., DEMİR, S., SAĞLAM, Y. & KESER, Z. (2009). Değişen öğretim programları ve sınıf içi normlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-23.
- POLYA, G. (1957). How to solve it: a new aspect of mathematical method. Garden City: Doubleday.
- REYHAN, Ö.G. (2018). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri, Problem Çözmeye Yönelik Algıları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SCHOENFELD, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition and sense-making in mathematics. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook for research on mathematics teaching and learning* (pp.334–370). New York: Macmillan Publishing Company.
- SENGUPTA-IRVINGA, T. & AGARWAL, P. (2017). Conceptualizing perseverance in problem solving as collective enterprise. *Mathematical Thinking and Learning*, 19(2), 115–138.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park and London: Sage.
- TATSIS, K. & KOLEZA, E. (2008). Social and sociomathematical norms in collaborative problem-solving. *European Journal of Teacher Education*. 31, 89-100.
- TATSIS, K. (2013). Factors affecting the establishment of social and sociomathematical norms. In *Proceedings of the Eighth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education*. Manavgat-Side, Turkey.

- TEKBIYIK, A. & AKDENİZ, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 23-37.
- TOLUK UÇAR, Z. (2016). Sosyomatematiksel normlar. İçinde E. Bingölbali, S. Arslan, İ.Ö. Zembat (Eds.). *Matematik eğitiminde teoriler (605-627)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TEMEL, H. (2018). Problem Çözme Stratejilerinin Matematiksel Süreç Becerilerine Göre Sınıflandırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TSAL, W. H. (2007). Interactions between teaching norms of teacher's professional community and learning norms of classroom communities. In J. H. Wood, H. C. Lew, K. Park, & D. Y. Seo (Eds.), *Proceeding of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 217-224.
- TURAN, B. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Geliştirdiği Oyun Ve Robot Projelerinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Problem Çözme ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Y.Y.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- VAN ZOEST, L. R., STOCKERO, S. L., & TAYLOR, C. E. (2012). The durability of professional and sociomathematical norms intentionally fostered in an early pedagogy course. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15, 293-315.
- YACKEL, E., RASMUSSEN, C., & KING, K. (2000). Social and sociomathematical norms in an advanced undergraduate mathematics course. *The Journal of Mathematical Behavior*, 19(3), 275-287.
- YACKEL, E. (2001). Explanation, justification and argumentation in mathematics classrooms. In M. van den Heuvel-Panhuizen (Ed.). *Proceedings of the 25th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 1 (pp. 9-24). Utrecht, Netherlands: Freudenthal Institute.
- YAŞA, S.A. (2015). Farklı sınıf kademelerinin matematik öğretmenlerinin sosyomatematiksel norm algısıyla ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YIN, R. K. (2003). *Case study research*. California: Sage.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BİR İHTİYAÇ OLARAK KILAVUZ KİTAPLAR VE DERS PLANI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Bayram ERDEN¹, ATILLA DİLEKÇİ²

1 Dr., 50.Yıl İzzet Baysal Ortaokulu, bayramerden14@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4238-8870.

2 Dr., Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü, dilekciatilla@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5393-9570.

Geliş Tarihi: 15.07.2020 **Kabul Tarihi:** 09.01.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.770002

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitapları ve ders planlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bunun için 200 Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin içerik analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşme formları; önceki yıllarda öğretmen kılavuz kitabından etkin bir şekilde yararlanma durumları, öğretmen kılavuz kitabının gerekliliği, öğretmen kılavuz kitabında neler olması gerektiği, ders planı hazırlayıp hazırlamadıkları ve kılavuz kitabını mı yoksa ders planını mı tercih ettikleri üzerine beş boyutta incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin, öğretmen kılavuz kitaplarını dersin daha verimli geçmesi için bir ihtiyaç olarak gördüğü, yasal bir zorunluluk olmasına karşın azımsanmayacak bir bölümünün ders planı yapmadığı, yapanların ise istenen düzeyde ders planından yararlanmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularından hareketle öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırıldığı bir ortamda ana dil eğitimine rehberlik yapacak, programın hedeflediği bilgi, beceri ve yetkinliklere ulaşmada öğretmene yol gösterecek kılavuz kaynak sıkıntısı yaşandığı ve mevcut uygulamanın devam etmesi hâlinde Türkçe dersi için, etkin ders planları hazırlama ve uygulamalarına dönük rehberlik ve denetim faaliyetlerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen kılavuz kitabı, ders planı, öğretmen görüşleri, Türkçe dersi

GUIDEBOOKS AND LESSON PLANS AS A NEED IN TURKISH LANGUAGE TEACHING

Abstract:

The aim of this research is to reveal the opinions of Turkish teachers about Turkish Lesson teacher guide books and lesson plans. For this purpose, the opinions of 200 Turkish teachers were taken. Content analysis of interviews with Turkish Teachers were done. The interview forms of the teachers were examined in five dimensions, how they used the teacher guide book effectively, the necessity of the teacher guide book, what should be in the teacher guide book, whether they prepared the lesson plan and whether they preferred the guide book or the lesson plan. According to the findings obtained as a result of the research, Turkish teachers see teacher guidebooks as a need to make the lesson more efficient. Although there is a legal requirement, most teachers do not plan their lessons. As a result, that those who made lesson plans could not benefit from the lesson plan at the desired level. In this context, it was observed that there is a shortage of guide resources to guide the mother tongue education in an environment where teacher guide books are removed, and to guide the teacher in reaching the information, skills and competencies targeted by the program. If current practice continues, guidance and supervision activities are needed for Turkish teachers to prepare and apply to their lessons.

Keywords: teacher guide book, lesson plan, teacher opinions, Turkish lesson

Giriş

Eğitim, insan ve toplumun hem öznesi hem de nesnesi durumundadır. Eğitim, toplum ve insan ilişkileri döngüsel bir gelişim içerisinde birbirlerini sürekli etkilemektedir. Toplum ve insan; eğitim sayesinde kültür, bilim, sanat ve daha birçok alanda gelişmektedir. Burada özne rolüne soyunan eğitim, nitelikli insan ve toplumların oluşumunda en temel itici güçtür. Medeni toplumlar, hayatın gelişimsel bir süreç olduğundan hareketle giriştikleri eğitim faaliyetleri sonucunda elde ettikleri yeni kazanımları daha iyi bir eğitim için kullanabilmektedir. Bu sayede eğitim sistemleri çağın şartlarına göre yeniden düzenlenmektedir. İnsan ve toplum için hem maddi hem de manevi öneme sahip olan eğitim faaliyetlerini, gelişi güzellikten kurtarmanın ve onu toplumsal dönüşümlerde işlevsel bir güç hâline getirmenin yolu eğitime bilimsel bir bakış açısıyla bakmakla mümkün olabilir. Bu kapsamda eğitimi programlama girişimlerinin temelinde eğitimcilerin cevaplaması gereken temel sorular şu şekilde sıralanabilir: Eğitim kurumunun ulaşmak istediği hedefler neler olmalıdır? Hedeflere

ulaşmada faydalı olabilecek öğrenme durumları nasıl seçilebilir? Etkili bir öğretim için öğrenme durumları nasıl organize edilebilir? Öğrenme durumlarının etkililiği nasıl değerlendirilebilir? Okul veya üniversite çalışanları eğitim programları oluşturmada nasıl görev alabilir? (Tyler, 2014). Bu sorulara cevap arayışı hiç bitmeyen bir döngü içerisinde devam eder.

Eğitimin planlı ve programlı olarak yürütülmesi, kısa sürede doğru sonuçlar elde edebilmenin temel koşulu olduğu söylenebilir. Eğitim ortamlarında dersin hedeflerine ulaşabilmenin ilk adımı planlı öğretim sürecidir. Eğitimde planlama, eğitim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli şekilde bir araya getirilmesidir. 40-45 dakikalık bir derste neler yapılması gerektiğini önceden senaryolaştırmanın dersin verimli geçmesi için önemli bir adım olduğu söylenebilir. Öğretmen açısından öğrenme yaşantısı önceden planlandığı için neyin, nasıl öğretileceği, hangi kazanımların ön plana çıkarılacağı, bunu yaparken hangi yöntem-teknik ve araç-gerecin kullanılacağı, dersin başarısının nasıl değerlendirileceği bilinmektedir. Böylece öğretmen, neyi, nasıl öğreteceğini bilmekte ve kendinden daha emin bir şekilde ders sürecine rehberlik etmekte, dersi daha iyi planlayarak zamanı verimli kullanabilmektedir (Demirel, 2010; MEB, 2003).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2003 yılında çıkarmış olduğu “Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge” ile planlı eğitim ve öğretimin önemi, gerekliliği, yararı ve ilkeleri vurgulanmıştır. İlgili yönergenin 6. maddesinde plan yapmanın gerekliliği şu sözlerle ifade edilmiştir: “Eğitim-öğretim kurumlarında eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girmek yasal yönden zorunlu, eğitsel yönden gereklidir. Eğitim ve öğretim planlı, programlı olarak yapılan geliştirici bir çalışmadır. Eğitim-öğretimin etkin, verimli olabilmesi planlamaya gereken önemin verilmesi ve öğretmenlerin sınıflarına hazırlıklı girmeleri ile olanaklıdır.” Ancak öğretmen, eğitim yaşantıları aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen hedefleri açıkça anlamadığı, hedeflere ulaşmak için kullanılacak öğrenme yaşantılarına aşına olmadığı ve ders etkinliklerini aktif şekilde kılavuzlayamadığı sürece plan ve programın dersin amaçlarına ulaşmada etkili bir araç olamayacağı söylenebilir (Ertürk, 2013; Tyler, 2014).

Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılı ile başlayan program değişikliklerinde öğretmen kılavuz kitabı uygulaması yürürlüğe girmiştir. Bu kapsamda birçok derse ait öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders ve çalışma kitapları birbirine uyumlu hazırlanıp kullanılmaya başlanmıştır. MEB, 2003 yılında yayınlanan 2351 sayılı yönergede düzenleme yaparak (2005/2575) Ders Planı başlıklı 12. maddede bazı değişikliklerde bulunmuştur. İlgili düzenlemeye göre: “Öğretmen kılavuz kitabı bulunan derslerde, kılavuz kitap, ders planı yerine kullanılabilir. Öğretmen ihtiyaç duyması hâlinde, okulun şartlarına göre kılavuz kitaplarda yer alan planların dışında da öğretim programına uygun ders planı hazırlanıp uygulayabilmektedir.”

MEB (2012), öğretmen kılavuz kitaplarında; ders kazanım/hedeflerine, öğretim etkinlikleri ile ilgili zaman çizelgesine ve konunun işleniş planına, öğretmenin ders

öncesi yapacağı hazırlıklara, ders araç-gereçleri ile birlikte öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl uygulanması gerektiğine yer vermiştir. Ayrıca; öğretmen kılavuz kitaplarında, ders kazanımlarına uygun olarak öğrencinin ilgisini çekecek bilgilendirmelere, ilgili sorulara, ders kitabında yer alan ve açıklama gerektiren şema, şekil, çizelge ve benzeri yardımcı unsurlara, öğrencileri araştırmaya yönelik proje, ödev ve benzeri örnek etkinliklere yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Diğer ülkelerin dil öğretim programları incelendiğinde isimleri öğretmen kılavuz kitapları olarak nitelendirilmese de dil öğretiminde öğretmenlere rehberlik yapabilecek yönerge ve içerik paylaşımlarından söz edilebilir. Örneğin Avustralya’da hem dil öğretimine dönük hem de diğer disiplin alanlarını kapsayan öğrenme alanlarını, programların öncelediği beceri alanlarını, çalışma örneklerini, tümel değerlendirme paylaşımlarını içeren bilgi ve açıklamalara ulaşılabilmektedir. Yine esnek ve çekirdek eğitim program yapısını temele alan Finlandiya’da (Ripley, 2013) öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmenler tarafından yoğun bir şekilde kullanıldığı ifade edilebilir (Hemmi, Krzywacki ve Koljonen, 2018). İngiltere’deki ulusal müfredat incelendiğinde İngilizce eğitim programına dönük olarak dört dil becerisinin öğretimini temele alan bilgi ve rehberlik çalışmalarının varlığından söz edilebilir. Amerika’da ise öğrencilerin dört temel dil becerisini kazanmalarına dönük olarak geliştirilmiş öğretimsel içeriklerle öğretmenlerin desteklendiği söylenebilir.

2005-2018 yılları arasında ülkemizde uzunca bir zaman ilköğretim (ilk-ortaokul) ve liselerde görev yapan öğretmenler derslerinde kılavuz kitaplardan yararlanmışlardır. Öğretmenler; kılavuz kitapların hedefleri belirtme, diğer derslerle ve günlük hayatla ilişki kurma, öğrencileri araştırmaya yöneltme (Genç, Güner ve Güner; 2014), dersi planlama, ders hazırlığı yapma, ders hâkimiyetini sağlama (Süğümlü, Mutlu ve Çinpolat, 2019), ders kitabını doğru ve etkili kullanma, öğrenciye süreç içerisinde rehberlik etme (Göçer ve Aktürk, 2015), öğretim etkinliklerini uygulama değerlendirme ve geliştirme (Ayvacı ve Er-Nas, 2009) açısından olumlu katkılarından söz etmektedirler. Öğretmenler, bu görüşlerinin yanında kılavuz kitapların öğretmenlerin yaratıcılığını sınırladığı (Göçer, 2011) kolaycılığa alıştırdığı (Süğümlü, Mutlu ve Çinpolat, 2019) yönünde bazı olumsuz görüşlere de sahiptir. Bu tartışmalar sürerken 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile birlikte ilkokul, ortaokul ve lisede yeni öğretim programları ile birlikte öğretmen kılavuz kitapları kaldırılmıştır.

2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde (2018), iyi yetişmiş öğretmenler için çerçeve programın yeterli olacağından söz edilmiştir. Buradan hareketle ileriye dönük program hazırlıklarında esnek bir programlama yaklaşımının temele alınabileceği ve öğretmen kılavuz kitabı gibi bir uygulamanın şu an için gündemde olmadığı söylenebilir. Ancak Türkçe dersinin dil sanatları olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dört temel dil becerisine odaklanması, ayrıca dilin yapısal kurallarının bu becerilerle birlikte verilmesinin gerekliliği dikkate alındığında öğretmenlerin Türkçe derslerinde rehber kaynaklara ihtiyaç duyabileceği düşünülebilir. Türkçe derslerin-

de anlama ve anlatma becerileri temelinde üst düzey bilişsel, duyuşsal ve devinişsel beceri alanlarının gelişimi öncelenmektedir (MEB, 2006, 2009, 2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP, 2019; 8); dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, bireyin kişisel ve sosyal gelişimiyle mesleki donanımının oluşmasında ön şart olarak görmektedir. Vygotsky'e (2018) göre dil ve düşünce arasında derin ve karmaşık bir ilişki vardır. Sosyal ve bilişsel alanda bireyin gelişim sürecinin en temel aracı olan dil becerilerinin öğretimi ayrı bir dikkat ve önem gerekmektedir. Birbirleriyle iç içe olan ancak farklı beceri ve yetkinlik özellikleri gösteren dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarının bütünsel öğretimi sırasında Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir.

Türkçe derslerinde öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırılması sonrasında öğretmenlerin ders planı yapması yasal yönden bir zorunluluk hâline gelmiştir (MEB, 2003). On yılı aşkın süredir, öğretmen kılavuz kitabıyla derse hazırlık yapan öğretmenlerin önemli bir kısmı için bu durum yeni bir uygulama anlamına gelmektedir. Türkçe öğretmenlerinin derslerini daha verimli geçirmek için ders planı yapıp yapmadıkları tam olarak bilinmemektedir. Mevcut çalışmalar Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarının etkinliklerine (Kılıç, Baki ve Bayram; 2014), stratejilerine (Baş, Turhan ve Karaca, 2017), işlevselliğine (Göçer, 2011) ve kullanıma durumlarına (Süğümlü, Mutlu ve Çinpolat, 2019) yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların önemli bir kısmı öğretmen kılavuz kitabı yürürlükteyken gerçekleştirilmiştir. Ayrıca alanyazını taramasında Türkçe eğitiminde ders planı hazırlama ve uygulama durumlarına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda yukarıda özetlenmeye çalışılan olgusal durum dikkate alındığında Türkçe dersi için bir ihtiyaç olarak öğretmen kılavuz kitabını ve ders planlarını öğretmen görüşleri bağlamında inceleyen bir araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucunda Türkçe eğitiminde plan yapma ya da kılavuz kitaplara duyulan ihtiyaç konusunda sürecin tasarımcısı olan öğretmenlerden bilgi almak başta alanyazını olmak üzere MEB'in alacağı kararlara da katkı sağlayabilir. Daha önemlisi araştırma sonuçları, Türkçe dersinin planlanması ve eğitim senaryolarının oluşturulmasına ilişkin öğretmenler arasında farkındalığı belirginleştirebilir. Ayrıca öğretmenlerin dersi planlama, uygulama ve değerlendirme konusundaki yeterliliklerini konu alan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yön vermesi bakımından da önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin dersi planlamada kılavuz kitapları mı yoksa ders planını mı tercih ettikleri ve bunların öğretmenler tarafından olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki tercih ve değerlendirmelerine göre kılavuz kitapların tekrardan uygulamaya konması ya da ders planı hazırlamada öğretmenlerin yetkinliklerinin artırılması konusunda yol gösterici olması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Türkçe öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitapları ve ders planlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Türkçe öğretmenlerinin önceki yıllarda kılavuz kitabından etkin bir şekilde yararlanma durumları nedir?
2. Türkçe öğretmenleri öğretmen kılavuz kitabının gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerine göre öğretmen kılavuz kitabında neler olmalıdır?
4. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretiminde ders planı hazırlama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Türkçe öğretmenleri, Türkçe dersinin daha verimli olması için öğretmen kılavuz kitabını mı yoksa ders planını mı tercih eder?

Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu çalışma karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desene göre yürütülmüştür. Bu yaklaşımda, bir araştırmacı hem nicel hem de nitel verileri toplar, bunları ayrı ayrı analiz eder ve ardından bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığını görmek için sonuçları karşılaştırır. Bu yaklaşımın temel varsayımı, hem nitel hem de nicel verilerin farklı bilgi türleri sağlamasıdır (Creswell ve Creswell 2018). Araştırmanın nicel bölümde tarama, nitel bölümde ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Tarama çalışmalarında bir grubun belirli özellikleri hakkında veriler toplanarak ilgili değişkenler arasında farkın olup olmadığına bakılabilir (Karasar, 2012). Araştırmada öğretmenlerin kılavuz kitaplara ve ders planlarına ilişkin algıları ortaya konulmuş ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak var olan durum olduğu gibi incelenmiştir.

Durum çalışmaları, bireylerin deneyimlerine dayanarak bağlama göre algılarını ve bunların altında yatan sebepleri derinlemesine sorgulamayı sağlar (Gillham, 2000). Bu yönüyle durum çalışmaları, olayları ya da olguları anlamaya ve açıklamaya dönük çabalar temelinde gelecekte uygulanacak politikalara, süreçlere ya da araştırmalara doğrudan yön verme özelliği de taşırlar (Merriam, 1990). Araştırma, Türkçe öğretmenlerinin kılavuz kitap ve ders planı ile ilgili görüşlerinin ortaya konması üzerine yapılandırılmıştır. Bu araştırma süreci Yıldırım ve Şimşek'in (2013) sistematik durum çalışması modeline göre; araştırma sorularının geliştirilmesi, araştırma alt sorularının geliştirilmesi, analiz biriminin belirlenmesi, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırma katılımcılarının belirlenmesi, verilerin toplanarak alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verilerin analizi, yorumlanması ve durumun raporlaştırılması izlencesine göre yürütülmüştür.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında resmi ortaokullarda görev yapan 200 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırma konusu, ilgili birinci kişilerle yürütülür. Bunun için araştırmanın çalışma grubu, ortaokul 5-8. sınıflarda Türkçe öğretmenliği yapan ve kılavuz kitap kullanım deneyimi olanlardan belirlenmiştir. Öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Kişisel Bilgiler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	120	60
	Erkek	80	40
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	27	13
	6-10 yıl	59	30
	11-15 yıl	64	32
	16-20 yıl	33	16
	21 yıl ve üzeri	17	9

Araştırma katılımcısı Türkçe öğretmenlerinin 120’si kadın, 80’i erkektir. Mesleki hizmet yılı olarak öğretmenlerin 27’si 0-5 yıl, 59’u 6-10 yıl, 64’ü 11-15 yıl, 33’ü 16-20 yıl ve 17’si 21 yıl ve üzeri tecrübeye sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın yöntem ve desenine uygun olarak nicel veri toplama tekniklerinden anket; nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırma tasarımında temel fikir, aynı veya paralel değişkenleri, yapıları kullanarak her iki veri formunu da toplamaktır (Creswell ve Creswell 2018).

Araştırmada kullanılan nicel ölçme aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formudur. Bu anket ile öğretmene ait demografik özellikler (cinsiyet, mesleki kıdem) ve kılavuz kitap kullanımları, kılavuz kitabın gerekliliği; ders planlama yeterlikleri, ders planı hazırlama ile ilişkili olabilecek değişkenler hakkında bilgiler toplanmıştır. Anket maddelerinin oluşturulmasında alanyazın taranmış ilgili çalışmalardan yararlanılmıştır. Bunun sonucunda alanında iki uzman tarafından kılavuz kitap ve ders planıyla ilgili yedi soruluk anket hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, olgu ile ilgili veri elde etmek için görüşmede kullanılan sorular katılımcılara yönlendirilir. Bunun için alanında iki uzman tarafından kılavuz kitap ve ders planıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini ortaya koya-

bilecekleri 1 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu soru anket maddeleriyle ilişkili olarak oluşturulmuş, anketteki maddelere verilen cevapların derinlemesine yorumlanmasını sağlamıştır.

Örneklemdaki öğretmenlere ulaşım ve zaman planlaması ile ilgili oluşan ihtiyaçtan dolayı anket ve görüşme formu elektronik ortamda ulaştırılmış ve cevapları alınmıştır.

Veri Analiz Yöntemi

Araştırmada 200 öğretmenden toplanan nicel veriler betimsel istatistiklerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Bu amaçla frekans ve yüzde analizleri kullanılarak tablolar oluşturulmuş, bu dağılımlar üzerinden yorumlar yapılmıştır.

Görüşme formundan elde edilen nitel veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. Kılavuz kitapların gerekli olup olmadığına yönelik 130 öğretmen görüşme formuna cevap vermiştir. İncelenen bu öğretmen görüşleri temalara ve alt temalara ayrılarak sınıflandırılmıştır. Veriler, ilgili kategoriler altında kodlanmış ve yorumlanmıştır. Böylelikle öğretmenlerin ortaya koyduğu görüşlere göre öğretmenlerin dersi planlama ve öğretim sürecinde kılavuz kitap ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma modelinde temele alınan yakınsayan paralel karma desen ilkeleri dikkate alınarak nicel ve nitel veriler birleştirilerek analiz edilmiştir. Buna göre veriler; önceki yıllarda öğretmen kılavuz kitabından etkin bir şekilde yararlanma durumları, öğretmen kılavuz kitabının gerekliliği, öğretmen kılavuz kitabında neler olması gerektiği, ders planı hazırlayıp hazırlamadıkları ve kılavuz kitabını mı yoksa ders planını mı tercih ettiklerine ilişkin olarak beş problem başlığında incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Anketin geliştirilmesi sürecinde kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 3 eğitim programları alan uzmanı ve 3 dil uzmanından görüş alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonrasında ilgili düzeltmeler yapılmış ve ankete son hâli verilmiştir.

Nitel bir araştırmada geçerliğin en önemli ölçütü; verilerin detaylı bir şekilde raporlanması ve araştırmacının sonuca nasıl ulaştığını açıklamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmacının her adımı en ince ayrıntısına kadar planlanmış ve elde edilen veriler detaylı bir şekilde raporlaştırılmıştır.

Araştırma verilerinin güvenirliliği için araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak görüşme formlarını değerlendirmişlerdir. Bu kapsamda iki araştırmacının ayrı ayrı olarak ulaştığı kodlar ve kodlara ilişkin kategoriler karşılaştırılmış olup karşılaştırma sonrasında elde edilen kodlayıcılar arası uyum yüzdesi .95 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik aralığı için referans alınan formül: "Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı" işlemi olmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Görüş ayrılığı olan veriler araştırmacılar tarafından tekrar birlikte değerlendirmiş ve görüş birliğine varılmıştır.

Bulgular

1. Alt Problem: Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe öğretmenlerinin önceki yıllarda öğretmen kılavuz kitabını kullanma durumları hakkındaki görüşlerinin içerik analizinden elde edilen verilerden yararlanmıştı. Öğretmenlerin kılavuz kitabı kullanma durumları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kılavuz Kitap Kullanma Durumları

Kılavuz kitap kullanma durumları	f	%
Evet	145	72,5
Kısmen	47	23,5
Hayır	8	4

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 145’i kılavuz kitapları etkin kullandıklarını, 47’si kısmen kullandıklarını ifade ederken 8’i kılavuz kitapları kullanmadığını belirtmiştir.

2. Alt Problem: Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitabının gerekli olup olmadığı hakkındaki görüşlerinin içerik analizinden elde edilen verilerden yararlanmıştı. Öğretmenlerin kılavuz kitapların gerekliliği üzerine görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kılavuz Kitapların Gerekliliği

Kılavuz kitapların gerekliliği	f	%
Evet	147	73,5
Kısmen	42	21
Hayır	11	5,5

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 147’si kılavuz kitapların gerekli olduğunu, 42’si kısmen gerekli olduğunu ifade ederken 11’i kılavuz kitapların gerekli olmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 130’u kılavuz kitapların gerekli olup olmadığına yönelik ortaya koyduğu nedenlerin içerik analizinden elde edilen verilerden yararlanmıştı. Öğretmenlerin kılavuz kitapların gerekliliği-gerekli olmadığı üzerine nedenler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kılavuz Kitapların Gerekliliği

Tema	Alt tema	Kodlar	f	N	%
1. Kılavuz kitap gereklidir	1. Öğretmene kolaylık sağlama	1. Ders planlamayı kolaylaştırma	40	130	30,76
		2. İş yükünü azaltma.	19	130	14,61
		3. Tasarruf sağlama	10	130	7,69
	2. Öğretmene rehberlik etmesi	4. Yol gösterici	32	130	24,61
		5. Yardımcı kaynak.	12	130	9,23
		6. Bilgiyi ne kadar sunacağımızı belirtiyor.	8	130	6,15
		7. Öğretim etkinliklerinde alternatif sunma	7	130	5,38
	3. Öğretimde birlik sağlama	8. Öğretimde birlik sağlama.	14	130	10,76
	4. Programla ilişki kurması	9. Programla-kazanımlarla ilişki kurma.	8	130	6,15
	5. Öğretmene güven vermesi	10. Öğretim sürecinde güven verme.	5	130	3,84
2. Kılavuz kitap gereksizdir	6. Atalete yönelmesi	11. Hazırlığa alıştırma.	3	130	2,3
	7. Mesleki yeterlilik	12. Öğretmen yeterliliği.	2	130	1,53
	8. Öğretmeni sınırlandırması	13. Öğretmeni sınırlandırma.	2	130	1,53
	9. Ders planının etkililiği	14. Günlük planın niteliği artırması.	2	130	1,53
	10. Öğretim sürecine uyumsuz olması	15. Gereksiz ayrıntılar içerme.	1	130	0,76
		16. Öğrenci farklılığının dikkate alınmaması.	1	130	0,76

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kılavuz kitapların gerekli olup olmadığına yönelik görüşleri 2 ana tema ve 10 alt temada toplanmıştır. 2 ana temanın öğretmen kılavuz kitapların, gerekli ve gereksiz olduğu şeklinde ifade edilebileceği görülmektedir.

Kılavuz kitap gereklidir: Uygulamaya katılan öğretmenlerden 118'i; kılavuz kitapların öğretmene kolaylık sağladığı, öğretmene rehberlik ettiği, öğretim programıyla

ilişki kurduğu, öğretmene güven verdiğini ve öğretimde birlik sağladığını vurgulamıştır.

Öğretmene kolaylık sağlaması: Uygulamaya katılan 69 öğretmen, “Günlük plan hazırlamak zorunda kalmıyoruz. Öğretmenliğin en sıkıcı ve zor olan tarafı evrak hazırlamak. Birçok evrak hazırlıyoruz ve bunlar bizim çok zamanımızı alıyor. Kılavuz kitaplar sayesinde günlük plan yapmıyoruz (K₁₆), Öğretmenin işini kolaylaştırıyor ve zamandan tasarruf sağlıyor (K₂₃), Düzenli ders takibi sağlıyor, kolaylık sağlıyor (K₇₈), Ders planı evrakları bazı konularda kâğıt israfını yok ediyor (K₁₀₁), Öğretmenler için günlük ders planı hazırlamak tamamen angarya ve gereksiz bir iş olduğundan dolayı bu anlamsız ve gereksiz yükten kurtulmak için öğretmen kılavuz kitaplarının gerekli olduğunu düşünüyorum (K₁₂₈)...” ifadeleriyle kılavuz kitapların öğretmene öğretim sürecinde kolaylık sağladığını belirtmiştir.

Öğretmene rehberlik etmesi: Uygulamaya katılan 59 öğretmen, “Derse yardımcı oluyor. Sınırları asmadan bilgileri aktarabiliyoruz. Gereksiz hazırlıklardan kurtarıyor ve her ders öğrencilerden kitap istemek zorunda kalmıyoruz (K₄₄), Derlerde daha planlı olmayı sağlıyor. Özellikle göreve yeni başlayan arkadaşlar için oldukça faydalı (K₃₃), Tüm Türkçe öğretmenleri için ortak bir yol gösterici niteliğindedir (K₁₁₁), Öğretmenlere göre kılavuz kitaplar, “Dersi daha iyi yapılandırıp enerjimi daha verimli hâle getiriyor (K₇), Daha derli toplu ve eğitimde fırsat eşitliğini önceleyen bir yol sunuyor. Etkinliklerin ve planlı ve etkili olmasını sağlıyor (K₁₀₁)...” ifadeleriyle kılavuz kitapların öğretmene öğretim sürecinde rehberlik ettiğini belirtmiştir.

Öğretimde birlik sağlaması: Uygulamaya katılan 14 öğretmen, “Türkiye’de eğitim eş zamanlı olduğu için, bütün öğrenciler aynı sınavlara tabi tutulduğu için kılavuz kitap yardımıyla eş zamanlı öğretim sağlanabilir (K₁₁₉)...” ifadeleriyle kılavuz kitapların öğretimde birlik sağladığını belirtmiştir.

Programla ilişki kurması: Uygulamaya katılan 8 öğretmen, “Etkinliklerin kazanımlarla ilişkisi yazıyor olması önemliydi (K₇₂)...” ifadeleriyle kılavuz kitaplar programla ilişki kurmayı sağladığını belirtmiştir.

Öğretmene güven vermesi: Uygulamaya katılan 5 öğretmen, “Hâlihazırda olması güven verici (K₁₀₄)...” ifadeleriyle kılavuz kitapların varlığı öğretmene derste güven duymasını sağladığını belirtmiştir.

Kılavuz kitap gereksizdir: Uygulamaya katılan 11 öğretmen, “mesleki yeterlilik, ders planı hazırlama, ataletle yönelme, öğretim sürecine uyumsuz olma” gibi nedenlerden dolayı kılavuz kitapların gereksiz olduğunu belirtmiştir.

Atalete yönelme: Uygulamaya katılan 3 öğretmen, “Kişi nesnel bilgileri öznel bir yorumla anlatabiliyorsa öğretmendir. O yüzden öğretmenlik gelişimi için araştırma inceleme önemlidir. Diğer türlü hazırlık ve kendini geliştirememekle sonuçlanır (K₃₂), Bazı öğretmenleri tembelliğe sevk ediyor (K₆₇)...” ifadeleriyle kılavuz kitapların öğretmeni hazırlığa alıştırdığını, bunun da onları ataletle yönlendirdiğini belirtmiştir.

Mesleki yeterlilik: Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “*Mesleki birikimim süreci yönetmem için yeterli olacaktır (K₃)...*” ifadeleriyle mesleki yeterlilikleriyle ders planı hazırlayabildiklerini; dolayısıyla kılavuz kitaplara gerek olmadığını belirtmiştir.

Öğretmeni sınırlandırması: Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “*Dersi o kadar çok yapılandırıyor ki öğretmenin yaratıcı bir öğretim süreci geliştirmesini engelliyor (K₃₂)...*” ifadeleriyle kılavuz kitaplarının öğretmenin derste yaratıcılığını engellediğini belirtmiştir.

Ders planın etkililiği: Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “*Günlük planı daha kolay hazırlayabiliyordum (K₈)...*” ifadeleriyle ders planlarının kılavuz kitaplara göre öğretimde daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretim sürecine uyumsuz olması: Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “*Gereksiz ayrıntıları var, ders süresine uyumsuz, çocuğun aktif katılımına uygun konular içermiyor her zaman (K₇₃), Her şeyi sıralayıp şunu şöyle yap bunu böyle yap demesi yanlıştı çünkü her öğrenci her sınıf aynı değil. Bir sınıfta yaptığını diğer bir sınıfta başka şekilde uyguluyorsun. Bu yüzden kılavuz kitap gerekli değil (K₁₂₀)...*” ifadeleriyle kılavuz kitapların öğrenci farklılıklarını dikkate almadığını dolayısıyla kılavuz kitaplarına ders ortamında gereksiz olduğunu belirtmiştir.

3. Alt Problem: Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitabında neler olmasını istediklerine yönelik görüşlerinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Kılavuz Kitaplarının İçeriği

Kılavuz kitaplarının içeriği	f	%
1. Kazanım listesi	183	91,5
2. Ders planı	180	90
3. Öğretim etkinlikleri	169	84,5
4. Ölçme- değerlendirme araçları	149	74,5
5. Yöntem-teknik bilgisi	136	68
6. Öğrenme öğretme yaklaşımları	100	50
7. Öğretim programının felsefesi ve genel amaçları	70	35
8. Dijital ortam uyumu	177	88,5
9. Akademik makalelere yönlendirme notları	2	1
10. Dil bilgisi konu anlatımı	2	1
11. Alternatif metinler	1	0,5

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine göre kılavuz kitaplarda neler olması gerektiği 11 temada toplanmıştır. Öğretmenlerin 183’ü kazanım listesi, 180’i ders

planı, 177'si dijital ortam uyumu, 169'u öğretim etkinlikleri, 149'u ölçme-değerlendirme araçları, 136'sı yöntem-teknik bilgisi, 100'ü öğrenme öğretme yaklaşımları, 70'i öğretim programının felsefesi ve genel amaçları, 2'si akademik makalelere yönlendirme notları, 2'si dil bilgisi konu anlatımı, 1'i alternatif metinlerin kılavuz kitaplarda yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

4. Alt Problem: Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe öğretmenlerinin ders planı hazırlama durumlarına ilişkin görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ders planı hazırlama durumları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ders Planı Hazırlama Durumları

Ders planı hazırlama durumları	f	%
Evet	118	59
Hayır	82	41

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 118'i kılavuz kitapları olmadığından dolayı ders planı hazırladıklarını, 82'si ders planı hazırlamadan ders işlediklerini belirtmiştir.

Hazırlanan ders planlarının ders için verimli olup olmadığı üzerine öğretmenlerin görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ders Planının Verimliliği

Ders planının verimliliği	f	%
Kısmen	83	41,5
Evet	61	30,5
Hayır	56	28

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 83'ü ders planlarının kısmen etkili olduğunu, 61'i etkili olduğunu, 56'sı ders planlarının dersi olumlu etkilemediğini ifade etmiştir.

5. Alt Problem: Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe öğretmenlerinin kılavuzu kitabı mı yoksa ders planını mı tercih ettikleri üzerine görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Kılavuz Kitapları ya da Ders Planı

Kılavuz kitapları ve ders planı	f	%
Kılavuz kitap	162	82,5
Ders Planı	21	10,5
Hem kılavuz kitap hem ders planı	17	7

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 162'si kılavuz, 21'i ders planı, 17'si hem kılavuz kitabın hem de ders planının olmasını tercih etmektedir.

Yukarıdaki soruya ilişkin öğretmenlerin verdiği cevapları anlamak için kılavuz kitap ya da ders planı tercih nedenleri analiz edilmiş ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Kılavuz Kitap ya da Ders Planı Tercih Nedenleri

Kılavuz kitap ya da ders planı tercih nedenleri	f	%
1. Kılavuz kitaplar öğretmenin iş yükünü azaltır.	171	85,5
2. Kılavuz kitaplar dersi daha iyi yapılandırmanı sağlıyor.	137	68,5
3. Kılavuz kitaplar dersin etkili işlenmesini sağlar.	88	44
4. Kılavuz kitaplar, öğretmenin öz güvenini artırıyor.	57	28,5
5. Ders planı hazırlama çabası öğretmeni derse hazırlar.	31	15,5
6. Ders planı öğretim sürecinde daha faydalıdır.	31	15,5
7. Kılavuz kitaplar yaratıcılığı sınırlandırıyor.	20	10
8. Ders planı hazırlamak çok uzun zaman almaktadır.	134	67
9. Ders planlarını hazırlamada öğretmenler yetersizlik hisseder.	20	10

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 171'i kılavuz kitapların öğretmenin iş yükünü azalttığını, 137'si kılavuz kitapların dersi daha iyi yapılandrdığını, 134'ü ders planı hazırlamanın zaman aldığını, 88'i kılavuz kitapların dersin etkili işlenmesini sağladığını, 57'si kılavuz kitapların öğretmen öz güvenini artırdığını, 31'i ders planı hazırlama çabasının öğretmeni derse hazırladığını, 31'i ders planının öğretim sürecinde daha faydalı olduğunu, 20'si kılavuz kitapların yaratıcılığı sınırlandrdığını ve 20'si ders planı hazırlamada yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Eğitimi gelişigüzel yaşantılardan ayırarak onu bilimsel bir faaliyet alanına yönelten süreçlerin planlı eğitim-öğretim etkinlikleri olduğu söylenebilir. Türkçe dersinin odaklanmış olduğu dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarının karmaşıklığı ve önemi dikkate alındığında bu becerilerin bir ders etrafında bütünleşik bir şekilde ele alınmasının ancak planlı ve programlı bir yaklaşımla mümkün olabileceği söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin dersi planlama sürecinde neyi tercih ettikleri ve bu süreçte ne istediklerini belirlemek Türkçe dersi kazanımlarının başarılı bir şekilde aktarılmasında önemlidir. Bu amaçla yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu kılavuz kitaplarından etkin şekilde yararlanmaktadır. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcı öğretmenlerin birçoğu kılavuz kitaplarının öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir oranı öğretmen kılavuz kitaplarını Türkçe dersinin öğretiminde gerekli olarak görmüş ve derslerinde öğretmen kılavuz kitaplarından etkin bir şekilde yararlandığını ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenler kılavuz kitabın; dersi planlamayı kolaylaştırdığı, iş yükünü azalttığı, öğretimde birlik sağladığı, yardımcı bir kaynak olduğu, zamandan tasarruf sağladığı, program ve kazanımlar arasında ilişki kurduğu, alternatif öğretim etkinlikleri sunduğu, öğretmene kendini güvende hissettirdiği gibi olumlu; hazırcılığa alıştırdığı ve öğretmeni sınırladığı gibi az sayıda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulguların, benzer çalışma sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir (Bıçak ve Alver, 2018; Göçer ve Aktürk, 2015; Süğümlü, Mutlu ve Çinpolat, 2019; Yurtbakan ve Özsevgeç, 2019). Daha önceki çalışmalarda yer alan Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin olumsuz değerlendirmeler incelendiğinde görüşlerin dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin olduğu söylenebilir (Bağcı, 2010, Göçer ve Sayın, 2014).

Kılavuz kitaplar uygulamadayken yapılan çalışmalarda (Göçer, 2011; Yurtbakan ve Özsevgeç, 2019) öğretmenlerin kılavuz kitaplara dönük daha fazla olumsuz düşünceler belirtmesi de anlaşılabilir bir durumdur. Bir olgunun varlığındaki düşüncelerle yokluğundaki düşünceler arasında önemli farklılıklar olabilir. Bu çalışma kılavuz kitabın uygulamadan kaldırılmasının ardından yaklaşık iki yıl sonra gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin kılavuz kitapların öğretimsel gereklilik ve etkililiğine ilişkin, kılavuz kitapların varlığında ve yokluğundaki durumları karşılaştırarak deneyim odaklı değerlendirmelerde bulunması daha net görünümeler ortaya koyabilir. Bu açıdan katılımcı öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun öğretmen kılavuz kitaplarının gerekliliğine ve etkililiğine ilişkin olumlu görüş belirtmesi öğretmenlerin deneyimsel süreçleriyle açıklanabilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri kılavuz kitapta; kazanım listesi, ders planı, dijital ortam uyumu, öğretim etkinlikleri, ölçme-değerlendirme araçları, yön-

tem- teknik bilgisi, öğrenme öğretme yaklaşımları, öğretim programının felsefesi ve genel amaçları, akademik makalelere yönlendirme notları, dil bilgisi konu anlatımı ve alternatif metinlerin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu beklentileri MEB'in (2012, madde 10) hazırlamış olduğu "Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği"nde yer alan ifadelerle örtüşmektedir. Bu bulgular bize gösteriyor ki Türkçe öğretmenleri, hazırlanacak Türkçe öğretim programlarında ya da bunun bir açıklayıcısı olan öğretmen kılavuz kitaplarında hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme odaklı bilgi ve etkinliğe ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçları konusundaki beklentileri Karatay ve Dilekçi'nin (2019) araştırmasındaki belirlemelerle örtüşmektedir. Karatay ve Dilekçi (2019); araştırmalarında öğretmenlerin dört dil becerisinin tam anlamıyla ölçülemediği, bazı becerilerin ihmal edildiğini belirlemiştir. Bunun nedenini öğretmenler, ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin iyi olmamasına bağlamışlardır. Öğretmenlerin bu yetersizliklerini ve eksikliklerini gidermek için kılavuz kitaplarda alternatif ölçme araçlarının konması öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini kolaylaştırabilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğu kılavuz kitapları olmadığından dolayı ders planı hazırladıklarını, bir kısmı ise ders planı hazırlamadan ders işlediklerini belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin bir kısmı ders planlarının etkili olduğunu, diğer bir kısmı ise ders planlarının ders işleme sürecinde etkili olmadığını ifade etmiştir. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde; ders planı hazırlama konusunda katılımcı öğretmenlerin önemli bir bölümünün ders planı yapmadığı, yapanların ise istenen düzeyde ders planından yararlanmadığı söylenebilir. 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de öğretmen kılavuz kitabı kullanımdan kaldırılmıştır. İlgili yönergede (MEB, 6. Madde, 2003) yer alan "Eğitim-öğretim kurumlarında eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girmek yasal yönden zorunlu, eğitsel yönden gereklidir. Eğitim ve öğretim planlı, programlı olarak yapılan geliştirici bir çalışmadır. Eğitim-öğretimin etkin, verimli olabilmesi planlamaya gereken önemin verilmesi ve öğretmenlerin sınıflarına hazırlıklı girmeleri ile olanaklıdır." ifadesi uyarınca tüm öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları eğitim- öğretim faaliyetlerinde plan yapmaları gerekmektedir. Ancak katılımcı öğretmenlerin azımsanmayacak bir kısmı plan yapmamakta, yapanlar ise yaptıkları planların çok yararlı olmadığını ifade etmektedir. Bu görüşün altında iki nedenin yatmış olabileceği öngörülebilir. Birinci neden olarak, görece uzun zamandır öğretmen kılavuz kitaplarının varlığına alışan öğretmenlerin ders planı hazırlamaya isteksiz oldukları düşünülebilir. İkinci bir neden olarak da eğitim-öğretim faaliyetlerinde ders planının yasal bir zorunluluk olduğunun bilgisine sahip olmayabilirler. Her iki durumda da öğretmenlerin bu konuda bir rehberliğe ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Her ne kadar ders planlarına ilişkin bir yönerge yürürlükte olsa da bunun öğretmenlere hatırlatılması ve ders planı uygulamalarının bilimsel yollarla geliştirildiğinin denetlenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Aksi hâlde birkaç kişi tarafından hazırlanan günlük planların değişiklik yapılmaksızın öğretmenler arasında paylaşılması ve derslerde kullanılması olası gözükmemektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin birçoğu Türkçe dersinin daha verimli geçmesi için kılavuz kitabı; bir kısmı ders planını; çok az bir kısmı da hem kılavuz kitabı hem de ders planını tercih etmektedir. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun öğretmen kılavuz kitaplarını dersin verimli geçmesi için yol gösterici bir kaynak olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun kılavuz kitapları, ders planına göre tercih etmelerinin nedenleri şu şekilde sıralanabilir: Kılavuz kitapların öğretmenin iş yükünü azaltması, kılavuz kitapların dersi daha iyi yapılandırması, ders planı hazırlamanın zaman alması, ders planlarını hazırlamada yetersiz olmaları, kılavuz kitapların dersin etkili işlenmesini sağlaması, kılavuz kitapların öğretmeni rahat hissettirmesi ve öz güvenlerini arttırması. Alanyazın incelendiğinde özellikle Türkçe derslerinde öğretmenlerin kılavuz kitaplara ihtiyaç duyduğu söylenebilir (Kılıç, 2009; Aşıcı, Baysal ve Şahenk, 2014; Yurtbakan ve Özsevgeç, 2019). Ertürk (2013) ve Sönmez'e (1985) göre hazırlanan eğitim programlarının öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılması için öğretmen kılavuz kitaplarına ihtiyaç vardır. Bu belirlemelerden hareketle kılavuz kitaplarla donatılmış ve uzman yardımıyla desteklenen öğretmenlerin başarı şansının artacağı söylenebilir.

OECD ülkeleri arasında ortaokul öğretmenlerinin yaş ortalaması 44'tür. Türkiye'de ise öğretmenlerin yaş ortalaması 35,5'tir. Öyle ki Türkiye'de her dört öğretmenden biri 30 yaş ve altındadır. Bu oranlarla Türkiye, üyesi olduğu OECD ülkelerinin arasında en genç yaş ortalamasına sahip olan ülkedir (TEDMEM, 2019). Bu oranların ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yaş profilleriyle de benzerlik göstereceği düşünülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin mesleki profillerine ilişkin yapılan bu değerlendirmeler sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin yönlendirici ve açıklayıcı kılavuzlara ya da planlara ihtiyaç duyabileceği söylenebilir. Oliva ve Gordon'a (2018) göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler için daha ayrıntılı ve eksiksiz ders planlarının yapılması gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda, Türkçe öğretmeni adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarındaki yeterli algılarının istenen düzeyde olmadığı (Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009), Türkçe öğretmenlerinin öğretim stratejileri yeterliliklerine ilişkin inançlarının orta düzeyde olduğu (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencil, 2010) ifade edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde yaşanan sıkıntılara ilişkin alanyazında önemli tespitlerin olduğu söylenebilir (Durukan ve Maden, 2011; Özkan ve Şahbaz, 2011). Türkçe öğretmenlerinin almış oldukları lisans eğitiminde dil sanatları olarak ifade edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretimine dönük eksikliklerinin olabileceğinden ve başka branşlardan öğretmenlerin alan değişikliğiyle Türkçe öğretmeni olarak görev yapmalarından dolayı Türkçe dersinin uygulama sürecinin nasıl planlanacağına yönelik rehber kitaplara ihtiyaç duyulabilir. Bunlara ek olarak Türkçe öğretmenlerinin beceri alanları öğretimi, etkinlik uygulamaları, materyal kullanımı ve somut öğretimsel uygulama süreçlerine dönük kaynak sıkıntısı yaşadıkları ifade edilebilir (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009; Yanbıyık ve Yılmaz, 2016).

Alanyazın ve mevcut araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmen kılavuz kitaplarının öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarına çeşitli açılardan katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırıldığı bir ortamda ana dil eğitimine rehberlik yapacak, programın arzulanı bilgi, beceri ve yetkinliklere ulaşmada öğretmene yol gösterecek kılavuz kaynak sıkıntısı olduğu önemli bir gerçekliktir. Ayrıca mevcut uygulamanın devam etmesi hâlinde Türkçe öğretmenlerinin etkin ders planları hazırlama ve uygulamalarına dönük rehberlik, hizmet içi eğitim ve denetim faaliyetlerine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- AKTAN, S. (2015). "Bir Öncü ve Eseri: Planlı Eğitim ve Değerlendirme-Türkiye'de Bilimsel-Teknik Program Geliştirme Paradigmasının Doğuşu", *Turkish Studies*, 10 (11), ss.39-56.
- AŞICI, M., BAYSAL, Z. ve ŞAHENK ERKAN, S. S. (2014). "PISA Sınavı Okuma Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuzu Önerisi", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), ss.321-332.
- AYVACI, H. Ş. ve ER-NAS, S. (2009). "Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırıcı Kurama Göre Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi", *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, 3(2), ss.212-225.
- BAĞCI, Ayşe Burcu (2010). İlköğretim Türkçe Dersi 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabının Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Alanı Açısından İncelenmesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- BAŞ, B., TURHAN, O. ve KARACA, F. (2017). "Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (4), ss.717-746.
- COŞKUN, E., GELEN, İ. ve ÖZTÜRK, E. (2009). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 123-136.
- CRESWELL J. W. & CRESWELL J. D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (Fifth Edition). Los Angeles: SAGE Publications.
- DEMİREL, Özcan (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL, Özcan (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DURUKAN, E. ve MADEN S. (2011). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretmenliği Lisans Programına Yönelik Görüşleri", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, (2), 555-566.
- ERTÜRK, Selahattin (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*, Edge Akademi, Ankara.
- GENÇ, S. Z., GÜNER, F. ve GÜNER, A. S. (2014). "İlk/Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Kılavuz Kitaplarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği)", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), ss.79-108.

- GILLHAM, Bill (2000). *Case Study Research Methods*, London: Continuum House.
- GÖÇER, Ali (2011). "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının İşlevselliğinin Belirlenmesi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4, ss.154-164.
- GÖÇER, A. ve AKTÜRK, Y. (2015). "İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Kılavuz Kitabına Yönelik Algıları: Metafor Analizi", *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, ss.186-199.
- GÖÇER, A. ve SAYIN, H. (2014). "6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Kılavuz Kitaplarındaki Metinlerin Dil Bilgisi Öğretimindeki Yeterliliği ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi", *Journal of European Education*, 4(2), ss.11-28.
- HEMMİ, K., KRZYWACKI, H. ve KOLJONEN, T. (2018). Investigating Finnish teacher guides as a resource for mathematics teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 911-928.
- KARASAR, Niyazi (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KARATAY, H., DİLEKÇİ, A. (2019). "Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri", *Millî Eğitim Dergisi*, 48 (1), ss. 685-716.
- KILIÇ, A. (2009). "İlköğretim Birinci Kademe Derslerinde Öğretmen Kılavuzuna Duyulan İhtiyaç ve İçeriği", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), ss.295-309.
- KILIÇ, L. K., BAKI, Y. ve BAYRAM, B. (2014). "Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı ile Örtüşme Düzeyi", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), ss.72-89.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2003). Eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı olarak yürütülmesine ilişkin yönerge, *Tebliğler Dergisi*, Ağustos 2003, 66(2551). Ankara, MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2006). İlköğretim Okulları Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2018). 2023 Eğitim Vizyonu, Millî Eğitim Bakanlığı, Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Ankara, MEB. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>.
- MERRIAM, S. B. (1990). *Case Study Research In Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- MILES, B. M. ve HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, (2nd ed.), Sage Publisher, London.
- OLIVA P. F. ve GORDON, W. R. (2018). *Program Geliştirme*, K. Gündoğdu (Çev. Edit.), Pegem, Ankara.
- ÖZKAN, B. ve ŞAHBAZ, N. (2011). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alan Derslerinin İşlevselliğine Yönelik Görüşleri", *Sakarya University Journal of Education*, 1 (1), 32-43.

Türkçe Öğretiminde Bir İhtiyaç Olarak Kılavuz Kitaplar ve Ders Planı

- RESMÎ GAZETE (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm>.
- RİPLEY, A. (2013). *The smartest kids in the world: And how they got that way*. Simon and Sc-huster.
- SARACALOĞLU, A. S., KARASAKALOĞLU, N. ve Gencil, İ. E. (2010). "Türkçe Öğretmenleri-nin Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.
- SÖNMEZ, V. (1985). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SUSAR KIRMIZI, F. ve AKKAYA, N. (2009). "Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1) 25, 42-54.
- SÜĞÜMLÜ, Ü., MUTLU, H. H. ve ÇİNPOLAT, E. (2019). "Ortaokul Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Kullanılması ve Kullanılmamasına İlişkin Bir Durum Çalışması", *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (4), 1667-1681.
- TEDMEM, (2019). "TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler", *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, Ankara.
- TYLER, R. W. (2014). *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri*, Pegem Akademi, An-kara.
- VYGOTSKY, L. S. (2018). *Dil ve Düşünce*. B. Erdoğan (Çev). Roza Yayınevi, İstanbul.
- YANBIYIK, S. ve YILMAZ, F. (2016). "Literatür Temelli Bir Araştırma: Türkçe Öğretiminin Sorun-ları", *Journal of Research in Education and Society*, 3 (1), 60-75.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayın-cılık, Ankara.
- YURTBAKAN, E. ve ÖZSEVGECİ, L. C. (2019). "Kılavuz Kitapların Gerekliği Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri", *Millî Eğitim Dergisi*, 48 (222), ss. 127-147.

TAHMİN-GÖZLEM-AÇIKLAMA (TGA) YÖNTEMİ İLE BOZUK ELEKTRİKLİ ARAÇ-GEREÇLERİN İÇ YAPISININ İNCELENMESİNE YÖNELİK FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gonca HARMAN¹, Nisa YENİKALAYCI²

1 Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Karaman, drgoncaharman@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9717-1150.

2 Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara, nyenikalayc@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5676-1488.

Geliş Tarihi: 21.08.2020 Kabul Tarihi: 11.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.783500

Öz: Araştırmada Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) yöntemi ile bozuk elektrikli araç-gereçlerin iç yapısının incelenmesine yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Durum çalışması deseni ile yürütülen araştırmaya, birinci sınıfta öğrenim gören 42 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Uygulama sürecinde öğretmen adayları televizyon kumandası, saç kurutma makinesi, su ısıtıcısı, fener, şarj aleti, ütü, blender, kahve makinesi ve radyo olmak üzere bu bozuk elektrikli araç-gereçleri laboratuvarında bireysel olarak incelemişlerdir. Veriler tahmin, gözlem ve açıklama olmak üzere üç bölümden oluşan etkinlik formu ve iki açık uçlu sorudan oluşan görüş formu ile toplanmıştır. Görüş formunda, öğretmen adaylarından etkinlik sürecinde takip edilen TGA yönteminin eğitim-öğretimde kullanılmasına yönelik görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, 37 (%88,1) öğretmen adayının tahmini ile gözleminin uyumlu olmakla birlikte tahminlerinde eksikler olduğu; diğer yandan beş (%11,9) öğretmen adayının ise tahmini ile gözleminin uyumlu olmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının tamamı TGA yönteminin avantajlı olduğunu, sekiz (%19) öğretmen adayı ise avantajlarının yanı sıra dezavantajlarının da olduğunu belirtmiştir. Bilimsel süreç becerileri, bilişsel ve psikomotor becerilerin gelişimi için bu tür etkinliklerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: TGA yöntemi, bozuk elektrikli araç-gereç inceleme, görüş, fen bilgisi öğretmen adayı

PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' OPINIONS ABOUT INVESTIGATION OF INTERNAL STRUCTURE OF BROKEN ELECTRICAL EQUIPMENTS BY USING THE PREDICTION-OBSERVATION-EXPLANATION (POE) METHOD

Abstract:

In the study, pre-service science teachers' opinions about investigation of internal structure of the broken electrical equipments was researched by using the Prediction-Observation-Explanation (POE) method. 42 pre-service science teachers studying in the first grade participated in the study conducted with the case study design. In the activity process, pre-service teachers investigated broken electrical equipments such as television remote control, hair dryer, boiler, lantern, charger, iron, blender, coffee machine and radio in the laboratory as individually. The data was collected through an activity form consisting of three chapters as prediction, observation and explanation, and an opinion form consisting of two open-ended questions. In the opinion form, the pre-service teachers were asked to express their opinions on using the POE method followed in the activity process. The collected data was analyzed using content analysis. At the end of the research, it was determined that 37 (88,1 %) pre-service teachers' predictions and observations were compatible, but there were some deficiencies on their predictions; on the other hand, five (11,9 %) pre-service teachers' predictions and observations weren't compatible. All of the pre-service teachers stated that POE method has advantages; eight (19 %) pre-service teachers expressed that this method has both advantages and disadvantages. Such activities are recommended for the development of science process skills, cognitive and psychomotor skills.

Keywords: POE method, investigation of broken electrical equipments, opinion, pre-service science teachers

Giriş

Elektrikle ilgili konular fen öğretim programlarının yer aldığı tüm kademelerde karşımıza çıkmakla birlikte günlük yaşamımızda da yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu kapsamda yer alan konulardan biri de elektrikli araç-gereçlerdir. Bunlar, günlük yaşamın her alanında sıklıkla kullanılan ve yaşamı kolaylaştıran unsurlar olup öğrencilerin kullandıkları elektrikli araç-gereçlerin iç yapısını merak etmelerine temel oluşturabilmektedir. Öğrencilerin merakının giderilmesi, bilimsel

süreç becerilerinin, yaşam becerilerinin, mühendislik ve tasarım becerilerinin geliştirilmesi, ilgi alanlarının farkına varılması, meslek seçiminde yönlendirilmesi bağlamında öğretmenlerin rolü göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlere kılavuzluk edecek öğretim programlarında ilgili konulara yer verilmesi gereklidir. Bu gereklilik temelinde Fen Bilimleri dersi öğretim programı önem kazanmaktadır.

Fen Bilimleri dersi öğretim programında elektrikli araç-gereçler 3. ve 8. sınıflarda yer almaktadır. 3. sınıfta Elektrikli Araçlar ünitesinde elektrikli araç-gereçler, elektrik kaynakları ve elektriğin güvenli kullanımı konularında öğrencilerin çevrelerindeki elektrikli araç-gereçleri gözlemlenmeleri, elektrikli araç-gereçlerin kullanım amaçlarını ve kullandıkları elektrik kaynaklarını ayırt etmeleri, elektrikli araç-gereçleri kullanırken dikkat etmeleri gereken hususları bilmeleri amaçlanmaktadır. 8. sınıfta ise Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi ünitesinde elektrik enerjisinin dönüşümü konusunda öğrencilerin elektrik enerjisinin ısı, ışık ve hareket enerjilerine, hareket enerjisinin de elektrik enerjisine dönüşebileceğini deneyerek gözlemlenmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2018). Elektrikli araç-gereçlerin iç yapısındaki elemanlar ile bu elemanlar arasındaki bağlantıların, çalışma prensiplerinin, çalışması sırasında gerçekleşen enerji dönüşümlerinin öğrenilmesinde öğrencinin aktif olarak katılım sağlayacağı, eksiklerini bizzat fark ederek bilgisini yapılandırabileceği zenginleştirilmiş bir öğretim süreci tasarlanmalıdır. Bu tasarıma imkân sunabilecek yöntemlerden biri Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) yöntemidir.

TGA yöntemi, tahmin-gözlem-açıklama olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalarda öğrencilerden üç görevi gerçekleştirmeleri beklenir. Tahmin aşamasında öğrencilerden bir olayla ilgili tahminde bulunmaları ve tahminlerini gerekçeleri ile birlikte ifade etmeleri, gözlem aşamasında gerçekleştirilen olayı gözlemlenmeleri ve gözlemlerini kaydetmeleri, açıklama aşamasında ise tahminleri ile gözlemlerini karşılaştırarak arasındaki çelişkileri açıklamaları istenir (White ve Gunstone, 1992).

TGA yöntemine ilişkin yapılan araştırmalarda bu yönetime yönelik katılımcıların görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adayları bitkilerde büyüme ve gelişme konusunun öğretiminde TGA yönteminin kullanılmasının diğer yöntemlere kıyasla daha etkili ve öğrenci merkezli olduğunu, tahmin aşamasında yaşadıkları zorluktan sonra doğruyu bulmalarına ve yanlışlarını kendilerinin fark etmelerine imkân sunduğunu, yorum yapmaya ve düşünmeye sevk ettiğini, kavramları pekiştirdiğini, kalıcı öğrenmeyi sağladığını, fen derslerinde uygulanmasının yararlı olacağını ve öğretmen olduklarında bu yöntemi kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Olumlu görüşlerin yanı sıra bazı öğretmen adayları ise zaman alıcı bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Etkinlikler sırasında tahminleri doğru olan öğretmen adaylarının mutlu olduğu, aksi durumda üzüldükleri görülmüş ancak tahmin ve gözlemlerini karşılaştırarak yanlışlarını bizzat fark etmeleri sonucunda kendilerini daha iyi hissettikleri ve özgüvenlerinin arttığı anlaşılmıştır (Bilen ve Köse, 2012). Benzer şekilde, fen bilgisi öğretmen adayları, TGA yönteminin zevkli ve eğlenceli olduğunu, araştırma

motivasyonunu artırdığını, merak uyandırdığını, dikkatli davranma ve çaba gösterme isteği oluşturduğunu, derse yönelik ilgiyi artırdığını, kalıcı öğrenmeyi, deneyleri daha iyi anlamayı ve kavramayı, eski bilgilerle yeni bilgileri kıyaslamayı, öğrencinin etkin katılımını sağladığını, ön bilgileri sorgulama ve kavram yanlışlarını düzeltme imkânı sunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, TGA'nın aşamaları için tahminle gözlem sonuçlarını yorumlayarak doğru ile yanlış karşılaştırma imkânı sunduğunu, tahmin aşamasının öğrenmede etkili olduğunu, sorgulama, yorum yapma ve gözlem becerilerini geliştirdiğini, bireyin bilgi düzeyini ve bunları kullanmadaki bilişsel becerilerini ortaya koymada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Olumsuz görüş belirten öğretmen adayları ise zaman sorunu yaşadıklarını, ön bilgilerinin eksik olduğu durumlarda tahmin aşamasında zorlandıklarını, fazla yazı yazdıklarını ve bazı deneylerin uzun zaman aldığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları da zaman alıcı ve zorlayıcı olmasına karşın laboratuvarında TGA yöntemine göre yapılan uygulamaların diğer yöntemlerden daha zevkli olduğunu ifade etmişlerdir (Güngör ve Özkan, 2017a).

Fen bilgisi öğretmen adayları, TGA yönteminin öğrenci merkezli olduğunu, bireyleri yorum yapmaya ve düşünmeye sevk ettiğini, kalıcı öğrenmeyi sağladığını, fen derslerinde uygulanmasının yararlı olacağını ifade etmişlerdir (Tokur, 2011). Ayrıca öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretmen olduklarında TGA yöntemini kullanacaklarını belirtmişlerdir (Güngör ve Özkan, 2017a; Tokur, 2011). Alan yazında da fen bilgisi öğrencilerinin TGA'ya dayalı bir laboratuvar tecrübesi edinmelerinin mesleki bilgi ve becerilerini zenginleştireceği vurgulanmıştır (Tekin, 2008).

Fizik öğretmenleri, 11. sınıf manyetizma konusunda TGA yöntemine dayalı geliştirilen etkinliğin kolay uygulanacağını, öğrencilerin ilgisini çekeceğini ve kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, fizik öğretmenlerinin tamamı manyetizma konusunda bu etkinlikten faydalanabileceğini belirtmiştir (Tereci, Karamustafaoğlu ve Sontay, 2018). Başka açıdan, TGA destekli proje tabanlı öğrenme yöntemi ile öğrenim gören öğretmen adayları, bu yöntemin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını, sorunları önlemeye ve gidermeye yönelik davranışlarını olumlu yönde değiştirdiğini ifade etmişlerdir (Güven, 2014).

Sınıf öğretmeni adayları görüşlerinde TGA yönteminin laboratuvardaki diğer yöntemlerden daha zevkli ve etkili olduğunu belirtmenin yanı sıra zaman alıcı ve zorlayıcı olduğunu düşündüklerini ortaya koymuşlardır (Bilen, Özel ve Köse, 2016). TGA stratejisine uygun olarak gerçekleştirilen biyoloji laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu ancak TGA stratejisinin uygulanması sürecinde fen bilgisi öğretmen adaylarının gözlemlerini kişisel fikirleri ile karıştırdıkları, gözlemlerini yazmakta güçlük yaşadıkları ve gözlemleri doğrultusunda doğru çıkarım yapamadıkları tespit edilmiştir (Kozcu-Çakır, Güven ve Özdemir, 2017). TGA'nın kavram yanlışlarının belirlenmesinde etkili olduğu ancak bazı fen bilgisi öğretmen adaylarının tahmin, gözlem ve açıklama aşamalarında sorun yaşadıkları, tahminlerini bilimsel bir açıklama ile gerek-

çelendiremedikleri, gözlemlerini açıklarken güçlük yaşadıkları ortaya koyulmuştur (Laçin-Şimşek vd., 2018).

Öğretmen adaylarının ilkokul öğrencileri ile fizik konuları kapsamında TGA yöntemine dayalı olarak gerçekleştirdikleri uygulamaların öğrenciler için oldukça motive edici olduğu ve fene yönelik olumlu tutumu teşvik edeceği; buna karşın uygulamalarda iletişim, sözlü olarak yanıt verme, sınıf içi gürültü, her öğrenciden geri bildirim almanın zor olması ve uzun zaman alması gibi bazı sorunların yaşandığı saptanmıştır (Palmer, 1995). Fen bilgisi öğretmenleri TGA stratejisinin zayıf yönlerini dikkatli bir şekilde planlanmayan derslerin zaman kaybına neden olabilmesi, öğrencileri doğru kavrama yönlendirmede öğretmenlerin güçlük yaşaması, öğrencilerin konu hakkındaki kavramsal şemalarının öğrenmelerini engelleyebilmesi, öğrenme-öğretme sürecinin yeterince kolaylaştırılmadığı durumda kavram yanlışlarının ortaya çıkabilmesi, öğrencilerin kendilerini ifade edememelerinin ve özgüvenlerinin düşük olmasının katılımını engelleyebilmesi, öğrencilerin analiz etme, yorumlama ve gözlemden bir sonuç çıkarma konusundaki yetersizliği, laboratuvar araçlarının ve diğer eğitim materyallerinin eksikliği, stratejinin zaman alıcı olması ve her ders için uygun olmaması şeklinde ifade etmişlerdir (Arvenida ve Sunga-Sigua, 2020).

TGA yöntemine yönelik ortaya koyulan sonuçlar dikkate alınarak bu araştırma ile TGA yöntemine uygun olarak hazırlanan etkinlik kapsamında, geleceğin öğretmenleri olacak olan fen bilgisi öğretmen adayları tarafından bozuk elektrik araç-gereçlerin iç yapısının incelenmesi, öğretmen adaylarının TGA yöntemine yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının klasik basit bir elektrik devresinin ötesine geçirilerek farklı devre örneklerini ve devre elemanlarını görmelerinin sağlanması bağlamında önemlidir. Ayrıca bozuk elektrikli araç-gereçlerin iç yapısını inceleyen öğretmen adaylarının iç yapıda yer alan ve artık e-atık olarak adlandırılan malzemelerin geri dönüşüme kazandırılması gerektiğine yönelik kazanacakları farkındalık kapsamında çevre sağlığı ve ülke ekonomisi açısından son derece değerlidir. Bununla birlikte alan yazında fen bilgisi öğretmen adaylarının bozuk elektrikli araç-gereçlerin iç yapısını TGA yöntemi destekli inceledikleri benzer bir araştırmaya rastlanmadığından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öyle ki, TGA yöntemi bilişsel ve psikomotor becerilerin yanı sıra önceden kestirme (tahminde bulunma), gözlem yapma, deney yapma, verileri kaydetme, verileri yorumlama, sonuç çıkarma, karar verme olmak üzere çok sayıda bilimsel süreç becerisini aynı uygulama kapsamında kazanma imkânı sunmaktadır.

Fen Bilimleri dersi öğretim programında alana özgü beceriler kapsamında bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, mühendislik ve tasarım becerilerinin; elektrik konusu ünitelerde ise TGA yöntemine dayalı kazanımların yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Bu bağlamda TGA yöntemi öğretim programı ile ilişkilidir. Gerek bu ilişki gerekse hazırlanan etkinlik ile öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, bilişsel ve

psikomotor becerilerini geliştirebilmek amacı ile bu araştırmada TGA yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bozuk elektrikli araç-gereçlerin iç yapısı ile ilgili tahminleri nelerdir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bozuk elektrikli araç-gereçlerin iç yapısı ile ilgili gözlemleri nelerdir?
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının tahminleri ile gözlemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının etkinlik sürecinde takip edilen TGA yönteminin eğitim-öğretimde kullanılmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, durum çalışması deseni olarak bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir durumla ilgili olan ortam, birey, olay, süreç gibi etkenler derinlemesine araştırılır, durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde yoğunlaşılır. Bütüncül tek durum deseninde ise kişi, kurum, program ya da okul gibi tek bir analiz birimini içeren tek bir durumun incelenmesi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada durum Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) yöntemi ile bozuk elektrikli araç-gereçlerin iç yapısının incelenmesine yönelik görüşler, analiz birimi ise tek bir anabilim dalında yer almaları nedeni ile fen bilgisi öğretmen adaylarıdır.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2017-2018 bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinde birinci sınıfta öğrenim gören toplam 42 (bir erkek, 41 kadın) fen bilgisi öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu araştırmanın amacına uygun olacak şekilde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Çepni, 2009). Araştırmaya katılan öğretmen adayları Genel Fizik Laboratuvarı-II (Elektrik) dersi kapsamında elektrik ile ilgili deneyler yaptıkları için devre elemanlarına ve devre kurulumuna yönelik hazırbulunuşlukları mevcuttur. Bununla birlikte, günlük yaşamda kullanılmaları sebebi ile araştırma kapsamında incelenen bozuk elektrikli araç-gereçleri her öğretmen adayı kolay bir şekilde temin edebilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan etkinlik formu ile görüş formu kullanılmıştır.

Etkinlik formu: Tahmin, gözlem ve açıklama olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Formda her aşamaya ait bir soru yer almaktadır. Tahmin aşamasındaki soruda

öğretmen adaylarından kendilerine sadece adı verilen bozuk elektrikli araç-gerecin içerisinde hangi devre elemanlarını veya parçalarını görmeyi beklediklerini not almaları; gözlem aşamasındaki soruda kendilerine verilen bozuk elektrikli araç-gereci açmaları, iç yapısını gözlemlemeleri ve gözlem sonuçlarını kaydetmeleri; açıklama aşamasındaki soruda ise tahminleri ile gözlemlerini karşılaştırmaları, tahminleri ile gözlemleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları yazmaları istenmiştir.

Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının bir önceki aşamada verdikleri cevabı değiştirmelerini önlemek amacı ile TGA'nın her aşaması için ayrı ayrı kâğıtlar verilmiş ve her aşamanın sonunda kâğıtlar öğretmen adaylarından alınarak veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Görüş formu: İki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüş formu, etkinliğin ardından öğretmen adaylarına uygulanmıştır ve soruları cevaplamaları için öğretmen adaylarına 15 dakika süre verilmiştir. Öğretmen adaylarından etkinlik sürecinde takip edilen TGA yönteminin eğitim-öğretimde kullanılmasına yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmacılar tarafından TGA yöntemine uygun olacak şekilde düzenlenen "Bozuk Elektrikli Araç-Gereçlerin İçyapısının İncelenmesi" adlı etkinlik laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Etkinlikten önce hangi öğretmen adayının hangi bozuk elektrikli araç-gereci getirebilecekleri listelenmiştir. Bu liste ile ilgili olarak bozuk elektrikli araç-gereçlerin iç yapısının incelenmesi sırasında akümü kimyasal maddelerin bulunması ihtimaline karşı alanı kimya (f:1), kimya mühendisliği (f:2) ve elektrik devre parçaları ile elektrik devrelerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının seviyesine uygun olup olmadığını anlamak için elektrik-elektronik mühendisliği (f:3) olan altı öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda bozuk elektrikli araç-gereçler olarak televizyon kumandası, saç kurutma makinesi, su ısıtıcısı, fener, şarj aleti, ütü, blender, kahve makinesi ve radyonun incelenmesi uygun görülmüştür. Etkinliğin yapılacağı gün bozuk elektrikli araç-gereçler öğretmen adayları tarafından laboratuvara getirilmiştir. Araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının getirdikleri bozuk elektrikli araç-gereçler türlerine göre gruplandırılarak bir masaya yerleştirilmiştir. Bireysel inceleme için her öğretmen adayına kendi getirdiğinden farklı bir bozuk elektrikli araç-gereç verilmiştir. Öğretmen adayları incelemek amacıyla kolay ulaşılabildikleri bozuk elektrikli araç-gereci getirdikleri için araç-gereçler arasında en çok televizyon kumandası, en az ise kahve makinesi ve radyo olduğu görülmüştür. Araç-gereç türlerinin sayılarındaki farklılık ve ders süresinin sınırlı olması nedenleri ile inceleme sürecinde öğretmen adayları sadece kendilerine verilen araç-gereci incelemişlerdir. Etkinlik sırasında öğretmen adayları laboratuvara iki ayrı grup halinde dönüşümlü olarak alınmıştır. Etkinlik sürecinde öğretmen adaylarına tahmin aşaması için 15 dakika, gözlem aşaması için 30 dakika, açıklama aşaması için 20 dakika süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının görüş formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Veri analizinde dış geçerliliği sağlamak için ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilerek kategori, alt kategori ve kodlar halinde sunulmuştur. Kategori, alt kategori ve kodlara ait frekans değerleri hesaplanarak tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerini daha anlaşılır hale getirmek için öğretmen adaylarının cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar öğretmen adaylarının numaraları ($\ddot{O}A_1 - \ddot{O}A_2 \dots$) ile sunulmuştur. Güvenirli-ği sağlamak için kodlayıcılar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Kodlayıcılar arasında tam bir uyum olduğu görülmüştür. Ayrıca ham veriler ile kategori, alt kategori ve kodlar fen eğitimi alanından bir uzman tarafından da incelenmiştir.

Bu araştırmanın verileri 2017-2018 bahar yarıyılında toplanmıştır. Makalede 2020 yılı öncesinde elde edilen araştırma verileri kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır.

Bulgular

Etkinlik formu ile toplanan veriler tahmin aşaması, gözlem aşaması ve açıklama aşaması başlıkları altında sunulmuştur.

Tahmin Aşaması

Fen bilgisi öğretmen adaylarının bozuk elektrikli araç-gereçlerin iç yapısı ile ilgili tahminleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bozuk elektrikli araç-gereçlerin iç yapısı ile ilgili öğretmen adaylarının tahminleri

Araç-Gereçler	Tahminler
	Pil yatağı, led ışık, düğme ($\ddot{O}A_2$)
	Yay, küçük ampul, bakır tel, devreler ($\ddot{O}A_4$)
	Pil, pil yatağı, bakır tel, bobin ($\ddot{O}A_8$)
	Pil koymak için ayrılmış bölme, televizyonu açıp kapatmak için algılayan sinyal aygıtı, televizyonla uyumlu düğmeler ($\ddot{O}A_9$)
	Pil yatağı, kanal araması yaptığımız zaman frekansı yakalaması için bir alet ($\ddot{O}A_{12}$)
	Pilleri koyduğumuz yer için duy, iletken tel, yapılan işlemleri algılaması için sistem (düğmelerin altındaki ve değişim sırasında ışık veren kısım), güç kaynağı ($\ddot{O}A_{15}$)
Televizyon kumandası (f:17)	Tepesinde dışarıdan da görülen led ampul, pil yatağı, pil, düğme ($\ddot{O}A_{16}$)
	Tuş plastiği, arka-ön kapak, ampul, piller ($\ddot{O}A_{20}$)
	Led ışık, direnç, pil yatağı ($\ddot{O}A_{21}$)
	Tuşları algılayan bir tablet, pilleri algılamaya yarayan yatak ($\ddot{O}A_{22}$)
	Pil, lamba, güç kaynağı (küçük) ($\ddot{O}A_{23}$)

	Direnç, reosta, pil (ÖA ₂₄) Pil, led ışık, pil yatağı, devre tahtası, kod (ÖA ₂₅) Yay, led, kablo, pil, direnç (ÖA ₃₂) Plastik tuş arkalıği, vida, yeşil düz bir demir (üzerinde değişik çizgiler ve gri demir noktalar olan) (ÖA ₃₆) Direnç, led, pil (ÖA ₃₉) Pil, kablolar, devre tahtası, kod, UNO tahtası (ÖA ₄₁)
Saç kurutma makinesi (f:6)	Elektrik motoru, ampul, anahtar, bakır tel sarımı (ÖA ₆) Pervane, motor, anahtar, iletken tel (ÖA ₁₀) Pervane, bobin, anahtar, motor, kablo (ÖA ₁₄) Fan, anahtar, ince teller, elektrik akımı ileten devre elemanları (ÖA ₁₇) Güç kaynağı, pil, bazı tel parçaları, yay (ÖA ₂₉) Elektromotor, pervane, iletken teller, ısıtıcı mekanizma, motorlu fan (ÖA ₃₈)
Su ısıtıcısı (f:4)	Ampul, anahtar, tel (iletken), rezistans (ÖA ₇) Isıtıcı, kablo, anahtar, adaptör (ÖA ₃₁) Isıtıcı (ÖA ₃₃) Isıtmak için elektrik enerjisini ısı enerjisine çeviren bir alet, kablolar (ÖA ₃₄)
Fener (f:5)	Pilli (f:4) Bir elektrik devresi, şarjı depolayacak kondansatör, elektrik devresinden dolayı kablolar (ÖA ₅) Küçük ampuller, kablo, bakır tel (ÖA ₁₃) Kablolar, ampul, direnç, led (ÖA ₄₀) Kablolar, pil, lamba, direnç (ÖA ₄₂) Şarjlı (f:1) Pil, küçük ampuller (ÖA ₃₅)
Şarj aleti (f:3)	Kondansatör, elektrik devresi, ince teller (elektrik devresinin tamamlanması için) (ÖA ₁₈) Kablo (ÖA ₂₇) Batarya, iletken teller, elektromotor (emk), küçük transformatör (ÖA ₃₇)
Ütü (f:3)	Ampul, anahtar, kablo, reosta, iletken tel, direnç, yalıtkan kaplama (ÖA ₁) Kablo, transformatör, batarya, elektromotor, led (ÖA ₂₆) Buhar ve ısı veren rezistans, motor, su koyma yeri, sıcaklığı ayarlayan düğmeler, renkli kablolar (ÖA ₃₀)
Blender (f:2)	Kablo, tel, vida, pervane, parçalayıcı küçük bıçak, motor (ÖA ₃) Güç kaynağı, motor, reosta, pil (ÖA ₁₉)
Kahve makinesi (f:1)	Kablo (ince tellerden oluşan), direnç, pil, anahtar (ÖA ₂₈)
Radyo (f:1)	Kablo, kondansatör (ÖA ₁₁)

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının bozuk elektrikli araç-gereçlerin iç yapısı ile ilgili olarak yaptıkları tahminlerin elektrikli araç-gereçlerin kullanım amacı ve çalışması sırasında gerçekleşen enerji dönüşümleri temelinde yapılandığı görülmektedir.

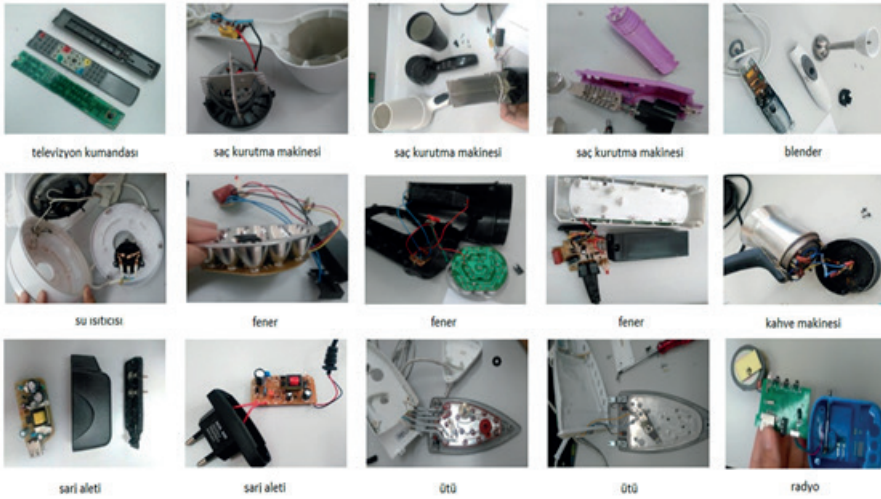
Gözlem Aşaması

Gözlem aşamasında öğretmen adaylarından kendilerine verilen bozuk elektrikli araç-gereci açarak içerisindeki devre elemanlarını, parçaları gözlemlenmeleri ve gözlem verilerini yazarak kaydetmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının gözlem sürecinde kaydettikleri veriler incelendiğinde daha önce ifade ettikleri tahminlerinde eksikler ve hatalar olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının gözlemlerine ait bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

- * Televizyon kumandası (ÖA₉): “İçerisinde yeşil bir tabaka var. Bu yeşil tabakanın üzerinde her düğmenin altına gelecek şekilde düğme büyüklüğünde çizgiler var. Hemen üst tarafında şeffaf, kumandanın dışına doğru gelecek şekilde televizyonu algılayan aparat var. Hemen arkasında kumandanın olduğu yerde dikkörtgen şeklinde bir kutu ve kutunun üstünde + ve - kutbu var. Kutunun altında bataryaya benzer pil şeklinde +, - kutbu olan silindir bir aparat var 16 V, 47 Mf. O şekil aparatın hemen üstünde kapak kısmı olan basmak için yumuşak düğme kısımları var. Arka kapakta ise sadece bölmeler var ve pil koymak için bölme var. Devrede 4 farklı renk direnç var. Sarı, mor, turuncu, gri renklerden oluşan direnç vardır. İki tane mercimek büyüklüğünde C₂ ve C₃ kondansatör var. Üzerinde 201 yazıyor. Devrede V₁ yazan siyah küçük aparat var bu paralel bağlandığını ifade ediyor. Üzerinde 580 50, D331 yazıyor.”
- * Saç kurutma makinesi (ÖA₁₄): “5 bantlı direnç (kırmızı-sarı-siyah-siyah-kırmızı), dalgalı halde sarılmış çift tel, motor, pervane (plastik), 5 adet iletken kablo (kabloların birisi direkt olarak sarılmış çift tele bağlanmış telin ısınması için olabilir). Köpük gibi bir maddenin üzerine sarılmış tel. Devre tahtasına benzer yapı (üzerinde sırasıyla 14 A / 250 V / T85 / 1E4 yazılı makinenin gücüyle alakalı bence). Dıştaki plastik fazla ısınmaması için karton gibi bir madde ve ek plastik (silindirimsi). Transistör (1N4007 S3). Bağlantıyı sağlayan (devre motorundan çıkan kabloları ve transistör kablolarını birbirine bağlayan sarı madde, üzerinde 334 yazılı). Kondansatör (1N5408 C3). Devre kablolarının devre tahtasında birleştiği yerde 1 ve 3 kablo arasında bağlantı kurmuş siyah madde (1N5399 yazılı).”
- * Su ısıtıcısı (ÖA₃₃): “Sinyal lambası, rezistans, termostat, tel, açma kapama düğmesi anahtar, akım (alternatif akım).”
- * Pilli fener (ÖA₄₀): “Dirençler (4 bantlık direnç), kablolar, led, anahtar, küçük çok sayıda ampul, şarj fişi. Şarj fişinden kablolarla iç dirençlere sonra da aydınlatmadaki dirençlere kablolarla geçiş sağlanmış anahtar aydınlatma dirençlerine ve iç dirençlere bağlanmış. Hem içerde hem de aydınlatma yerinde çok sayıda farklı büyüklükte ve renkte dirençler var. Aydınlatma kısmında her direncin yanında ampul var.”

- * Şarjlı fener (ÖA₃₅): “Anahtar, ledler, direnç. Amper: 0,08 A, Güç: 0,5 W, Voltaj: AC 240 V, 50-60 Hz.”
- * Şarj aleti (ÖA₁₈): “İçinde 1 adet siyah ince tel, 1 adet kırmızı ince tel, bobin, kondansatörler (küçük/ büyük), 6 tane direnç, 3 ayaklı transformator.”
- * Ütü (ÖA₁): “Ampul, yay, kablo, sünger, plastik boru, 250 Volt, su püskürtme butonu, buhar butonu, su haznesi, ısıyı ayarlamak için düzey belirleyici, ütüyü tutma yeri, ütü tabanı, lehim.”
- * Blender (ÖA₃): “Vida, tel, kablo, hareketli küçük metal parçalar, tahta parça üzerine sarı tel, motor, motor yatağı (plastik parça), elektrik, iletim gövdesi, motorun iç kısmında tel yumağı, motorla bıçak arasında silindir, kondansatör, beş bantlı direnç.”
- * Kahve makinesi (ÖA₂₈): “Kablolar, kabloların temas edildiği noktalardaki kırmızı bantlar, tüm kabloların birleştiği bir metal parçası.”
- * Radyo (ÖA₁₁): “Mıknatıs (artı eksi yönler var kablolar bağlanmış), kablolar (2 tanesi mıknatısa bağlı iki tanesi batarya yatağına), düğmeler (açma, kapama, ses için), anten, antene bağlı bir kablo, kondansatör, led, direnç, batarya yatağı (üzerinde de doğru akım 5 V yazıyor), mıknatısın üzerinde, şarj, USB, hafıza kartı yerleri, batarya yerine bağlı kablolar artı eksi olarak bağlanmış. Hoparlör, hoparlörün üzerinde delikli bir tel, hoparlörün üzerinde sünger ve alüminyum folyo gibi bir yapı, tellerin içi bakır, vidalar, kablolar, tutturmak için lehimler.”

Öğretmen adaylarının yaptıkları incelemelere ait görsellerden bazı örnekler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının yaptıkları incelemelere ait görsellerden bazı örnekler

Açıklama Aşaması

Açıklama aşamasında öğretmen adaylarından yaptıkları tahmin ve gözlemleri karşılaştırmaları, tahminleri ile gözlemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirtmeleri istenmiştir.

37 öğretmen adayı yaptıkları tahminler ile gözlemlerinin uyduğunu, bununla birlikte tahminlerinde bazı eksikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun aksine beş öğretmen adayı tahminleri ile gözlemlerinin uyuşmadığını ifade etmiştir. Öyle ki, saç kurutma makinesini inceleyen bir öğretmen adayı (ÖA₂₉) tahmininden daha farklı bir yapı ile karşılaştığını, pilli feneri inceleyen bir öğretmen adayı (ÖA₄₀) iç yapısında yer alan direnç sayısı bağlamında tahminlerinde yanıldığını belirtmiştir. Ütü inceleyen iki öğretmen adayı (ÖA₂₆-ÖA₃₀) tahmin ettikleri gibi karmaşık bir yapı ile karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayı (ÖA₁₉) tahmininde iç yapısında pil olduğunu ifade etmesine karşın blenderi açtığında pilin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının gözlemleri ile uyuşmayan tahminlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

- * Saç kurutma makinesi (ÖA₂₉): "İçini açtığımda daha farklı bir sistem vardı. Gövde kısmında motor etrafında metal bir parça var, metal parçanın etrafında gümüş rengi bir yay kıvrımlı şekilde dolandırılmış baş kısmında motor gövdesi ve onun içinde bir pervane var. Kablolar tutma kısmında gövdeye doğru uzanıyor. Tutma kulpunda anahtar var."
- * Pili fener (ÖA₄₀): "Düşündüğüm gibi dirençler ve ampuller bekliyordum ama bu kadar çok direnç beklemiyordum."
- * Ütü (ÖA₂₆): "Tahminlerimin ve gözlemlerimin birbirinden farklı olduklarını gördüm. Aleti açmadan önce çok karışık bir sistem bekliyordum. Açtıktan sonra çok karışık şeylerle karşılaşmadım."
- * Blender (ÖA₁₉): "Benzerlikler var farklılık olarak blenderde pil var dedim pil yok."

Açıklama aşamasının ardından öğretmen adaylarına inceledikleri elektrikli araç-gereçlerin iç yapısı ile ilgili temel bilgiler verilmiştir.

TGA Yönteminin Avantajlarına Yönelik Görüşler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının etkinlik sürecinde takip edilen TGA yönteminin eğitim-öğretimde kullanılmasının avantajlarına yönelik görüşleri analiz edilerek Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. TGA yönteminin avantajlarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kod	f		
	Öğretim yöntemi	Tahmin ve gözlem arasındaki farklılıkları gösterme	11		
		Tahmin ve gözlem arasındaki benzerlikleri gösterme	10		
		Tahminleri gözlem yoluyla test etme	6		
		Aşamalı ilerleme	2		
		Başlangıçtaki bilgi ile süreçte kazanılan bilgiyi karşılaştırma	2		
		Aşamalar arasında karşılaştırmalar yapma	1		
		Somutlaştırma	1		
		Gözlem yaptırma	1		
		Toplam	34		
		Öğrenme ve öğretim	Öğretimin niteliği	Görsel öğelerden oluşma	1
Kavram yanlışlarını giderme	1				
Öğrenilenleri pekiştirme	1				
Etkili	1				
Toplam	4				
Öğrenmenin niteliği	Öğrenmenin niteliği			Kalıcı	11
				Nitelikli	4
				Etkili	2
				Bilinçli	1
				Anlamlı	1
		Ezberden uzak	1		
		Toplam	20		
		Değerlendirme	Değerlendirme	Gözlem yeteneğini değerlendirme	1
				Aşamalı değerlendirme	1
				Toplam	2
Bilişsel katkı	Bilişsel katkı			Düşünmeye teşvik etme	2
				Fikir sahibi olmayı sağlama	2
				Zihinsel şemayı yeniden düzenleme	1
				Zihindeki mevcut şema ile yeni oluşan şema arasındaki farkı görme	1
				Bireyin eksiklerini fark etmesini sağlama	1
				Yeni bilgiler kazandırma	1
				Genel bir kaniya ulaşma	1
		Bilimsel süreç becerilerini geliştirme	1		
		Gözlem becerisi kazandırma	1		
		İnceleme becerisi kazandırma	1		
Yaratıcılığı ve yetenekleri açığa çıkarma	1				
Toplam	13				
Duyuşsal katkı	Duyuşsal katkı	Öğrenme sorumluluğu kazandırma	3		
		Araştırma isteği uyandırma	1		
		Öğrenme isteği uyandırma	1		
		İsteği arttırma	1		
		Merak uyandırma	1		
		Merakı giderme	1		
Toplam	8				

Tablo 2 incelendiğinde 42 öğretmen adayı eğitim-öğretimde TGA yönteminin kullanılmasının avantajlarına yönelik görüşlerini öğrenme ve öğretim, bilişsel katkı, duyuşsal katkı olmak üzere üç kategoride ifade etmiştir.

- Öğrenme ve öğretim kategorisindeki alt kategorilerde öğretmen adaylarının görüşlerinin
 - Öğretim yöntemi (f:34) açısından tahmin ve gözlem arasındaki farklılıkları gösterme (f:11);
 - Öğrenmenin niteliği (f:20) açısından kalıcı öğrenme (f:11);
 - Öğretimin niteliği (f:4) açısından görsel öğelerden oluşma, kavram yanılgılarını giderme, öğrenilenleri pekiştirme, etkili;
 - Değerlendirme (f:2) açısından gözlem yeteneğini değerlendirme, aşamalı değerlendirme;
- Bilişsel katkı (f:13) kategorisinde düşünmeye teşvik etme (f:2) ve fikir sahibi olmayı sağlama (f:2);
- Duyuşsal katkı (f:8) kategorisinde öğrenme sorumluluğu kazandırma (f:3) kodlarında yoğunluk gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmada bir öğretmen adayı (ÖA₁₄) "Neleri gözlemleyip gözlemleyemediklerini görebilir." gerekçesi ile yöntemin bireyin gözlem yeteneğinin değerlendirilmesine imkân sunmasını bir avantaj olarak ifade etmiştir. Buradan öğretmen adayının üç boyutlu devre elemanları ile devre kartı içerisine entegre edilmiş devre elemanları arasındaki görme farkını vurguladığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğrenme ve öğretim:

"Tahmin ve gözlem insanın hayal dünyasını yıkan bir sistem gibi. Tahmin ve gözlem ne kadar farklıysa o kadar kalıcılık artar. Çünkü dediğim gibi insanın algıları yıkılıp, sistem dengeye (öğrenmeye) geldiği için kalıcılık fazla olur. Öğrenme sağlam olur." (ÖA₁₈)

"Birbirleriyle bağlantılı olduklarını düşünüyorum. Aşama aşama bir şeyi incelemek güzel. Önce tahmin sonra gözlem ve açıklama yaparak karşılaştırma yapabiliyoruz." (ÖA₂₆)

"Öğrenci tahmin ettiği bir bilgi sonrası doğruluğunu tespit etmek için onu gözlemliyor ve kendisi bunu teyit etmiş oluyor. Yanlış veya doğru olduğunu kendisi bularak bilgilerini geliştirmiş oluyor." (ÖA₂₉)

Bilişsel katkı:

"Bu durum bireyin zihindeki ilk şema ve son şemayla arasındaki farkı belirler ve göremediği şeylerin artık gördüğünü anlamlandırabilir ve öğrenir." (ÖA₃₉)

TGA Yönteminin Dezavantajlarına Yönelik Görüşler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının etkinlik sürecinde takip edilen TGA yönteminin eğitim-öğretimde kullanılmasının dezavantajlarına yönelik görüşleri analiz edilerek Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. TGA yönteminin dezavantajlarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri

Kategori	Kod	f
Öğretim süreci	Uzun zaman alması	3
	Sürenin kısıtlı olması	1
		Toplam
		4
Duyuşsal etki	Sıkıcı olması	3
	Tahmin ve gözlem uyuşmazsa bireyin moralinin bozulması	1
		Toplam
		4
Değerlendirme	Aşamalarda elde edilen verileri kıyaslamanın zor olması	1

Tablo 3 incelendiğinde sekiz öğretmen adayı eğitim-öğretimde TGA yönteminin kullanılmasının dezavantajlarına yönelik görüşlerini öğretim süreci, duyuşsal etki, değerlendirme olmak üzere üç kategoride ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri öğretim süreci (f:4) kategorisinde uzun zaman alması (f:3); duyuşsal etki (f:4) kategorisinde ise sıkıcı olması (f:3) kodlarında yoğunlaşmaktadır. Ayrıca bir öğretmen adayının değerlendirme kategorisinde görüşünü "aşamalarda elde edilen verileri kıyaslamanın zor olması" şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

TGA yönteminin dezavantajını değerlendirme bağlamında ele alan bir öğretmen adayı (ÖA₄₀) görüşünü "Ayrı ayrı kâğıtlar verip, tahmin-gözlem-açıklama verilerini karşılaştırmak zor olabilir." ifadesi ile gerekçelendirmiştir.

TGA yönteminin dezavantajlı olmadığını belirten bir öğretmen adayı (ÖA₃₁) "Ben de TGA'nın eğitim-öğretim açısından zararları olduğunu düşünmüyorum. Bu uygulama öğrencilerin öğrenmesi nerede yanlış yaptıklarını görmeleri açısından çok iyi. Dezavantajlarının sadece bu şekilde çalışmalara ilgi duymayanlar için olacağını düşünüyorum." ifadesi ile ilgiye bağlı oluşabilecek bir ihtimale dikkat çekmiştir.

Araştırmada 28 öğretmen adayı eğitim-öğretimde TGA yönteminin kullanılmasının avantajlı olup dezavantajlarının olmadığını, sekiz öğretmen adayı avantajlarının yanı sıra dezavantajlarının da olduğunu, altı öğretmen adayı avantajlı olduğunu ancak dezavantajlarına ilişkin herhangi bir fikrinin olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğretim süreci:

“Tek dezavantajı yöntemi kullanmanın süresinin uzun olmasıdır.” (ÖA₇)

Duyuşsal etki:

“Açıklama kısmının öğrencileri belki sıkacağına düşünüyorum.” (ÖA₈)

“Tahminleri ile gözlemleri eşleşmeyen, alakasız olan bir kişinin morali bozulabilir. Bu sebepten sıkılabilir. Belki bu tarz bir dezavantaj olabilir. Böyle etkili bir öğrenmenin başka dezavantaj sağlayacağını düşünmüyorum.” (ÖA₂₅)

Değerlendirme:

“Aynı ayrı kâğıtlar verip, tahmin-gözlem-açıklama verilerini karşılaştırmak zor olabilir.” (ÖA₄₀)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

TGA yöntemi ile bozuk elektrikli araç-gereçlerin iç yapısının incelenmesine yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı araştırma sonucunda öğretmen adaylarının inceledikleri televizyon kumandası, saç kurutma makinesi, su ısıtıcısı, fener, şarj aleti, ütü, blender, kahve makinesi ve radyonun iç yapısı ile ilgili olarak yaptıkları tahminlerin elektrikli araç-gereçlerin kullanım amacı ve çalışması sırasında yapısında gerçekleşen enerji dönüşümleri temelinde yapılandığı belirlenmiştir. 37 öğretmen adayının iç yapı ile ilgili olarak yaptıkları tahminlerin doğru olmasının yanında tahminlerinde bazı eksikler olduğu, beş öğretmen adayının tahminleri ile gözlemlerinin uyuşmadığı görülmüştür.

Tüm öğretmen adayları öğrenme ve öğretim, bilişsel katkı, duyuşsal katkı bağlamında TGA yönteminin avantajlarının olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmen adayları TGA yönteminin avantajlarını öğrenmenin niteliği bağlamında kalıcı, nitelikli, etkili, bilinçli, anlamlı ve ezberden uzak olarak belirtmişlerdir. Bu sonucu destekler nitelikte alan yazında da TGA yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaya dayalı araştırmalarda TGA'nın öğrenme (Ayvacı, 2013; Rakkapao vd., 2014), kalıcı öğrenme (Bilen ve Köse, 2012; Güngör ve Özkan, 2017a; Güngör ve Özkan, 2017c; Tokur, 2011); deneyleri daha iyi anlama ve kavrama (Güngör ve Özkan, 2017a) üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca enzimler (Bilen, Özel ve Köse, 2016), difüzyon ve ozmoz (Cinici ve Demir, 2013), karışımlar, fiziksel ve kimyasal değişim, asitler ve bazlar (Acar-Şeşen ve Mutlu, 2016), asitler ve bazlar (Kala, Yaman ve Ayas, 2013), maddenin tanecikli yapısı (Cengiz, 2018), çözünürlük ve çözünme (İpek vd., 2010), molekül kütlesi tayini (Tekin, 2008), elektrokimya (Karamustafaoğlu ve Mamlok-Naaman, 2015), ısı ve sıcaklık (Anarky, Syuhendri ve Akhsan, 2016), momentum ve çarpışma (Srihanee, Puwanich ve Ruangsuan, 2015), elektrik devreleri (Borg-Marks, 2013) kavramlarını anlama üzerinde TGA'nın etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Fizik öğretmenleri de TGA'nın manyetizma konusunda mıknatıs, alternatif akım, elektromanyetik indüklenme, manyetik alan

gibi kavramların ve kavramlar arası ilişkilerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağını belirtmişlerdir (Tereci, Karamustafaoglu ve Sontay, 2018).

Bazı öğretmen adayları TGA yönteminin avantajlarını tahmin ve gözlem arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri gösterme, tahminleri gözlem yolu ile test etme, gözlem yaptırma, gözlem yeteneğini değerlendirme, genel bir kanıya ulaşma, gözlem becerisi kazandırma ve bilimsel süreç becerilerini geliştirme olarak ifade etmişlerdir. Alanyazında da TGA yönteminin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği (Bilen ve Aydoğdu, 2012; Güleşir vd., 2020; Güngör ve Özkan, 2017c; Tokur, 2011); fen bilgisi öğretmen adaylarının yorum yapma ve gözlem becerilerini geliştirdiği (Güngör ve Özkan, 2017a) ortaya koyulmuştur.

Bazı öğretmen adayları TGA yönteminin avantajlarını düşünmeye teşvik etme, fikir sahibi olmayı sağlama, zihinsel şemayı yeniden düzenleme, zihindeki mevcut şema ile yeni oluşan şema arasındaki farkı görme olmak üzere bilişsel katkılar açısından ifade etmişlerdir. Benzer şekilde alanyazında da fen bilgisi öğretmen adayları, TGA'nın düşünmeye sevk ettiğini (Bilen ve Köse, 2012; Tokur, 2011), sorgulama becerilerini geliştirdiğini, bireyin bilgi düzeyini ve bunları kullanmadaki bilişsel becerilerini ortaya koymada etkili olduğunu (Güngör ve Özkan, 2017a) ifade etmişlerdir.

Bir öğretmen adayı TGA yönteminin öğrenilenleri pekiştirmeyi sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Bilen ve Köse (2012) tarafından yapılan araştırma da fen bilgisi öğretmen adayları TGA yönteminin bitkilerde büyüme ve gelişme kavramlarını pekiştirdiğini belirtmişlerdir.

İki öğretmen adayı TGA yönteminin başlangıçtaki bilgi ile süreçte kazanılan bilgiyi karşılaştırmayı sağladığını belirtmiştir. Alanyazında da fen bilgisi öğretmen adayları tahminle gözlem sonuçlarını yorumlayarak doğru ile yanlış karşılaştırmaya imkân sunduğunu ifade etmişlerdir (Güngör ve Özkan, 2017a).

Bir öğretmen adayı TGA'nın kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğunu ifade etmiştir. Alan yazında da TGA'nın kavram yanlışlarının belirlenmesinde (Atabey ve Çiftçi, 2019; Güngör ve Özkan, 2017c; Harman, 2014; Kala, Yaman ve Ayas, 2013; Kearney ve Treagust, 2001; Liew ve Treagust, 1995; Tao ve Gunstone, 1999), giderilmesinde (Acar-Şeşen ve Mutlu, 2016; Güngör ve Özkan, 2017b; Karamustafaoglu ve Mamlok-Naaman, 2015; Kibirige, Osodo ve Tlala, 2014; Köklükaya ve Güven-Yıldırım, 2018; Srithanee, Puwanich ve Ruangsuan, 2015) etkili olduğu ve biyoloji öğretmen adaylarının var olan kavram yanlışlarını fark etmelerini sağladığı ortaya koyulmuştur (Güleşir vd., 2020). Ayrıca fen bilgisi öğretmen adayları yanlışlarını bizzat fark etme (Bilen ve Köse, 2012), eski bilgilerle yeni bilgileri kıyaslama, ön bilgileri sorgulama ve kavram yanlışlarını düzeltme (Güngör ve Özkan, 2017a) imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada bazı öğretmen adayları TGA yönteminin araştırma isteği, öğrenme isteği ve merak uyandırdığını, istek arttırdığını belirtmiştir. Alan yazında da TGA

yönteminin merakı arttırdığı ve araştırma yapmaya teşvik ettiği ortaya koyulmuştur (Güngör ve Özkan, 2017a; Hyo-Hyen ve Soon-Shik, 2015).

Avantajlarının yanı sıra dezavantajlarının da olduğunu belirten sekiz öğretmen adayı ise dezavantajlara yönelik görüşlerini öğretim süreci, duyuşsal etki ve değerlendirme bağlamında ortaya koymuştur. Bazı öğretmen adayları görüşlerini uzun zaman alması ve sürenin kısıtlı olması şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları da TGA yönteminin zaman alıcı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir (Bilen, Özel ve Köse, 2016). Öğretmen adaylarının ilkokul öğrencileri ile fizik konuları kapsamında TGA yöntemine dayalı olarak gerçekleştirdikleri uygulamaların uzun zaman almasını bir sorun olarak algıladıkları ortaya koyulmuştur (Palmer, 1995). Fen bilgisi öğretmenleri de TGA stratejisinde dikkatli bir şekilde planlanmayan derslerin zaman kaybına neden olabileceğini ve stratejinin zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir (Arvenida ve Sunga-Sigua, 2020).

Alanyazında fen bilgisi öğretmen adaylarının tahmin, gözlem ve açıklama aşamalarında sorun yaşadıkları, tahminlerini bilimsel bir açıklama ile gereçlendiremedikleri, gözlemlerini açıklarken güçlük yaşadıkları ortaya koyulmuştur (Laçın-Şimşek vd., 2018). Başka bir araştırmada da fen bilgisi öğretmen adaylarının TGA stratejisinin uygulanması sürecinde gözlemlerini kişisel fikirleri ile karıştırdıkları, gözlemlerini yazmakta güçlük yaşadıkları ve gözlemleri doğrultusunda doğru çıkarım yapamadıkları saptanmıştır (Kozcu-Çakır, Güven ve Özdemir, 2017). Böyle durumlarda da bu araştırma kapsamında bazı öğretmen adaylarının ifade ettikleri şekilde tahmin ve gözlem uyumsuzsa bireyin moralinin bozulması ve aşamalarda elde edilen verileri kıyaslanmanın zor olması gibi olumsuzluklar yaşanabilir. Bu araştırma kapsamında TGA yönteminin dezavantajlı olduğunu düşünen öğretmen adayı sayısının az olmasında günlük yaşamda karşılına çıkabilecek bir konunun olması, TGA yönteminin bu konunun içeriğine uygun olması ile öğretmen adaylarının gerek bilişsel gerekse psikomotor açıdan aktifleşmesine imkân vermesi etkili olmuş olabilir.

Öğrencilerin elektrikli araç-gereçlerin sadece kullanım aşamasında yer alarak tüketim toplumunun birer parçası olmaları yerine, üreten ve nitelikli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamak amacıyla elektrikli araç-gereçlerin iç yapısını ve beraberinde çalışma prensiplerini de bizzat incelemeler yaparak öğrenmelerine olanak sağlanmalıdır. Öğrencilere bu incelemeler sırasında öğretmenler rehberlik etmelidir. Rehberlik sürecinde güvenlik önlemleri olarak inceleme sırasında ya da sonrasında kablolu olan elektrikli araç-gereçlerin kesinlikle prize takılmaması gerektiği, batarya veya pille çalışan araç-gereçlerden inceleme öncesinde bataryanın veya pilin çıkarılıp uzaklaştırılması gerektiği mutlaka vurgulanmalıdır. İncelenecek bozuk elektrikli araç-gereç kesici, delici vb. özellikte parçalar içeriyorsa öğretmen denetiminde açılmasına dikkat edilmelidir. Öğrencilerden incelemek için açtıkları bozuk elektrikli araç-gereci inceleme sonunda tekrar toplayıp kapatarak eski haline getirmeleri istenebilir. Bu sayede her öğrenciye farklı araç-gereçleri inceleyebilme fırsatı sunulmuş olur. Ayrıca

farklı araç-gereçlerin inceleme sürecinde açılmaları ve kapatılmaları öğrencinin psiko-motor becerilerini geliştirebilir.

Herkesin evinde en az bir adet bozuk elektrikli araç-gereç olduğu düşünüldüğünde bu tür etkinliklerde öğrenci incelemek amacı ile açtığı elektrikli araç-gerecin iç yapısında yer alan ve e-atık olarak nitelendirilen kısımları görme imkanı bulmaktadır. Böylece öğrenciler geri kazanılmaması halinde çevre açısından son derece zararlı olmasına karşın geri kazanım neticesinde ekonomik açıdan çok değerli olan e-atıklarla ilgili bilinçlendirilmektedir. Böyle bir bilinçlendirmenin ekonomik, sosyal ve ekolojik açıdan sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- ACAR-ŞEŞEN, B. ve MUTLU, A. (2016). "Predict-Observe-Explain Tasks in Chemistry Laboratory: Pre-Service Elementary Teachers' Understanding and Attitudes", **Sakarya University Journal of Education**, 6(2), ss. 184-208.
- ANARKY, V., SYUHENDRI, S. ve AKHSAN, H. (2016). "The Effectiveness of POE (Predict-Observe-Explain) Based Teaching Strategy in Improving Students' Conceptual Understanding on Heat and Temperature in Sman 9 Palembang", *Sriwijaya University Learning and Education International Conference (2nd SULE-IC)*, Palembang, Indonesia.
- ARVENIDA, A. C. ve SUNGA-SIGUA, E. M. (2020). "Predict-Observe-Explain Strategy: Effects on Students' Achievement and Attitude towards Physics", **Jurnal Pendidikan MIPA**, 21(1), 78-94.
- ATABEY, N. ve ÇİFTÇİ, A. (2019). "Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Gaz Basıncı ile İlgili Kavram Yanılgılarının Tahmin-Gözlem-Açıklama Yöntemiyle Belirlenmesi", **Turkish Studies Educational Sciences**, 14(2), ss. 1-17.
- AYVACI, H. Ş. (2013). "Investigating the Effectiveness of Predict-Observe-Explain Strategy on Teaching Photo Electricity Topic", **Journal of Baltic Science Education**, 12(5), ss. 548-564.
- BİLEN, K. ve AYDOĞDU, M. (2012). "Tahmin Et-Gözle-Açıkla (TGA) Stratejisine Dayalı Laboratuvar Uygulamalarının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri ve Bilimin Doğası Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Etkisi", **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 11(1), ss. 49-69.
- BİLEN, K. ve KÖSE, S. (2012). "Yapılandırmacı Öğrenme Teorisine Dayalı Etkili Bir Strateji: Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) "Bitkilerde Büyüme ve Gelişme"", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 31(1), ss. 123-136.
- BİLEN, K., ÖZEL, M. ve KÖSE, S. (2016). "Using Action Research Based on the Predict-Observe-Explain Strategy for Teaching Enzymes", **Turkish Journal of Education (TURJE)**, 5(2), ss. 72-81.

Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemi İle Bozuk Elektrikli Araç-Gereçlerin İç Yapısının İn...

- BORG-MARKS, J. (2013). "The Predict-Observe-Explain Technique as a Tool for Students' Understanding of Electric Circuits", *The International Conference on Physics Education: Active Learning in a Changing World of New Technologies*, Prague.
- CENGİZ, E. (2018). "An Activity Based on Prediction-Observation-Explanation Strategy Used for Teaching the Particulate Nature of Matter", *Journal of Inquiry Based Activities (JIBA)*, 8(1), ss. 51-69.
- CİNİCİ, A. ve DEMİR, Y. (2013). "Teaching through Cooperative POE Tasks: A Path to Conceptual Change", *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(1), ss. 1-10.
- ÇEPNİ, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, 4. Baskı, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- GÜLEŞİR, T., AYDEMİR, K., KUŞ, S., UZEL, N. ve GÜL, A. (2020). "Fizyoloji Deneyleri Kapsamında Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi: TGA Çalışma Yaprakları", *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, ss. 84-99.
- GÜNGÖR, S. N. ve ÖZKAN, M. (2017a). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), ss. 82-95.
- GÜNGÖR, S. N. ve ÖZKAN, M. (2017b). "TGA (Tahmin-Gözlem-Açıklama) Yöntemiyle Bitkilerde Oksin Işık İlişkisinin Öğretimi Üzerine Bir Çalışma", *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi (CFD)*, 38(2), ss. 194-203.
- GÜNGÖR, S. N. ve ÖZKAN, M. (2017c). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemiyle Biyoloji Konularının Öğretiminin Başarı, Kalıcılık ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), ss. 1-29.
- GÜVEN, E. (2014). "Tahmin-Gözlem-Açıklama Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Davranışlara Etkisi", *Eğitim ve Bilim*, 39(173), ss. 25-38.
- HARMAN, G. (2014). "Hücre Zarından Madde Geçişi ile İlgili Kavram Yanılgılarının Tahmin-Gözlem-Açıklama Yöntemiyle Belirlenmesi", *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(4), ss. 81-106.
- HYO-HYEN, L. ve SOON-SHIK, K. (2015). "The Effects of POE Science Class Emphasizing Explanation Phase on Elementary School Students", *Journal of Korean Society of Earth Science Education*, 8(3), ss. 367-377.
- İPEK, H., KALA, N., YAMAN, F. ve AYAS, A. (2010). "Using POE Strategy to Investigate Student Teachers' Understanding about the Effect of Substance Type on Solubility", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, ss. 648-653.
- KALA, N., YAMAN, F. ve AYAS, A. (2013). "The Effectiveness of Predict-Observe-Explain Technique in Probing Students' Understanding about Acid-Base Chemistry: A Case for the Concepts of pH, pOH, and Strength", *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, ss. 555-574.

- KARAMUSTAFAOĞLU, S. ve MAMLOK-NAAMAN, R. (2015). "Understanding Electrochemistry Concepts Using the Predict-Observe-Explain Strategy", **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 11(5), ss. 923-936.
- KEARNEY, M. ve TREAGUST, D. F. (2001). "Constructivism as a Referent in the Design and Development of a Computer Program Using Interactive Digital Video to Enhance Learning in Physics", **Australian Journal of Educational Technology**, 17(1), ss. 64-79.
- KIBIRIGE, I., OSODO, J. ve TLALA, K. M. (2014). "The Effect of Predict-Observe-Explain Strategy on Learners' Misconceptions about Dissolved Salts", **Mediterranean Journal of Social Sciences**, 5(4), ss. 300-310.
- KOZCU-ÇAKIR, N., GÜVEN, G. ve ÖZDEMİR, O. (2017). "TGA Stratejisinin Genel Biyoloji Laboratuvar Uygulamalarında Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17(4), ss. 2014-2035.
- KÖKLÜKAYA, A. N. ve GÜVEN-YILDIRIM, E. (2018). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Suyun Genleşmesi Konusunu Tahmin-Gözlem-Açıklama Yöntemi ile Açıklayabilme Düzeyleri", **Journal of Multidisciplinary Studies in Education**, 2(1), ss. 16-27.
- LAÇİN-ŞİMŞEK, C., ÖZTUNA-KAPLAN, A., ÇORAPÇIĞIL, A. ve MISIR, M. E. (2018). "Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencilerinin Basınç-Kaynama Noktası İlişkinine Yönelik Düşünceleri: Bir TGA Uygulaması", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 26(5), ss. 1679-1690.
- LIEW, C. W. ve TREAGUST, D. F. (1995). "A Predict-Observe-Explain Teaching Sequence for Learning about Students' Understanding of Heat and Expansion of Liquids", **Australian Science Teachers' Journal**, 41(1), ss. 68-71.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- PALMER, D. (1995). "The POE in the Primary School: An Evaluation", **Research in Science Education**, 25(3), ss. 323-332.
- RAKKAPAO, S., PENGPAN, T., SRIKEAW, S. ve PRASITPONG, S. (2014). "Evaluation of POE and Instructor-Led Problem-Solving Approaches Integrated into Force and Motion Lecture Classes Using a Model Analysis Technique", **European Journal of Physics**, 35, ss. 1-10.
- SRITHANEE, K., PUWANICH, P. ve RUANGSUWAN, C. (2015). "The Development of Scientific Concept of "Momentum and Regarding Collision" for Grade 10th Students Through Learning Activities Based on the Predict-Observe-Explain (POE) Method", Siam Physics Congress, Krabi, Thailand.
- TAO, P. K. ve GUNSTONE, R. F. (1999). "The Process of Conceptual Change in Force and Motion During Computer-Supported Physics Instruction", **Journal of Research in Science Teaching**, 36(7), ss. 859-882.
- TEKİN, S. (2008). "Tahmin-Gözlem-Açıklama Stratejisinin Fen Laboratuvarında Kullanımı: Küürdün Molekül Kütlesi Nedir?", **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10(2), ss. 173-184.

Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemi İle Bozuk Elektrikli Araç-Gereçlerin İç Yapısının İn...

TERECİ, H., KARAMUSTAFAOĞLU, O. ve SONTAY, G. (2018). "Manyetizma Konusunda Tahmin-Gözlem-Açıklama Stratejisine Dayalı Alternatif Bir Deney Etkinliği ve Fizik Öğretmenlerinin Görüşleri", **Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4(1), ss. 1-20.

TOKUR, F. (2011). TGA Stratejisinin Fen Bilgisi **Öğretmen Adaylarının Bitkilerde Büyüme-Gelişme Konusunu Anlamalarına Etkisi**, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman.

WHITE, R. ve GUNSTONE, R. (1992). *Probing Understanding*, The Falmer, London.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 11. Baskı (Tıpkı Basım), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

2015 ve 2018 HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAM KAZANIMLARININ TAKSONOMİK İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gülsüm YILDIRIM¹

1 Arş. Gr. Dr., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi, ORCID: 0000-0003-2987-4775.

Geliş Tarihi: 10.09.2020 Kabul Tarihi: 10.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.793390

Öz: Bireyin kendini tanıması, topluma ve çevreye uyum sağlamasına yardımcı olan hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre dağılımını inceleyen bu araştırmada doküman taraması yöntemi kullanılmıştır. 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim programları; bilişsel alanı “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”, duyuşsal alan “Krathwohl, Bloom ve Masia Duyuşsal Alan Taksonomi” ve psikomotor alan ise “Simpson Psikomotor Alan Taksonomisi” çerçevesinde ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre; 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımına göre kazanımların genel olarak hatırlama ve anlama basamağında olduğu, üst seviyelere doğru kazanım sayısının düştüğü ve en üst basamak olan “yaratma” basamağında kazanım bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Krathwohl, Bloom ve Masia Duyuşsal Alan Taksonomisi’ne göre dağılım incelendiğinde hem 2015 hem 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının en fazla alt seviye olan “alma” basamağındadır. Bununla birlikte 2015 programında sınıf düzeyleri arttıkça duyuşsal alana yönelik kazanımlarda artmaktadır. 2018 programında ise sınıf düzeyleri arasında duyuşsal alan kazanımlarının farklılık göstermediği görülmektedir. Simpson Psikomotor Alan Taksonomisi’ne göre dağılımı incelendiğinde sınıf seviyelerinin artması ile psikomotor alan dönük kazanım sayısı azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi Öğretimi, Kazanım, Taksonomi, Bilişsel Alan, Duyuşsal Alan, Psikomotor Alan

TAXONOMIC REVIEW OF 2015 AND 2018 LIFE STUDIES CURRICULA OBJECTIVES

Abstract:

The document analyzing method was used in this study, which examines the distribution of the objectives of life studies teaching program, which helps the individual to recognize herself and adapt to society and the environment, according to cognitive, affective and psychomotor domains. In the 2015 and 2018 life studies curricula, the cognitive domain was addressed within the framework of "Revision Bloom's Taxonomy", the affective domain "Krathwohl, Bloom and Masia Affective Domain Taxonomy" and the psychomotor domain within the "Simpson's Psychomotor Domain Taxonomy". According to the findings obtained; it was concluded that the objectives of the 2015 and 2018 life studies curriculum, according to the Revised Bloom Taxonomy, were generally at the level of recall and comprehension, the number of objectives decreased towards higher levels and there was no objective in the "creation" step, which is the top step. When the distribution according to Krathwohl, Bloom and Masia Affective Domain Taxonomy is analyzed, it is at the "receiving" step, which is the lowest of both 2015 and 2018 life studies curriculum objectives. However, as the grade levels increase in the 2015 program, the gains in the affective domain increase. In the 2018 program, it is seen that affective field objectives do not differ between grade levels. When the distribution is examined according to Simpson's Psychomotor Domain Taxonomy, the number of objectives related to the psychomotor field decreases with the increase of class levels.

Keywords: Life Study Curricula Objective, Taxonomy Cognitive Domain, Affective Domain, Psychomotor Domain

Giriş

Öğrenme sürecini açıklayan en önemli kavram olan "eğitim" insanlığın bilim ve teknoloji alanındaki gelişimiyle beraber önem kazanmıştır. Bireyin içinde yaşadığı topluma ve değişimlere uyum sağlamasına yardımcı olan eğitim, temel hak olarak kabul edilmektedir. Eğitim süreci; insanın bir denge oluşturması, kişiliğini bütünleştirilmesi için gereklidir. Diğer bir ifadeyle; eğitim, beslenme kadar önem arz etmektedir. Nitekim, diğer canlılara göre insanın çocukluk dönemi daha uzun sürmekte ve bu durum eğitimin önemini ortaya çıkarmaktadır (Alzatani, 1993; Akt. Nayef, Yacoob ve İsmail, 2013). Bu bağlamda örgün eğitim ortamlarında bireylere bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırmak amacıyla öğretim programları hazırlanmaktadır. Çocukların derin bilgisinin geliştirme, çevresini tanıtmaya, geçmiş zaman veya başka çevrelerle

ilgili bilgi edinme, farklı bilim dallarına uygun anlayış ve düşünüş sağlama, zihinsel, duygusal gelişimini sağlama ve yurttaşlık eğitimine katkı sağlayan (Baymur, 1956, 6) ve ilkokulun ilk üç yılında okutulan hayat bilgisi öğretim programı da bu kapsamda hazırlanmıştır.

Hayat bilgisi öğretim programı; 1926'dan itibaren toplu öğretim ilkesi çerçevesinde oluşturulmuş olup çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımları için tasarlanan bir ders olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). 1927, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve son olarak 2018 yılında değiştirilen hayat bilgisi öğretim programı, çocuğun gelişimini destekleyerek mevcut bilgiyi tanınması ve sistemleştirilmesi, yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanmasına zemin hazırlamaktadır (Akınoğlu, 2002, 8). Ayrıca çocukların algı yeteneğini geliştirme, yakın çevresini tanıma hem doğal hem de toplumsal yaşama daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte çocuğun kişisel, kültürel ve toplumsal yönden gelişimini sağlama ve bilgi, beceri ve tutumlar kazandırıp toplum ve doğaya yönelik düşünce ve duyguların gelişmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Deveci, 2008, 5). 2005 yılından itibaren ise hayat bilgisi öğretim programı bireyin temel yaşam becerileri kazanması ve olumlu kişisel nitelikler geliştirilmesini amaçlamıştır (MEB, 2005). Bu amaçların gerçekleştirilmesi için 2005 yılından itibaren "hedef", "amaç" ifadesi yerine kazanım ifadesi kullanılmaya başlanmıştır.

"Öğrenme sürecinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler" kazanım olarak ifade edilmektedir (MEB, 2005). Kazanımlar, programın içeriğinin, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme aşamalarının belirlenmesinde programın en kritik ögesidir. Kazanımların sınıflandırılması ve değerlendirilmesi bu bağlamda önem kazanmıştır. Nitekim kazanımların sınıflama ve sıralaması programa bir özel bir çerçeve ve süreklilik kazandırmaktadır (Anderson vd., 2001, 4). 1956 yılında "Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals" kitabıyla Bloom bilişsel becerileri sınıflandırarak, eğitimde kazanımların gerekliliği için ilk adımı atmıştır (Adams, 2015). Bloom Taksonomisi, bilgi basamağı ile başlamakta olup kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak 6 seviyeden oluşmaktadır (Bloom, Englehard, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956). Ancak oluşturulan ve uzun yıllar kazanımları sınıflandırma amaçlı kullanılan Bloom Taksonomisi, 1995-2000 arasında 8 eğitimci tarafından yapılan toplantılar ile psikoloji alanındaki değişimler ve kazanımlarda yaşanan değişimlerden kaynaklı olarak yeniden düzenlenmiştir (Anderson, 2005). Yapılan yeni düzenleme çerçevesinde bilişsel sınıflandırma, bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu olarak 2 boyutlu şekilde yeniden düzenlenmiştir. Oluşturulan yeni taksonominin bilişsel süreç boyutu hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma olarak düzenlenmiştir. Bilişsel süreç boyutunun özellikleri ve becerileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutu

Bilişsel süreçler	Alt boyutları	Özellikler	Beceriler
6. Seviye: Yaratma Parçaları kullanarak yeni bir ürün ya da fikir oluşturmayı içerir.	Üretmek	Bir ürün icat etmek (örneğin, belirli bir amaç için yaşam alanları inşa etmek)	İnşa Etme, Kurma
	Planlamak	Bazı görevleri yerine getirmek için bir prosedür geliştirmek (örneğin, belirli bir tarihsel konu hakkında bir araştırma raporu planlamak)	Tasarlama
	Oluşturmak	Kriterlere dayalı alternatif hipotezler oluşturmak (örneğin, gözlemlenen bir fenomeni açıklamak için hipotezler oluşturma)	Hipotez Kurma
5. Seviye: Değerlendirme Kriter ve standartlara dayalı olarak karara varma / hüküm vermedir. Eski versiyonunda son basamak olan değerlendirme yeni taksonomide beşinci basamakta yer almaktadır.	Eleştirmek	Bir ürün ve dış kriterler arasındaki sorunların tespiti, bir ürünün dış tutarlılığa sahip olup olmadığının belirlenmesi, belirli bir problem için bir prosedürün uygunluğunu tespit etme (örneğin, iki yöntemden hangisinin belirli bir problemi çözmenin en iyi yolu olduğuna karar verme)	Yargılama, Eleştirme, Değerlendirme, Karara Varma
	Kontrol etme	Bir süreç veya ürün içindeki tutarsızlıkları veya yanlışlıkları tespit etmek; bir sürecin veya ürünün belirtilen özelliğine sahip olup olmadığının belirlenmesi, uygulanmakta olan bir prosedürün etkililiğini tespit etme (örneğin, bir bilim adamının sonuçlarının gözlemlenen verilerden çıkıp çıkmadığını belirleme)	Düzenleme, Belirleme, Ortaya Çıkarma, İzleme, Gözleme, Test Etme
4. Seviye: Analiz Materyali bileşenlerine ya da parçalara ayırma, farklı parçaları birbirinden ayırt etme ve parçaların birbiriyle ve materyalin genel yapısı veya amacıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu belirlemektir.	Eşleştirme	Sunulan materyalin altında yatan bakış açısı, önyargı, değer veya niyet belirlenmesi (örneğin, bir makalenin yazarının siyasi perspektifi açısından bakış açısını belirleyin)	Analiz Etme
	Düzenleme	Öğelerin bir yapıya nasıl uyduğunu veya işlediğini belirleme (örneğin; tarihsel bir açıklamadaki kanıtı, belirli bir tarihsel açıklama lehine ve aleyhine kanıta dönüştürme)	Keşfetme, Tutarlılık oluşturma, Birleştirme, Taslak Oluşturma, Ayırıştırma, Planlama, Düzenleme
	Ayırt etme	İlgili kısımları ilgisiz kısımlardan veya ilgisiz kısımları ilgili kısımlarından ayırt etme (örneğin, matematiksel bir kelime probleminde alakalı ve alakasız sayıları ayırt etmek)	Ayırt Etme, Tezât Oluşturma, Odaklanma, Seçme
3. Seviye: Uygulama Bir yöntemi/işlemi verilen bir durumda kullanma veya uygulama, bilgisi yeni durumda kullanma	Uygulama	Bilinmeyen bir göreve işlem uygulama (örneğin, uygun olduğu durumlarda Newton'un İkinci Yasasını kullanın)	Kullanma, Uygulama
	Yürütmek	Tanıdık bir göreve prosedür uygulama (örneğin, bir tam sayıyı her ikisi de birden çok basamaklı başka bir tam sayıya bölme)	Yürütme
	Açıklama	Bir sistemin neden-sonuç modelini oluşturmak (örneğin, 18. yüzyıl Fransa'daki önemli olayların nedenlerini açıklığa kavuşturma)	Modeller İnşa Etme
2. Seviye: Anlama Sözlü, yazılı ve grafik iletişimi içeren öğretici mesajlardan anlam çıkarılması, fikir ve kavramların açıklanması	Karşılaştırma	İki fikir, nesne ve benzerleri arasındaki benzerlikler ve farklılıkları tespit etmek (örneğin, tarihsel olayları çağdaş durumlara karşılaştırın)	Karşılaştırma, Haritalama, Eşleştirme
	Çıkarım yapma	Sunulan bilgilerden mantıksal bir sonuç çıkarmak (örneğin, bir yabancı dil öğrenirken, örneklerden dilbilgisi ilkelerini çıkarılması)	Sonuçlandırma, Tahmin Etme, Ekleme, Çıkarım Yapma
	Özetleme	Genel bir temanın veya ana noktaların soyutlanması (örneğin, bir video kasette gösterilen olayın kısa bir özetini yazılması)	Özetleme, Genelleme
	Sınıflama	Bir şeyin bir kategoriye ait olduğunun belirlenmesi (örneğin, gözlemlenen veya tanımlanan ruhsal bozukluk vakalarını sınıflandırın)	Sınıflandırma, Kategorize Etme
	Örnekleme	Bir kavram veya ilkenin belirli bir örneğini veya resmini bulmak (örneğin, çeşitli sanatsal resim tarzlarından örnekler verilmesi)	Örnekleme
Yorumlama	Bir temsil biçiminden (ör. sayısal) değerine (ör. sözlü) geçiş (ör. önemli konuşmaları ve belgeleri açıklama)	Açıklama, Başka Kelimelerle İfade Etme, Simgelendirme, Çevirme	
1. Seviye: Hatırlama Bilginin uzun süreli bellekten getirilmesi	Hatırlama	Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme	Hatırlama
	Tanıma	Bilgiyi uzun süreli bellekte tutma	Tanıma

Kaynak: Anderson vd. (2001, 67-68)

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutunun gösterildiği Tablo 1'de en alt basamakta hatırlama basamağı bulunmakta ve en üst basamağında yaratma yer almaktadır. Ayrıca bu seviyelerin her birinin kendi içinde farklı alt boyutları bulunmaktadır. Yenilenmiş taksonomide öğrenme etkinliğinde ele alınacak olan ve olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst-bilişsel bilgi boyutu bulunmaktadır (Adams, 2015). Olgusal bilgi; terimler ile belli ayrıntı ve unsurların bilgisini içermektedir. Kavramsal bilgi sınıflama ve kategoriler, ilke ve genellemeler ile kuram model ve yapıların bilgisini içeren bir yapı içerisindeki temel unsurlar arasındaki karşılıklı ilişkilerle ilgili bilgidir. İşlemsel bilgi ise; beceri, algoritma, teknikler, yöntemler, kriter belirleme gibi bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgidir. Son olarak üst-bilişsel bilgi ise; strateji, bilişsel görevler ve kendini tanımayı içeren bilinçli olmanın yanı sıra genelde bilişsel bilgiyi veya birisinin bilgisiyile ilgili bilgidir (Krathwohl, 2002).

Bilişsel alan taksonomisi düzenlenirken ilgi, tutum ve değerleri içeren hedeflerin analiz edilmesi için duyuşsal alan sınıflaması gerekliliği açıklanmış olmasına rağmen duyuşsal alan ile ilgili davranış tanımlamanın zor olduğunu açıklanmaktadır (Bloom vd., 1956). Duyuşsal alan taksonomisi daha sonra Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından yapılmıştır. Duyuşsal alana dair taksonomi; alma basamağı ile başlamakta tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişileştirme olarak basitten karmaşığa doğru 5 basamak olarak açıklamıştır. Alma basamağı; bireyin bir uyarıcıyı fark etmesi, tepkide bulunma; bireyin uyarıcıya karşı istekli ve bilinçli tepki vermesi; değer verme basamağında, bireyin uyarıcıya karşı tutum ve inancının oluşmasını içermektedir. Örgütleme basamağında bireyin bir değeri kendine mal edip karalı bir şekilde korurken en üst basamak olan kişilik haline getirme basamağında ise bireyin değeri içselleştirme durumu söz konusu olmaktadır (Akpınar, 2010, 88-89).

Kazanımların psikomotor alana dair taksonomisi ise Simpson tarafından yapılmıştır. Psikomotor alan taksonomisi; algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme ve beceri haline geliştirme şeklinde basamaklandırılmış (Simpson, 1966) ve 1972'de altıncı basamak olarak duruma uydurma ve yedinci basamak olarak yaratma basamağı eklemiştir. Algılama basamağı, bireyin duyu organları ile uyarıcıyı fark etmesi; kurulma, eyleme ya da deneyim için hazır olmayı; kılavuzla yapma basamağı, bireyin davranışı bir rehberle yapmasını; mekanikleşme, bireyin davranışı alışkanlık haline getirmesi; beceri haline getirme basamağında ise bireyin birbiriyle ilişkili karmaşık davranışları yapabilmesini içermektedir (Simpson, 1971). Duruma uydurma basamağı bireyin kazandığı davranışı farklı durumlarda kolayca uygulayabilmesi iken yaratma basamağında bireyin durum veya problem için yeni bir hareket göstermesi olarak açıklanabilir (Simpson, 1972).

Öğrenme sürecinde bireyin bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırmak amacıyla hazırlanan kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç farklı alanda sınıflandırılarak ele alınmaktadır. Eğitim bilimleri alanında yapılan bu sınıflandırmalar öğretim programlarının öğrenciler üzerinde etkisini, uygulanma sürecini ve toplum-

daki etkililiği için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Nitekim okula başlamadan önce çocuğun eğitim olanaklarının aile ve çevre ile sınırlı olduğu, okulların çocuklar için yeni fırsat ve olanaklar sağladığı (MEB, 2005) düşünüldüğünde ilkokulun ilk üç yılında öğretimi yapılan ve çocuğu üst öğrenime hazırlayan hayat bilgisi öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Hayat bilgisi öğretim programının çocuğun toplu öğretim ilkesine uygun olarak düzenlenmesi, toplum ve çevreye uyum sağlaması, ilkokulun programlarının belkemiği olması, üst devre derslerine hazırlamasının (Baymur, 1956; Karabağ, 2009, 4; Karataş ve Gökdemir, 2000, 8) yanı sıra çocuğun ilgisi, zihinsel ve duygusal gelişimini (Baymur, 1956) desteklemektedir. Ancak yapılan alan yazın incelenmesinde hayat bilgi dersi kazanımlarını inceleyen araştırmalar (Demirtaş ve Kahveci, 2012; Yaşaroğlu, 2013; Karasu-Avcı ve Ketenoğlu- Kayabaşı, 2018; Sadioğlu ve Kaya, 2018; Esemen ve Sadioğlu, 2019; Kalender, 2020; Esemen, 2020; Ekmen ve Demir, 2019; Bektaş, Sellum ve Polat, 2019) bulunsa da programların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların tamamını ele alan taksonomik analizinin yapıldığı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın alan yazına katkı getireceğinden önemli görülmektedir.

2015 ve onun geliştirilmiş hali olan 2018 hayat bilgisi öğretim programı incelendiğinde kazanımlarının 2005 ve 2009 programına göre azaltıldığı; ancak kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor dağılımının yapılmadığından yapılan bu araştırmanın program hazırlayıcılara da yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte yaptıkları günlük, yıllık planlar ile program kazanımları için etkinlikler düzenleyen, programı uygulayan ve öğrencilerin kazanımları öğrenme düzeyini ölçen sınıf öğretmenlerine rehber olacağı umulmaktadır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın alan yazına katkı getireceğinden önemli görülmektedir.

Bu araştırmada “2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının taksonomik dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri şöyledir:

- 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının bilişsel alan sınıflamasına göre dağılımı nasıldır? Kazanımlar bilişsel süreç ve bilgi boyutuna göre nasıl dağılmaktadır?
- 2015 ve 2018 hayat bilgisi program kazanımlarının duyuşsal alan sınıflamasına göre sınıf düzeyleri bağlamında dağılımı nasıldır?
- 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının psikomotor alan sınıflamasına göre sınıf düzeyleri bağlamında dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim programlarının bir, iki ve üçüncü sınıf kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor taksonomilere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada doküman taraması yöntemi kullanılmıştır. Var olan kayıt ve belgeleri incelemeye dayanan doküman taraması; resim, plak, film, araç-gereç, bina, heykel gibi kalıntılarla; olgular hakkında sonradan yazılmış ve çizilmiş her türlü mektup, rapor, kitap, dergi, ansiklopedi, anı, yaşam öykülerini incelemektedir (Karasar, 2008, 183). Nitel bir veri toplama yöntemi olarak bilirse de doküman taraması, bağımsız bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Bowen, 2009; Kıral, 2020). Bu çalışmada yöntem olarak kullanılan doküman taraması için 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim programları ele alınmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanıp uygulanmaya konulan 2015 hayat bilgisi öğretim programında birinci sınıflar için 54, ikinci sınıflar için 49 ve üçüncü sınıflar için 43 kazanım olarak toplam 146 kazanım ve açıklamaları (MEB, 2015) incelenmiştir. Ayrıca 2018 hayat bilgisi öğretim programında birinci sınıflar için hazırlanan 53, ikinci sınıflar için 50 ve üçüncü sınıflar için 45 kazanım ve açıklamaları (MEB, 2018) ele alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırma verileri doküman taraması ile toplanmıştır. Çalışmada kullanılan dokümanlar MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilip uygulanan 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim programlarında yer alan kazanımlardan elde edilmiştir. Çalışmada kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor dağılıma göre sıralanmasında farklı taksonomiler çerçevesinde ele alınmıştır. Bilişsel alana göre sınıflanmasında Bloom tarafından 1956 yılında yapılan ve 2001 yılında Anderson vd. (2001) iki boyutlu olarak düzenlenen “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ne göre ele alınmıştır. Bilişsel süreç ve bilgi boyutu için hazırlanan form Anderson vd. (2001, 67-68) kitabından yararlanılarak oluşturulmuştur. Bilişsel alan sınıflanması için oluşturulan formun bilişsel süreç boyutunun en alt seviye olan hatırlama seviyesi ile başlamakta ve en üst seviye ise yaratma olarak ele alınmıştır. Kazanımların program bağlamında dağılımında bilişsel süreç seviyelerinin alt boyutları esas alınmıştır. Bilgi boyutunda ise olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi olarak 4 bilgi boyutu ele alınmıştır.

Duyuşsal alana dair sınıflandırılma yapılırken Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından ortaya konan 5 basamaktan oluşan taksonomiden yararlanılmıştır. Krathwohl, Bloom ve Masia Duyuşsal Alan Taksonomisi'nin alma basamağı ile başlamakta olup tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, kişileştirme olarak ele alınmıştır. Duyuşsal alanların farklı sınıf seviyelerine göre dağılımı ele alınmıştır. Psikomotor alan

kazanımların sınıflandırılmasında ise Simpson (1972) tarafından ortaya konulan yedi basamaktan oluşan taksonomiden yararlanılmıştır. Simpson (1976) psikomotor alan sınıflandırması basitten karmaşığa doğru algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline geliştirme, duruma uydurma ve yaratma basamağından oluşmaktadır. Psikomotor alanların farklı sınıf seviyelerine göre dağılımı ele alınmıştır.

Kazanımların taksonomik dağılımları yapılırken MEB (2015) tarafından açıklanan “Sınıf Düzeyi, Ünite Numarası, Kazanım numarası” şeklindeki kodlamadan faydalanılmıştır. Örnekle açıklamak gerekirse kazanımın tamamı yazılmayıp kazanım numarası şeklinde belirtilen “1.2.3.” kodlaması esas alınmıştır. Bu durumda “1= Sınıf Düzeyi”, “2= Ünite Numarası”, “3= Kazanım Numarası” olarak ele alınmış olup buna göre birinci sınıfta, ikinci ünitenin, üçüncü kazanımı belirtilmiştir.

Kazanımların dağılımında güvenilirlik için çoklu analiz üçgenlemesi yapılmıştır. Çoklu analiz üçgenlemesi; iki veya daha fazla araştırmacının aynı nitel veriyi analiz etmesi ve bulguları karşılaştırmasına dayanmaktadır (Patton, 2018, 60). Bu kapsamda, araştırmacı ve eğitim programları alanında yüksek lisans yapmış bir sınıf öğretmeni tarafından bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre kazanımlar değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar tarafından yapılan dağılım için Miles ve Huberman (1994, 64) kodlama güvenilirliği formülü kullanılmıştır. Belirtilen formül şu şekildedir:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Yapılan analiz sonucunda 2015 hayat bilgisi öğretim programında yer alan 146 kazanımdan 144 kazanımda görüş birliği sağlanmış olup oluşturulan dağılımların %99 oranında benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2018 hayat bilgisi öğretim programının 148 kazanımından 147 kazanımında görüş birliği sağlanmış olup oluşturulan dağılımın %99 oranında benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzerliğin sağlanmadığı kazanımların nedenleri ele alınmış olup taksonomilere dönük açıklamalar çerçevesinde kodlayıcılar tarafından yeniden değerlendirilmiş ve fikir birliği ile ele alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının bilişsel alan sınıflanmasına göre dağılımı nasıldır? Kazanımlar bilişsel süreç ve bilgi boyutuna göre nasıl dağılmaktadır?” sorusuna cevap vermek için 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre bilişsel alan sınıflaması yapılmıştır. 2015 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. 2015 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan sınıflamasına göre dağılımı

Bilişsel süreçler	Alt boyutlar	Bilgi boyutu				N
		Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel	
Değerlendirme	Eleştirme					2
	Kontrol etme		2.6.1	2.6.9		
Analiz	Eşleştirme		1.5.6		3.5.5	5
	Düzenleme		3.5.4		1.2.6	
	Ayırt etme				1.1.3	
Uygulama	Uygulama			2.6.5	3.3.3	8
	Yürütme	3.5.1 3.6.1	2.5.2	1.6.5 3.1.1 3.2.1		
Anlama	Açıklama	2.5.6	2.3.4		2.1.8	29
		2.6.3	3.5.8		2.2.2	
	Karşılaştırma				3.2.5	
	Çıkarım yapma		2.6.6	3.4.1		
	Sınıflama		1.3.7	3.4.7		
	Örnekleme	1.5.3		2.6.8		
		2.2.6	1.5.2	3.2.2		
		2.5.1	3.6.3	3.2.6	3.2.4	
		2.6.7		3.4.8 3.4.9 3.6.4		
	Yorumlama		1.2.1			
		2.1.3	3.1.2	2.1.1		
		2.2.5				
Hatırlama	Hatırlama	1.3.6		2.4.6		
		1.4.4	3.4.6	2.4.7		
		2.2.1	3.5.2	3.4.3	1.3.8	
		3.4.2		3.4.4	3.4.10	
				3.4.5		
				3.6.2 2.4.8		
Hatırlama	Tanıma	1.1.4				28
		1.1.5	1.5.1			
		1.5.4	1.6.4			
		1.5.7	1.6.7	2.4.3		
		1.6.1	2.3.6			
		1.6.2	3.5.3			
		2.3.1				
N		19	20	22	11	72

2015 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımın gösterildiği Tablo 2'de 146 kazanımdan 72 kazanım bilişsel alanda yer almaktadır. Bu kazanımlardan 29'u anlama basamağında iken 28'i hatırlama basamağında yer almaktadır. Nitekim üst seviyelere doğru kazanım sayısı düşmekte ve en üst basamak olan "yaratma" basamağında kazanım bulunmamaktadır. Ayrıca değerlendirme basamağının eleştirme alt boyutu ile anlama basamağının özetleme alt boyutunda kazanım bulunmamaktadır. Bu bağlamda kazanımların üst düzeyde yetersiz olduğu söylenebilir. Bilgi boyutunda ise kazanımların olgusal bilgi boyutunda 19, kavramsal bilgi boyutunda 20 ve işlemsel bilgi boyutunda 22 iken üstbilişsel bilgi boyutunda 11 kazanım yer almaktadır. Bireyin kendini tanumasını sağlayan hayat bilgisi öğretiminin üstbilişsel bilgi boyutu kazanımlarının yetersiz olduğu söylenebilir.

Bilişsel süreç ve bilgi boyutu alanında bakıldığında ise olgusal bilgi boyutundaki 19 kazanımın 7'si ve kavramsal bilgi boyutundaki 20 kazanımdan 5'inin hatırlama sürecinin tanıma alt boyutunda bulunmaktadır. İşlemsel bilgi boyutunda yer alan 22 kazanım ele alındığında en fazla hatırlama sürecinin hatırlama (7) alt boyutu ile örnekleme (6) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Üstbilişsel bilgi boyutu bilişsel süreçler içinde genel olarak bir ve iki kazanım olarak dağılım göstermektedir. Buna rağmen hatırlama sürecinin tanıma alt boyutunda, anlama sürecinin sınıflama, özetleme, çıkarım yapma alt boyutlarında; uygulama sürecinin yürütme alt boyutu ile değerlendirme sürecinde üstbilişsel bilgi boyutunda kazanım bulunmamaktadır.

2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan sınıflamasına göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan sınıflamasına göre dağılımı

Bilişsel süreçler	Alt boyutlar	Bilgi boyutu				N
		Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel	
Değerlendirme	Eleştirme					
	Kontrol etme			2.6.7		1
Analiz	Eşleştirme		2.3.1			
			3.5.6		3.5.4	
	Düzenleme	1.6.7				
		2.5.3	2.6.9			
		2.5.6	3.6.2	2.2.6	1.2.6	
		3.5.8	3.5.9		3.1.10	17
Ayırt etme				1.1.2		
		1.6.5		1.2.7		
				1.4.7		

Uygulama	Uygulama			2.1.3		
				2.6.8		
				3.1.5	2.2.8	
				3.2.3		10
Uygulama	Yürütme		1.4.2	2.5.8		
			1.6.1	3.6.3		
			1.6.2			
Anlama	Açıklama	3.5.2		3.4.5		
				3.4.4		
				3.4.3		
				2.6.1	3.2.1	
				1.6.8		
		Sınıflama	2.4.1	3.5.3		2.2.9
Anlama	Örnekleme		2.6.3	3.2.5	3.2.2	
		2.6.6	3.4.2	3.6.4	3.2.7	
				3.6.6	3.4.6	
Anlama	Yorumlama		1.2.1			
		2.5.1	2.1.5			
		3.4.1	2.2.1		2.1.1	
			2.3.4			
Hatırlama	Hatırlama	1.2.3				
		1.4.5	1.5.2			
		2.2.3				
Hatırlama	Tanıma	1.1.5				
		1.1.7				
		1.1.9				
		1.5.1				
		1.5.3	2.3.5			
		1.5.5				
		2.4.4				
		2.6.5				
3.5.1						
N		21	18	16	13	68

2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi dağılımının gösterildiği Tablo 3'e göre 148 kazanımdan 68 kazanım bilişsel alanda yer almaktadır. Bu kazanımlardan 26'sı anlama basamağında iken 14'ü hatırlama basamağında yer almaktadır. Nitekim üst seviyelere doğru kazanım sayısı düşmekte ve en üst basamak olan "yaratma" basamağında kazanım bulunmamaktadır. Ayrıca değerlendirme basamağının eleştirme alt boyutu ile anlama basamağının özetleme alt boyutunda kazanım yer almamaktadır.

Bilgi boyutunda ise kazanımların olgusal bilgi boyutunda 21, kavramsal bilgi boyutunda 18 ve işlemsel bilgi boyutunda 16 iken üstbilişsel bilgi boyutunda 13 kazanım

yer almaktadır. Bireyin kendini tanumasını sağlayan hayat bilgisi öğretiminde üstbilişsel bilgi boyutunda bu bağlamda yeterli kazanıma yer verilmediği görülmektedir. Bilişsel süreç ve bilgi boyutu alanında bakıldığında ise olgusal bilgi boyutunda yer alan 21 kazanımın en fazla kazanımın tanıma (8) sürecinde olmasına rağmen kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel kazanımların genel olarak tek bir seviye altında toplanmadığı görülmektedir.

2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim programları karşılaştırıldığında; bilişsel süreçler bağlamında analiz basamağında 2015 programında 5 kazanım yer alırken 2018 programında 17 kazanım bulunmakta olup kazanımların düzenleme alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu duruma göre 2018 hayat bilgisi programında üst düzey kazanımlara daha fazla yer verildiği söylenebilir. Bununla birlikte hem 2015 hem de 2018 hayat bilgisi öğretim programında özetleme ve eşleştirme alt boyutları ile yaratma sürecine dönük kazanım bulunmamaktadır. Kazanımların süreç ve bilgi boyutunda ise 2018 hayat bilgisi öğretim programının 2015 programına göre daha uygun dağılım gösterdiği söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“2015 ve 2018 hayat bilgisi program kazanımlarının duyuşsal alan sınıflamasına göre sınıf düzeyleri bağlamında dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap vermek için 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Krathwohl, Bloom ve Masia Duyuşsal Alan Taksonomisi’ne göre duyuşsal alan sınıflanmasının sınıf düzeylerine göre dağılımı yapılmıştır. 2015 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 2015 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Krathwohl, Bloom ve Masia Duyuşsal Alan Taksonomisi’ne göre dağılımı

Duyuşsal süreçler	Sınıf düzeyleri			N
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	
Kişileştirme	1.6.3	2.6.10	3.5.7 3.6.6	4
Örgütlenme			3.1.3 3.6.5 3.6.7	3
Değer verme	1.1.14	2.1.2 2.6.4	3.1.5 3.5.6	5
Tepkide bulunma	1.5.5	2.1.6 2.5.5		3
Alma	1.1.9 1.1.15 1.2.4 1.3.11	2.3.7 2.5.4 2.5.7 2.6.2	3.1.4 3.3.5 3.5.9	11
N	7	9	10	26

2015 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Krathwohl, Bloom ve Masia Duyuşsal Alan Taksonomisi dağılımının gösterildiği Tablo 4'e göre 146 kazanımdan 26 kazanım duyuşsal alana göre dağılmaktadır. Sınıf düzeyleri bağlamında incelendiğinde birinci sınıfta 7, ikinci sınıfta 9 ve üçüncü sınıfta 10 kazanım yer almaktadır. Bu bağlamda sınıf düzeyleri arttıkça duyuşsal alana yönelik kazanımlarda artmaktadır. Seviyelere göre kazanımlar ele alındığında büyük kısmı en alt seviye olan "alma (11)" basamağında yer almaktadır. Kazanımların genel olarak alma basamağında olması öğrencilerin tutum, değer veya inançlarını etkileyeceğinden kazanımların duyuşsal alan bakımında eksik olduğu söylenebilir. Bununla birlikte örgütlenme basamağının bir ve ikinci sınıfta kazanımı bulunmaz iken tepkide bulunma basamağının üçüncü sınıfta kazanımı bulunmamaktadır. Bu bağlamda 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın duyuşsal alanın her basamağında kazanımının bulunmadığı söylenebilir.

2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Krathwohl, Bloom ve Masia Duyuşsal Alan Taksonomisi'ne göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Krathwohl, Bloom ve Masia Duyuşsal Alan Taksonomisi'ne göre dağılımı

Duyuşsal süreçler	Sınıf düzeyleri			N
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	
Kişileştirme		2.6.4	3.5.7 3.6.5	3
Örgütlenme	1.6.3 1.6.4	2.4.3	3.5.5	4
Değer verme	1.1.11 1.5.6	2.1.2 2.1.6 2.2.7 2.4.5 2.5.7	3.1.7 3.2.8	9
Tepkide bulunma	1.1.16 1.3.7 1.5.7			3
Alma	1.1.6 1.1.14 1.1.15 1.2.2 1.5.4	2.2.2 2.5.2 2.5.4 2.5.5 2.6.2	3.1.1 3.1.2 3.1.3 3.1.4 3.1.6 3.6.1	16
N	12	12	11	35

2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Krathwohl, Bloom ve Masia Duyuşsal Alan Taksonomisi dağılımının gösterildiği Tablo 5'e göre 148 kazanımdan

35 kazanım duyuşsal alana göre dağılmaktadır. Sınıf düzeyleri bağlamında incelendiğinde birinci ve ikinci sınıfta 12, üçüncü sınıfta 11 kazanım yer almaktadır. Bu bağlamda sınıf düzeyleri arasında duyuşsal alan kazanımlarının dağılımları benzer olduğu görülmektedir. Seviyelere göre ele alındığında ise kazanımların büyük kısmı en alt seviye olan “alma (16)” basamağında yer almaktadır. Bununla birlikte kişileştirme seviyesinde birinci sınıfta kazanım bulunmaz iken, tepkide bulunma basamağının iki ve üçüncü sınıfta kazanımı yer almamaktadır. Bu bağlamda kazanımların seviye ve sınıf düzeyinde eşit dağılmadığı söylenebilir. Ancak 2015 ve 2018 programı karşılaştırıldığında ise 2018 programında duyuşsal alana yönelik daha fazla kazanım yer almakta olup seviye ve sınıf düzeylerine göre daha eşit dağılım göstermektedir. Bununla birlikte programlarda alma basamağına ağırlık verildiği görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının psikomotor alan sınıflamasına göre sınıf düzeyleri bağlamında dağılım nasıldır? ” sorusuna cevap vermek için Simpson Psikomotor Alan Taksonomisi’ne göre kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımı yapılmıştır. 2015 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının dağılımları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. 2015 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Simpson Psikomotor Alan Taksonomisi’ne göre dağılımı

Psikomotor süreçler	Sınıf düzeyleri			N
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	
Yaratma	1.3.10	2.3.2 2.1.4		3
Duruma uydurma	1.3.4 1.6.8		3.3.1	3
Beceri haline getirme	1.2.3 1.2.5 1.3.1 1.3.2 1.3.3 1.3.5 1.3.12 1.4.1 1.4.2 1.4.3	2.1.5 2.1.7 2.1.10 2.1.11 2.2.4 2.2.3 2.3.3 2.3.5 2.4.1 2.4.2 2.4.4	3.1.6 3.3.2 3.3.4	24

Mekanikleşme	1.1.6			
	1.1.7			
	1.1.8			
	1.1.10	2.1.9		9
	1.1.11	2.4.5		
	1.1.12			
	1.3.9			
Kılavuzla yapma			3.2.3	1
Kurulma	1.1.1			
	1.1.2	2.5.3		3
Algılama	1.2.2			
	1.4.6			
	1.4.7			5
	1.4.5			
	1.6.5			
N	27	16	5	48

2015 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Simpson Psikomotor Alan Taksonomisi'ne göre dağılımının gösterildiği Tablo 6'da 146 kazanımdan 48 kazanım psikomotor alandadır. Sınıf seviyelerine göre ele alındığında kazanımların büyük kısmı birinci sınıfta (27) yer alırken ikinci sınıfta 16 ve üçüncü sınıfta ise 5 kazanım yer almaktadır. Sınıf seviyelerinin artması ile psikomotor alan sınıflamasına göre kazanım sayısı düşmektedir. Ancak seviye olarak baktığımızda kazanımların üst düzey seviyelerinden olan beceri haline getirme basamağında olduğu söylenebilir. Ancak birinci sınıfta kılavuzla yapma basamağı için kazanım bulunmaz iken ikinci sınıfta, duruma uydurma, kılavuzla yapma ve algılama basamağı için kazanım bulunmamaktadır. Ayrıca 48 kazanımdan yalnızca 5 kazanımın üçüncü sınıfa ait olduğu görüldüğünden yaratma, mekanikleşme, kurulma ve algılama basamakları için kazanım bulunmamaktadır. Nitekim çocuğun gelişim özellikleri göz önüne alındığında üçüncü sınıf için beş kazanımın yetersiz olduğu söylenebilir.

2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Simpson Psikomotor Alan Taksonomisi'ne göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Simpson Psikomotor Alan Taksonomisi'ne göre dağılımı

Psikomotor süreçler	Sınıf düzeyleri			N
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	
Yaratma	1.3.5	2.1.4 2.2.5 2.3.2	3.1.9 3.2.6	6
Duruma uydurma	1.4.4	2.1.11	3.3.4	3
Beceri haline getirme	1.1.3 1.1.12 1.1.13 1.2.5 1.3.1 1.3.4 1.3.6 1.4.1 1.4.3 1.4.6	2.1.7 2.1.8 2.1.9 2.1.10 2.3.3 2.4.2	3.1.8 3.2.4 3.3.2 3.3.3 3.3.5 3.4.7	22
Mekanikleşme	1.1.8 1.2.4	2.4.6	3.3.1	4
Kılavuzla yapma	1.1.4 1.1.10			2
Kurulma	1.1.1	1.3.3	2.3.7	3
Algılama	1.1.17 1.3.2	1.6.6 2.2.4	2.3.6	5
N	19	14	12	45

2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Simpson Psikomotor Alan Taksonomisi'ne göre dağılımının gösterildiği Tablo 7'de 148 kazanımdan 45 kazanım psikomotor alandadır. Sınıf seviyelerine göre ele alındığında kazanımların büyük kısmı birinci sınıfta (19) yer alırken ikinci sınıfta 14 ve üçüncü sınıfta ise yalnızca 12 kazanım yer almaktadır. Sınıf seviyelerinin artması ile psikomotor alan sınıflamasına göre kazanım sayısı düşmektedir. Ancak 2015 programı ile karşılaştırıldığında ise 2018 program kazanımlarının dağılımının daha eşit olduğu ve üçüncü sınıfta daha fazla kazanıma yer verildiği söylenebilir. Ancak seviye olarak baktığımızda kazanımların üst düzey seviyelerinden olan beceri haline getirme basamağında olduğu söylenebilir. Bununla birlikte iki ve üçüncü sınıfta kılavuzla yapma seviyesi için kazanım bulunmamaktadır. Nitekim 2015 ve 2018 programları karşılaştırıldığında seviyeler ve sınıflar arasında 2018 program kazanımları psikomotor alana yönelik kazanımların daha eşit dağılım gösterdiği söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının taksonomik dağılımını incelemek amacıyla yapılan bu araştırma da bilişsel alana dönük kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının genel olarak hatırlama ve anlama basamağında olduğu, üst seviyelere doğru kazanım sayısı düştüğü görülmektedir. Yaşaroğlu'nun (2017) yaptığı incelemeye göre 2015 hayat bilgisi öğretim programında bazı kazanımların öğrenci seviyesinin altında olduğu bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca Büyükalın-Filiz ve Baysal'ın (2019) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler programının da kazanımlarının genel olarak alt düzeyde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Özkaya'nın (2020) Türkçe öğretim programında kazanımlarının Usluoğlu (2020) üç ve dördüncü sınıf matematik ders kitabı etkinliklerinin alt seviyede olduğu bulgusu hazırlanan öğretim program kazanımlarının genel olarak alt seviyede olduğunu göstermektedir. Bu durum 2005 öğretim programlarının değişimiyle bireye kazandırılmak istenen düşünme ve yaşam becerilerini kazandırma da yeterli olmadığı sonucuna ulaştırılabilir. Bununla birlikte taksonominin en üst basamak olan "yaratma" basamağında kazanım bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul çocuğu meraklı bir özelliğe sahip olduğu (Türer, 1992) ve yaratıcılığın bireyin çevresine dair merak oluşturmasını sağladığı (Selçuk ve Güner, 2000, 125) göz önüne alındığında yaratmaya dönük kazanım olmaması bu durumu olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte hem 2005 hem de 2009 hayat bilgisi öğretim programlarında bireylerin yaratıcılığının gelişmesi için programda yaratıcı düşünme becerileri ele alınmıştır (MEB, 2005; MEB, 2009). Ayrıca 2018 hayat bilgisi programı oluşturulurken Türkiye Yetkinlik Çerçevesi kapsamında açıklanan "inisiyatif alma ve girişimciliğin" temeline yaratıcılık, yenilik konulmuştur (MEB, 2018). Diğer bir ifadeyle; 2005'ten itibaren programın çatısında yer alan yaratıcılığı gelişmesini sağlayan yaratmaya dair kazanım olmaması programın eksik olduğunu göstermektedir. Uçuş-Güldalı ve Demirbaş (2017) hayat bilgisi öğretim programında yaratıcı düşünmeyi kazandırma açısından sınırlı sayıda kazanım olduğu bulgusunu desteklenmektedir. Nitekim yeterli zihinsel uyarınları olmayan programların izlenmesi bireyin yaratıcılığını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir (Noyanalpan, 1995, 46). 2018 hayat bilgisi öğretim programında analiz basamağında daha fazla kazanım yer almaktadır. Kalafatçı'nın (2017) yaptığı araştırmaya göre kazanımların, öğrenmeyi güdüleyici olmadığı, yaratıcılığı geliştirebilir nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgi boyutunda hem 2015 hem de 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi boyutunda eşit dağılırken üstbilişsel bilgi boyutunda yetersiz olduğu söylenebilir. Bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması ve bu süreçleri yönetme yeteneği olarak tanımlanan üstbiliş (Brown, 1987; Krathwohl, 2002) dönük kazanımın yetersiz olması öğrencilerin kendi bilgilerini tanıma ve sorgulama yapmadan ilerleyeceği göstermektedir. Üstbilişsel bilginin bi-

reye kendi bilgilerini yönetme, düzenleme, yönlendirmesini sağladığı (Harris, 2003) ve hayat bilgisi dersinin bireysel varoluş bilinci kazandırdığını (Topses, 2001, 5) göz önüne alındığında programların bu bağlamda yetersiz olduğu söylenebilir. Nitekim ilkokul Türkçe öğretim programlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre inceleyen Ulum (2017) ve Çerçi (2018) programın genel olarak olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Değirmenci'nin (2018) incelediği ilkokul 4. sınıf programlarının genel olarak kavramsal bilgi boyutunda olup üstbilişsel bilgiye yönelik kazanımların yetersiz olduğu bulgusu öğretim programlarının üstbilişsel gelişim açısından eksik olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Bilişsel süreç ve bilgi boyutu alanında bakıldığında ise 2015 hayat bilgisi öğretim programı olgusal ve kavramsal bilgi boyutlarında en fazla tanıma sürecinde olduğu, işlemsel bilgi boyutunun örnekleme ve hatırlama basamağında yer aldığı, üstbilişsel bilgi boyutunun da ise genel olarak bir ve iki kazanım olarak yer aldığı ve belirli bir süreç altında yer almadığı söylenebilir. 2018 hayat bilgisi öğretim programında olgusal bilgi boyutunda en fazla kazanımın tanıma sürecinde olduğu, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel kazanımların genel olarak tek bir seviye altında toplanmadığı görülmektedir.

2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Krathwohl, Bloom ve Masia Duyuşsal Alan Taksonomisi'ne göre dağılım incelendiğinde 2015 programında sınıf düzeyleri arttıkça duyuşsal alana yönelik kazanımlarda artmaktadır. 2018 programında ise sınıf düzeyleri arasında duyuşsal alan kazanımlarının farklılık göstermediği görülmektedir. Seviyelere göre ele alındığında ise hem 2015 hem de 2018 programında kazanımların büyük kısmı en alt seviye olan "alma" basamağında yer almaktadır. Duyuşsal alan; derse yönelik ilgi, tutum, güdülenme, kişilik, benlik, özgüven gibi boyutlarında oluşmaktadır (Kayhan, 2010). Ancak duyuşsal alana dönük kazanımların en alt düzeyde olması bireyin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve güdülenmesini yeterli düzeyde etkileyemeyecektir. Çocuktan hareketle oluşturulan, çocuğun kendini ve dünyayı tanımasını sağlayan (MEB, 2005) hayat bilgisi öğretiminde çocuğun ilgi ve gereksinimleri önem kazanmaktadır (Binbaşıoğlu, 2003, 69). Bu bağlamda duyuşsal alanın bilişsel başarı üzerinde de etkili olduğu (Bloom, 1995) düşünüldüğünde alma basamağında daha fazla kazanımın yer alması öğrencilerin bilişsel ve psikomotor alana dönük kazanımları da olumsuz etkileyecektir. Bununla birlikte 2015 hayat bilgisi öğretim programının duyuşsal alanda örgütlenme basamağının bir ve ikinci sınıfta kazanımı bulunmaz iken tepkide bulunma basamağının üçüncü sınıfta kazanımı bulunmamaktadır. 2018 hayat bilgisi öğretim programında ise kişileştirme seviyesinde birinci sınıfta kazanım bulunmaz iken, tepkide bulunma basamağının iki ve üçüncü sınıfta kazanımı yer almamaktadır. Bu bağlamda hem 2015 hem de 2018 hayat bilgisi öğretim programının duyuşsal alan kazanımlarının seviye ve sınıf düzeyinde eşit dağılmadığı ve yeterince yer verilmediği söylenebilir.

2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Simpson Psikomotor Alan Taksonomisi'ne göre dağılımı incelendiğinde sınıf seviyelerinin artması ile psi-

komotor alan dönük kazanım sayısı azalmaktadır. Ayrıca üst seviye olan ve öğrencinin davranışı özgün bir biçimde ortaya koymasını gösteren yaratma basamağına yeterince yer verilmediği görülmektedir. Nitekim ilkökul çocuğunun gelişim özellikleri ele alındığında kaba motor becerileri yapabilir iken ince motor hareketler beyindeki miyelinleşmenin etkisi gelişmeye başlamaktadır (Santrock, 2012, 279). Ayrıca bu dönemde çocuklar hareketli olup hayal güçleri geniş olduğundan (Azim, 2000, 6) psikomotor alana ve yaratma basamağına dönük kazanımların çocuğun gelişim özelliklerini yeterince desteklemediği söylenebilir. Ancak 2015 programı ile karşılaştırıldığında ise 2018 program kazanımlarının dağılımının daha eşit olduğu ve üçüncü sınıfta daha fazla kazanıma yer verildiği söylenebilir. Psikomotor alan seviyelerine göre ise hem 2015 hem de 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımların üst düzey seviyelerinden olan beceri haline getirme basamağına olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyleri ve psikomotor alan seviyelerine göre ise 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının daha eşit dağılım gösterdiği söylenebilir.

2015 ve 2018 hayat bilgisi program kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan dağılımında kazanımları ele alındığında bilişsel alanda daha fazla kazanım olduğu söylenebilir. Yaşaroğlu'nun (2017) bilişsel alan öğrenmelerinin duyuşsal ve psikomotor alan öğrenmeleri kadar olduğu bulgusunu desteklememektedir. Ayrıca duyuşsal ve psikomotor alan bağlamında 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın kazanımlarının daha eşit dağılım gösterdiği; ancak kazanımların duyuşsal ve psikomotor alan bağlamında yetersiz olduğu söylenebilir. Bu durum Güleler'in (2010) kazanımların gözlenip ölçülmesinde birtakım eksiklikler olduğu bulgusunu desteklediği söylenebilir. Hayat bilgisi öğretim programına dönük öğretmen görüşleri alan Ekmen ve Demir (2019) kazanımların yeterli olduğu bulgusunun bilişsel alana dönük bulgusunu desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte Özgüç'ün (2019) 2. sınıf hayat bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri aldığı araştırmada, kazanım ve becerilerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeyleri için yeterince uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunur:

- Bilişsel süreçler bağlamında üst seviyede kazanımların yetersiz olması öğrenmeyi etkileyeceği düşünüldüğünde programın gözden geçirilme çalışmaları yapılması uygun olabilir.
- Bilgi boyutunda bireyin kendi bilgisini sorgulaması ve planlamasına dayalı olan üstbilişsel bilgi boyutuna dair kazanımların artırılması çocuğun düşünme becerileri kazanmasında etkili olacağı söylenebilir.
- Hem bilişsel alanda hem de psikomotor alanın en üst basamağı olan yaratma basamağı için kazanımlar düzenlenmesinin yanı sıra sınıf öğretmenleri çocuklarda hayal gücünü geliştirici etkinlikler ile yaratıcılığı geliştirebilir.

- Öğrenmenin bilişsel olmasının yanı sıra duyuşsal ve psikomotor olduğu göz önüne alındığında kazanımların tüm alanları destekleyici ve üst düzeyde olması için program gözden geçirilebilir.
- Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını geliştirmek amacıyla kazanımların yanı sıra sınıf ortamlarının gözlemlenmesi, sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılması veya öğrencilerin dokümanlarının incelenmesi yapılması zengin veriler sağlayabilir.
- Öğrenciler için hazırlanan hayat bilgisi ders kitapları ve öğretmenlerin hazırladıkları eğitim materyallerinin taksonomik analizinin yapılması sınıf öğretmenlerine yol gösterici olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- ADAMS N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association:JMLA*, 103(3), ss.152-153.
- AKINOĞLU, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Edt.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- AKPINAR, B. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları
- ANDERSON, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in educational evaluation*, 31(2-3), ss. 102-113.
- AZİM, M. (2000). *Hayat bilgisi öğretim kılavuzu*. İstanbul: Zambak.
- BAYMUR, F. (1956). *Hayat bilgisi dersler: yeni programa göre işlenmiş*. Ankara: İnkılap Yayınları
- BEKTAŞ, M., Sellüm, F. S. ve Polat, D. (2019). 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), ss. 129-147.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- BLOOM, B.S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D.A. Özçelik). İstanbul: M.E. B Basımevi.
- BLOOM, B.S. (Ed.). Englehard, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., and Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives the classification of educational goals: handbook 1 cognitive domain*. New York: David McKay.
- BOWEN, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), ss. 27-40.
- BROWN, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (Edt.), *Metacognition, motivation, and understanding* (s. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- BÜYÜKALAN-FİLİZ, S. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), ss. 234-253.
- ÇEWRCİ, A. (2018). 2018 Türkçe Dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), ss. 70-81
- DEĞİRMENCİ, T. (2018). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler öğretim programlarının üstbilişsel açıdan incelenmesi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- DEMİRTAŞ, Z ve Kahveci, G. (2012). İnsanı kendi yaşamının öznesi yapmaya yönelik kazanımların hayat bilgisi programı kapsamında incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2 (2), ss. 169-180.
- DEVECİ, H. (2008). Hayat bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- EKMEN, M. ve Demir, M. K. (2019). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, 77, Kış, ss. 35-57.
- ESEMEN, A. (2020). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), ss. 16-29.
- ESEMEN, A., ve Sadioğlu, Ö. (2019). 2018 tarihinde yenilenen hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarında ulusal değerler. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1), ss. 14-27.
- GÜLENER, S. (2010). Hayat bilgisi dersi öğretim programı'na ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Şanlıurfa ili örneği, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan.
- HARRİS, V. (2003). Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context. *TESL- Electronic Journal*, 7(2), ss.1-19.
- KALAFATÇI, Ö. (2017). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Ordu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ordu
- KALENDER, B. (2020). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hedefleri maddesi açısından incelenmesi: tarihsel bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), ss. 44-70.
- KARABAÇ, G. (2009). Hayat ve hayat bilgisi dersi. S. Ögülmüş. (Ed.), *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (ss.2-12). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- KARASAR, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- KARASU AVCI, E., ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Journal of Values Education*, 16(35), 27-56

2015 ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Program Kazanımlarının Taksonomik İncelenmesi

- KARATAŞ, S. ve Gökdemir, Ş. (2000). Hayat bilgisi. Y. Türkeli (Ed.). *İlköğretim birleştirilmiş sınıf hayat bilgisi öğretmen kılavuz kitabı* (ss.. 87-289). Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- KAYHAN, C. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler 4. ve 5. Sınıf ünite kazanımları ile ders kitapları hazırlık ve değerlendirme sorularının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler açısından karşılaştırılması, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde
- KIRAL, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), ss.170-189.
- KRATHWOHL, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), ss. 212-218.
- KRATHWOHL, D.R., Bloom, B.S., and Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: The affective domain*. New York: David McKay
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2005). İlköğretim hayat bilgisi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2005). İlköğretim hayat bilgisi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2015). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MILES, B., M. and Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- NOYANALPAN, N. (1995). Eğitimde yaratıcılığa genel bakış. Ataman, A. (Ed.). *Yaratıcılık ve eğitim içinde* (ss.39-46). Ankara: Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi
- NAYEF, E. G., Yaacob, N. R. N., and İsmail, H. N. (2013). Taxonomies of educational objective domain. *International journal of academic research in business and social sciences*, 3(9), 165.
- ÖZGÜÇ, C. (2019). İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ÖZKAYA, S. D. (2020). 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çankırı.
- PATTON, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- SADİOĞLU, Ö., ve Kaya, B. (2018). 2009 ve 2017 hayat bilgisi öğretim programlarının engellilere yönelik farkındalık oluşturması açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), ss. 153-176.
- SANTROCK, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim Psikolojisi*. (G. Yüksel Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları

- SELÇUK, Z., ve Güner, N. (2000). *Sınıf içi rehberlik uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- SIMPSON, B. J. (1966). The classification of educational objectives: Psychomotor domain. *Illinois Journal of Horne Economics*, 10 (4), pp. 110-144.
- SIMPSON, E. (1971). Educational objectives in the psychomotor domain. M. B. Kapfer (Ed.) *Behavioral objectives in curriculum development: Selected readings and bibliography*, New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs
- SIMPSON, E. (1972). *The classification objectives in the psychomotor domain*. Washington: Gryphon House.
- TOPSES, G. (2001). Hayat Bilgisi ders kitabı inceleme kılavuzu hazırlama gerekçesi. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu-hayat bilgisi 1-3* (ss. 1-18). Ankara: Nobel Yayınları
- TÜRER, C. (1992). Hayat bilgisi dersinin önemi ve öğretim şekli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), ss. 259-262
- UÇUŞ-GÜLDALI, Ş. ve Demirbaş, İ. (2017). 2009, 2015 ve 2017 hayat bilgisi öğretim programlarının yaratıcı düşünme açısından karşılaştırılması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8 (29), ss. 969-990.
- ULUM, H. (2017). MEB ilkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin.
- USLUOĞLU, B. (2020). İlkokul 3 ve 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale
- YAŞAROĞLU, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), ss.725 – 733.
- YAŞAROĞLU, C. (2017). 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programı üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 10 (51), ss. 859- 873.

CODE.ORG ÇEVİRİMİÇİ KODLAMA PLATFORMU ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Lokman ÇAVDAR¹, Kerem KILIÇER², Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA³

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci ve üçüncü yazarın danışmanlığında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim programında tamamlanan “Kodlama Öğretiminde Kullanılan Çevrimiçi Platformların Değerlendirilmesi: Code.org Örneği” isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

1 Öğr. Gör., Erciyes Üniversitesi, Rektörlük, ORCID: 0000-0002-1863-4015.

2 Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0002-2123-2383.

3 Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0002-6188-7173.

Geliş Tarihi: 24.09.2020 Kabul Tarihi: 17.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.799492

Öz: Bu çalışmada, kodlama öğretimi çevrimiçi platformlarından biri olan Code.org’un Kurs 2 ünitesinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında “Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli” temel alınmıştır. Çalışmada betimsel ve deneysel yöntemlerden elde edilen nicel ve nitel veriler bir arada yorumlanmıştır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı notları, başarı testi, gözlem formu, öğrenci görüş formu ve program değerlendirme anketi kullanılmıştır. Ayrıca, Code.org platformu üzerinde sunulan istatistiklerden de yararlanılmıştır. Çalışmada, platformun sunduğu öğretim programına sadık kalınarak ortaokul seviyesindeki 22 öğrenciyle toplam 22 saatlik uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre başarı testi ortalama puanlarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artışın olduğu ancak bu artışın kodlamada yüksek başarıyı sağlamada yeterli olmadığı görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin Code.org uygulamalarına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri, öğretmenlerin ise Code.org öğretim programını “orta derecede yeterli” olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak Code.org Kurs 2 ünitesinin daha yeterli hale getirilmesi için revizyon yapılması ve kodlama öğretiminin de kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Program Değerlendirme, Kodlama Öğretimi, Code.org

EVALUATION OF THE CODE.ORG ONLINE CODING PLATFORM CURRICULUM

Abstract:

In this study, it was aimed to evaluate the Course 2 unit of Code.org, one of the coding teaching online platforms. Within the scope of the study, "Tyler's Objective-Centered Evaluation Model" was taken as basis. In the study, quantitative and qualitative data obtained from descriptive and experimental methods were interpreted together. Researcher notes, achievement test, observation form, student opinion form and program evaluation questionnaire were used as data collection tools. In addition, the statistics presented on the Code.org platform were also used. In the study, a total of 22 hours of application was carried out with 22 students at the secondary level, adhering to the teaching program offered by the platform. According to the research findings, it was observed that there was a statistically significant increase in the achievement test average scores in favor of the posttest, but this increase was not sufficient in ensuring high success in coding. It was observed that the students who participated in the study gave positive opinions about the Code.org applications and the teachers evaluated the Code.org curriculum as "moderately sufficient". Based on these findings, it is recommended to make the revisions and use the Code.org Course 2 unit in teaching coding.

Keywords: Curriculum Evaluation, Coding Education, Code.org

Giriş

21. yy'da bilişim teknolojileri ve bu teknolojilerle uyumlu olarak üretilen bilgisayar yazılımları her geçen gün artmakta ve bu artışla beraber yazılım ya da programlama becerilerine hâkim bireylere de daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü her geçen gün tüm sektörlerde bilgisayar yazılımları ve uygulamaları kullanılmaktadır. Dolayısıyla artan bu ilgi ve yazılım pazarının genişlemesi ülkelerin programlama öğretimine ilgisini artırmış ve daha önce yükseköğretim ve lise seviyelerinde verilen programlama eğitimi şimdilerde ilköğretim ve anaokulu seviyelerinde de vermeye başlanmıştır. Gelecekte bu ihtiyacın daha fazla olacağı düşünülürse, çağın gerektirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda kodlama öğretiminin ihtiyaçtan öte bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Bu durum kodlama olarak da isimlendirilen bilgisayar programlama eğitiminin küçük yaşlarda başlamasının önemini giderek arttırdığı da gösterir niteliktedir. Ayrıca içinde bulunduğumuz yüzyılda problem çözme, kritik düşünme, iş birliği, iletişim, yenilikçi ve yaratıcı olma, bilgi ve teknoloji okur-yazarlığı, finansal okur-yazarlık ve küresel yetkinlikler gibi beceriler ön plana çıkarak 21. yüzyıl

becerileri içerisinde yer almıştır (BattelleforKids, 2019). Kodlama eğitimi de bu beceriler arasında yerini alan bilişim çağının önemli becerilerinden biridir (European Union, 2018). Bununla birlikte kodlama, algoritmik problem çözme becerilerine ek olarak üst düzey düşünmenin geliştirilmesinde önemli bir yetenek olarak kabul edilmektedir (Fessakis, Gouli ve Mavroudi, 2013). Clements ve Gullo (1984) çalışmalarında kodlama eğitimine küçük yaşta başlayan öğrencilerin yaratıcılık ve farklı düşünme gibi üst biliş becerilerde akranlarına oranla daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Bununla birlikte International Society for Technology in Education (ISTE)'ye göre bilgi işlemsel düşünme becerisinin özünde algoritmik düşünme becerisinin de bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla algoritma temelli bir konu örüntüsüne sahip olan kodlamanın bilgi işlemsel düşünme becerisinin gelişmesine de katkı sağlayacağı kaçınılmazdır (ISTE, 2015).

Kodlama ya da diğer adıyla programlama, bir problemin çözümünü için algoritma üretebilme ve mantık kullanarak bir sonuca varmayı sağlayabilme süreci olarak ifade edilebilir. Diğer bir anlamda kodlama, bir görevi yerine getirmek için bilgisayara talimatlar dizisini aktarma sürecidir. Bu süreç; analiz etme, anlama, genel hatlarıyla çözüm üretme, algoritmayı gerekli ve yeterli kaynaklarla tasarlama, bu algoritmanın kodlanması, denenmesi ve hataların ayıklanması gibi durumları içermektedir (Michael ve Omoloye, 2014). Abraham (2017, s. 9), kodlamanın sadece dâhiler veya kâhinler için ayrılmış şifreli bir etkinlik olmadığını ve herkesin kısa bir zamanda öğrenebileceğini ifade etmektedir. Son yüzyılda gerçekleşen hızlı büyüme ile kodlama öğretimi bir ders niteliğinden daha çok bir anlayış olarak kabul görmesi beklenen bir durumdur. Temel olarak herkesin kodlama eğitimi alması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda birçok ülke, programlama eğitimini eğitim programlarına eklemek için çeşitli düzenlemeler yapmaktadır (Saygıner ve Tüzün, 2017). Bunun nedeni ise programlama ve kodlama becerilerine sahip insanların 21. yüzyılda bütün sektörlerde öneminin gittikçe artması olarak ifade edilmektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Ülkemizde ise 2012 yılından itibaren Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin içerisine algoritma ve programlama ile yazılım üniteleri eklenmiş, 2017 yılından itibaren ise öğrencilerin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin artırılması özel amaçlar arasında yer almıştır (Demirbaş, 2019).

Günümüzde kodlama öğretiminde kullanılan çeşitli yazılımlar ve çevrimiçi platformlar bulunmaktadır. Bu yazılım ve platformlardan bazıları; Scratch, Code.org, Mblock, Alice, Blockly, CodeMonkey ve Snap'dir. Bu yazılımların ortak noktası blok tabanlı bir öğretim metodolojisini temel alarak çalışmasıdır. Blok tabanlı çalışma mantığının temel alınmasının nedeni birçok öğrencinin blok tabanlı programlamayı (BTP) klasik yollara nazaran kolay bulması ve yeni başlayanlar için uygun olduğu söylenebilir (Weintrop ve Wilensky, 2015). Kurihara, Sasaki, Wakita ve Hosobe (2015) ise blok tabanlı programların, okunabilirlik ve kolay kullanım gibi özelliklerinden dolayı başlangıç seviyesindeki kullanıcılar için yararlı olacağını ifade etmektedirler. Ayrıca 2018 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programında öğretimin BTP tabanlı araçlarının kullanımı ve programlama mantığı üzerine kazanımların olduğu görülmektedir (TTKB, 2018).

Kodlama öğretiminde yararlanılan ve ülkemizde ortaöğretim düzeyindeki Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programı kapsamında kullanımı tavsiye edilen platformlarından birisi de Code.org platformudur. Her ne kadar kodlama öğretiminde Scratch programı popüler olsa da Code.org platformu küresel düzeyde hem öğrencileri hem de öğretmenleri bir araya getirmektedir. Özellikle Code.org tarafından başlatılan ve “Kodlama Saati” olarak adlandırılan küresel kodlama hareketi 180’den fazla ülkeden 200’den fazla farklı etkinlikle, birer saatlik kodlama dersine katılım imkânı sunmaktadır. Code.org 2017 yıllık raporuna göre, kodlama saati etkinliğine %49’u kadın olmak üzere toplam 500 milyon öğrenci katılmıştır. Aynı raporda 750.000 öğretmen ve 25 milyon öğrenci ile bilgisayar bilimleri sınıflarının açıldığını ve 62 dilde eğitim verdiklerini ve 84 uluslararası ortaklarının olduğundan bahsedilmektedir. Türkiye’de ise 7,5 milyondan fazla öğrencinin Kodlama Saati etkinliğine katıldığı ifade edilmektedir (Code.org, 2019). Alanyazın taraması yapıldığında Code.org platformu ile benzer bir çalışma mantığı olan Scratch yazılımı üzerinde çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Çatlak, Tekdal ve Baz, 2015; Gökçeşlan ve Kukul, 2012; Meerbaum-Salant, Armoni ve Ben-Ari, 2013; Resnick vd., 2009; Yükseltürk ve Altıok, 2016). Ancak uluslararası düzeyde yoğun şekilde kullanılan platformlardan birisi olan Code.org’a ilişkin çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Baz, 2018; Kalelioğlu, 2015). Dolayısıyla dünyada ve ülkemizde de sıklıkla kullanılan Code.org platformunun bilimsel bir bakış açısıyla eğitsel anlamda değerlendirilerek güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması ve konunun paydaşları ile paylaşılması çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Çalışmanın diğer bir çıkış noktası ise eğitsel yazılımları değerlendirme yaklaşımlarındaki bazı sınırlılıkların olmasıdır. Bazı çalışmalarda eğitsel yazılımlar yazılımsal özellikler bakımından değerlendirilmiş (Parlak, 2011; Coşgun, 2013; Erensayın ve Güler, 2017), bazılarında ise sadece eğitsel uygunluk durumlarına bakılmıştır (Güzeller ve Korkmaz, 2009; Virvou, Katsionis ve Manos, 2005; Ruiz, Mintzer ve Leipzig, 2006). Ancak özellikle son zamanlarda üretilen eğitsel yazılımlar beraberinde öğretim programları ile sunulmaktadır. Bilgisayar biliminde gerçekleşen hızlı değişim ile eğitim programlarının da değişmeye ihtiyacı vardır (Grout ve Houlden, 2014). Dolayısıyla bu durumda değerlendirmenin bütünsellik göstermesi için sadece yazılım ya da eğitsel uygunluk değil sunulan öğretim programlarının değerlendirilmesi de gerekmektedir. Çünkü değerlendiricilerin geniş bir değerlendirme planlanması yapmalarını ve değerlendirmeyi gitgide daha karmaşık sorularla irdelemeleri gerekmektedir (Schleyer ve Johnson, 2003). Eğitsel yazılım değerlendirilirken yanında sunulan bilgi ve belgeler de değerlendirme kapsamına alınmalıdır (Uşun, 2004). Bu nokta dikkate alınarak alan yazın incelendiğinde eğitsel yazılımların sundukları öğretim programlarının bir program değerlendirme modeli ile değerlendirildiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle gerçekleştirilen çalışma Code.org blok tabanlı görsel kodlama platformunun güçlü ve zayıf yönlerinin platforma ait öğretim programı açısından değerlendirilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Bu bağlamda araştırmada Code.org blok tabanlı görsel kodlama platformu öğretmenlere sunduğu öğretim programının Tyler'ın (2014) hedefe dayalı değerlendirme modeli temel alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle gerçekleştirilecek araştırma sonucunda hem öğretmenlere hem de program geliştiricilerine nitelikli veriler sunmak hedeflenmiştir. Tyler'a (2014, s.94) göre program değerlendirme süreci, hedeflerin öğretim programı ve öğretim yolu ile uygulamada ne derecede gerçeğe dönüştüğünü belirleme sürecidir. Model, eğitim hedeflerinin değerlendirilmesinin ardından içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme durumlarının değerlendirilmesi ve hedeflere ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesi basamaklarından oluşmaktadır. Buna bağlı olarak, çalışmanın temel amacı kodlama öğretiminde kullanılan Code.org blok tabanlı görsel kodlama platformunun öğretmenlere sunduğu öğretim programı bağlamında kullanılabilirliğinin ve uygunluğunun Tyler'ın (2014) hedefe dayalı değerlendirme modeli temel alınarak değerlendirilmesidir. Çalışmada iki araştırma sorusu bulunmaktadır. Bunlar, "Code.org Kurs 2 ünitesi öğretim programına ait kazanımlar ile içerik, öğrenme ve değerlendirme durumları nasıl değerlendirilmektedir?" ve "Code.org Kurs 2 ünitesi kazanımlarına ulaşılma düzeyi nasıldır?" sorularıdır.

Yöntem

Çalışma, betimsel ve deneysel yöntemlerden elde edilen nicel ve nitel verilerin bir arada yorumlandığı bir program değerlendirme çalışmasıdır. Çalışmada öğretmenlerden görüş almak için program değerlendirme anketleri uygulanmış, programı betimlemek üzere araştırmacı notları tutulmuş, öğretim programı uygulanmış, ders gözlemleri yapılmış, uygulama sonrası başarı testi uygulanmış, öğrenci görüşleri yazılı olarak alınmış ve platformdan elde edilen istatistikler alınarak bulgular bir bütün olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada değerlendirmek üzere Code.org Kurs 2 ünitesine ait öğretim programı seçilmiştir. Bu kurs Code.org platformunun öğretim programına ait temel bölümlerden birisi olan Bilgisayar Bilimi Temelleri dersinin 4 kursundan birini temsil etmektedir. Kurs 2 ünitesi 7-11 yaş aralığı ya da iki ila beşinci sınıflar arasındaki ve daha önce herhangi bir kodlama deneyimi olmayan öğrenciler için tasarlanmıştır. Çalışmada Kurs 2'nin seçilmesinin temel nedeni programın Türkçe desteğinin ve Türkçe güncellemelerinin tam olmasıdır.

Code.org Kurs 2 ünitesini değerlendirmek üzere kullanılan Tyler'ın (2014) hedefe dayalı program değerlendirme modeli, temel olarak program hedeflerinin belirlenip bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının saptanması aşamalarından oluşmaktadır. Tyler (2014) hedeflere ulaşılma düzeyinin tespit edilmesi için öğretimin başında ve sonunda hedeflere ulaşılma düzeyinin ölçülmesini önermektedir. Model, öğrenme yaşantılarının göz ardı edildiği şeklinde eleştirilse de (Şeker, 2013) aslında Tyler (2014) içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme durumlarına yönelik önerilerde de bulunmuştur. Öğrenme yaşantılarına yönelik olarak önerilen hususlar öğrenciye hedeflenen davran-

nışları uygulama fırsatı veren, öğrencinin yapabileceği düzeyde olan, öğrencide ilgi ve memnuniyet uyandıran öğrenme yaşantılarının sağlanmasıdır. Tyler (2014) ayrıca öğrenme yaşantıları sonunda ortaya çıkan sonuçların birden fazla olacağını kabul ederek bunun bir avantaj olduğunu savunmaktadır. Buna bağlı olarak, geliştirdiği modelde yalnızca sonucu ölçmeye odaklı testlerin değil süreci değerlendirmeye yönelik gözlem formları, video kayıtları, görüşme kayıtları gibi veri araçlarının da kullanılmasını önermektedir. Bu modele bağlı olarak, bu çalışmada hedeflere ulaşılma düzeyinin başarı testi ile ölçülmesinin yanı sıra öğrenme yaşantılarının gözlem ve öğrenci görüşleri ile de değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğrenme yaşantıları değerlendirilirken Tyler'ın (2014) öğrenme yaşantılarının organizasyonu (süreklilik, diziselik ve bütünlüklilik) ve uygulanmasına yönelik önerileri (öğrencilere uygunluğu, ilgi çekici oluşu, hedeflere yönelik oluşu) de göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın Katılımcıları

Çalışmanın amacı doğrultusunda çalışmada üç farklı katılımcı grubu yer almaktadır. Bunlar başarı testinin pilot uygulamasına ait katılımcılar, deneysel uygulamaya ait katılımcılar ve program değerlendirme anketi katılımcılarıdır. Başarı testi pilot çalışmasının katılımcılarını Orta Karadeniz bölgesinde bulunan bir ildeki özel bir okulda 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 43 öğrenci oluşturmaktadır. Çizelge 1'e bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun erkek olduğu ve öğrencilerin çoğunun 9-10 yaş grubunda oldukları görülmektedir.

Çizelge 1. Başarı Testi Pilot Uygulama Katılımcılarına Ait Demografik Bilgileri

Değişken	Grup	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Cinsiyet	Kadın	16	37.2
	Erkek	27	62.8
Yaş	8	11	25.6
	9	19	44.2
	10	13	30.2

Deneysel uygulamanın katılımcılarını ise İç Anadolu Bölgesine ait bir ilçede 5. Sınıfa devam eden 22 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Çalışmada katılımcıların cinsiyetlerine göre dengeli olarak dağıldığı söylenebilmektedir. On yaş grubundaki öğrencilerin sayıca daha fazla olduğu, öğrencilerin çoğunluğunun kendine ait bilgisayarının olmadığı, tamamına yakınının kendine ait tabletinin olduğu, yine büyük çoğunluğunun internet erişimine sahip olduğu görülmüştür. Günlük internet kullanımına bakıldığında ise öğrencilerin çoğunluğunun 0-60 dakika arası internet kullandıklarını belirttikleri, iki saatten fazla internet kullandığını belirten öğrencilerin ise az sayıda olduğu görülmektedir (Çizelge 2).

Çizelge 2. Deneysel Uygulama Sürecine Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Değişken	Grup	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Cinsiyet	Kadın	12	54.5
	Erkek	10	45.5
Yaş	10	13	59.1
	11	9	40.9
Kendine Ait Bilgisayar	Yok	17	77.3
	Var	5	22.7
Kendine Ait Tableti	Yok	2	9.1
	Var	20	90.9
İnternet Erişimi	Yok	4	18.2
	Var	18	81.8
Günlük İnternet Kullanımı (dk.)	0-60	13	59
	61-120	8	36.4
	120 ve üzeri	1	4.5

Çalışma kapsamında program değerlendirme anketinin uygulamasına 225 öğretmen (103 kadın, 122 erkek) katılmıştır. Katılımcıların çoğunlukla 18-30 yaş aralığında olduğu, tamamına yakınının bilişim teknolojileri öğretmeni olduğu, büyük oranda lisans mezunu oldukları ve büyük çoğunluğunun ortaokulda çalıştıkları görülmektedir (Çizelge 3).

Çizelge 3. Platform Değerlendirme Anketi Katılımcıları Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Yaş	18-30	145	64.4
	31-40	72	32.0
	41-50	8	3.6
	51 ve üzeri	0	0.0
Branş	Bilişim Teknolojileri	205	91.1
	Diğer	20	8.9
Eğitim Durumu	Lisans	198	88.0
	Yüksek Lisans	25	11.1
	Doktora	2	0.9
Çalıştığı Okul	İlkokul	26	11.6
	Ortaokul	133	59.1
	Lise	10	4.4
	Mesleki Ortaokul	1	0.4
	Mesleki Lise	20	8.9
	Halk Eğitim Merkezi	11	4.9
	Diğer	24	10.7

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin Kodlama dersine ilişkin başarılarını ölçmek için araştırmacılar tarafından başarı testi geliştirilmiştir. Ayrıca sınıfta uygulanan eğitim durumlarını, sınıf ortamı ve koşullarını ve öğrenme yaşantılarının sınıfta nasıl uygulandığını belirlemek için ders saati süresince araştırmacının dışında üç gözlemci tarafından, gözlem formu aracılığıyla gözlemler yapılmıştır. Her ders sonunda dersin işlenişine yönelik olarak öğrencilerin görüşlerini almak için öğrenci görüş formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına yönelik görüşlerini almak için program değerlendirme anketi kullanılmıştır. Çalışmada birinci yazar olan araştırmacının Code.org Kurs 2 ünitesi öğretim programının boyutlarına yönelik betimlemelerini ve değerlendirmelerini kaydettiği araştırmacı notları da yer almaktadır.

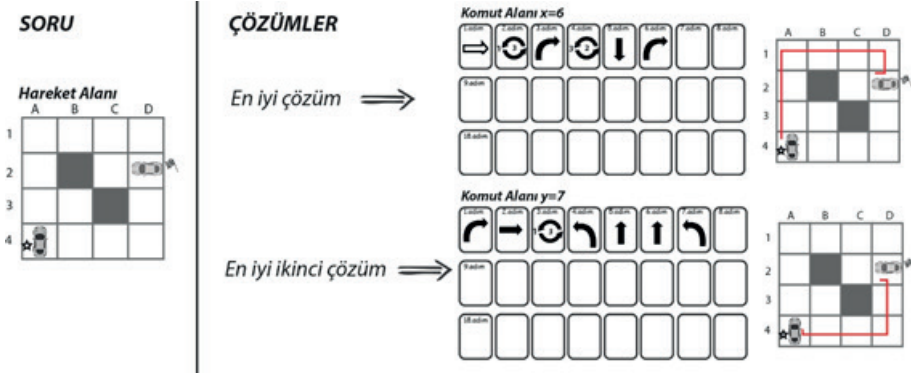
Başarı testi: Değerlendirilmek üzere seçilen Kurs 2 ünitesinde toplam 19 ders ve bunlara ait toplam 78 kazanım bulunmaktadır. Ancak yürütülmesi planlanan uygulamanın zaman sınırlılığı göz önüne alındığından Kurs 2 içinde yer alan 7 alt ders ve bu derslere ait 14 kazanım uygulanmak üzere seçilmiştir. Belirlenen kazanımlar ve ait oldukları dersler Çizelge 4’te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Kazanımlar ve Ait Oldukları Konular ve Dersler

Konu	Ders Adı	Ders Kazanımları
Algoritma	Grafik Kâğıdıyla Programlama	Kodları ve sembolleri kullanarak fikirleri ilişkilendirir
	Gerçek Yaşam Algoritmaları	Büyük faaliyetleri/işlemleri bir dizi küçük etkinlik haline getirir. Sıralı olayları mantıksal sırasına göre yerleştirir.
Sıralama	Labirent: Sıra	Nesnelerin hareketini bir dizi komut olarak ifade eder. Hareket komutlarını bir programda sıralı adımlar olarak düzenler. Bir algoritmayı bir bilgisayar programı olarak tasvir eder.
	Sanatçı: Sıra	Ardışık adımları kullanarak bir görüntüyü tamamlamak için bir program oluşturur. Belirli bir komut için bir argüman (değişken, özellik veya komut satırındaki değer) belirler. Değişik türdeki/tarzdaki şekillerden yeni şekiller oluşturur.
Döngüler	Döngüselleşme	Uzun bir talimat dizisini mümkün olan en küçük tekrarlanabilir sıraya böler.
	Labirent: Döngüler	Birden fazla eylem dizisini tek bir döngüye dönüştürür. Belli bir görev için bir dizi komut döngüsü çalıştıran bir program oluşturur.
	Sanatçı: Döngüler	Bir eylemin tekrar etmesi gereken sayısını hesaplayarak döngü biçiminde onu ifade eder. Basit dizileri tekrarlayarak karmaşık şekilleri çizen bir program yaratır.

Code.org platformu öğretim programından seçilen 14 kazanımın öğrenciler tarafından ne ölçüde gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla 14 soruluk bir başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testi hazırlama sürecinde öncelikle kazanımlar ile bilişsel alan basamaklarının eşleştirildiği bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirlenen kazanım düzeylerine göre 15 adet problem çözmeye odaklı taslak soru yazılmıştır. Hazırlanan sorular ve belirtke tablosu kapsam geçerliliğinin sağlanması ve test maddelerinin anlam, imla ve görünüş açısından değerlendirilmesi için uzman görüşlerine sunulmuştur. Eğitim Programları ve Öğretim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE), Ölçme ve Değerlendirme, Çocuk Gelişimi ve Türk Dili ve Edebiyatı alanlarındaki 11 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında sorular anlam, kapsam, imla ve görünüş bakımından tekrar düzenlenmiş ve aynı kazanımları, aynı yöntemle ölçtüğü ifade edilen bir soru çıkarılarak 14 soru ile başarı testine son hali verilmiştir.

Hazırlanan başarı testinin puanlanmasında ise kodlama öğretiminin bir gereği olan, ürün ya da proje değerlendirme durumları göz önüne alınarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı, ölçülecek bir performansın parçalarına ayrılarak her bir parça için kabul edilebilir ve kabul edilemez başarı seviyelerinin detaylı olarak betimlendiği bir ölçme aracıdır (Stevens ve Levi, 2013). Çalışmada kullanılan dereceli puanlama anahtarının hazırlık sürecinde madde puanlamalarının nasıl yapılacağına BÖTE alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak karar verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda Code.org platformunun puanlama stratejisinin temel alınması uygun görülmüş ve puanlamalarda 0-1-2-3 puanlama sisteminin olmasına karar verilmiştir. Buna göre, öncelikle öğrencinin verilen probleme ilişkin sonuca doğru bir şekilde ulaşmış ve ulaşmadığı kontrol edilmiştir. Eğer öğrenci sonuca doğru bir şekilde ulaşamadıysa veya problemi boş bıraktıysa (0) olarak puanlanmıştır. Öğrencinin doğru bir şekilde sonuca ulaştığı durumda ise, algoritmanın en kısa adımlarla yazılması durumuna tam puan (3), en iyi ikinci çözüm (2), daha fazla adımla çözüm (1) olarak puanlanmıştır. Başarı testi örnek soru ve dereceli puanlama anahtarına ilişkin çözüm örneği Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Başarı Testi Örnek Soru ve Olası Çözümleri

Son halini alan başarı testinin bir sonraki aşamasında pilot uygulama yapılmış ve madde analizi gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, daha önceden Code.org platformundaki incelenen konuyu görmüş 43 ilköğretim öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Başarı testinin pilot uygulamasından sonra madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde analizi yapılırken madde güçlüklerinin 0.50 civarında olması beklenen bir durumdur ancak testin tamamına bakılarak görece daha kolay ve zor maddelere yer verilebilmektedir (Bayrakçeken, 2007). Ölçümler ve belirtilen ölçütler dikkate alındığında 1, 6 ve 8 numaralı maddelere ait ayırt edicilik indekslerinin alt sınıra (.20) yakın olduğu görülmüştür. Ancak testin toplam istatistikleri göz önüne alındığında bu maddelerin teste kalmasına karar verilmiştir. Madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri analiz edildiğinde başarı testinde iki adet kolay, beş adet zor ve yedi adet orta güçlükte soru olduğu ve testin toplam zorluğunun ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ve testin toplama kullanılmasına karar verilmiştir. Başarı testinin pilot uygulaması sonrası elde edilen madde ayırt edicilik (p) ve madde güçlük (d) indeks değerleri Çizelge 5'te sunulmaktadır.

Çizelge 5. Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Ayırt edicilik (r) İndeksi	Madde Güçlük (p) İndeksi
1.	0.194	0.903
2.	0.417	0.792
3.	1.000	0.500
4.	1.000	0.500
5.	0.306	0.153
6.	0.222	0.111

7.	0.861	0.431
8.	0.194	0.097
9.	0.694	0.347
10.	0.333	0.167
11.	0.833	0.417
12.	0.583	0.292
13.	0.889	0.444
14.	0.667	0.333
Genel		0.386

Gözlem formu: Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ders işleniş gözlem formudur. Bir öğrenmenin gerçekleşme düzeyi öğrenme yaşantısını etkileyen iç ve dış faktörlerin birbirleri ile olan etkileşiminin mahiyetine bağlıdır (Ertürk, 2013, s. 86). Bu nedenle öğrencilerin öğrenme yaşantısını gözlemek amacıyla 22 maddelik bir gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem formunun geliştirilmesinde önce taslak form oluşturulmuş, hazırlanan taslak form iki BÖTE ve bir Türk Dili ve Edebiyatı alan uzmanı, iki bilişim teknolojileri ve iki sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda altı madde çıkarılmış ve diğer maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Son halini alan gözlem formu sınıf ortamı, öğretim süreci ve öğretmen boyutlarını kapsayan maddeler içermektedir. Gözlem formunda “*Öğretim süreci için hazırlanan sınıf ortamı yeterince uygundur*”, “*Öğretim araç ve gereçleri etkin bir şekilde kullanılmıştır*” ve “*Alternatif öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır*” gibi ifadeler yer almaktadır. Gözlem formunun cevaplanmasında ise E(1): Eksik, K(2): Kabul Edilebilir, İ(3): İyi seçeneklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğrenci görüş formu: Uygulanan Code.org platformu öğretim programına yönelik olarak öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla 10 maddelik “*Öğrenci Görüş Formu*” hazırlanmıştır. Hazırlanan formun kapsam geçerliği için üç BÖTE, bir Çocuk Gelişimi, bir Türk Dili ve Edebiyatı alan uzmanı ve iki bilişim teknolojileri öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 10 maddelik görüş formuna son şekli verilmiştir. Evet ve hayır olarak iki seçeneğe hazırlanan görüş formunda “*Bu dersten keyif aldın mı?*”, “*Bu dersi tekrar almak ister misin?*” ve “*Derste kendini yetersiz hissettiğin durumlar oldu mu?*” şeklinde sorular bulunmaktadır. Görüş formunda yer alan maddeler olumlu ve olumsuz duyguları içerecek şekilde sayısal olarak eşit dağıtılmıştır.

Program değerlendirme anketi: Çalışmada platformun eğitim programıyla beraber sunulan kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme durumlarına yönelik öğretmen görüşlerini almak için 26 maddelik bir anket hazırlanmıştır. Anket “*kesinlikle katılıyorum*”, “*katılıyorum*”, “*kısmen katılıyorum*”, “*katılmıyorum*” ve

“kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden oluşan 5’li Likert şeklinde oluşturulmuştur. Öncelikle 28 madde olarak hazırlanan bu anket sekiz BÖTE ve bir Türk Dili ve Edebiyatı alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda iki madde anketten tamamen çıkarılmış, bazıları düzenlenerek anketin farklı boyutlarına eklenmiş, bazıları ise anlam ve imla hatalarından arındırılarak yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmacı notları: Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 333)’e göre araştırmacı notları, “araştırmacının kendi yaptığı gözlemleri yansıtmaktadır”. Bu çalışmada Code.org Kurs 2 ünitesinin boyutları değerlendirilirken araştırmacı tarafından süreç içerisinde notlar tutulmuştur. Araştırmacı notları tutulurken herhangi bir form kullanılmamıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma kapsamında tek grup öntest-sontest deneysel desen 22 saatlik bir uygulama sürecini içererek toplam 22 öğrenciye uygulanmıştır. Bu süreç, Code.org platformunun araştırma kapsamından belirlenen kazanımlara ilişkin sunduğu öğretim programı (14 saat) ve eğitim sürecine hazırlık ve öntest-sontest uygulamalarını (8 saat) içermektedir. Rastgele belirlenen 6 ders saati sırasında 3 farklı gözlemci tarafından dersler izlenmiş ve bu derslerin sonunda öğrencilerin ders hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla öğrenme sürecine ilişkin öğrenci görüş formu uygulanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin platform üzerindeki alıştırmaları tamamlama düzeylerini takip etmek amacıyla platform üzerinden veriler toplanmıştır. Analiz öncesi veriler, uç değer bulunması bakımından ve normal dağılım açısından değerlendirilmiştir. Bunun için öncelikle öntest ve sontest puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Öntest puanlarının dağılımına ait basıklık (-0.808) ve çarpıklık (0.214) değerleri ile sontest puanlarının dağılımına ait basıklık (-0.145) ve çarpıklık (0.440) değerlerinin alanyazında kabul görülen sınırlar arasında olduğu görülmüştür (Pallant, 2007). Ayrıca Shapiro-Wilk normallik testi sonucuna göre öntest ve sontest puanlarının normale yakın dağılım sergilediği görülmüştür [$W(22)=0.957, p>.05$] ve [$W(22)=0.954, p>.05$]. Elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS ve Microsoft Excel programlarından faydalanılmıştır. Demografik bilgilerin ve betimsel bulguların analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin öğretim programının kazanımlarına erişmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için yordamsal istatistik tekniklerinden bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen hipotez testlerinde alfa kritik değeri .05 olarak alınmıştır. Çalışmada elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bulgular

Kazanımların Değerlendirilmesi

Tyler (2014), kazanımların değerlendirilmesinde öğrenme psikolojisinden yararlanılması gerektiğini ve buna göre, kazanımların öğrenciler tarafından ulaşılabilir dü-

zeyde olması, öğrenciye çoklu beceriler kazandırması ve içerikle uyumlu ve bütünlük içinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu önerilere dayanarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin Kurs 2 ünitesinde bulunan toplam 19 derse ait 78 kazanımı kesinlikle katılmıyorum (1) ve kesinlikle katılıyorum (5) skalası üzerinden değerlendirilmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin maddelerin hepsine orta düzeyde katıldıkları görülmüştür. Diğer bir deyişle, çalışmaya katılan öğretmenler Code.org Kurs 2 ünitesi kazanımlarını ulaşılabilirlik açısından öğrenci düzeylerine uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini, öğrencilere farklı beceriler kazandırması açısından yaratıcılık ve probleme çözme becerileri kazandırmasını ve içeriğe uygunluk ve bütünlüğü açısından da konu alanını kapsama düzeyini orta düzeyde yeterli olarak değerlendirmişlerdir (Çizelge 6).

Çizelge 6. Kazanımlara İlişkin Öğretmen Görüşleri ($n=225$)

Maddeler	\bar{X}	SS
Eğitim kazanım ve kazanımları, açık ve anlaşılırdır.	3.01	1.39
Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	3.12	1.42
Kazanımlar, ilgili oldukları konu alanını kapsayacak niteliktedir.	3.09	1.41
Kazanımlar, öğrenci yaratıcılığını güçlendirecek niteliktedir.	3.14	1.4
Kazanımlar, öğrencilerin problem çözme becerilerini güçlendirecek niteliktedir.	3.28	1.49

İçeriğin Değerlendirilmesi

Araştırmacı notları: Tyler (2014) içeriğin organizasyonunun değerlendirilmesinde üç ölçütten bahsetmektedir. Bunlardan ilki olan süreklilik konuların dikey olarak tekrarlanmasını, ikincisi olan dizisellik konuların tekrarlanırken derinleştirilmesini, üçüncüsü olan bütünlük ise konuların yatay olarak ilişkilendirilmesini ifade etmektedir. Code.org öğretim programının içerik tasarımına bakıldığında bu üç ölçütün de sağlandığı görülmektedir. Kurs 2 ünitesinin Kurs 1 ile aynı temadaki konuları içerdiği görülmektedir (süreklilik). Kurs 1 ünitesi okul öncesi öğrenciler için tasarlanmıştır. Kurs 2'yi almak isteyen öğrencilerin Kurs 1'i alma ön koşulu bulunmamaktadır. Programda birbiri ile ardışık ve yakın ilişkili ayrıca zorunlu veya önkoşul öğrenmelerin ağırlıkla işlendiği görülmektedir. Ünitenin başında her bir ders ve bu derslerin konularının kısa bir açıklaması tablo halinde verilmiştir. Bununla birlikte genel olarak ünitenin konu kapsamı anlatılmaktadır. Eğitim programının belirlenmesinde ISTE, CSTA K-12 Bilgisayar Bilimi, NGSS Bilim ve Mühendislik Uygulamaları gibi kabul görmüş standartlardan faydalandığı görülmektedir. Kodlama dersinde birbirinin ön koşulu olan konular (Algoritma, Sıralama, Döngüler vb.) platform içeriğinde de bu sıralamayı koruyarak verilmektedir (dizisellik). Platform içeriğinde kazanımlara yönelik olmayan konu ya da alt derslerin olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak kurs kapsamındaki derslerin matematik, geometri, tasarım, mühendislik gibi diğer bilgilerle ve günlük yaşamla ilişkilendirildiği görülmektedir (bütünlük).

Program değerlendirme anketi: İçerik boyutunun değerlendirilmesinde ayrıca öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Program değerlendirme anketinden alındıktan sonra verilere göre, öğretmenler içeriğin organizasyonu, kazanımlar ile uyumu, işlevselliği ve doğruluğuna ilişkin olarak verilen ifadelere orta düzeyde katılmışlardır (Çizelge 7).

Çizelge 7. İçeriğe İlişkin Anket Sonuçları

Maddeler	\bar{X}	SS
İçerik, basitten karmaşığa doğru düzenlenmiştir.	3.45	1.5
İçerik, somuttan soyuta doğru düzenlenmiştir.	3.16	1.45
İçerikteki konular, gerçek yaşamla ilişkilendirilmiştir.	3.12	1.29
İçerikte cinsiyet ayrımı, kültürel, toplumsal vb. ön yargılardan kaçınılmıştır.	3.32	1.51
İçerikte doğru ve güvenilir bilgiler sunulmaktadır.	3.30	1.49
İçeriğin kapsamı, hedeflenen öğrenmeyi sağlayacak yeterliliktedir.	3.02	1.39
İçerikte öğrencinin problem çözme becerilerini destekleyen etkinlikler sunulmaktadır.	3.27	1.49

Öğrenme Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi

Araştırmacı notları: Eğitim durumları içerisinde sunulan alıştırma ve uygulamalarda dikkat ve motivasyonu sağlamak için bilindik çizgi karakterlerin (Angrybird, Flappybird, Starwars vb.) kullanıldığı ve yine tanınmış ünlü kişilerle (Bill Gates, Mark Zuckerberg, Jack Dorsey, Chris Bosh vb.) kodlama konusunun teşvik edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca bu kişiler tarafından günlük hayatla ilişkili ipuçları verilmektedir. Kazanımlara yönelik hazırlanan eğitim süreci genellikle bilgisayar temelli grafiksel öğretim materyallerinden (uygulama, alıştırma, oyun laboratuvarı vb.) oluşmaktadır. Buna karşın bilgisayarın hiç kullanılmadığı bağlantısız etkinliklerin de olduğu görülmektedir. Kurs 2 ünitesinde toplam sekiz adet bağlantısız etkinlik bulunmaktadır. Bağlantısız etkinlikler yoluyla farklı öğretim stratejilerinin de kullanıldığı söylenebilir ancak temel olarak konu ile ilgili alıştırma ve uygulama yaptırma yoluyla öğretim gerçekleştirilmektedir. Bağlantısız etkinliklerde kullanılacak basılı materyaller platform üzerinden hazır olarak verilmektedir. Bunun yanında etkinliklerin nasıl yapılacağı adım adım anlatıldığı eğitim programına ek olarak derslerin nasıl işleneceği ve materyallerin nasıl kullanılacağı ile ilgili öğretici videolar da Code.org'un Youtube (www.youtube.com) sayfasında verilmektedir. Son olarak ders içeriklerine bakıldığında derslerin sonlarında "genişletilmiş öğrenme" bölümleri bulunduğu görülmektedir. Sınıf dışında ev ödevi şeklinde ya da ders içerisinde öğrenmeyi zenginleştirme adına bu bölümlerin eklendiği ifade edilmektedir.

Program değerlendirme anketi: Eğitim durumlarının değerlendirilmesi için öğretmenlere uygulanan anket sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik değerlendirme puanlarının “Öğrenci, aktif olarak öğretim sürecine katılmaktadır” ($\bar{X}=3.60$, $SS=1.5$) maddesi dışındaki anketteki bütün maddeler için orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu madde için ise öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir (Çizelge 8).

Çizelge 8. Eğitim Durumlarına İlişkin Anket Sonuçları (n=225)

Maddeler	\bar{X}	SS
Öğrenci, aktif olarak öğretim sürecine katılmaktadır.	3.60	1.50
Öğretim sürecinde öğrencinin motivasyonu sağlanmaktadır.	3.27	1.48
Kazanımları kazandırmaya yönelik öğretim stratejileri uygulanmıştır.	3.04	1.43
Etkinlikler ve alıştırmalar öğrenci merkezlidir.	3.39	1.49
Öğrenme süreci, öğretim materyalleri (ses, video, alıştırma vb.) ile desteklenmektedir.	3.27	1.48
Öğrenmeyi pekiştirmek için tekrarlar yapılabilmektedir.	3.48	1.53
Yeterli miktarda alıştırma ve uygulama yapma olanağı sunulmaktadır.	3.34	1.49
Grup ya da bireysel çalışmaları destekleyecek etkinlikler sunulmaktadır.	3.08	1.39
Öğretim sürecinde öğrenci, geri bildirimler ve ipuçlarıyla desteklenmektedir.	3.34	1.50

Gözlem bulguları: Code.org öğretim programının uygulanması sırasında rastgele seçilen 6 ders saati boyunca gözlem yapılmıştır. Gözlem sonuçlarına göre uygulamanın gerçekleştirildiği sınıf ortamı uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Genel olarak öğretim sürecinde öğrenciler hedeflerden haberdar edilmiş, uygun araç gereçler kullanılmış, öğrenciler aktif hale gelmiş ve olumlu ve etkili bir şekilde iletişim sürdürülmüştür. Öğretmen hakkında yapılan gözlem sonuçları, öğretmenin derse hazırlıklı geldiğini, konusuna hâkim olduğunu, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığını, öğrencileri soru sormaya ve derse katılmaya teşvik ettiğini, ipucu, tekrar ve pekiştiricilerden faydalandığını ve ders süresini etkin kullandığını göstermektedir.

Öğrenci görüşleri: Öğrencilerin uygulamaya yönelik düşünceleri öğrenci görüş formu yardımıyla alınmıştır. Bu formlarda öğrenciler ders sırasında eğlendiklerini ve kendilerini mutlu hissettiklerini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin büyük bir kısmı dersin kendilerine göre ilgi çekici olduğunu, derste kendilerini değerli hissettiklerini ve dersi tekrar almak istediklerini belirtmişlerdir. Görüş formunda yer alan olumsuz ifadeler ise öğrencilerin büyük bir kısmının “Hayır” yanıtını verdiği görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin büyük bir kısmı ders esnasında kafa karışıklığı yaşamadığını, soru sormak isteyip de sormadığı durumlar olmadığını, kendilerini yetersiz hisset-

mediklerini, rahatsız oldukları durumların olmadığını ve ders esnasında sıkılmadıklarını belirtmişlerdir (Çizelge 9).

Çizelge 9. Öğretim Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Maddeler	Evet		Hayır	
		f	%	f	%
1	Bu ders senin için eğlenceli geçti mi?	127	98.45	2	1.55
2	Ders esnasında kendini mutlu hissettin mi?	127	98.45	2	1.55
3	Sence bu ders ilgi çekici miydi?	123	95.35	6	4.65
4	Bu derste kendini değerli hissettin mi?	114	88.37	15	11.63
5	Bu dersi tekrar almak ister misin?	127	98.45	2	1.55
6	Ders esnasında hiç kafa karışıklığı yaşadın mı?	6	4.65	123	95.35
7	Ders esnasında sormak isteyip de sormadığın şeyler oldu mu?	0	0.00	129	100.00
8	Ders esnasında kendini hiç yetersiz hissettin mi?	0	0.00	129	100.00
9	Ders esnasında seni rahatsız eden şeyler oldu mu?	1	0.78	128	99.22
10	Dersten sıkıldığın anlar oldu mu?	1	0.78	128	99.22

Code.org verilerine dayanan bulgular: Öğretim süresince, öğretim programının ilgili derslerle alakalı olarak sunmuş olduğu alıştırmaların öğrenciler tarafından tamamlanma durumları Code.org sitesinde sunulan istatistiklerden yararlanılarak incelenmiştir. Buna göre, öğrencilerin 3 ana ders ve yedi alt ders ile alakalı toplam 61 alıştırmadan çoğunluğunu tamamladığı (42, %69.45), 5'ini (%7.6) yarım bıraktığı, 3'ünü (%5.29) yapmakta olduğu ve 11'ine (%17.66) başlamadığı görülmüştür. Kazanımlar bazında alıştırmaların tamamlanma oranına bakıldığında ise en yüksek oranda tamamlanan üç kazanım "Kodları ve sembolleri kullanarak fikirleri ilişkilendirir" (%96), "Büyük faaliyetleri/işlemleri bir dizi küçük etkinlik haline getirir" (%96) ve "Sıralı olayları mantıksal sırasına göre yerleştirir" (%96) kazanımlarıdır. En düşük tamamlanma oranının "Bir eylemin tekrar etmesi gereken sayısını hesaplayarak döngü biçiminde onu ifade eder" (%43) ve "Basit dizileri tekrarlayarak karmaşık şekilleri çizen bir program yaratır" (%43) kazanımlarına yönelik alıştırmalarda olduğu görülmektedir (Çizelge 10).

Çizelge 10. Kazanımlara Yönelik Alıştırmaların Tamamlama Oranları

Konu	Ders Kazanımları	Alıştırma Sayısı	Tamamlanma Yüzdesi
Algoritma	Kodları ve sembolleri kullanarak fikirleri ilişkilendirir	3	96.97
	Büyük faaliyetleri/işlemleri bir dizi küçük etkinlik haline getirir.	3	96.97
	Sıralı olayları mantıksal sırasına göre yerleştirir.		
Sıralama	Nesnelerin hareketini bir dizi komut olarak ifade eder.		
	Hareket komutlarını bir programda sıralı adımlar olarak düzenler.	11	81.40
	Bir algoritmayı bir bilgisayar programı olarak tasvir eder.		
	Ardışık adımları kullanarak bir görüntüyü tamamlamak için bir program oluşturur.		
	Belirli bir komut için bir argüman (değişken, özellik veya komut satırındaki değer) belirler.	12	75.76
	Değişik türdeki/tarzdaki şekillerden yeni şekiller oluşturur.		
Döngüler	Uzun bir talimat dizisini mümkün olan en küçük tekrarlanabilir sıraya böler.	2	86.36
	Birden fazla eylem dizisini tek bir döngüye dönüştürür.	14	69.48
	Belli bir görev için bir dizi komut döngüsü çalıştıran bir program oluşturur.		
	Bir eylemin tekrar etmesi gereken sayısını hesaplayarak döngü biçiminde onu ifade eder.	16	43.18
	Basit dizileri tekrarlayarak karmaşık şekilleri çizen bir program yaratır.		

Değerlendirme Durumlarının Değerlendirilmesi

Araştırmacı notları: Platformun değerlendirme durumları incelendiğinde bazı eksikliklerin olduğu görülmektedir. Kurs 2 ünitesinde bulunan 19 dersten sadece sekiz tanesinde değerlendirme bölümü bulunmaktadır. Ancak eğitim programında yazılı olarak bulunmasa da alıştırmaların sonlarına eklenmiş değerlendirme soruları bulunmaktadır. Kurs 2 ünitesine ait eğitim programının tamamına bakıldığında derslere ait değerlendirme bölümlerinin çoğunlukla çoktan seçmeli ya da eşleştirme mantığındaki veya uygulama mantığı ile yapılması beklenen bir ya da iki sorudan oluştuğu görülmektedir. Eğitim sürecinin tamamına bakıldığında ise sunulan alıştırmalara ait de-

ğerlendirmelerin birleştirildiği ve değerlendirme bölümüne yeterince yer verilmediği görülmektedir.

Program değerlendirme anketi: Öğretmenler değerlendirme durumlarının niteliği, öğrenci seviyesine ve kazanımlara uygunluğuna yönelik olarak sorulan maddelerin hepsini “orta derecede yeterli” olarak yanıtlamışlardır (Çizelge 11).

Çizelge 11. Değerlendirme Durumlarına İlişkin Anket Sonuçları (n=225)

	\bar{X}	SS
Değerlendirme araçları (testler, alıştırmalar vb.) yeterli düzeydedir.	2.99	1.35
Değerlendirmeler, kazanımları ölçer niteliktedir.	3.14	1.43
Değerlendirmeler, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	3.08	1.39
Alternatif değerlendirme (çoktan seçmeli, performans değerlendirme, açık uçlu vb.) araçları bulunmaktadır.	3.08	1.36
Değerlendirme araçları, bilimsel veya mantıksal hatalardan arındırılmıştır.	3.09	1.35

Kazanımlara Ulaşılma Düzeyi

Öğrencilerin uygulama süreci sonunda ilgili kazanımları ne ölçüde edindiklerini belirlemek amacıyla başarı testi puanları incelenmiştir. Başarı testinde 14 soru bulunmaktadır ve her bir soru 0-3 aralığında puanlanabilmektedir. Buna göre tüm öğrencilerden alınan toplam puan 42 ila 0 arasında değişebilmektedir. Code.org eğitimi alan öğrencilerin ünite kazanımlarını ölçmeye yönelik hazırlanan başarı testi öntest ve sontest ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için bağımlı örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin öntest ve sontest ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu $t_{(21)}=7.37$, $p<.05$ göstermiştir. Öntest ve sontest puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında ise, öntestte öğrencilerin problemleri daha fazla adımla çözerken ($\bar{X}=14.50$, $SS=5.14$), sontestte problemlere yönelik adım sayısını azalttığı ve problemlerin ideal çözümlerine yaklaştıkları ($\bar{X}=22.36$, $SS=7.37$) görülmektedir. Öğrencilerin her bir kazanıma ait öntest ve sontest puanlarındaki değişime bakıldığında sontest ve öntest puanları arasındaki farkın en fazla olduğu kazanımlar döngüler konusuna ait ve 10,11 ve 13. sıradaki “Uzun bir talimat dizisini mümkün olan en küçük tekrarlanabilir sıraya böler”, “Birden fazla eylem dizisini tek bir döngüye dönüştürür” ve “Bir eylemin tekrar etmesi gereken sayısını hesaplayarak döngü biçiminde onu ifade eder” kazanımları olmuştur. Bu farkın en az olduğu kazanımlar ise algoritma konusuna ait olan “Sıralı olayları mantıksal sırasına göre yerleştirir” ve sıralama konusuna ait “Hareket komutlarını bir programda sıralı adımlar olarak düzenler” ve “Bir algoritmayı bir bilgisayar programı olarak tasvir eder” kazanımları olmuştur (Çizelge 12).

Çizelge 12. Öntest ve Sontest Başarı Puanları t-Testi Sonuçları (n=22)

Kazanım No	Test	\bar{X}	SS	Sd	<i>t</i>	<i>P</i>
1	Öntest	1.04	0.37	21	7.17*	.000
	Sontest	1.67	0.59			
2	Öntest	0.67	0.53	21	6.98*	.000
	Sontest	1.53	0.72			
3	Öntest	1.35	0.41	21	1.56*	.000
	Sontest	1.49	0.57			
4	Öntest	0.60	0.47	21	6.96*	.000
	Sontest	1.35	0.64			
5	Öntest	1.35	0.41	21	1.56*	.000
	Sontest	1.49	0.57			
6	Öntest	1.35	0.41	21	1.56*	.000
	Sontest	1.49	0.57			
7	Öntest	1.07	0.34	21	3.19*	.000
	Sontest	1.33	0.51			
8	Öntest	0.24	0.45	21	5.35*	.001
	Sontest	1.14	0.76			
9	Öntest	0.49	0.48	21	3.58*	.003
	Sontest	1.11	0.83			
10	Öntest	0.23	0.37	21	8.57*	.000
	Sontest	1.25	0.70			
11	Öntest	0.23	0.37	21	8.57*	.000
	Sontest	1.25	0.70			
12	Öntest	0.23	0.37	21	8.57*	.000
	Sontest	1.25	0.70			
13	Öntest	0.41	0.38	21	5.82*	.000
	Sontest	1.17	0.75			
14	Öntest	0.24	0.45	21	5.35*	.001
	Sontest	1.14	0.76			
Toplam	Öntest	14.50	5.14	21	7.37*	.000
	Sontest	22.36	7.37			

* $p < .05$

Sonuç

Code.org dijital kodlama eğitimi platformuna ait öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada referans alınan Tyler'ın (2014) hedefe dayalı değerlendirme modelinde programların etkililiğinin değerlendirilmesi için kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğine bakılması önerilmektedir. Bu nedenle, çalışmada kazanımlara ulaşılma durumuna bakılmış ve başarı testi toplam puanı için ve her bir kazanım için sontest ortalama puanlarının öntest ortalama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak, Code.org tarafından geliştirilen ve araştırma kapsamında uygulanan kodlama öğretim programının öğrencilerin kodlama başarısının artmasına katkı sağladığı görülmüştür. Çalışmada gerçekleştirilen gözlemlerin bulgularına göre gözlemciler sınıf ortamının, öğrenme-öğretme sürecinin ve öğretmen davranışlarının uygulanan öğretim programına uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Görüş formları yoluyla toplanan veriler ise öğrencilerin genel olarak öğretim programının uygulanması sürecinden keyif aldıklarını, derse ilgi duyduklarını, rahatsızlık verici durumlar yaşamadıklarını ve dersin öğrencilere uygun olduğunu göstermiştir.

Ancak öğretmenlerden alınan görüşlere göre Code.org Kurs 2 ünitesi öğretim programının tüm öğeleri (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) orta düzeyde yeterli olarak değerlendirilmiştir. Code.org Kurs 2 ünitesinde yer alan alıştırmaların öğrenciler tarafından tamamlanma oranlarına bakıldığında ise, öğrencilerin alıştırmaların yalnızca üçte ikisini tamamladıkları görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin büyük bir kısmının kendine ait bilgisayarlarının olmadığı, internet erişimine ulaşımının sınırlı düzeyde olduğu ve programın uygulanması süresince okul dışında Code.org platformunu takip etmemelerinden kaynaklı yeterli tekrarların yapılmadığı görülmüştür.

Tartışma ve Öneriler

Kodlama öğretiminin öneminin arttığı günümüzde doğru materyallerle çalışmak ve bu materyalleri seçmek de bir o kadar önem arz etmektedir. Ancak sunulan bu yazılım ya da platformların seçiminde yardımcı olabilecek kaynaklar sınırlı sayıdadır (Kara, 2007). Eğitsel yazılım değerlendirme çalışmaları bu açığı kapatmak üzere kurgulanan çalışmalardır. Bu bağlamda çalışmada Code.org ile kodlama öğretiminin uygulanması sonrasında öğrencilerin kodlama başarılarının arttığı ancak bu başarıların yüksek düzeyde olmadığı, uygulama sonrasında öğrencilerin Code.org ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular alanyazınla uyum göstermektedir. Örneğin, Kalelioğlu (2015) ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada Code.org ile kodlama öğretiminin öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin bulunmadığını ancak öğrencilerin kodlamaya yönelik olumlu görüş belirttiklerini bildirmiştir. Benzer şekilde Liu, Wimmer ve Rada (2016) farklı bölümlerden üniversite öğrencile-

riyle yaptıkları çalışmada Code.org uygulamalarının kodlama becerisi üzerine anlamlı etkisi olmadığını ancak öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Buna karşın ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada Code.org platformu kullanılarak gerçekleştirilen kodlama etkinliklerinin öğrencilerin programlama öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ve problem çözme becerilerine yönelik algılarının olumsuz etkilendiği de görülmüştür (Çalışkan, 2020).

Bu çalışmada öğrencilerin kazanımlara istenilen düzeyde ulaşamamasının bir nedeninin başarı testi olarak kullanılan dereceli puanlama anahtarının yapısı olduğu düşünülmektedir. Kullanılan başarı testinde bir komutta bile hata olması yapılan bütün kodlamaları etkilemekte ve öğrencinin o maddeden hiç puan alamamasına neden olmaktadır. Bir başka ifadeyle öğrencinin puan alabilmesi için algoritmanın kesinlikle çalışıyor olması gerekmektedir. Algoritma tam çalışıyor olduğu durumda ise yazılan komut sayısı ile ters orantılı puan alınmaktadır. Bu nedenle daha az komutla ulaşılan çözüm çok puan getirmektedir. Dereceli puanlama anahtarları temel anlamda bir puanlama aracı olmasının yanında öğrenci çalışmalarının kalitesinin güçlü, orta halli ya da sorunlu olarak derecelendirilmesinde kullanılmaktadır (Andrade, 2000). Bu bağlamda çalışmada kullanılan puanlama sistematığının kesin çizgilerin olmasının puanlama açısından bir dezavantaj gibi görülse bile gerçek anlamda öğrencilerin kendilerinden bekleneni ve eksikleri açıkça görmeleri konusunda doğru bir yol olduğu söylenebilir. Gelecekte yapılan çalışmalarda, algoritmanın tam olarak çalışmadığı ancak doğru yazılan kodların bulunduğu durumlarda da puanlama yapılmasına yönelik araçların kullanılması önerilmektedir. Örneğin, Liu, Wimmer ve Rada (2016) programlama becerisinin ölçülmesi için Code.org aktivitelerindeki gibi etkileşimli öğrenmeyi vurgulayan ve oyun stratejisine dayanan araçların kullanılmasını önermektedir.

Bu çalışmada, öğrencilerin kazanımlara beklenen düzeyde ulaşamamasının bir diğer nedeninin ise gerekli hazırbulunuşluğa sahip olmadığı düşünülmesidir. Bu durum Ceylan ve Gündoğdu'nun (2018) çalışmalarında belirttiği öğretmenlerin hazırbulunuşluk seviyeleri uygun olmayan öğrencilere kodlama öğretiminde birtakım problemler yaşadığı olgusuyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin problemi az komutla çözmesi ya da kısa yol çözümleri bulabilmesi ise programlama becerisi yanında problem çözme, mantıksal düşünme, bilgi işlemsel düşünme ve tasarım becerilerini de gerektirmektedir (Tuomi, Multisilta, Saarikoski ve Suominen, 2018). Bu nedenle Code.org ile kodlama derslerine başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluğunu test edecek alıştırmaların eklenmesi ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tamamlanması önem arz etmektedir. Ayrıca Hwakyung'un (2017) da belirttiği gibi özellikle ilkokul düzeyinde kodlama öğretiminin yaratıcılığı teşvik edecek ve problem çözme becerilerini geliştirecek biçimde tasarlanması gerekmektedir. Ayrıca, Code.org içerisinde bulunan bazı kursların öğretmenler tarafından küçük yaş gruplarına uygulanmasında dikkatli davranılmalıdır (Lambić, Đorić ve Ivakić, 2020). Platform içerisindeki kursu

doğrudan uygulamak yerine öğrenci hazırbulunuşluklarına dikkat ederek kısmen bir uygulama yapılması önerilebilir. Benzer şekilde Rim (2017) Code.org platformunun kavramlarının anlatılması sürecinde doğrudan kullanılması yerine öncelikle yardımcı bir araç olarak kullanılmasını önermektedir. Bunun nedeni ise, kodlamaya yeni başlayan küçük yaş grubundakilerin bilgi işlemsel düşünmedeki öz farkındalığının düşük olması nedeniyle kodlama sürecinde zorlanabileceklerinden kaynaklanmaktadır (Hwakyung, 2017). Ayrıca Erümit'in (2020) araştırmasında belirtildiği gibi aynı kodlama platformu ve benzer kod blokları kullanılmasına karşın farklı etkinlik türlerinin (animasyon oluşturma, matematiksel işlemler, oyun tasarlama vb.) ortaokul öğrencileri üzerinde bilişsel ve tutum açısından farklı etkiler oluşturduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle blok tabanlı görsel programlama platformu kullanılırken öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yanında etkinlik türüne de dikkat edilmesi önemlidir.

Eğitim programlarında öğrenciler tarafından ulaşılmayan kazanımlar için öğrenme yaşantısının incelenmesi ve ulaşılmayan kazanımların tekrar sorgulanması gerekmektedir (Demirel, 2015). Tyler (2014), kazanımların değerlendirilmesinde eğitim felsefesinin ve eğitim psikolojisinin temel alınması gerektiğini belirtmektedir. Buna dayanarak, öğretmenlere Code.org Kurs 2 ünitesindeki tüm kazanımları inceleyerek öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu, kodlama içeriğine uygunluğu, anlaşılabilirliği, yaratıcılığı ve probleme çözme becerilerini geliştirme açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin kazanımların orta düzeyde yeterli olduğunu belirttiği görülmüştür. Benzer şekilde, Kurs 2 ünitesinin içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme durumlarına yönelik olarak da öğretmenler Code.org'un orta düzeyde yeterli olduğu görüşünü bildirmiştir. Bu nedenle, öncelikle Code.org Kurs 2 ünitesindeki kazanımların, buna bağlı olarak da içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme sürecinin revize edilmesi önerilmektedir.

Öğretmenler Code.org Kurs 2 ünitesini orta düzeyde yeterli olarak değerlendirmesine rağmen öğrenci düşünceleri ve gözlem bulguları ise olumlu yöndedir. Bunun bir nedeninin öğretmenlerin Kurs 2 ünitesinin tamamını Code.org üzerinden değerlendirmesi öğrenci ve gözlemcilerin ise Kurs 2 ünitesinden seçilen 14 kazanıma yönelik süreçlerin uygulama sürecinde ve sonrasında değerlendirilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kodlamaya yönelik olarak öğrencilerden ve gözlemcilerden daha yüksek düzeyde bilgi, tecrübe ve beklentilere sahip olması olabilir. Çalışmada Code.org öğretim programı Kurs 2 ünitesinin uygulanması sonrasında öğrencilerin kodlama başarılarının artması ve öğrencilerin gerçekleştirilen uygulamalara yönelik olumlu düşüncelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, dünya üzerindeki tüm öğrencilere kodlama öğrenimi fırsatı sunma vizyonuna sahip Code.org kodlama eğitim platformunun (Bučková ve Dostál, 2017), M.E.B. kapsamında okutulan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programına uyumluluğunu araştıran çalışmaların gerçekleştirilmesi ve bu öğretim programı kapsamında derslerde kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

- ABRAHAM, Nikhil (2017). *Coding All-in-one for Dummies*, John Wiley & Sons Inc., Hoboken, NJ.
- ANDRADE, Heidi G. (2000). "Using Rubrics To Promote Thinking And Learning", *Educational leadership*, S.57(5), 13-19.
- BATTELLEFORKIDS (2019). *Framework for 21st Century Learning Definitions*. [Online Erişim: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFBK.pdf] Erişim Tarihi: 11.02.2021.
- BAYRAKÇEKEN, Samih (2007). *Test Geliştirme*. E. Karip (Yay. Haz.) *Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 242-272). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- BAZ, Fatih Çağatay (2018). "Çocuklar İçin Kodlama Yazılımları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme", *Current Research in Education*, S.4, 36-47.
- BUČKOVÁ, Hana ve DOSTÁL, Jiří (2017). "Modern Approach To Computing Teaching Based On Code.org", 10th International Conference of Education, Research and Innovation, Seville.
- CEYLAN, Veysel Karani ve GÜNDOĞDU, Kerim (2018). "Bir Olgubilim Çalışması: Kodlama Eğitiminde Neler Yaşanıyor?", *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, S.8(2), 1-34.
- CLEMENTS Douglas H. ve GULLO Dominic (1984). "Effects of Computer Programming on Young Children's Cognition", *Journal Of Educational Psychology*, S.76(6), 1051-1058.
- CODE.ORG (2019). *Code.org 2017 annual report*. [Online Erişim: <https://code.org/about/2017>] Erişim Tarihi: 01.01.2019.
- ÇALIŞKAN, Erkan (2020). "Code.org Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algılarına ve Programlama Öz-Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi", *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, S. 9(2), 114-124.
- ÇATLAK, Şenol, TEKDAL, Mehmet ve BAZ, Fatih Çağatay (2015). "Scratch Yazılımlı ile Programlama Öğretiminin Durumu: Bir Doküman İnceleme Çalışması", *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, S.4(3), 13-25.
- DEMİREL, Özcan (2015). *Eğitimde Pogram Geliştirme-Kuramdan Uygulamaya* (24. Basım), Pegem Akademi, Ankara.
- DEMİRBAŞ, Atilla (2019). *Kodlama Eğitiminin Değerlendirilmesi Araştırması*. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. [Online Erişim: https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/26131559_kodlamaegitiminindeYerlendirilmesiarastirmasi.pdf] Erişim Tarihi: 11.02.2021.
- ERENSAYIN, Elif ve GÜLER, Çetin (2017). "EBA Platformundaki Ders Materyallerinin Eğitsel Yazılım Değerlendirme Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.18(1), 657-678.

- ERTÜRK, Selehattin (2013). Eğitimde Program Geliştirme (6. Basım), Edge Akademi, Ankara.
- ERÜMİT, Ali Kürşat (2020). "Effects of Different Teaching Approaches on Programming Skills", **Education and Information Technologies**, S.25, 1013–1037.
- EUROPEAN UNION (2018). The Digital Skills and Jobs Coalition Invites Organizations To Commit To Offer More Training in Coding For All: News Article. [Online Erişim: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/coding-21st-century-skill>] Erişim Tarihi: 01.01.2018.
- FESSAKIS, Georgios, GOULLI, Evangelia ve MAVROUDI, Elisavet (2013). "Problem Solving by 5–6 Years Old Kindergarten Children in a Computer Programming Environment: A Case Study", **Computers & Education**, S.63 (2013), 87-97.
- GÖKÇEARSLAN, Şahin ve KUKUL, Volkan (2012). "Scratch İle Programlama Eğitimi Alan Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi", 8th International Computer & Instructional Technologies Symposium , Edirne.
- GROUT, Vic.ve HOULDEN, Nigel (2014). "Taking Computer Science And Programming into Schools: The Glyndŵr/BCS Turing Project", **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, S.141, 680-685.
- KARA, Yılmaz (2007). "Eğitim Yazılımları Değerlendirme Ölçeği (EYDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", **SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.14,77-90.
- KALELİOĞLU, Filiz (2015). "A New Way of Teaching Programming Skills to K-12 Students: Code.org", **Computers in Human Behavior**, S.52, 200–210. doi:10.1016/j.chb.2015.05.047
- KURIHARA, Azusa, SASAKI, Akira, WAKITA, Ken ve HOSOBÉ, Hiroshi (2015). "A programming environment for visual block-based domain-specific languages", **Procedia Computer Science**, S.62, 287-296.
- LAMBIĆ, Dragan, ĐORIĆ, Biljana ve IVAKIĆ, Saša (2020). "Investigating the Effect of The Use of Code.org on Younger Elementary School Students' Attitudes Towards Programming", **Behaviour & Information Technology**, doi: 10.1080/0144929X.2020.1781931
- LIU, Jie, WIMMER, Hayden ve RADA, Roy (2016). "'Hour of Code': Can it Change Students' Attitudes Toward Programming?.", **Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice**, S.15, 53-73.
- MEERBAUM-SALANT, Orni, ARMONI, Michal ve BEN-ARI, Mordechai (2013). "Learning Computer Science Concepts With Scratch", **Computer Science Education**, S.233, 239–264. doi :10.1080/08993408.2013.832022
- MICHAEL, K. Adu ve OMOLOYE, E. Abe (2014). "Improving Structural Designs with Computer Programming in Building Construction", **IOSR Journal of Computer Engineering (IOSR-JCE)**, S.16(3), 10-16.

- PALLANT, Julie (2007). SPSS Survival Manuel: A Step-by-Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows, Open University Press, New York.
- PARLAK, İbrahim Halil (2011). İlköğretimde Uygulanmaya Başlanan Web Destekli Mebvitamin Eğitim Yazılımının Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- RESNICK, Mitchel, MALONEY, John, MONROY-HERNÁNDEZ, Andres, RUSK, Natalie, EASTMOND, Evelyn, BRENNAN, Karen, MILLNER, Amon, ROSENBAUM, Eric, SILVER, Jay, SILVERMAN, Brian ve KAFAI, Yasmin (2009). "Scratch: Programming For All", **Communications of the ACM**, S.52(11), 60–67. doi:10.1145/1592761.1592779
- RIM, Hwakyung (2017). "A Study on Teaching Using Website 'Code.org' in Programming Education Based on Computational Thinking", **Journal of Korea Multimedia Society**, S.20(2), 382-395.
- RUIZ, Jorge G., MINTZER, Michael J. ve LEIPZIG, Rosanne M. (2006). "The Impact of E-learning in Medical Education". **Academic Medicine : Journal of the Association of American Medical Colleges**, S.81(3), 207–212.
- SAYGINER, Şenol ve TÜZÜN, Hakan (2017). "İlköğretim Düzeyinde Programlama Eğitimi : Yurt Dışı Ve Yurt İçi Perspektifinden Bir Bakış", 19. Akademik Bilişim Konferansı, Aksaray.
- SAYIN, Zehra ve SEFEROĞLU, S. Sadi (2016). "Yeni Bir 21 . Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi Ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi", Akademik Bilişim Konferansı, Aydın.
- SCHLEYER, Titus K. L. ve JOHNSON, Lynn A. (2003). "Evaluation of Educational Software", **Journal of Dental Education**, S.67(11), 1221–1228.
- STEVENS, D. Danielle, ve LEVI, J. Antonia (2013). Introduction to Rubrics. (2nd ed.), Stylus Publishing, Sterling, Virginia.
- ŞEKER, Hasan (2013). Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar Yaklaşımlar. (2. basım), Anı Yayıncılık, Ankara.
- TTKB (2018). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı. [Online Erişim: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=374>] Erişim Tarihi: 11.02.2021.
- TUOMI, Pauliina, MULTISILTA, Jari, SAARIKOSKI, Petri, ve SUOMINEN Jaakko (2018). "Coding Skills as a Success Factor for a Society", **Education and Information Technologies**, S.23(1), 419-434.
- TYLER, Ralph W. (2014). Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri. (çev. M. Rüzgar ve B. Arslan). (1. basım), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- UŞUN, Salih (2004). Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- VIRVOU, Maria, KATSIONIS, George ve MANOS, Konstantinos (2005). "Combining Software Games with Education: Evaluation of its Educational Effectiveness", **Educational Technology and Society**, S.8(2), 54–65. doi:10.1016/j.corsci.2007.02.007
- YÜKSELTÜRK, Erman ve ALTIOK, Serhat (2016). "Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Programlama Öğretiminde Scratch Aracının Kullanımına İlişkin Algıları", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.12(1), 39–52.
- WEINTROP, David ve WILENSKY, Uri (2015). "To Block or Not To Block, That is the Question: Students' Perceptions of Blocks-Based Programming", 14th International Conference on Interaction Design and Children – IDC, New York.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. baskım.), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

DİJİTAL OYUNLARIN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: KARABÜK ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Adem SAĞIR¹, Semih OKUTAN²

1 Prof. Dr., Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, ademsagir@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0763-0518.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme Bölümü, okutan@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9430-0367.

Geliş Tarihi: 15.07.2020 Kabul Tarihi: 02.09.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.769932

Öz: Bu çalışmanın amacı dijital oyunların ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Tanımlayıcı bir yaklaşımla tasarlanan çalışmada birincil veri toplama aracı olarak araştırmacılarca uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Saha araştırması Karabük'te bulunan 10 farklı ortaokulda öğrenim gören 655 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Okullar kasti örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Pilot çalışmalar neticesinde son hali verilen ölçek, Ocak-Şubat 2020 tarihleri arasında ortaokul öğrencilerin kendini sınıflarında anket saha ekibi görevlisi ve öğretmen denetiminde yüz yüze uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23.0 programında analiz edilmiştir ve faktör analizi ile farklılıkları ortaya çıkarmaya yönelik olarak parametrik testler yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre dijital oyunların öğrencilerin bağlanma güdülerini artırıcı bir özellikte olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin oyuna yükledikleri anlam ve değer yüksek olduğu tespit edilmiş ve sosyalleşme amacını önemsedikleri ortaya konmuştur. Sonuç kısmında ilgili literatür bağlamında değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Dijitalleşme, Dijital Oyunlar, Ortaokul, Karabük

THE EFFECTS OF DIGITAL GAMES ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS: CASE OF KARABÜK

Abstract

The aim of this study is to define the effects of digital games on middle school students. In the study a questionnaire which is one of the primary data collection tools, was selected to evaluate the attitudes of secondary school students towards digital games and the analysis of the data was carried out by quantitative method. The applied research was conducted on 655 students in ten different secondary schools in Karabük. Schools were selected with the intentional sampling method. The questionnaires were applied face-to-face under the supervision of the questionnaire team staff and teacher in the classrooms of students between January-February 2020. The data obtained were analysed in SPSS 23.0 program and parametric tests were conducted to reveal the differences with factor analysis. According to the findings of the study, it was seen that digital games have a feature to increase the motivation of students to connect. In addition, it has been observed that students care about the purpose of socialization in digital games which they found to have high meaning and value in the game. In the conclusion, evaluations were made in the context of the related literature.

Keywords: Globalization, Digitalization, Digital Games, Middle Education, Karabük

Giriş

“Küreselleşmenin sonu mu?” geldi sorusu çağımızda “sınır tanımayan bir hastalığın” (Ritzer, 2010) dünyayı etkilemesi sonrası “Küreselleşme nasıl sürecek?” sorusuna evrildi. Bu süreçte devletlerin pandemi sürecini yönetirken kullandıkları “#evdekal” temasında internet ve dijital alan, özneler üzerinde gücünü gittikçe artırdı. Gündelik hayatın dilini anlama artık dijital alanın söylemlerini kavramaktan geçmeye başladı. Dijitalin gücü, ses ve görüntü teknolojilerine öznelerin interaktifliğinin eklenmesinden kaynaklanmaktadır. Dijital alan artık bir “*arzu merkezine*” (Bauman, 2012, 83) dönüştü ve söz konusu olan gerçeklik “*haz alma durumlarıyla*” (Batı, 2011) anlatılır oldu. Dijitalleşmeyle yükselen görüntü ve imajlar, insanların eğlence anlayışlarını değiştirirken tüketim alışkanlıklarının da farklılaşmasına neden olmuştur. Heidegger’in “*Mesafeler yok oldu, ancak yakınlık da na-mevcutlaştı*” (akt. Güdüm, 2016, 1988) söylemi dijital alanın mesafeleri ve mekânları ortadan kaldırdığına dair kullanışlığına dair bir betimlemedir.

Video oyunları, bu değişimlerin farklı bir boyutu olarak eğlenmeyi ve zamanı değerlendirmeyi kişiselleştiren önemli bir aşama olmuştur. Video oyunlarının ticari bir

eğlence endüstrisine dönüşmesi 1971’li yıllarda başlamıştır. Video oyunların tarihi ise daha eskiye dayanmaktadır. 1962 yılında *Massachusetts Institute of Technology* öğrencisi Steve Russell’ın tasarladığı *Spacewar* ilk video oyunlarından birisi olarak kabul edilir. Uzay savaşını konu edinen *Spacewar*, kendinden sonraki oyunlara da ilham verici olmuştur (Anderson, 1983). Daha sonraki süreçte oyunların gittikçe çeşitlendiği ve farklılaştığı görülür. Restoran ve barlar gibi kamusal alanlarda jetonlu oyun makineleriyle başlayan (Eddy, 2012) hikâye, 1970’lerde atari, üniversite bilgisayarları, elde kullanılabilen elektronik cihazlar ve ev bilgisayarlarıyla video oyunlarının birçok biçimde kullanıcılara ulaştığını ifade etmek mümkündür. Bu yıllar aynı zamanda dünyanın birçok krizi birlikte yaşadığı ve Fordist sistemin çöktüğü yıllar olarak bilinir. Sistemin yaşadığı krizde teknolojik olarak sürekli yenilenen bir toplumsal alanın gerçekliği ve insanların tüketim odaklı çeşitlenen taleplerinin önemli bir etkisi olmuştur (Man, 2019). Tüketicilerin talepleriyle şekillenen oyun endüstrisinde iki anahtar süreç ise oldukça belirleyicidir. Bunlardan ilki teknolojinin geçirdiği evrim ve araçların çeşitliliği, diğeri ise oyunların gittikçe popülaritesinin artması (Klimmt vd., 2009, 23) olmuştur. 2000’li yıllardan itibaren popüler bir eğlence endüstrisi haline gelen bilgisayar oyunları (Barmanbek, 2009, 95), bugün her evde en az bir kişinin içerisinde olduğu dijital oyunlara evrilmiştir. Covid-19 salgınıyla dijital oyun satışlarının artışına paralel bir şekilde evde kalanların video oyunlarına harcadıkları zamanda artmıştır (Gaming in Turkey, 2020).

Huizinga (2018) oyunun insanlık tarihi kadar eski olduğunu söylemektedir. Oyunun bir kültür yapıcısı olduğunu ifade eden Huizinga için oyun, özgürce kabul edilen, ama kendi içerisinde yaptırım gücü olan kurallara sahip belli bir zamanın ve mekânın sınırında eyleme dönüştürülen, bir amacı olan, gerilme ve sevinme duyguları ile alışlagelmiş hayatın başka türlü olmak bilincinin de eşlik ettiği iradi bir eylemdir. Oyun aynı zamanda *etkileşimli bir alan* (Oskay, 2000), *doğal bir öğrenme süreci* (Özdoğan, 2008; Çetin, 2013) ve sosyalleşme biçimleridir. Tarih boyunca farklı şekillerde karşımıza çıkan oyunun fiziksel alandan kopuşu, görüntünün yakın dönemde toplumsal alana kurduğu üstünlükle ilişkilidir. Oyun oynama alanı ve oyun oynama aracı olarak ortam sunan dijital dünyaya kayış (Bird ve Edwards, 2015) bahsi geçen üstünlüğün kodlarını vermesi bağlamında dikkat çekmektedir. Böylece geleneksel oyunların yerini dijital oyunların aldığı görülmektedir. Dijital bir gündelik hayatta sosyalleşen bireyler için dijital oyun kaçınılmaz bir gerçeklik olarak belirlemiştir. Sıklıkla sanal ortamda *“eğlence amaçlı oynanan oyunlar”* (Squire, 2006) olarak tanımlanmasına rağmen dijital oyunlar; bugün gündelik hayattan kaçış, kafayı rahatlatma, boş zamanı değerlendirme, para kazanma, stres atma ve arkadaşlık kurma gibi farklı amaçlarla gündeme gelmektedir.

Tablo 1. Oyun Alanının İçeriğinin Çerçevesi

Geleneksel Oyun	Dijital Oyun
* Fiziksel olarak oyuna dahil olma	* Fiziksel yokluk
* Etkileşimli olma	* Sanal etkileşimli / etkileşimsiz
* Kalıcı izler bırakma	* Süreksizlik
* Kuşaklararası aktarım	* Akışanlık

Geleneksel oyunlardan dijital oyunlara geçiş sürecinde fiziksel olarak mekânsal yakınlığın ortadan kalktığı ve zamanın da akışkanlaştığı görülmektedir. Dijitalleşme klasik oyunların merkezinde yer alan fiziksel olarak oyuna dahil olma ve oyunun farklı etkileşimler içeriğini ortadan kaldırmıştır. Dijitalleşme, oyunun kalıcılığına saldırırken yerine süreksizliğe ve akışkanlığa bırakmıştır. Bauman akışkanlığı modern dönemde yaşana hızlı değişimlerin bir gerçekliği olarak tanımlamaktadır (Bauman ve Lyon, 2013, 7). Akışkanlık vurgusu aynı zamanda geleneksel toplulukların sabitliklerinin ortadan kalması, “katılık” halinden “sıvılık” haline geçişin bir ifadesidir (Bauman, 2015, 140). Akışkanlığın kendi içerisinde taşıdığı süreksizlik hali, kuşaklararası bağlantıları da ortadan kaldırmaktadır. Dijital alanın sürekli kendini yenileyen doğası, bireyler için kalıcı izlerin oluşmasının önüne set çekmektedir. Dolayısıyla dijital oyunlarda ön plana çıkan süreksizliğin geleneksel oyunlardaki kalıcılığı yerinden ettiği ve onun yerine herhangi bir şey koymadığı görülmektedir. Jay’ın (2010, 97) referansı ile gündelik hayatı kısa vadeli planlamalarla geçiren bir özneleşme süreci, anlık hazların ön planda olduğu, yapısallıkların zayıfladığı, ilişkilerin ortadan kalktığı, kısa vadede her şeyin tüketildiği bir pasifleşmedir.

Dijitalleşmenin yarattığı etkinin geniş bir alana yayılması gündelik hayatın değişen doğasıyla da doğrudan ilişkilidir. Özellikle dijital oyunlarla ilgili yapılan çalışmalarda gündelik hayatta fiziksel etkileşim alanlarının daralması sanal oyunların popülerliğinin artmasında (Yalçın-Irmak ve Erdoğan, 2016) belirleyici neden olarak betimlenmektedir. Böylece gündelik hayatın dış mekândan iç mekâna doğru geçişi söz konusudur. İç mekân, dijitalleşmeyle ilişkili biçimde yeni bir sosyalleşme alanıdır. Sanallık ve sanal sosyalleşme sürecin belirleyici temasıdır. Süreç öznelerin yeni bir gösteri dünyasının içerisine girdiği alanları içermektedir. Gündelik hayatta karşılaşılan gerçeklikler olarak silahla yaralama ve öldürme, dövüş, şiddet, cinsel hazlar birer seyirlik gösteriye dönüşmüştür. Oyuna ilgili yapılan çalışmalarda baskın bir şekilde yetişkin dünyasına ait kavramlarla yapılan tanımlar kullanılmaktadır. Dolayısıyla oyuna yüklenen anlamlar ve oyunun yarattığı sosyallikler sıklıkla dışarıda bırakılmaktadır. Bu nedenle tartışmalar yetişkin dünyasının oyuna yüklediği anlamlar üzerinden şekillenmektedir (Adaene, 2019).

Hazırlanmış olan bu çalışmanın temel sosyolojik iddiasını kurduğu nokta, ev içi mekânların dijitalleşmeyle sanallaşan boyutunu oyunlar üzerinden tartışmaktır. Bu

çalışma, dijital oyunları yetişkin dünyasının anlamlandırmaları içerisinde çıkartmaya odaklanmıştır. Böylece çalışma dijital oyunlar üzerinden yapılmış bir “bağımlılık çalışması” olmadığı gibi kullanıcıların “şiddet ve saldırgan davranış eğilimlerini” ölçmeye dönük de hazırlanmamıştır. Çalışma dijital oyunlarla kullanıcıların kurduğu ilişkiyi üç boyutta analiz etme kaygısı gütmüştür. İlki oyuna yüklenen anlam ve değer, ikincisi oyuna bağlanma güdüsü, üçüncü boyut ise gündelik hayat etkileşimlerini de içeren oyun ve sosyalleşme olarak belirlenmiştir. Birinci boyut oyuna verilen değer kişinin yaşamında kapladığı alana gönderme kaygısıyla “oyunu sevmeyi”, “oyunla mutlu olma”, “oyunu sıkı takip ve kontrol” ve “oyunla yaşam ilişkisi geliştirme” alt başlıklarıyla kurulmuştur. Oyuna bağlanma güdüsü, dijital oyunlarla bireyin kurduğu ilişkinin daha önce yapılmış çalışmalarda “bağımlılıkla ifade edilen biçimlerini”, oyunla geliştirilen duygusal yoğunluk haliyle betimlemek için tercih edilmiştir. Oyunların olumlu katkıları arasında duygu boşalması ve rahatlatmasının (Green ve Bavelier, 2003; Prot vd., 2014) varlığı, çalışmanın bu boyutu destekleyici referans olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada oyuna “bağımlılık” ilişkisi üzerinden yüklenen negatif anlamlandırmaların dışarıda bırakılması amaçlanmıştır. Ölçekte oyunların sosyalleşme boyutuyla ilgili olarak arkadaşlık ve aileyle etkileşim önemsenmiştir.

Çalışma kapsamında dijital alan, bilgi-bilişim teknolojileri terimlerini ifade edecek biçimde kullanılmıştır. Çalışmaya konu olması bağlamından hareketle dijital oyunların oldukça geniş yazılım ağlarına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca yoğun bir biçimde bilgi akışı olduğunun gerçekliğini de akıllara getirmektedir. Ayrıca oyunlarla ilgili yapılan yakın dönem çalışmalarda video oyunları üzerinden teknolojinin modern uygulamalarına ve biçimlerine atıf yapmak için dijital oyun kavramı tercih edilmektedir (Cicchirillo, 2019, 202). Potansiyel olarak dijital oyun kavramı büyük video/bilgisayar ve elektronik oyunları içermektedir. Dijital atfı, oyuncular arasında önceki oyunlardan farklı olarak iş birliği ve rekabet üzerine kurulu klanlaşmaları da içermektedir (Cole ve Griffiths, 2007). Çalışmada Kirriemuir’in (2002) araştırmasına referansla video oyunları ile bilgisayar oyunlarının birbirlerini yerlerine kullanılabileceği varsayılmıştır. Dijital oyunlar ise Kirriemuir’e referansla televizyona bağlanan konsollarla, TV aracılığıyla uydu ya da dijital aboneliklerle, bilgisayar aracılığıyla, atari salonları, cep telefonu ve el bilgisayarı gibi cihazlarla oynan oyunları ifade için kullanılmıştır. Dijital internetin örmüş olduğu ve oldukça geniş bir sosyal ağa karşılık gelen ve yeni bir küreselleşme biçimine gönderme yapmaya referans için de tercih edilmiştir. Çalışma, böylesi geniş bir alanda etkili olan dijitalleşmenin gündelik hayatı nasıl dönüştürdüğünden hareketle, geçmişte basit yazılımlarla başlayan bilgisayar oyunlarının geldiği son aşamayı ortaokul öğrencileri gözünden incelemiştir.

Araştırmanın Metodolojisi

Bu çalışma bir olgunun/durumun bir portresini sunduğu ve özelliklerini tanımlamaya yönelik olarak gerçekleştirildiği için *tanımlayıcı (betimleyici)* bir araştırmadır. Betimleyici araştırma bir örgüt, durum veya olgunun tanımlayıcı bir portresini çiz-

meyi hedefler çünkü araştırma yapılmadan önce, hakkında veri toplanmak istenen bir olgunun detaylı bir tanımının yapılması oldukça önemlidir (Coşkun vd., 2017). Betimleyici araştırmalarda araştırma probleminin özelliklerinin varoluş sıklığını tespit etmek, problemleri etkileyen değişkenleri ve bu değişkenlerin önem derecelerini ortaya çıkarmak, problemin ortaya çıkış biçimini tahmin etmek ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyerek genellemeler yapmak için yapılır (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2016, 40). Ural ve Kılıç (2011, 19) tanımlayıcı araştırmaların genellikle güncel sorunların çözümüne yönelik pratikteki yararı gözetilerek yapılan uygulamalı araştırmalar olduğundan bahsetmektedir.

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin dijital oyunlara ilişkin tutumlarını değerlendirmek amacıyla birincil veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uyarlanan ölçek kullanılmış, verilerin analizi niceliksel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Ölçek Ocak-Şubat 2020 tarihlerinde öğrencilerin kendini sınıflarında anket saha ekibi görevlisi ve öğretmen denetiminde yüz yüze uygulanmıştır. Anketler uygulanmadan önce *Etik Kurul Onayı* ve *Milli Eğitim Müdürlüğü* izinleri alınmıştır. Nihai anket formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğrencilerin demografik özellikleri ile oyun alışkanlıklarını değerlendiren 21 kapalı uçlu liste soru yer alırken, ikinci kısımda dijital oyunlara yönelik tutumlarını değerlendirmeye yönelik olarak sorulmuş olan 30 ifade (madde) ifade yer almaktadır.

İlk kısımda yer alan sorular araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir ve günlük oyun oynama süresi, günlük internet kullanma süresi, telefon sahipliği, internet paketi sahipliği, ailenin oyun oynama üzerindeki denetimi gibi öğrencilerin tutumlarını şekillendirebilecek değişkenler yer almaktadır. Ölçeğin ikinci kısımda yer alan ifadelerin büyük bir çoğunluğu Horzum, Ayas ve Balta'nın (2008) ölçeğinden uyarlanmıştır. Ölçekte yer alan "*dijital oyun oynamaktan vazgeçememe*" ve "*engellendiğinde rahatsız olma*" durumuyla ilişkilendirilmiş önermeler Horzum ve diğerleri (2008)'nin yapmış oldukları "*Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği*"nden uyarlanmıştır. Burada "*oyun oynamaya izin vermediklerinde aileye kızma*", "*yenildiğinde etrafa saldırma*", "*oyun oynamayı dört gözle bekleme*", "*oyun için verilen süreyi aşma*", "*uyanır uyanmaz oyunları kontrol etme*" önermeleri özellikle tercih edilmiştir. Benzer şekilde aynı çalışmada yer alan önermelerden "*oyun oynayacağı zamanın hayal edilmesi*", "*kaybettikçe tekrar oynama isteğinin oluşması*", "*oynanan süre hakkında yanıltıcı bilgi verme*", "*ödevleri ve okulu aksatma*", "*oyun oynarken kendi kendine konuşma*" önermeleri kısaltılarak ve literatürdeki yakın dönemde yapılmış çalışmalar çerçevesinde güncellenerek kullanılmıştır (Şelimen ve Ceylan, 2018; Ayhan ve Köseliören, 2019; Çelik ve Ulusoy, 2019). Bu güncelleme kaygısı daha çok dijital teknolojilerin oldukça geliştiği ve gündelik hayat üzerine baskısının arttığı yakın dönemle ilişkilidir (Sağır ve Eraslan, 2019). Ölçekte yer alan sosyalleşme teması bağımlılık çalışmalarında sıklıkla karşılaşılan ve sanal alanda oyuncuların karşılıklı etkileşimlerini ifade etmesi bakımından (Irmak ve Erdoğan, 2016) tercih edilmiştir. "*Oyunlarda yeni arkadaşlar edinme*", "*oyun deneyimlerini arkadaşlarla paylaşma*" ve

“oyunlarda işe yaracak bilgileri öğrenme” önermeleri bu bağlamla ilişkilendirilecek ölçek uyarlamasında kullanılmıştır. Bu araştırma “oyun bağımlılığı” çalışmasından ziyade oyuna yüklenen anlam ve oyunla ilgili tutumları ölçmeye dönük tasarlandığından ölçek uyarlamasının da merkez düşüncesini bu kaygı oluşturmuştur. Çalışmada oyuna bağlanma güdüsü, dijital oyunlarla bireyin kurduğu ilişkinin daha önce yapılmış çalışmalarda “bağımlılıkla ifade edilen biçimlerini”, oyunla geliştirilen duygusal yoğunluk haliyle betimlemek için tercih edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmen, uzman pedagoğ, öğrenci ve ailelerden oluşan bir odak grup görüşmesinden elde edilen veriler ile ölçek ifade havuzu zenginleştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucu ortaya çıkan anket formu taslağının 150 öğrenci üzerinde uygulanması ile pilot çalışma gerçekleştirilmiş ve pilot çalışma verileri analiz sonuçlarına göre bazı ifadeler anketten atılarak, bazı ifadeler ise değiştirilerek ankete nihai hali verilmiştir.

Çalışmanın ideal evrenini Türkiye’de ortaokul düzeyinde eğitim gören tüm öğrenciler oluştururken, zaman ve maliyet gibi kısıtlardan dolayı gerçekçi evren, ulaşılabilirlik ölçütü izlenerek Karabük ili merkezi ve Safranbolu ilçesinde ortaokullarda okuyan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Örneklem seçim sürecinde öncelikle Karabük ili merkezi ve Safranbolu ilçesindeki ortaokulların bir listesi oluşturulmuştur. Daha sonra bu liste içerisinde kasti örneklem yöntemi ile üst, orta ve alt gelir gruplarından öğrencileri yansıtacak şekilde 10 farklı okul seçilmiştir. Burada tercih yapılırken kasti örneklemin araştırmacıya kendi yargı ve değerlendirmeleriyle hareket etme esnekliği tanıyabilme özelliği kullanılmıştır. Çünkü kasti örneklemede araştırmacı bilgi, deneyim ve gözlemlerini örnekleme oluşturmak için kullanabilmekte (Ural ve Kılıç, 2011, 45) ve böylece örneklem araştırma sorusuna yanıt bulabileceği kişilerden oluşabilmektedir (Coşkun vd., 2017).

Her bir okuldan örneklem seçilirken ise okullardaki toplam öğrenci sayıları dikkate alınarak seçilen her okulda 60-100 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Öte taraftan farklılık ve kıyaslama analizlerinin yapılabilmesi için her bir okuldaki 4 farklı sınıf düzeyinden en az 30 öğrenciden veri toplanması sağlanmıştır. Sahadan toplamda 668 adet anket toplanmış ve analize 655 adet anket dahil edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla çeşitli analizler yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında olduğu tespit edilmiştir (Pallant, 2007). Ayrıca Q-Q pilot grafiği de nispeten doğrusal bir çizgi etrafında toplanmaktadır. Dolayısıyla verilerin normal bir dağılım sergilediği için analizlerde parametrik olan testler tercih edilmiştir.

Bulgular**Tablo 2.** Öğrencilerin Demografik Özellikleri (N=655)

Değişkenler		n	%	Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	270	41,2	Sınıf	5	177	27,0
	Erkek	385	58,8	6	182	27,8	
				7	134	20,5	
Yaş	10	77	11,8	8	162	24,7	
	11	238	36,3				
	12	125	19,1				
	13	156	23,8				
	14	59	9,0				

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin %58,8'i erkeklerden, %41,2'si ise kadınlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %27,8'i 6.sınıf öğrencisi, %27'si 5.sınıf öğrencisi, %24,7'si 8.sınıf öğrencisi, %20,5'i ise 7.sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %36,3'ü 11 yaşında, %23,8'i 13 yaşında, %19,1'i 12 yaşında, %11,8'i 10 yaşında ve %9'u 14 yaşındadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyleri (N=655)

Değişkenler	n	%	Değişkenler	n	%
Babanızın eğitim düzeyi			Annenizin eğitim düzeyi		
İlkokul	32	4,9	İlkokul	67	10,2
Ortaokul	76	11,6	Ortaokul	107	16,3
Lise	186	28,4	Lise	187	28,5
Üniversite	209	31,9	Üniversite	153	23,4
Bilmiyorum	152	23,2	Bilmiyorum	141	21,5

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilere anne ve babalarının eğitim düzeyleri sorulmuştur. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinde üniversite (%31,9) ve lise (%28,4) eğitim düzeyleri ağırlıklıdır. Bunların yanı sıra öğrencilerin %23,2'si babalarının eğitim düzeylerini bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinde de lise (%28,5) ve üniversite (%23,4) eğitim düzeyleri ağırlıklıdır. Yine öğrencilerin %21,5'i annelerinin eğitim düzeylerini bilmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4. Öğrencilerin Bilgisayar, Sabit İnternet, Telefon, İnternet Paketi ve Tablete Sahip Olmaya Göre Dağılımı (N=655)

Değişkenler	Yanıtlar	n	%
Evinde bilgisayarım var	Evet	500	76,3
	Hayır	155	23,7
Evinde sabit internet bağlantım var	Evet	540	82,4
	Hayır	115	17,6
Akıllı telefonum var	Evet	377	57,6
	Hayır	278	42,4
Mobil internet paketim var	Evet	409	62,4
	Hayır	246	37,6
Tabletim var	Evet	376	57,4
	Hayır	279	42,6

Tablo 4'e göre öğrencilerin %76,3'ünün evinde bilgisayarı bulunurken, %23,7'sinin bulunmamaktadır. Evinde sabit internet bağlantısı bulunan öğrencilerin oranı %82,4'tür. Akıllı telefona sahip olan öğrencilerin oranı %57,6 iken olmayanların oranı %42,4'tür. Mobil internet paketine sahip öğrencilerin oranı %62,4'tür. Tableti olan öğrencilerin oranı %57,4 iken tableti olmayan öğrencilerin oranı ise %42,6'dır.

Tablo 5. Öğrencilerin Günlük İnternet Kullanımı ve Bilgisayar/Telefon Oyunları Oynama Sürelerine Göre Dağılımı (N=655)

Günlük internet kullanım süresi	Dijital oyunları oynama süresi				
	n	%	n	%	
0-3 saat	446	68,1	0-1 saat	268	40,9
4-7 saat	105	16,0	2-3 saat	201	30,7
8-11 saat	29	4,4	4-5 saat	51	7,8
12 saat ve üzeri	10	1,5	5+	45	6,9
Günün her anında oynayabiliyorum	65	9,9	Sadece haftasonları	90	13,7

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin internet kullanım sürelerine bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%68,1) günde 0-3 saat arası internet kullandıkları görülmektedir. Günün her anında oynayabiliyorum diyenlerin oranı ise %9,9 oranındadır. Öğrencilerin günlük bilgisayar veya telefon oyunları oynama sürelerine bakıldığında ise 0-1 saat arası oynayanların oranı %40,9, 2-3 saat arası oynayanların oranı ise %30,7'dir. Oynama süreleri bakımından da internet kullanımlarıyla paralel bir şekilde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun toplamda 0 ile 3 saat aralığında günlük oyun oynama süreleri olduğu belirtilebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin Sevdikleri Oyun Türüne ve Oynadıkları Yere Göre Dağılımı (N=655)

Değişkenler	n	%	Değişkenler	n	%
Oyun Tercihleri			Oyun oynama araçları		
Araba oyunları	48	7,3	Akıllı telefon	263	40,2
Aksiyon/Macera oyunları	210	32,1	Tablet	103	15,7
Eğitici oyunlar	71	10,8	Bilgisayar	124	18,9
Stratejik oyunlar	63	9,6	Televizyon	12	1,8
Futbol oyunları	84	12,8	Playstation	17	2,6
Savaş oyunları	123	18,8	Baba telefon	37	5,6
Telefondaki oyunlar	45	6,9	Anne telefonu	86	13,1
Diğer	11	1,7	İnternet kafe	3	0,5
			Diğer	10	1,5

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin, en çok aksiyon/macera oyunlarını (%32,1) oynamayı tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin oyunları en çok kendilerine ait akıllı telefonları (%40,2) aracılığıyla oynadıkları belirlenmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Dijital – Sanal – Video – Bilgisayar Aracılığıyla Erişim Sağlanan Mekân ve Oyun Oynama Tercihine Göre Dağılımı (N=655)

Değişkenler	n	%	Değişkenler	n	%
Oyunlara erişim mekânı			Oyun oynamayı tercih biçimi		
Ev	520	79,4	Bireysel	248	37,9
Okul	12	1,8	İki kişi	106	16,2
İnternet kafe	19	2,9	Üç ve daha fazla kişi	84	12,8
Sokak	30	4,6	Gruplararası	90	13,7
Mekân fark etmez	70	10,7	Çevrimiçi	127	19,4
Diğer	4	0,6			

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğrenciler Dijital-Sanal-Video-Bilgisayar oyunlarına genelde evlerinden (%79,4) erişim sağladıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrenciler, Dijital-Sanal-Video-Bilgisayar oyunlarını daha çok bireysel (%37,9) bir şekilde oynamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 8. Öğrencilerin Dijitalde Oyun Oynamayı Genellikle Hangi Biçimde Tercih Ettiğine Göre Dağılımı (N=655)

Değişkenler	n	%
Dijitalde (Sanal – Video – Bilgisayar) Oyun Oynamayı Genellikle Hangi Biçimde Tercih Edersiniz		
İnternet üzerinden / Bireysel	273	41,7
İnternet bağlantısı olmadan / Bireysel	83	12,7
İnternet /oyun kafe/ Bireysel	16	2,4
İnternet üzerinden /oyun kafe/ Arkadaşlarla	50	7,6
İnternet üzerinden /canlı/ arkadaşlarla	206	31,5
Diğer	27	4,1

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğrenciler, dijital platformlarda (sanal-video-bilgisayar) oyun oynamayı en çok internet üzerinden bireysel bir biçimde (%41,7) tercih ettiklerini belirlenmiştir. Öğrencilerin tercihlerinin ikinci sırasında ise internet üzerinden canlı bir şekilde arkadaşlarla oynamayı (%31,5) tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Ailelerinin Davranışlarına Yönelik Dağılımı (N=655)

Değişkenler	Yanıtlar	N	%
Ailenin oyunları kontrol etme durumu	Evet	430	65,6
	Hayır	130	19,8
	Bazen	95	14,5
Ailenin oyun süresini kontrol etme durumu	Evet	476	72,7
	Hayır	94	14,4
	Bazen	85	13,0
Ailenin fiziksel aktivitelere yönlendirme durumu	Evet	508	77,6
	Hayır	70	10,7
	Bazen	77	11,8

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğrencilere ailelerinin oyunlarını kontrol edip etmediği sorulmuş ve öğrencilerin %65,6'sı ailelerinin oynadıkları oyunları kontrol ettiğini belirtmiştir. Öğrencilere ailelerinin oyun oynama sürelerini kontrol etmedikleri sorulduğunda ise öğrencilerin %72,7'si aileleri tarafından oyun oynama sürelerinin kontrol edildiği belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ailelerinin fiziksel aktivitelere katılmalarına yönlendirip yönlendirmediği sorulmuştur, öğrencilerin %77,6'sı ailesinin fiziksel aktivitelere katılmasına yönlendirdiğini belirtmiştir.

Faktör Analizi

Çalışmanın bu kısmında anket formunda bulunan soru gruplarının temel bileşenlerini saptamak amacı ile SPSS 23.0 paket programı kullanılarak keşifsel faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla KMO (Kaiser- Mayer-Olkin) analizi yapılmıştır. KMO örneklem yeterliliği ölçütü 0 ile 1 arasında değişen bir katsayıdır. Bu katsayının 0,5'ten küçük olması durumunda faktör analizi uygulanmamaktadır; değer 0,6-0,7 arasındaysa kabul edilebilir; 0,7- 0,8 arasındaysa iyi, 0,8-0,9 arasındaysa çok iyi; 0,9-1,0 arasındaysa mükemmel olarak değerlendirilir (İslamoğlu ve Alnaçık, 2014, 403). Değerlendirilen KMO değeri aşağıdaki tabloda (ya da Tablo 10'da) gösterilmektedir.

Tablo 10. Ölçeğe Ait KMO Değeri ve Bartlett değeri olmalı

Kaiser-Meyer-Olkin Measure	Örneklem Uyum Testi	,927
	Yaklaşık Ki-kare	4198,395
Bartlett Testi	Df	190
	Sig.	,000

KMO örneklem yeterliliğinin mükemmel seviyede ($,927$) olduğunun gözlenmesinin ardından değişkenler arasında bir ilişkinin varlığından söz edebilmek için Bartlett'in *Küresellik Testi* uygulanmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için Bartlett testinin sonucunun anlamlı çıkması ($p < 0,005$) gerekmektedir (İslamoğlu ve Alınacı, 2014, 403). Bu test değerinin anlamlılığı, ilişkinin varlığı ve verilerin faktör analizine tabi tutulmasında bir sakınca olmadığı anlamına gelir (Nakip, 2006, 428-429). Bu çalışmada tüm değişkenlere ait Bartlett'in Küresellik Testi sonuçları $p < 0,000$ düzeyinde anlamlı olarak çıkmıştır. Bu sonuçlara göre elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Ankette yer alan ifadelerin faktör analizine uygunluğu anlaşıldıktan sonra bu ifadelerin toplanacağı boyutları ve bu boyutların sayısını görebilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, toplam 30 ifadeyle ölçülmüş olan değişkenlerden 10 adet soru, faktör yüklerinin az olması ve boyutlara ayrılmama gibi sorunlardan dolayı analizden tek tek çıkartılmıştır. Gereken düzenlemeler yapıldıktan sonra ifadelerin beklediği gibi 3 faktör altında toplandığı gözlenmiş olup, faktörler, her bir ifadenin faktör yükleri ve açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Ölçeğe Ait Keşifsel Faktör Analizi Sonuçları

Değişkenler	Faktör Yükleri	Açıklanan Varyans %
Oyuna Yüklenen Anlam ve Değer		19,042
Dijital oyunları oynamayı severim.	,599	
Dijital oyunları oynamak beni mutlu eder.	,651	
Uyanır uyanmaz dijital oyunlarımı kontrol ederim.	,582	
Akıllı telefon/tabletimle oyunlarımı takip ederim.	,658	
Oyunları oynama zamanının gelmesini dört gözle beklerim.	,616	
Oynamadığım zamanlarda oyun oynayacağım zamanı hayal ederim.	,626	
Oyunda kaybettiğim zaman kazanmak için tekrar oyun oynama ihtiyacı duyarım.	,637	
Oyunların tehlikeli olmadığını düşünürüm.	,594	
Oyuna Bağlanma Güdüsü		18,162
Oyuna başladığımda verilen süreyi aşarım.	,567	
Oynadığım süre hakkında aileme yanlış bilgi veririm.	,675	
Oyun oynamak için ödevlerimi aksatırım.	,618	
Oyunları oynadığım için okula geç kalırım.	,653	
Tablet/televizyon/bilgisayarda oyun oynama izin vermedikleri için aileme kızarım.	,601	
Ailemden gizli tablet/bilgisayar/televizyon oyun oynarım.	,599	
Oyunlarda yenildiğimde etrafa saldırırım.	,622	
Oyunları oynarken kendi kendime konuşurum.	,596	
Oyun-Sosyalleşme (Günlük Hayatta Etkileşimler)		11,228
Dijital oyunlarda yeni arkadaşlar edinirim.	,527	
Oyunlarda çok fazla vakit geçirdiğimden aileme yeterince zaman ayıramam.	,672	
Oyunlardaki deneyimlerimi arkadaşlarımla paylaşıyorum.	,712	
Oyunlarda işime yarayacak bilgileri daha hızlı öğrenirim.	,587	
TOPLAM AÇIKLANAN VARYANS (%)		48,431

Yapılan faktör analizi neticesinde ortaya çıkan faktörlerin adlandırılması, faktör içeriğinde bulunan değişkenlerin soru içeriğine göre yapılmıştır. Boyutların toplam açıklanan varyansı %48,431 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan ilk faktör toplam 8 önermeden oluşmakta, “oyuna yüklenen anlam ve değer” adını taşımakta ve toplam varyansın %19,042’sini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan ikinci faktör de toplam 8 önermeden oluşmakta, “oyuna bağlanma güdüsü” adını taşımakta ve toplam varyansın %18,162’sini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan üçüncü faktör ise toplam 4 önermeden oluşmakta, “oyun-sosyalleşme (günlük hayatta etkileşimler)” adını taşımakta ve toplam varyansın %11,228’ini açıklamaktadır. Faktör yükleri ise oyuna yüklenen anlam ve değer boyutu için 0,582-0,658 aralığında, oyuna bağlanma güdüsü boyutu için 0,567-0,675 aralığında, oyun-sosyalleşme (günlük hayatta etkileşimler) boyutu için 0,527-0,712 aralığında gerçekleşmiştir.

Güvenilirlik Analizi**Tablo 12.** Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Katsayısı
Oyuna Yüklenen Anlam ve Değer	8	,843
Oyuna Bağlanma Güdüsü	8	,812
Oyun-Sosyalleşme (Günelik Hayatta Etkileşimler)	4	,701

Anket formunda yer alan faktörlerin güvenilirlik değerleri Tablo 12’de yer almaktadır. Oyuna yüklenen anlam ve değer ölçeği (0,843) yüksek derecede güvenilirliğe, oyuna bağlanma güdüsü faktörü (0,812) yüksek derecede güvenilirliğe, oyun-sosyalleşme (günelik hayatta etkileşimler) faktörünün güvenilirliği ise kabul edilebilir seviyededir (0,701).

Farklılık Analizleri

Tablo 13 incelendiğinde, alt faktörlerden sırasıyla oyuna yüklenen anlam ve değer ($t = -11,517$), oyuna bağlanma güdüsü ($t = -8,447$), oyun-sosyalleşme günelik hayatta etkileşimler ($t = -6,430$), öğrencilerin cinsiyeti bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($p < 0,05$) gözlemlenmiştir.

Tablo 13. Cinsiyete Göre Bağımsız örneklem t testi

Faktörler	Cinsiyet	n	Mean	s	sd	t	p
Oyuna Yüklenen Anlam ve Değer	Kadın	270	2,20	0,78	653	-11,517	,000
	Erkek	385	2,98	0,92			
Oyuna Bağlanma Güdüsü	Kadın	270	1,49	0,58	653	-8,447	,000
	Erkek	385	1,96	0,85			
Oyun-Sosyalleşme (Günelik Hayatta Etkileşimler)	Kadın	270	2,28	1,04	653	-6,430	,000
	Erkek	385	2,82	1,06			

Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin (2,9821), kız öğrencilere göre (2,2069) bilgisayar oyunlarına daha fazla anlam ve değer yüklediği; erkek öğrencilerin (1,9685), kız öğrencilere göre (1,4926) oyuna bağlanma güdüsünün daha fazla olduğu; yine erkek öğrencilerin (2,8260), kız öğrencilere göre (2,2880) oyun aracılığıyla sosyalleşmeye daha fazla önem gösterdikleri bulunmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin Mobil İnternet Paketi Olup Olmamasına Yönelik T Testi

Faktörler	Mobil internet paketine sahiplik	n	Mean	s	sd	t	p																				
Oyuna Yüklenen Anlam ve Değer	evet	409	2,72	0,99	653	2,271	,023																				
	hayır	246	2,55	0,85				Oyuna Bağlanma Güdüsü	evet	409	1,81	0,80	653	1,941	,053	hayır	246	1,69	0,76	Oyun-Sosyalleşme (Gündelikevet Hayatta Etkileşimler)	evet	409	2,63	1,08	653	,920	,358
Oyuna Bağlanma Güdüsü	evet	409	1,81	0,80	653	1,941	,053																				
	hayır	246	1,69	0,76				Oyun-Sosyalleşme (Gündelikevet Hayatta Etkileşimler)	evet	409	2,63	1,08	653	,920	,358	hayır	246	2,55	1,08								
Oyun-Sosyalleşme (Gündelikevet Hayatta Etkileşimler)	evet	409	2,63	1,08	653	,920	,358																				
	hayır	246	2,55	1,08																							

Tablo 14 incelendiğinde, alt faktörlerden oyuna yüklenen anlam ve değer (t=2,271), mobil internet paketi olanlar ve olmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($P=0,023<0,05$) gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden mobil internet paketine sahip olanların (2,7256), sahip olmayanlara (2,5579) göre oyuna daha fazla anlam ve değer yüklediği belirlenmiştir. Oyuna bağlanma güdüsü ($p=0,053>0,05$) ve oyun-sosyalleşme gündelik hayatta etkileşimler ($p=0,358>0,05$) faktörlerinde ise mobil internet paketi olanlar ve olmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 15. Öğrencilerin Tableti Olup Olmamasına Yönelik T Testi

Faktörler	Tablet sahipliği	n	Mean	s	sd	t	p																				
Oyuna Yüklenen Anlam ve Değer	evet	376	2,74	0,98	653	2,573	,010																				
	hayır	279	2,55	0,90				Oyuna Bağlanma Güdüsü	evet	376	1,84	0,83	653	2,836	,005	hayır	279	1,67	0,71	Oyun-Sosyalleşme (Gündelik Hayatta Etkileşimler)	evet	376	2,64	1,10	653	1,151	,250
Oyuna Bağlanma Güdüsü	evet	376	1,84	0,83	653	2,836	,005																				
	hayır	279	1,67	0,71				Oyun-Sosyalleşme (Gündelik Hayatta Etkileşimler)	evet	376	2,64	1,10	653	1,151	,250	hayır	279	2,54	1,06								
Oyun-Sosyalleşme (Gündelik Hayatta Etkileşimler)	evet	376	2,64	1,10	653	1,151	,250																				
	hayır	279	2,54	1,06																							

Tablo 15 incelendiğinde, alt faktörlerden; oyuna yüklenen anlam ve değer (t=2,573) ve oyuna bağlanma güdüsünün (t=2,836) tableti olanlar ve olmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($p=<0,05$) gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden tablete sahip olanların (2,7447), sahip olmayanlara (2,5520) göre oyuna daha fazla anlam ve değer yüklediği; yine tablete sahip olanların (1,8457) sahip olmayanlara göre (1,6734) oyuna bağlanma güdülerinin daha fazla olduğu belirlen-

miştir. Oyun-sosyalleşme gündelik hayatta etkileşimler ($p=0,250>0,05$) bakımından ise tablete sahip olanlar ve sahip olmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca katılımcılara evde bilgisayarlarının, sabit internet bağlantılarının ve kendilerine ait akıllı telefonlarının olup olmadığı sorulmuş, bu soruların sonuçlarına göre sahip olanlar ve olmayanlar arasında oyuna yüklenen anlam ve değer, oyuna bağlanma güdüsü ve oyun-sosyalleşme gündelik hayatta etkileşimler faktörlerinde gruplar arası anlamlı bir farklılığın olup olmadığı için bağımsız t testi analizleri uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu belirtilen bu 3 faktörde gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla evde bilgisayara sahip olan bir kişiyle sahip olmayan bir kişinin oyuna yüklediği anlam ve değer arasında bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 16. Sınıflara Göre ANOVA Testi

Değişkenler	Sınıf	n	Mean	Ss	F	p
Oyuna Yüklenen Anlam ve Değer	5	177	2,58	0,98	4,299	,005
	6	182	2,79	0,96		
	7	134	2,79	0,92		
	8	162	2,48	0,89		
	Toplam	655	2,66	0,95		
Oyuna Bağlanma Güdüsü	5	177	1,60	0,70	4,873	,002
	6	182	1,88	0,85		
	7	134	1,87	0,83		
	8	162	1,74	0,74		
	Toplam	655	1,77	0,79		
Oyun-Sosyalleşme (Gündelik Hayatta Etkileşimler)	5	177	2,46	1,08	2,540	,063
	6	182	2,69	1,05		
	7	134	2,75	1,07		
	8	162	2,52	1,11		
	Toplam	655	2,60	1,08		

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfları bakımından, oyuna yüklenen anlam ve değer ($F=4,299$; $p=0,005$) ile oyuna bağlanma güdüsü ($F=4,873$; $P=0,002$) alt faktörlerinde anlamlı farklılık olduğu ($p.<.05$) görülmektedir. Bunun yanı sıra alt faktörlerden oyun-sosyalleşme gündelik hayatta etkileşimlerde ($F=2,450$; $p=0,063$) sınıf değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p.>.05$) bulunmuştur.

Oyuna yüklenen anlam ve değer alt faktöründe öğrencilerin sınıfları bakımından 5-6, 6-8 ve 7-8. sınıflar arası farklılıklar gözlemlenmiştir. 6.sınıftaki öğrencilerin ($ort=2,7946$), 5. sınıftaki ($ort=2,5897$) ve 8.sınıftaki ($ort=2,4853$) öğrencilere göre oyuna

daha fazla anlam ve değer yüklediği belirlenmiştir. 7.sınıftaki öğrencilerin (ort=2,7938) de 8.sınıftaki öğrencilere (ort=2.4853) göre oyuna daha fazla anlam ve değer yüklediği görülmektedir.

Oyuna bağlanma güdüsü alt faktöründe öğrencilerin sınıfları bakımından 5-6 ve 5 ile 7.sınıflar arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. 6.sınıftakilerin (ort=1,8860) ve 7.sınıftakilerin (ort=1,8750), 5.sınıftakilere göre (ort=1,6024) oyuna bağlanma güdülerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Oyun-sosyalleşme (günelik hayatta etkileşimler) alt faktöründe öğrencilerin sınıfları bakımından 5-6 ve 5 ile 7.sınıflar arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. 6.sınıftakilerin (ort=2,6964) ve 7.sınıftakilerin (ort=2,7500), 5.sınıftakilere göre (ort=2,4675), daha fazla sosyalleşme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Söz konusu gruplar arası farklılıkların anlamlılığı yapılan post hoc analizleriyle doğrulanmıştır.

Tablo 17. Yaşlara Göre ANOVA Testi

Değişkenler	Yaş	n	Mean	Ss	F	p
Oyuna Yüklenen Anlam ve Değer	10	77	2,29	0,73	6,896	,000
	11	238	2,83	1,01		
	12	125	2,61	0,90		
	13	156	2,52	0,89		
	14	59	2,91	1,01		
Toplam	655	2,66	0,95			
Oyuna Bağlanma Güdüsü	10	77	1,55	0,64	4,442	,002
	11	238	1,82	0,85		
	12	135	1,76	0,76		
	13	156	1,68	0,72		
	14	59	2,06	0,84		
Toplam	655	1,77	0,79			
Oyun-Sosyalleşme (Günelik Hayatta Etkileşimler)	10	77	2,17	0,86	4,926	,001
	11	238	2,72	1,11		
	12	125	2,64	1,03		
	14	59	2,84	1,16		
	Toplam	655	2,60	1,08		

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları bakımından, bütün alt faktörlerde; oyuna yüklenen anlam ve değer (F=6,896; p=0,000), oyuna bağlanma güdüsü (F=4,422; p=0,002), oyun-sosyalleşme günelik hayatta etkileşimlerde (F=4,926; p=0,001) anlamlı farklılık olduğu (p.<.05) görülmektedir. Oyuna yüklenen anlam ve değer alt faktöründe öğrencilerin yaşları bakımından 10-11, 10-12, 10-14, 11-12, 11-13, 12-14, 13-14 yaşlar arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. 11 (ort=2,8335), 12

(ort=2,6120), 14 (ort=2,9153) yaşındakilerin 10 yaşındakilere göre (ort=2,2987) oyuna yükledikleri anlam ve değerin daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. 11 yaşındaki öğrencilerin de (ort=2,8335), 12 (ort=2,6120) ve 13 (ort=2,5264) yaşındakilere göre oyuna yükledikleri anlam ve değerin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca 14 yaşındaki öğrencilerin (ort=2,9153), 12 (ort=2,6120) ve 13 (ort=2,5264) yaşındakilere göre oyuna yükledikleri anlam ve değerin daha yüksek olduğu görülmektedir. Oyuna bağlanma güdüsü alt faktöründe öğrencilerin yaşları bakımından 10-11, 10-12, 10-14, 11-14, 12-14 ve 13-14 yaşlar arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. 11 (ort=1,8288=, 12 (ort=1,7640) ve 14 yaşındakilerin (ort=2,0699), 10 yaşındakilere göre (ort=1,5503) oyuna bağlanma güdülerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. 14 yaşındakilerin de (ort=2,0699), 11 (ort=1,8288=, 12 (ort=1,7640) ve 13 yaşındakilere (ort=1,6899) oyuna bağlanma güdülerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Oyun-sosyalleşme (gündelik hayatta etkileşimler) alt faktöründe öğrencilerin yaşları bakımından 10-11, 10-12, 10-13, 10-14, 11-13, 13-14 yaşlar arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. 11 (ort=2,7258), 12 (ort=2,6440), 13 (ort=2,5080) ve 14 (ort=2,8432) yaşındakilerin 10 yaşındakilere göre (ort=2,1753) daha fazla sosyalleşme eğiliminde oldukları görülmektedir. Ayrıca 14 yaşındakilerin de (ort=2,8432), 11 (ort=2,7258) ve 13 (ort=2,5080) yaşındakilere göre daha fazla sosyalleşme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Söz konusu gruplar arası farklılıkların anlamlılığı yapılan post hoc analizleriyle de doğrulanmıştır.

Tablo 18. Günlük Bilgisayar veya Telefon Oyunları Oynama Süresine Göre ANOVA Testi

Değişkenler	Yaş	n	Mean	Ss	F	p
Oyuna Yüklenen Anlam ve Değer	10	77	2,29	0,73	6,896	,000
	11	238	2,83	1,01		
	12	125	2,61	0,90		
	13	156	2,52	0,89		
	14	59	2,91	1,01		
Toplam	655	2,66	0,95			
Oyuna Bağlanma Güdüsü	10	77	1,55	0,64	4,442	,002
	11	238	1,82	0,85		
	12	135	1,76	0,76		
	13	156	1,68	0,72		
	14	59	2,06	0,84		
Toplam	655	1,77	0,79			
Oyun-Sosyalleşme (Gündelik Hayatta Etkileşimler)	10	77	2,17	0,86	4,926	,001
	11	238	2,72	1,11		
	12	125	2,64	1,03		
	14	59	2,84	1,16		
	Toplam	655	2,60	1,08		

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin günlük bilgisayar veya telefon oyunları oynama süreleri bakımından, bütün alt faktörlerde; oyuna yüklenen anlam ve değer ($F=42,161$; $p=0,000$), oyuna bağlanma güdüsü ($F=17,889$; $p=0,000$), oyun-sosyalleşme gündelik hayatta etkileşimlerde ($F=21,336$; $P=0,000$) anlamlı farklılık olduğu ($p.<.05$) görülmektedir. Oyuna yüklenen anlam ve değer alt faktöründe öğrencilerin günlük bilgisayar veya telefon oyunları oynama süreleri bakımından, 0-1 saat arası ile 2-3 saat arası, 0-1 saat arası ile 4-5 saat arası, 0-1 saat arası ile 5 saat ve üzeri, 0-1 saat ile sadece hafta sonları oynarım, 2-3 saat arası ile 4-5 saat arası, 2-3 saat arası ile 5 saat ve üzeri, 4-5 saat arası ile 5 saat ve üzeri, 4-5 saat arası ile sadece hafta sonları oynarım, 5 saat ve üzeri ile sadece hafta sonları oynarım diyenler arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. 2-3 saat arası (ort=2,7718), 4-5 saat arası (ort=3,3799), 5 saat ve üzeri (ort=3,7389), sadece hafta sonları oynarım (ort=2,6431) diyenlerin; 0-1 saat arası oynarım (ort= 2,2701) diyenlere göre oyuna daha fazla anlam ve değer yükledikleri belirlenmiştir. 4-5 saat arası (ort=3,3799), 5 saat ve üzeri (ort=3,7389) diyenlerin 2-3 saat arası (ort=2,7718) oynayanlara göre yine oyuna daha fazla anlam ve değer yükledikleri görülmektedir. 5 saat ve üzeri (ort=3,7389) diyenlerin, 4-5 saat arası (ort=3,3799) diyenlere ve sadece hafta sonu oynarım (ort=2,6431) diyenlere göre oyuna daha fazla anlam ve değer yükledikleri gözlemlenmiştir. Son olarak 4-5 saat arası oynarım (ort=3,3799) diyenlerin, sadece hafta sonu oynarım (ort=2,6431) diyenlere göre oyuna daha fazla anlam ve değer yükledikleri görülmektedir.

Oyuna bağlanma güdüsü alt faktöründe öğrencilerin günlük bilgisayar veya telefon oyunları oynama süreleri bakımından 0-1 saat arası ile 2-3 saat arası, 0-1 saat arası ile 4-5 saat arası, 0-1 saat arası ile 5 saat ve üzeri, 0-1 saat ile sadece hafta sonları oynarım, 2-3 saat arası ile 4-5 saat arası, 2-3 saat arası ile 5 saat ve üzeri, 4-5 saat arası ile 5 saat ve üzeri, 4-5 saat arası ile sadece hafta sonları oynarım, 5 saat ve üzeri ile sadece hafta sonları oynarım diyenler arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. 2-3 saat arası (ort=1,8414), 4-5 saat arası (ort=2,0858), 5 saat ve üzeri (ort=2,4667), sadece hafta sonları oynarım (ort=1,7458) diyenlerin; 0-1 saat arası oynarım (ort= 1,5532) diyenlere göre oyuna daha fazla bağlanma güdüsünde oldukları belirlenmiştir. 4-5 saat arası (ort=2,0858), 5 saat ve üzeri (ort=2,4667), diyenlerin 2-3 saat arası (ort=1,8414) oynayanlara göre oyuna daha fazla bağlanma güdüsünde oldukları görülmüştür. 5 saat ve üzeri (ort=2,4667) diyenlerin, 4-5 saat arası (ort=2,0858) ve sadece hafta sonları oynarım (ort=1,7458) diyenlere göre oyuna daha fazla bağlanma güdüsünde oldukları görülmektedir. Son olarak 4-5 saat arası (ort=2,0858) oynarım diyenlerin, sadece hafta sonları oynarım (ort=1,7458) diyenlere göre oyuna daha fazla bağlanma güdüsünde oldukları belirlenmiştir.

Oyun-sosyalleşme (gündelik hayatta etkileşimler) alt faktöründe öğrencilerin günlük bilgisayar veya telefon oyunları oynama süreleri bakımından, 0-1 saat arası ile 2-3 saat arası, 0-1 saat arası ile 4-5 saat arası, 0-1 saat arası ile 5 saat ve üzeri, 2-3 saat arası ile 5 saat ve üzeri, 2-3 saat arası ile sadece hafta sonları oynarım, 4-5 saat arası ile 5 saat

ve üzeri, 4-5 saat arası ile sadece hafta sonları oynarım, 5 saat ve üzeri ile sadece hafta sonları oynarım diyenler arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. 2-3 saat arası (ort=2,7948), 4-5 saat arası (ort=3,0637), 5 saat ve üzeri (ort=3,5278), 0-1 saat arası oynarım (ort=2,2603) diyenlere göre oyun aracılığıyla daha fazla sosyalleşme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. 2-3 saat arası (ort=2,7948), 4-5 saat arası (ort=3,0637), 5 saat ve üzeri (ort=3,5278) oynarım diyenlerin, sadece hafta sonu oynarım (ort=2,4806) diyenlere göre oyun aracılığıyla daha fazla sosyalleşme eğiliminde oldukları görülmektedir. 5 saat ve üzeri (ort=3,5278) oynarım diyenlerin, 2-3 saat arası (ort=2,7948) ve 4-5 saat arası (ort=3,0637) oynarım diyenlere göre oyun aracılığıyla daha fazla sosyalleşme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Söz konusu gruplar arası farklılıkların anlamlılığı yapılan post hoc analizleriyle de doğrulanmıştır.

Tartışma

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyuna yükledikleri anlam ve oyunla sosyalleşme biçimleri arasındaki ilişki biçimleri incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan ilk bulgu, dijital oyunlara yönelik öğrencilerin ürettikleri anlam ve değer yüklemeye ilişkindir. Bu noktada öğrencilerin dijital oyunla geliştirdikleri bağda teknolojik araçlara ve internete sahip olma durumunun oldukça belirleyici olduğu görülmüştür. Bilgisayar, akıllı telefon ve tablet sahibi olma, oyuna yüklenen anlam ve değerlerin gündelik hayatı belirgin şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Oyuncuların çevrimiçi olmaya önem vermesi, oyunun dijital alanda deneyimlenen pratik olduğunun göstergesidir. Dijital alan, kullanıcıların oyunla ağ toplumunun bir parçası oluşunu da temsil etmektedir. Bu bağlamda Jan van Dijk'in *bilişim teknolojilerin oluşturduğu ağlarda oluşan bir altyapının toplumun her parçasındaki örgütlenme biçimini belirlediği modern toplum türüne atıf yapılmış* olunur (Dijk, 2016). Dijital alanda birbirine bağlanan kullanıcılar, yazı, görsel ve işitsel iletişimle oluşturdukları ağ, Castells'in enformasyon teknolojileri üzerinden anlattığı enformasyonun üretimi, dağıtımı ve işlenmesini içeren (Castells, 2008) toplum tanımlamasına da uygundur. Bu toplum türü, aynı zamanda gündelik hayat-taki katılımların akışkan hale geldiği (Bauman, 2015) ve gerçekliğin karmaşıklaştığı bir yerdir. Buranın toplumsal aktörleri anonimleştirilmesi ve yeniden kimliklendirmesi ayrıca dikkat çeker. Dijital oyun anonimleşmenin ve yeniden kimliklenmenin kesiştiği bağlamlardan birisi olarak düşünülmüştür.

Ernest Cline'nin (2019) "*Başlat*" kitabı "*insan olmak çoğu zaman berbat bir şey, hayatı çekilir kılan tek şey bilgisayar oyunları*" şeklinde başlar. Atariden akıllı telefon çağına gelinceye kadarki oyunun tarihsel seyrinde gelinen noktanın en belirgin özelliği çevrimiçi olmaktır. Oyuncular gerçek dünyadan kaçmak, stres, korku, sorunlardan kaçmak için dijital oyunları tercih ederler (Dewit, 1993; İnal ve Kiraz, 2008). Çünkü dijital alan konforlu ve eğlenceli alandır. Temassız ve korunaklı şeffaf duvarlara sahip sanal sığınaklardan söz etmekteyiz. Bu özneler aynı zamanda oyun içinde güçlerini keşfetmekte ve kendi düzenlerini kurmaktadır. Güdüm (2016), bilgisayar oyunlarından seçtiği örneklerde bahsi geçen bu durumların nasıl göstergelere dönüştüğünü betimle-

mektedir. Güdüm seçtiği iki örnekten birinde oyunun tanıtım fragmanının “*biz kirleniriz dünya temiz kalır*” ve diğer oyunun ilk sayfasının ise “*insanların öfkeli ve yalnız olduğu özgürlük şehrine hoş geldiniz*” şeklinde oyuncuları karşıladığını aktarmaktadır. Oyuna dalan herkes, kahraman olmaya soyunur. Kahraman olma oyunda dünyayı kurtarmakla eşdeğerdir. Topluluk halinin boykot edilen taraflarına dijital alanda savaş ilan edilir ve kazanana kadar şiddetli bir şekilde devam eder. Çalışmanın oyuna bağlanma güdüsüyle ölçmeye çalıştığı kısımlarda oyuncuların okul, ödev ve aile sorumluluklarını kenarda tutacak kadar oyuna kapanmış olmaları, fiziksel aktivitelerden uzaklaşmaları ve serbest zamanın çoğunluğunu oyun başında geçirmeleri “*oyunda kahraman olma*” isteğinin bir dışavurumu olarak okunmuştur. Ayrıca internete bağlı olmanın ve bireysel oyun oynamanın kullanıcılar için yüksek oranda tercih edilirliliği, çalışmanın sanal sığınaklarla ilişkili tarafını ortaya koyması bağlamında dikkat çekicidir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alan yazında yapılan bir dizi araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir (Yavuzer, 2003; Taylan vd., 2017; Ayhan ve Köseliören, 2019). Sabit internet ve mobil internet paketi sahibi olan katılımcıların oyuna yükledikleri anlam ve değer ile oyuna bağlanma güdüsünün anlamlı farklılıklar oluşturması, çevrimiçi alanın belirleyiciliğini göstermesi bakımından önemlidir. Araştırmanın bulgularında ortaya çıkan çevrimiçi oyunları arkadaşlarıyla oynamayı tercih edenlerin varlığı, oyun-sosyalleşme arasındaki ilişkinin bir uzantısıdır. Dijital alanın etkileşimli doğası, oyunun sosyalleşme biçimleriyle gündeme gelmesini meşrulaştırmaktadır (Beentjes vd., 2001; Çelik ve Ulusoy, 2019; Tran ve Strutton, 2013). Sohbet etme, arkadaş edinme ve sosyal öğrenme oyun içi sosyalleşmelerinin açılımı olarak tanımlanmaktadır (Squire, 2006; Kowert ve Oldmeadour, 2013; Yee vd., 2012).

Leonard(2003) 21. Yüzyılı “*Bilgisayar Oyun Çağı*” olarak tanımlarken bugünün dünyasında bilgisayar oyunlarını dijital yerlilerin temel sosyalleşme araçlarına döndüğünün de bildirimini yapmıştır. Dijital yerliler, bilgisayar, internet, dijital oyunlar ve dijital çağın her türlü aracıyla büyüyen nesile gönderme yapmaktadır (Prensky, 2001; Bourdon, 2005). Kuşkusuz literatürde ilgili bölümler, bu araştırmanın niçin ortaokul öğrencileriyle yürütüldüğü sorusuna da yanıt vermiş olmaktadır. Nitekim Türkiye’de bilgisayar oyunlarıyla ilgili yapılan literatürde ortaöğretim öğrencileri üzerine yapılan araştırmalar önemli yer tutmaktadır (Horzum vd., 2008; Horzum, 2011; Ayas vd., 2011; Bacioğlu ve Özdemir, 2012; Burak ve Ahmetoğlu, 2015; Aydoğdu-Karaaslan, 2015; Toran vd., 2016; Tutkun vd., 2017; Taylan vd., 2017; Şelimen ve Ceylan, 2018; Çelik ve Ulusoy, 2019). Ortaöğretim öğrencileri söz konusu olduğunda konuyla ilgili yapılan çalışmalarda sıklıkla ailenin konumu da tartışılmaktadır. Araştırmanın ailelerin çocuklarıyla kurdukları iletişimde üstlendikleri role ilişkin oyunları kontrol etme ve oyun süresine müdahale etme sorularına yanıt aranmıştır. Ailelerin sıklıkla çocukların üzerinde bir denetim ve kontrol mekanizması oluşturdukları tespit edilmiştir. Çalışmanın bu bulgusunun ilgili literatürle uyumlu olduğu görülmektedir. Burak ve Ahmetoğlu (2015)’nin çalışmasında ailelerin oyun süreleriyle ilgili kurallar koyduğu ve çocukları takip ettikleri ortaya koyulmuştur. Ancak farklı bir çalışmada ailelerin

çocukların hangi tür oyunları oynadıklarını, bu oyunların ne tür içeriğe sahip olduklarını ve şiddete ne kadar maruz kaldıklarını bilmedikleri tespit edilmiştir (Funk vd., 1999). Dijital oyun derecelendirmesinde aile kontrolü de bir kriter olarak tartışılmaya başlanmıştır. Özellikle mobil oyunlar söz konusu olduğunda bu kriter daha fazla ön plana çıkmaktadır (Dijital Oyunlar Raporu, 2019). Ebeveynlerin kontrol isteği, oyunların zararlı olduğu düşüncesinden beslenmektedir (Gee, 2007; Steinkuehler, 2010). Literatürde ailelerin oyunların risklerine karşı belli bir farkındalık düzeyleri olduğu ortaya koyulmuş olsa da dijital oyunların çocukların sabit durması ve eylemleri yerine getirmesi için onları oyalama mantığı üzerine kurulu düzeni ifade etmek için “*ver eline*” kavramsallaştırması yapılmıştır (Chiong ve Schuler, 2010’dan akt.İşikoğlu-Erdoğan, 2019). Wartella ve diğerlerinin (2013) yaptığı çalışmada yemek yeme, hastane, yolculukta gibi birçok süreçte çocukları dijital oyunlara yönlendirdikleri, ancak sonrasında dijital oyun oynamalarından dolayı da rahatsızlık duydukları ortaya koyulmuştur (akt.İşikoğlu-Erdoğan, 2019).

Dijital oyunların toplumsal cinsiyet tartışmalarında geniş bir literatür oluşturduğunu ifade etmek gerekir. Bu çalışmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre oyuna daha fazla anlam ve değer yükledikleri görülmektedir. Benzer şekilde erkeklerin oyuna bağlanma güdüsü kadınlara göre yüksekken, oyunla sosyalleşmeye de kadınlara göre önem verdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulguları literatürde oyunların erkeklerin kadınlara göre daha fazla etkilendikleri vurgusuyla uyumludur (Buss ve Perry, 1992; Bacıoğlu ve Özdemir, 2012; Şelimen ve Ceylan, 2018). Dijital oyun alanının erkek merkezli bir alan olduğu (Binark, 2009) ve erkeklerin kadınlara kıyasla oyunlarda daha fazla riske maruz kaldıkları (Ayhan ve Köseliören, 2019) vurgusu da bu araştırmanın temel besleyici kaynağıdır.

İnternet sahibi olmak oyuna yüklenen anlam ve değeri değiştirdiğini ortaya koyan çalışmanın tablet ve akıllı telefon sahibi olmanın da bu konuda belirleyici değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada akıllı telefonda oyunu kontrol etme oranının oldukça yüksek olduğu ve oyun oynamak için sıklıkla akıllı telefonların tercih edildiği görülmüştür. Tablet ve akıllı telefon sahibi olanlar da oyuna bağlanma güdüsünün de yüksek olduğunun tespiti literatürde yapılan çalışmalarla benzer özelliklere sahiptir (Sağır ve Eraslan, 2019; Bilgin, 2015; Elmas, vd., 2015; Yılmaz, 2019; Yavuz ve Tarlakan, 2018; Ernest vd., 2014; Johnson vd., 2018). Sınıf değişkenine göre oyuna yüklenen anlam ve değer de farklılaştığı araştırmanın vurgularından birisidir. Yaşa göre de anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı çalışma, internet kullanım süresi arttıkça farklılıkların arttığı tespit edilmiştir. Bu bağlam, dijital oyunların hem olumlu hem de olumsuz etkilerini de yeniden gündeme getirmektedir.

Dijital oyunlarla ilgili yapılan çalışmalarda sıklıkla oyunların olumsuz etkilerine odaklanılmıştır. Bu çalışmalarda sıklıkla dile getirilen durum oyunların saldırgan davranışların ortaya çıkışı tetikleme, antisosyallik ve bağımlılık ilişkisi üzerinedir (Karaaslan, 2015; Burak ve Ahmetoğlu, 2015; Uluçay, 2013; Akçay ve Özçebe, 2012).

Oyunlarda şiddetin yoğun olarak işlenmesi, şiddetin araçsallaştırılmasıyla ilişkilidir. Bu, aynı zamanda amaca giden her yolun mübah olduğunu pratiğe geçiren bir süreç haline getirmektedir (Şenol, 2006; Karaaslan, 2015; Anderson ve diğerleri, 2003). Şiddet içerikli oyunların sıklıkla tercih edildiği de bir başka vurgulanan noktadır (Grossman ve DeGaetane, 1999). Tutkun ve arkadaşlarının (2017, 90) yaptıkları araştırmada şiddet içerikli oyunları tercih eden kullanıcılarda sıklıkla gündelik hayatta şiddeti normalleştirdikleri ortaya koyulmuştur. Bahsi geçen çalışmada oyuncular günlük hayatta karşılaştıkları sorunları şiddet yoluyla çözebileceklerine dair inanca sahip oldukları ve şiddeti bir problem çözme tekniği olarak kullandıkları görülmüştür. Ergenlerin stres atma, rahatlatma ve serbest zaman etkinliği olarak sıklıkla tercih ettikleri dijital oyunların (Dewit, 1993; İnal ve Kiraz, 2008) akademik başarı üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Lieberman Fisk ve Bielly, 2009; Li ve Hou, 2015). Oyunların olumlu etkileri olarak düşünebilecek diğer özellikleri ise analiz becerileri, problem çözme, karar verme stratejilerini (Kim ve Smith, 2015) geliştirmektedir. Messman ve diğerlerinin (2013) yaptıkları çalışma da ise dijital oyunların teknolojiye uyumlu bir gündelik hayat geliştirdiği ortaya koyulmuştur. Bu durum özellikle oyuncuların teknolojiyle sürekli temas halinde olmalarından kaynaklanmaktadır. Oyunlarla ilgili çalışmada dikkat çeken diğer olumlu özellikler ise başarı, sosyalleşme ve oyuna katılımı doğrudan ilişkilidir. Güç isteği, rekabet tutkusu, sohbet, yardımlaşma, grup çalışması, keşifler ve görevler gibi birçok alt başlık, dijital oyunların kullanıcılar üzerindeki olumlu etkilerini ortaya çıkartan pratiklerdir (Tran ve Diğerleri, 2013:456). Dickey'e göre (2007) dijital oyunların bir rekabet ortamına sahip oluşu, diğer grup üyeleriyle dayanışma ve farklı stratejiler geliştirme dürtüsü yaratmaktadır. Oyunların bu bağlamda oyuncuları cesaretlendirici yönleri de literatürde sıklıkla karşılaşılan olumlu bir özellik olarak tanımlanmıştır. Kuşkusuz oyunların bağımlılıkla kurulan ilişkisi literatürde önemli bir alanı içermektedir. Yee ve Chen'in (2009) çalışması bağımlılık teorisi üzerinden dijital oyun bağımlılığına odaklanmaktadır. Ancak bağımlılık literatürü, dijital oyunlara negatif anlamlar yüklediğinden oyunların sosyal etkilerinin gözden kaçırılmasına neden olmaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada ev içi mekânlarda serbest zaman aktivitelerinin dijitalleşmesini temsil eden boyutunu temsil ettiği düşünülen dijital oyunlar incelenmiştir. Çalışma, dijital oyunları yetişkin dünyasının anlamlandırılmaları içerisinden çıkartmaya odaklanmıştır. Çalışma dijital oyunlarla kullanıcıların kurduğu ilişkiyi üç boyutta analiz etmiştir. Bu analiz çerçevelerinin ilki oyuna yüklenen anlam ve değerden, ikincisi oyuna bağlanma güdüsünden, üçüncü boyut ise gündelik hayat etkileşimlerini de içeren oyun ve sosyalleşme bağlamından oluşmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar, bilgisayar oyunlarını dijital alanda deneyimlemektedirler. Dijital alanda deneyimlenen oyun için katılımcıların büyük bir çoğunluğunun evde internet ve mobil internet paketine sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar oyun oynamayı sev-

mekte, oyunla mutlu olmakta ve onunla bir yaşam ilişkisi geliştirmektedir. Oyunlarını akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlarıyla sıkı takip ve kontrol eden öğrenciler, aileleri tarafından da takip edilmekte ve denetlenmektedir.

Çalışmada katılımcıların oyunların duygusal boşalma ve rahatlama gibi olumlu katkılarını çevrimiçi olarak deneyimledikleri tespit edilmiştir. Çevrimiçi olma, oyuna yüklenen anlam ve değeri artırmakta, oyunun sosyalleşme aracı olarak kullanılmasının önünü açmaktadır. Öğrencilerin teknolojik araçlara ve internete sahiplik oranının yüksek olmasının oyunlarla geliştirilen ilişkinin boyutunu da etkilediği görülmüştür. Akıllı telefonu ve tableti olanlarda oyuna yüklenen anlam ve değer olmayanlara göre farklılaştığını tespitine bağlanma güdülerinin yüksek olması da eşlik etmiştir. Oyun oynamak için kullanılan araçlar arasında anne akıllı telefonunun yer alması da önemli bir sonuç olarak görülmüştür.

Katılımcıların aksiyon/macera ve savaş oyunlarını tercih etmesinde, oyuncuların sıklıkla erkeklerden oluşan bir kitle olmasıyla doğrudan ilişkilendirilmiştir. Dijital oyunların erkekler tarafından daha fazla tercih edildiği ve erkeklerin oyunlardan daha fazla etkilendiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda dijital oyunların erkek cinsiyet ağırlıklı olduğunun ortaya koyulması araştırmanın sonucu açısından dikkat çekici bulmuştur.

Geçmişten bugüne atari ve jetonlu makinelerle başlayan oyunların akıllı telefonlarla oynanan biçimlere evrildiği görülmüştür. Bu durum, oyunun niçin dijital olarak tanımlandığını gösterir bir bağlamdır. Katılımcıların dijital oyunlara bağlanma mekânları olarak evi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda internet kafeler ile başlayıp “oyun merkezleri” ile devam eden oyuncunun serüveninin evde sonlandığı görülmektedir. Yakın dönemde Kovid-19 pandemi sürecinde ev karantinası, uzaktan eğitime geçiş gibi birçok nedenle ev mekânsal olarak değerini artırmıştır. Bu bağlamda dijital oyunlara evden ulaşma seçeneğinin ilerleyen dönemde de sıklıkla karşımıza çıkacağını öngörmek mümkündür. Araştırmanın sonuçlarına göre oyuncuların oyun sürecinde en az iki kişilik oyun oynama biçimlerini tercih etmelerinin dijital oyunların kişileri yalnızlaştırdığı sonucunu tersine çevirmiştir. Böylece çalışmada dijital alanların yeni sosyalleşme biçimleriyle gündeme gelmesinin farklı bir boyutunun varlığı da dijital oyunlarla deneyimlenmiştir.

Çalışmada sınıflararası anlamlı farklılıkların tespit edilmesi, oyuncuların oyunla ilişkilerinin sabitliğinin olmadığını göstermesi bağlamında önemli görülmüştür. 6.sınıf katılımcıları oyunlara daha fazla anlam yüklerken, 7. Sınıfta yüklenen anlamların da 8.sınıfa göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda dijital oyunlar söz konusu olduğunda yaşa göre anlamlı farklılıkların oluştuğunu gösteren çalışma, yaş yükseldikçe oyunla geliştirilen ilişkinin azaldığını ifade etmek mümkündür. Dijital oyunla geliştirilen etkileşimde internet kullanım süreleri ile anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kullanım süresi arttıkça farklarda artmaktadır. Aileye vakit ayıramama konusunda kendilerini sorumlu hisseden katılımcıların varlığının yanında aileden gizli

oyun oynayanların da varlığı dikkat çekmiştir. Dijital oyunları diğer fiziksel aktivitelere tercih edenlerin varlığı, dijital oyunların oyuncuları ev içi mekânlarla sınırladığı iddiasına meşru bir zemin hazırlamıştır. Bu kuşkusuz çocukların zaman geçirebileceği ev dışı mekânların sayıca azalmasıyla da yakından ilişkilidir. Ancak ailelerin sıklıkla çocuklarını fiziksel aktivitelere yönlendirme kaygıları da dikkat çekici bulunmuştur.

Araştırmanın baştan sona inşasında dijital oyunlara negatif anlam yüklemek tercih edilmemiştir. Kullanıcıların oyunla geliştirdikleri bağlar ise bağımlılık ilişkisi olarak değil, bağlanma güdüsü kavramıyla ifade edilmiş, böylece dijital oyunların katılımcılar üzerinde bıraktığı anlamlı etkilerin sosyolojik olarak tartışılması hedeflenmiştir. Kovid pandemisi sürecinde dijital oyunların satış ve oynama istatistiklerinin artması, ilerleyen dönemde dijital oyunlarla ilgili yapılacak çalışmaların gittikçe daha fazla literatürde yer alacağı öngörülebilir durmaktadır.

Kaynakça

- ADEANE, A. (2019). Mavi Balina: İntihar Oyununun Altında Yatan Gerçek Ne?, Erişim Adresi: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-47039504>, Erişim Tarihi: 8.6.2020.
- AKÇAY, D. ve ÖZCEBE, H. (2012). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların ve Ailelerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- ANDERSON, J. (1983). Who Really Invented the Video Games. *Creative Computing Video & Arcade Games*, 1(1), 8.
- AYDOĞDU-KARAASLAN, İ. (2015). Dijital Oyunlar ve Dijital Şiddet Farkındalığı: Ebeveyn ve Çocuklar Üzerinde Yapılan Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 806-818.
- AYHAN, B. ve KÖSELİÖREN, M. (2019). İnternet, Online Oyun ve Bağımlılık. *Online Journal of Technology Addiction Cyberbullying*, 6(1), 1-30.
- AYHAN, B. ve KÖSELİÖREN, M. (2019). İnternet, Online Oyun ve Bağımlılık. *Online Journal of Technology Addiction Cyberbullying*, 6(1), 1-30.
- BACIOĞLU, S. D. ve ÖZDEMİR, Y. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları ile Yaş, Cinsiyet, Başarı Durumu ve Öfke Arasındaki İlişkiler. *Eğitim Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169-187.
- BARMENBECK, B. (2009). *Dijital Oyun Rehberi: Oyun Tasarımı, Türler ve Oyuncu*. (iç) *Dijital Oyun Tasarımı* (ed.M. Binark, G.G. Sütçü ve I. B. Fidaner). İstanbul: Kalkedon Yayınları, 95-123.
- BATI, U. (2011). *Dijital Oyunlar: Kendi Dünyanda Yaşa, Bizimkinde Oyna*. (iç) *Sekizinci Sanatın İnşası: Dijital Oyunlar Kesişiminde Postmodernizm, Tüketim Kültürü, Üstgerçeklik, Kimlik ve Olağan Şiddet* (edt.G. T. Ünal ve U. Batı). İstanbul: Derin Yayınları.
- BAUMAN, Z. (2012). *Küreselleşme*, (Çev: A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- BAUMAN, Z. (2015). *Akışkan Modern Dünyada Kültür*, (Çev: İ. Çapçioğlu ve F. Örnek). İstanbul: Atıf Yayınları.
- BAUMAN, Z. ve Lyon, D. (2013). *Akışkan Gözetim*, (Çev: E. Yılmaz). İstanbul : Ayrıntı Yayınları.
- BIRD, J. & Edwards, S. (2015). Children Learning to Use Technologies Through Play: A Digital Paly Framework. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1149-1160.
- BİNARK, M. (2009). Dijital Oyunlar: Sektör-İçerik-Oyuncular. *Folklor Edebiyat Dergisi*, 50(13), 11-23.
- BİNARK, M. (2009). Dijital Oyunlar: Sektör-İçerik-Oyuncular. *Folklor Edebiyat Dergisi*, 50(13), 11-23.
- BOURDON, C. (2005). Librarian's Library. *American Libraries*, 36(10), 68.
- BURAK, Y. ve AHMETOĞLU, E. (2015). Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Salgınlanlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi, *Turkish Studies*, 10(11), 363-382.
- BUSS, A. H. & PERRY, M.P. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- CASTELLS, M. *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür: Ağ toplumunun Yükselişi*. çev. E. Kılıç,, 2. Baskı, (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 2008), ss.40,58, 89-91
- CHEN, L.S., WANG, M.C. & LEE, Y. (2009). Relationship Between Motivation and Satisfaction of Online Computer Games: Evidence from Adolescent Player Using Wireless Service in Taiwan. (in) (eds. J.J.H. Park vd.). Berlin: Springer, 543-552.
- CICCHIRILLO, V. J. (2019). Digital Game Adversiting (IGA and Advergames): Not All Fun and Games. *Journal of Interactive Adversiting*, 19(3), 202-203.
- CLINE, E. (2018). *Başlat Ready Player One*, (Çev:T. Taftaf). İstanbul: Dex Kitap.
- COLE, H. & Griffiths, M. (2007). Social Interaction Massively Multiplayer Online Role-in Playing Gamers. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 575-583.
- COŞKUN, R., ALTUNIŞIK, R. ve YILDIRIM, E. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- ÇELİK, S. ve ULUSOY, B. (2019). Ergenlerde Bilgisayar Oyunlarının Etkisi. *The Journal Of Scial Science*, 3(6), 551-564.
- ÇETİN, E. (2013). *Temel Tanımlar ve Kavramlar, (iç) Eğitsel Dijital Oyunlar, Kuram, Tasarım ve Uygulama* (ed. M. Akif Ocak), Ankara: Pegem Yayınları, 2-6.
- DEWITT, P.E. (1993). *The Amazing Video Game Boom*. *Time*, 27, 67-71.
- DICKEY, M.D. (2007). Game Design and Learning : A Conjectural Analysis of How Massively Multiple Online Role-playing Games (mmorpgs) Foster Intrinsic Motivation. *Educational Technology, Research and Development*, 55, 253-273.
- DİJİTAL OYUNLAR RAPORU (2019). Güvenli İnternet Merkezi, Erişim Adresi: <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/RjARy.pdf>, 5 Haziran 2020.

Dijital Oyunların Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisi: Karabük Örneği

- EDDY, B. (2012). *Clasic Video Games: The Golden Age (1971-1984)*. Shire: Shiraz University Press.
- FROMME, J. (2003). *Computer Games as a Part of Children's Culture*. Game Studies, 3(1). Erişim Adresi: <http://www.gamestudies.org/0301/fromme/>, 2 Haziran 2020.
- FUNK, J.B., HAGAN, J.D. & SCHIMMING, J.L. (1999). Children and Electronic Games: A Comparison of Parents' and Children's Habits and Preferences in a United States Sample. *Psychological Reports*, 85(3), 883-888.
- GEE, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave.
- GREEN, C.S., & BAVELIER, D. (2003). Action Video Game Modifies Visual Selective Attention. *Nature*, 423: 534-537.
- GROSSMAN, D. & DEGAETANO, G. (1999). *Stop Teaching Our Kids to Kill: A Caall to Action Against TV, Movie and Video Game Violence*, NY: Crown Publishers.
- GÜDÜM, S. (2016). Sanal Yaklaşımlar ve Bilgisayar Oyunlarında Pazarlanan Şiddet. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1986-1992.
- HORZUM, M. B., Ayas, T. ve Özlem-Çakır, B. (2008). Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76-88.
- HORZUM, M.B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.,
- HUIZINGA, J. (2018). *Homo Ludens*, (Çev: M. A. Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İŞİKOĞLU-ERDOĞAN, N. (2019). Dijital Oyun Popüler mi? Ebeveynlerin Çocukları İçin Oyun Tercihlerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-17.
- İNAL, Y. ve KİRAZ, E.(2003). Bilgisayar Oyunları İdeoloji İçerir mi? Eğitsel ve Ticari Oyunlara Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 523-544.
- İSLAMOĞLU, H. ve Alnaçık, Ü. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- JAN A.G. van Dijk, *Ağ Toplumu*, çev: Ö. Sakin, İstanbul: Kafka Epsilon, 2016;42
- JAY, M. (2010). Liquidity Crisis: Zygmunt Bauman and the Incredible Lightness of Modernity, *Theory, Culture & Society*, 27(6), ss. 95-106.
- KIM, Y. & SMITH, D. (2015). Pedagogical and Technological Augmentation of Mobile Learning for Young Children Interactive Learning Environments. *Interactive Learning Enviroments*, 25(1), 1-13.
- KIRRIEMUIR, J. (2002). Video Gaming Education and Digital Learning Techonologies. *D-Lib Magazine*, 8(2), 12.
- KLIMMT, C., BLAKE, C., HEFNER, D., VORDERER, P. & ROTH, C. (2009). Player Performance, Satisfaction, and Video Game Enjoyment. *Etnertainment Computing-ICEC 2009, 8th International Conference*, Paris. DOI: 10.1007/978-3-642-04052-8_1

- KOWERT, R. & OLDMEADOW, J. (2013). A Social Reputation: Exploring the Relationship Between Online Game Involvement and Social Competence. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1872-1878.
- LEONARD, D. (2003). Live in Your World, Play in Ours: Race, Video Games, and Consuming the Other. *Studies in Media & Information Literacy Education*, 3(4), 1-9.
- LIEBERMAN, D.A., FISK, M.C. & BIELY, E.(2009). Digital Games for Young Children Ages Three to Six: From Research to Design. *Computers in the School*, 26(4), 299-313.
- MAN, F. (2019). *İnsan, Çalışma ve Toplum*. Sakarya : Sakarya Yayıncılık.
- MCLUHAN, M. (2007). *Gutenberg Galaksisi*, (Çev: G. Ç. Güven). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- MESSMAN, G.R., KUO, D.Z., CARROLL, J.L. & WARD, W.L. (2013). The Impact of Technology Dependence on Children and Their Families. *Journal of Pediatric Health Care*, 27(6), 451-459.
- OSKAY, D. (2000). *Kitle İletişim Araçlarının İşlevleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- ÖZDOĞAN, B. (2008). *Çocuk ve Oyun: Çocuğa Oyunla Yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- PALLANT, J. (2007). *SPSS Survival Manual : A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows*, Open University Press.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On The Horizon*, 9(5), 1-6.
- PROT, S., ANDERSON, C.A., GENTILE, D.A., BROWN, S. C. & SWING, E. L. (2014). The Positive And Negative Effects Of Video Game Play. *Children And Media*. A. Jordan, D. Romer (Eds) New York. Oxford University Press, s.109-128.
- RITZER, G. (2010). *Küresel Dünya*, (çev:M. Pekdemir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- SAĞIR, A. ve Eraslan, H. (2019). Akıllı Telefonların Gençlerin Gündelik Hayatlarına Etkisi: Türkiye’de Üniversite Gençliği Örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 48-78.
- SQUIRE, K. (2006). *Games as ideological worlds*. <http://www.academiccolab.org/resources> Erişim tarihi 16 Nisan 2018.
- STEINKUEHLER, C. (2010). Video Games and Digital Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61-63.
- ŞELİMEN, M. ve CEYLAN, H. (2018). Şiddet İçeren Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Saldırganlık Davranışı Üzerindeki Etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 668-674.
- ŞENOL, S. (2006). *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- TAYLAN, H. H., KARA, H. Z. ve DURĞUN, A. (2017). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve Oyun Tercihleri Üzerine Bir Araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 78-87.

Dijital Oyunların Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisi: Karabük Örneği

- TORON, M., ULUSOY, Z., AYDIN, B., DEVECİ, T. ve AKBULUT, A. (2016). Çocukların Dijital Oyun Kullanımına İlişkin Annelerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278.
- TRAN, G.A. &STRUTTON, D. (2013). What Factors Affect Consumer Acceptance of in Game Advertisements?. *Journal of Advertising Research*, 53(4), 455-469.
- TUTKUN, Ö. F., DEMİRTAŞ, Z., AÇIKGÖZ, T. ve TEKŞAL, S.D (2017). Televizyon ve Dijital Oyunların Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimine Etkisi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 83-91.
- ULUÇAY, Ç. (2013). Şiddet İçerikli Bilgisayar Oyunlarının Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Eğitimde Yansımalar*, 34, 19-21.
- URAL, A. ve KILIÇ, İ. (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- YALÇIN-IRMAK, A. ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.
- YAVUZER, H. (2003). *Doğal Harika Bir Tedavi Oyunu: Evde ve Okulda Mutlu Çocuk Yetiştirmenin Temelleri*. İstanbul: Çocuk ve Aile
- YEE, N. (2006). Motivations for Play in Online Games. *Cyber Psychology Behavior*, 9, 772-775.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA DURUMUNDA DUYGUSAL ZEKÂ BECERİLERİNİ YÖNETEBİLME YETERLİKLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ender KAZAK¹, Mustafa AYGÜN²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Düzce, Türkiye, enderkazak81@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5761-6330.

2 Maarif Müfettişi, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Düzce, Türkiye, mustafa-aygun3458@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8625-1414.

Geliş Tarihi: 24.09.2020 Kabul Tarihi: 20.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.799658

Öz: Okul müdürlerinin çatışma durumunda duygusal zekâyı kullanma yeterliklerini, kendi bakış açılarıyla anlamaya yönelik olan bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği kullanılmış ve bir çatışma nedeni ile en az bir defa soruşturma geçirmiş olan ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan okul müdürleri çalışmaya dahil edilmiştir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin çatışma durumunda duygularının farkında oldukları, kızgınlık, gerginlik, kaygı, stres gibi duygu durumlarını sabırla dengelemeye çalıştıkları, çatışma ve çözüme yönelik soğukkanlı, uzlaşmacı, anlamaya ve ikna etmeye dayalı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları; bu amaçla olumlu düşünme, kendini telkin etme, zaman zaman da iletişime ara verme gibi yöntemler kullanarak tepkilerini kontrol altında tutmaya çalıştıkları; empati kurarken kendileri ile ilgili de öz değerlendirme yaptıkları; bilgi, deneyim ve hislerine güvendikleri dolayısı ile çözüm üzerine odaklanan bir yaklaşım sergiledikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, Duygusal Zekâ, Okul Müdürü

SCHOOL PRINCIPALS' COMPETENCIES TO MANAGE THEIR EMOTIONAL INTELLIGENCE SKILLS IN CONFLICT

Abstract:

This study, which aims to understand school principals' ability to use emotional intelligence in case of conflict, from their own point of view, was carried out in the phenomenological design, one of the qualitative research designs. The study group consists of school principals working at primary, secondary and high school levels, who were determined according to the criterion sampling technique, which is one of the purposeful sampling methods, and who underwent an investigation at least once due to a conflict. Semi-structured interview questions were used to collect the data. The analysis of the data was done by content analysis method. According to the results school principals are aware of their feelings in case of conflict, they patiently try to balance emotional situations such as anger, tension, anxiety, stress, they are calm, accommodating, have a positive perspective based on understanding and persuasion towards conflict and resolution. They tried to keep their reactions under control by using methods such as positive thinking, self-indoctrination, and occasionally interrupting communication; It has been determined that while they empathize, they also self-evaluate themselves, trust their knowledge, experience and feelings, and therefore exhibit an approach that focuses on solution.

Keywords: Conflict, Emotional Intelligence, School Principal

Giriş

Çatışma, sosyal varlıklar arasında uyumsuzluk, anlaşmazlık veya farklılık sonucu olarak ortaya çıkan etkileşimli bir durum olarak tanımlanmaktadır (Rahim, 1986; akt: Abas, Surdick, Otto, Wood and Budd, 2012). Kaçınılması mümkün olmayan ve evrensel bir durum olan çatışma, insanın sosyal bir varlık olmasından kaynaklı olarak fikirlerin, inançların, hedeflerin, anlamların uyuşmadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır (Özkalp, Varoğlu, Varoğlu, Kirel ve Acar, 2013). Her türden kuruluş, istisnasız olarak çatışmaya açıktır. Çatışma; çıkarlar, değerler, anlayışlar, tarzlar veya fikirler vb. faktörlerden kaynaklanabilen uyuşmazlık anlamına gelir (Vashisht, Singh and Sharma, 2018).

Örgütsel yaşamın karmaşıklığı ve karşılıklı bağımlılığı nedeniyle gruplarda ve kuruluşlarda çatışma kaçınılmaz olsa da teorisyenler, çatışmanın örgütler için zararlı

mı yoksa yararlı mı olduğu konusunda farklı görüşlere sahiptir (Jehn, 1995). Bu bağlamda, klasik yönetim anlayışı çatışmayı, örgütsel süreçleri olumsuz etkilediğinden hareketle mümkün olduğunca azaltılması, hatta yok edilmesi gereken bir unsur olarak görünürken; davranışçı yaklaşım, çatışmanın kendisini değil miktarını esas alarak düşük ya da yüksek oranlı çatışmaların örgüt için zararlı olduğunu, orta seviyede tutulması gerektiğini ileri sürmüştür. 1990'larda ise örgütte başarı için çatışmaların zorunluluk olduğu, yönetimin bazı çatışmaları özendirmedi, bazılarını ise çözmesi gerektiği yönünde bir anlayış gelişmiştir (Özkalp, Varoğlu, Varoğlu, Kirel ve Acar, 2013).

Appelbaum, Abdallah ve Shapiro (1999), çatışmaların maliyetlerinin yanında faydalarının da olabileceğini ancak yıkıcı sonuçlarının potansiyel faydalarından daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Çatışmanın, fiziksel veya psikolojik yaralanma, artan düşmanlık, düşmanca tutumlar ve duygusal tükenme gibi yıkıcı etkilerinin, düşük üretkenliğe, daha az verimlilik ve etkililiğe dolayısıyla kurumsal hedeflerden uzaklaşmaya yol açacağını vurgulamışlardır. Diğer taraftan çatışmaya dahil olan grupların kendi üyeleri arasında bir dayanışma duygusu geliştirilmesi, coşkuyu arttırması, amaç birliğini pekiştirmesi, yaratıcı fikirleri ortaya çıkarması; örgütün politika, prosedür, hizmet ve programlarının yenilenmesi için zemin hazırlaması gibi hususları çatışmanın olumlu etkileri arasında saymışlardır (Appelbaum, Abdallah and Shapiro, 1999). Kısaca çatışma, üretken olmayan sonuçlara neden olan, yararlı bir şekilde yönetildiğinde ise kaliteli nihai ürünlere yol açan en az iki farklı bakış açısının olduğu bir durumdur (Abas vd., 2012).

Örgütsel ortamlarda, ast-üst ilişkileri ve rollerine dayalı çatışmaların çıkması muhtemel bir durumdur. Yöneticilerin rollerine yükledikleri anlamlar, görevleri ile ilgili eksik tanımlamalar, astlarına karşı bakış açıları, astların üstlerden beklentileri ve her iki kesimin bireysel özellikleri de çatışmaların diğer nedenleri arasında sayılabilir (Dökmen, 2005). Örgüt içi çatışmaların, kurumda çalışanların sağlıklarını etkileyeceği, düşmanlık hisleri doğuracağı, güven ortamını yok edeceği, örgütün enerjisinin boş yere harcanmasına neden olacağı, böylece örgütün amaçlarına ulaşmasını zorlaştıracığı (Türkel, 2000) ve yöneticilerin iş yerinde çatışmaları çözmek/yönetmek için çok zaman harcamak zorunda kalacağı (Pandey, Sajjanapu and Sangwan, 2015) göz önüne alındığında, çatışmaların yönetilmesinin örgütün amaçlarına ulaşması açısından gerekli bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü çalıştığı kuruma karşı olumlu duyguları olan çalışanların, örgütsel hayatta, olumsuz duyguları olan çalışanlara göre daha başarılı olacakları bilinmektedir (Staw, Sutton, and Pelled, 1994).

Klasik yönetim anlayışı yönetimi, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için çeşitli kaynakları kullanarak ürün elde etmeye yönelik faaliyetlerin toplamı olarak görmüş ve insan unsurunu ihmal etmiştir. Modern yönetim anlayışı ise yönetimi, örgütün maddi kaynaklarının işletilmesinin ötesinde, örgütteki insanın da anlaşılıp yönetilebilmesi olarak görmüş ve ele almıştır (Şişman, 2018). Modern anlayışla birlikte örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde insan faktörünün öneminin anlaşılması, bu alanda

birçok araştırma yapılmasını kaçınılmaz kılmıştır. Bu araştırma alanlarından biri de Daniel Goleman'ın duygusal zekâ olarak kavramlaştırdığı ve duyguların, çalışanların işteki başarı ve motivasyonuna etkisi konusu olmuştur (Özkalp, Varoğlu, Varoğlu, Kırel ve Acar, 2013).

1920'li yıllarda Thorndike'in sosyal zekâ kavramını geliştirmesiyle duygusal zekâ kavramının temellerinin atıldığı düşünülmektedir (Sü Eröz, 2013). Duygusal zekâ kavramının doğuşu, insan zekâsını anlamaya yönelik çalışmalar ile yakından ilgilidir. Zekâ üzerine yapılan ilk araştırmalarda duygular tamamen göz ardı edilmiştir. İnsanın öğrenmedeki başarısının, zekâsı ile yakından ilgili olduğu düşünülerek geliştirilen ve kesinliğine inanılan testlere dayanılarak sonuçlar çıkarılan bilim insanları, zekâyı kategorize ederek hazırladıkları ve uyguladıkları zekâ testi sonuçlarına göre; zekânın geliştirilmesinin mümkün olmadığı yönünde bir dizi inanç geliştirmişlerdir (Eriş, 2008; Kumari, 2015). Zekâ testlerinin kesinliğine ve zekânın kalıtımsallığına olan bu inanç, çevre, deneyim ve eğitim gibi faktörlerin zekâ gelişimi üzerinde kalıtım kadar etkili olduğu yönündeki araştırmalarla sarsılmıştır. Bu süreç içerisinde, insana ait zihinsel becerilerin sadece IQ testleri ile ölçülebilen özellikler ile açıklanamayacak kadar fazla nitelik arz ettiği inancı hâkim olmaya başlamıştır (Saban, 2010). Bu durumun bir yansıması olarak Harvard Bilimler Enstitüsünde, insan potansiyeli üzerine bir grup bilim adamı tarafından yürütülen çalışmalara, Harvard Gardner'ın dahil olması ve bu konudaki araştırmalarını Çoklu Zekâ Kuramı (Altan, 1999) adı altında kuramlaştırması ile zeka konusundaki görüşlere yeni boyutlar eklenmiştir. Gardner, beyin ile ilgili çalışmaları sırasında, IQ'nun dayandığı sözel ve matematiksel zekâ dâhil, insanların yetenekleri ile ilişkili sekiz zekâ türü olduğunu belirterek bunları; "sözel, matematiksel, uzamsal, bedensel, müzikal, sosyal, içsel ve doğacı" zekâ olarak açıklamıştır (Ay, 2008). Gardner'ın zekâ türleri ile ilgili ayırımına sonradan varoluşsal ve ruhsal zekânın girmesi, modelinin gelişimsel bir süreç izlediğini gösterdiği gibi zekânın birbiri ile ilişkili zihinsel yeteneklerin bütünü olduğunu da göstermektedir. Ayrıca Gardner'ın sınıflamasında, sosyal zekâ ve içsel/öze dönük olarak yer alan zekâ türleri, duygusal zekâ ile birçok noktada benzer özellikler taşımaktadır (Çakar ve Arbak, 2004). İçsel zekâ, kişinin kendi duygularını anlama becerisi iken kişilerarası zekâ, kişinin başkalarının duygularını anlama yeteneğidir (Rahim and Psenicka, 2002).

Bütün bu tartışmalara rağmen zekânın ne olduğu; eğitimci, psikolog ve biyologların kendi bakış açılarını yansıtan tanımlamalarından dolayı uzlaşılan bir kavram olamamıştır (Saban, 2010). Duygusal zekâ kavramı 1990'lı yıllarda John D. Mayer ve Peter Salowey tarafından ortaya atılmış, 1995 yılında ise Daniel Goleman tarafından Duygusal Zekâ kitabının yazılmasıyla yaygınlık kazanmıştır.

Organizasyon araştırmacıları, duygulanımın insan deneyiminin doğasında olduğunu ve insanın etkileşime girdiği her durumda daha fazla duygulanım deneyimi yaşadığını belirlemişlerdir (Barsade ve Gibson, 2007). Bununla birlikte, günümüzün dinamik çalışma ortamlarında çalışanlar duygusal olarak daha rahatsız ve huzursuz-

dur. Depresyon, gerginlik, agresiflik ve stres bu duygusal rahatsızlıklardan bazılarıdır. Bu rahatsızlıklar, genellikle işe devamsızlık, pasiflik, daha az üretkenlik ve yıpranma ile sonuçlanır. Duygusal rahatsızlıklar aynı zamanda çatışmalara da yol açabilir; fakat tüm çatışmalar yıkıcı değildir. Bir kişi onu nasıl iyi yöneteceğini bilirse çatışmalar yapıcı olabilir. Bu noktada duygusal zekâ, çalışanların çatışmalarla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek kişisel bir özelliktir (Awasthi and Yadav, 2016). Duygusal zekâ, bir bireyin kendisinin ve diğer insanların duygularını etkileme yeteneğini veya becerisini tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Kumari, 2015). Atay (2002) duygusal zekâyı, problem çözmedeki etkisini temel alarak, sorunlarla başa çıkabilmek için duygusal verilerden yararlanma ve farklı bakış açıları geliştirmede yardımcı bir faktör olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâ, bir bireyin bilişsel süreçleri geliştirmek için duygular hakkında akıl yürütme ve duygusal bilgileri işleme kapasitesini ifade eder (Brackett and Salovey, 2006). Duygusal zekânın diğer bir tanımı da kişinin başkalarının ve kendinin duygularını tanımasına ve bu duyguları düşünce ve eylemlerine rehberlik etmek için kullanmasına yardımcı olan bir grup zihinsel yetenek olarak yapılmıştır (Sunaryo and Ratri, 2018).

Duygusal zekâları yüksek insanlar, kendilerinin ve başkalarının duygularını anlayabilirler. Bu sayede sosyal ilişkilerinde tepkilerini ayarlar; öfke, korku, kırgınlık, kaygı gibi olumsuz duygularını kontrol altına alabilir, kendine güvenerek ilişkilerini düzenleyebilir, güçlü empati yetenekleri sayesinde başkalarının ne hissettiğine odaklanabilir, anlaşmazlık durumunda hakkaniyeti önemseyerek uzlaşmacı bir tutum takınabilirler (Goleman, 2019). Duygusal zeki denilen insanlar, başkalarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmada ve çatışmalardan, kavgalardan ve diğer sosyal çekişmelerden kaçınmada (Mayer, 2004); başkalarının duygularını anlayıp kendi duyguları üzerindeki hâkimiyetlerini doğru olarak kullanarak iş yaşamında ve insanlarla ilişkilerinde başarılı olmada özellikle iyidirler (Yeşilyaprak, 2001). Duygusal ve sosyal açıdan zeki olmak, acil ve kritik durumlarla gerçekçi ve esnek bir şekilde başa çıkarak, sorunları çözerek ve kararlar alarak kişisel, sosyal ve çevresel değişimi etkili bir şekilde yönetme kapasitesine sahip olmak anlamına gelir (Dewi, Halim and Derksen, 2015). Duygusal zekâ çalışanlara, kişilerarası çatışmalarla daha yapıcı bir şekilde başa çıkma yeteneği sağlar. Çatışmanın türüne bağlı olarak yüksek duygusal zekâyı sahip çalışanlar, çatışmayı yönetmek için hükmetme, kaçınma, bütünleştirme gibi çeşitli stilleri benimseyebilirler (Vashisht, Singh and Sharma, 2018). Duygusal zekâsı daha yüksek olan kişilerin, kendilerinin ve başkalarının duygularının farkında olma ve bunları yönetme yeteneklerinden dolayı daha yüksek düzeyde uzlaşma ve iş birliği yapma tarzlarını benimsedikleri söylenebilir (Jordan and Troth, 2002).

Duygusal zekâ, bir liderin kişilerarası ilişkileri yönetebilme kabiliyeti sayesinde, sorunlarla etkin bir şekilde başa çıkma yeteneği olarak görülebilir (Cox, 2011). Liderlik söz konusu olduğunda, duygusal zekâ inanılmaz derecede önemlidir ve etkili liderlik ile vasat liderlik arasındaki farkı gösterir. Dinleme, ilham verme, rehberlik etme, viz-

yon sahibi olma ve yüksek motivasyon, duygusal zeki liderlerin ortak özellikleridir. Bu kavramlar, teknik beceriler ya da genel zekâdan çok daha fazla duygusal zeka ile ilişkilidirler. Bu özelliklere sahip olan liderler, duygusal olarak yetkin olarak adlandırılır (Kumari, 2015). Yüksek düzeyde duygusal zekâyâ sahip olmak, bir lider için değerli bir beceridir. Duyguları anlama becerisinin zayıf olması, kişisel davranışların başkalarını nasıl etkilediğine ilişkin neden ve sonuç arasındaki bağlantıları görmemeye neden olabilir. Başkalarının duygularının neye yol açabileceğini görmemek ciddi bir kusur olabilir (Hohlbein, 2015).

Okul müdürlerinin, okulun paydaşları üzerindeki liderlik rolü, okulun çıktılarında etkilidir. Okul müdürünün, öğretmenlerle yakın ilişki içinde olması okulun verimliliğini etkiler (Şişman, 2018). Böyle bir ilişki içerisinde çeşitli çatışmaların ve problemlerin meydana gelmesi kadar olağan bir durum yoktur (Cemaloğlu, 2020b). Çatışmayı yönetme yeteneği şüphesiz bir yöneticinin sahip olması gereken en önemli becerilerden biridir (Garcia and Maniago, 2018). Bir kişinin duygularla başa çıkma yeterliği, etkili çatışma yönetiminin önemli bir bileşenidir (Pietersen, 2014). Bu noktada okul müdürlerinin ilişkilerinde duygularını kontrol edebilmesi ve çatışmaları yönetebilmesi, duygusal tepkilerini kontrol altında tutabilmesi, duygusal zekâ becerileri ile yakından ilgilidir. Araştırmalar, duygusal ve sosyal zekâsı yüksek olan liderlerin astları arasındaki kişilerarası çatışmayı etkili bir şekilde yönetme ve iş yeri çatışmalarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Harriott, 2014; Pandey, Sajjanapu and Sangwan, 2015).

Okullar insan eksenli kurumlar olmaları nedeni ile okul yöneticileri pek çok çatışma durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Okullarda öğretmen-öğretmen ve okul müdürü-öğretmen arasında çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır. Eğitim kurumlarının verimliliği, çatışmaların çözümünde kullanılan yöntemlerin etkili çözümler getiriyor olmasına ve etkili şekilde yönetilmesine bağlıdır (Koçak ve Atanur Baskan, 2013). Kesen, Sunduram ve Abaslı (2019), çatışmayı yönetebilmeyi okul müdürlerinin yaşadığı temel zorlukların arasında saymıştır. Kendi bünyesinde çatışmaları yönetemeyen bir kurum, işlevlerini de sağlıklı olarak yerine getiremez. Bu durum, okul yöneticilerinin duygusal zekâyâ dayalı becerilere sahip olması ve bunu kullanmasını gerekli kılmaktadır. Okul müdürlerinin çatışma durumunda duygusal zekâ becerilerini yönetme yeterliklerini anlamak bu araştırmanın temel amacıdır.

Alanyazında, örgütlerde ilişki çatışmalarının olumsuz etkisinin, duygusal zekânın iyileştirerek azaltılabileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Rezvani, Barrett and Khosravi, 2018). Eğitim kurumlarında yaşanan çatışmalarda duygusal zekâ becerilerinin kullanılması ve yönetilmesi ile ilgili araştırmalar ise nispeten yeni ve son derece sınırlıdır. Bu konuda, nitel araştırma yöntemleri ile yapılan araştırmalar ise daha da azdır. Nitel araştırmalarda araştırmacı, çalıştığı konuyu derinlemesine ve bütün detayları ile incelemeyi esas aldığı, olayların arkasındaki kavramsal yapıyı kendi bağlamından koparmadan derinlemesine incelediği (Yıldırım ve Şimşek, 2018) göz önüne

alındığında, bu çalışma alanyazına katkı sağlaması ve uygulayıcılara yol göstermesi bakımından önemli görülebilir.

Bu çalışmada, okul müdürlerinin okulda yaşanan çatışma durumlarında duygusal zekâ becerilerini yönetebilme yeterlikleri araştırılmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Okul müdürleri, okulda yaşanan çatışma durumlarında hangi duygusal tepkileri vermektedirler?
- 2- Okul müdürleri, okulda yaşanan çatışma durumlarında duygularını kontrol altında tutmak için neler yapmaktadırlar?
- 3- Okul müdürleri, çatışmayı yönetemediklerini düşündükleri durumlarda ne gibi duygular hissetmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, okul müdürlerinin çatışma durumlarında duygusal zekâ becerilerini yönetebilme yeterliklerini anlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseninde yürütülmüştür. Olgubilim deseni, günlük hayatta bilinen, görülen ancak yeterince ve ayrıntılı bilgi sahibi olunmayan içsel ve dışsal durumların ön planda olması durumunda, araştırmanın yönünü belirlemek (Yıldırım ve Şimşek, 2018) ve etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygun bir desendir (Merriam, 2013). Duyguların tutumlar, algılar ve deneyim ile ilişkisi nedeni ile olgubilim deseni bu araştırma için uygun bir desen olarak görülmüştür.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında Düzce il merkezinde bulunan devlet okullarında görevli, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışmakta olan ve öğretmen, veli, öğrenci ile yaşadığı bir problem nedeni ile bir veya birden fazla hakkında inceleme veya soruşturma geçirme ölçütü dikkate alınarak seçilen on dört okul müdüründen oluşmaktadır. Adı geçen okul kademelerinden seçilen okul müdürleri ile açık uçlu soruların yer aldığı form, e-posta yolu ile gönderilerek veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında, covid-19 salgını nedeni ile yüz yüze görüşme yapma yoluna gidilememiştir. Çalışma gurubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklem, belirli durumların ölçüt olarak kullanılarak örneklemin belirlenmesini esas alan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada veli, öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşlar ile yaşadığı problem nedeni bir veya birden fazla sayıda inceleme veya soruşturma geçirme, ölçüt olarak alınmıştır. Çalışmada, katılımcıların gizliliği kodlar kullanılarak sağlanmıştır. İlkokul müdürleri için I_1, I_2 ; ortaokul müdürleri için O_1, O_2 ; lise müdürleri için L_1, L_2 kodları kullanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici Bilgiler

Katılımcıların	Grup	f
Cinsiyeti	Kadın	2
	Erkek	12
Eğitim Düzeyi	Lisans	10
	Lisansüstü	4
	1-4	1
Yöneticilik Süresi	5-10	1
	11 ve üzeri	12
Okul Kademesi	İlkokul	4
	Ortaokul	5
	Lise	5

Tablo1’de görüldüğü gibi katılımcıların ikisi kadın, on ikisi erkek olup, eğitim düzeyleri bakımından dördü lisansüstü, onu lisans mezunudur. Katılımcılardan on ikisinin yöneticilik süresi on bir yıl ve üzeridir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından kavramsal çerçeve temel alınarak açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Katılımcılarla yüz yüze görüşme imkânı olmadığından, yarı yapılandırılmış ana soru köklerinin altında muhtemel sordalara yer verilerek daha ayrıntılı bilgi alma yoluna gidilmiştir. Soruların hazırlanmasında, iki öğretim üyesinin görüşleri alınmış, soru formunun araştırma problemini aydınlatacağı yönünde fikir birliği oluşmuştur. Ayrıca uygulama öncesi, katılımcılar arasından her kademedan birer okul müdürüne formdaki sorular sorularak soruların anlaşılabilirliği ve açıklığı kontrol edilmiştir. Katılımcıların, araştırmacı tarafından e-posta ile gönderilen soruları cevaplayarak tekrar araştırmacının e-posta adresine göndermesi yolu ile veriler toplanmıştır. Sorular gönderilmeden önce telefon ile iletişim kurularak gönüllü olan müdürlere araştırmanın amacı açıklanmış, verilen cevapların ve kimlik bilgilerinin gizliliğine dikkat edileceği belirtilmiştir. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplardan tatmin edici bulunmayan veriler için; katılımcılara sorular ile kastedilen durumlar tekrar açıklanarak cevap formlarını yeniden düzenlemeleri ve e-posta yolu ile göndermeleri istenilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde “içerik analiz” yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde, elde edilen verilerin yorumlanması yolu ile sonuçlar çıkarmak, kavramlar arasındaki ilişkileri göz önüne sermek ön plandadır. Elde edilen verilerin kodlanması ile baş-

layan içerik analizi, cümlelerdeki anlamların tanımlanmasına dayanır. Ulaşılan kodlar anlamlı olacak şekilde bir araya getirilerek alt temalar ve alt temaları tanımlayan bir üst tema altında toplanır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken nokta, araştırmancının odağına uygun olarak temalar arasında ilişki bulunmasıdır. Kod ve tema altındaki bilgiler birbirleri ile ilişkilendirilerek tanımlanarak açıklanmaya çalışılır. Son aşamada ise elde edilip düzenlenen veri setlerine göre bazı açıklamalar yapılır. Toplanan verileri destekleyen görüşler, neden sonuç ilişkisi içerisinde çıkarılan sonuçlara göre yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Okul müdürlerinin verdikleri cevaplar, önceden oluşturulan kavramsal yapı içerisinde genel temalar altında kodlanmıştır. Ortaya çıkan kodlar ilişkilendirilerek alt temalar belirlenmiştir. Alt temalar belirlenirken tema ile uyumuna dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan tema ve kodlara ayırma işleminin güvenilirliği, uzman danışmanın temaları ve kod ve analiz durumlarını kontrol etmesi ile sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma ile ilgili olarak gerek açık uçlu sorular hazırlanırken gerekse temalar, alt temalar oluşturulduktan sonra ve nihayetinde elde edilen verilerdeki kodların yazımı sırasında tutarlığı sağlamak için Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler ile araştırmacı görüşleri karşılaştırılarak belirlenen kodlar ve alt temalar arasında birliktelik sağlanmıştır. Araştırma sürecinin ayrıntılı olarak yazılmasına özen gösterilmiş; ayrıca elde edilen bulgu ve sonuçlar katılımcılar ile paylaşılmış ve sonuçların kendi duygu, düşünce ve deneyimlerini yansıtmayı yansıtmadığına ilişkin teyitleri alınmıştır. Böylece iç geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak amacıyla katılımcıların nasıl belirlendiği, toplanan verilerin ne şekilde analiz sürecine tabi tutulduğu ve araştırma süreci, ayrıntılı bir şekilde açıklanmış; katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla, sonuçlarla ilişkilendirilerek sunulmuştur. Araştırmancının katılımcı sayısı, benzer yanıtlar verilme-ye başlanması yani verilerin doyuma ulaşmaya başlaması nedeniyle on dört kişi ile sınırlandırılmıştır. Anket sorularına e-posta yolu ile gelen cevaplar incelenmiş, yeterli bulunan açıklamalar katılımcılara tekrar gönderilmiş, ilgili soru alternatif sorular yoluyla sorularak ve kısmen sondalar kullanarak cevapları tekrar alınmıştır.

Bulgular

Araştırma soruları bağlamında, çatışma durumunda duygularının farkında olma, duygularını yönetme ve başkalarının duygularını anlama temaları oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucu ortaya çıkan alt temalara ilişkin frekans değerleri tablolar hâlinde gösterilmiş, katılımcı görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılar tabloların altında sunulmuştur.

Çatışma Durumlarında Hangi Duygusal Tepkilerin Verildiğine İlişkin Bulgular

“Okul müdürleri, okulda yaşanan çatışma durumlarında hangi duygusal tepkileri vermektedir?” alt problemine ilişkin analiz sonucu ulaşılan temalar, alt temalar ve frekans değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Çatışma Durumunda Hangi Duygusal Tepkilerin Verildiği

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	%
Duygularını Yönetme	Duygusal Etkiler	Kötü hissetme	4	28,5
		Olumsuz duygular besleme	3	21,4
		Pişmanlık duyma	1	7,1
		Şiddet uygulama hissi	1	7,1
		Karamsarlık	1	7,1
		Gerginlik	1	7,1
	Duygusal Tepkiler	Duygularını kontrol altında tutmaya çalışma	7	50,0
		Kendini telkin etme	4	28,5
		İletişimi kesme	3	21,4
		İletişime ara verme	3	21,4
		Rahatsızlığını hissettirme	3	21,4
		Olumlu düşünme	2	14,2
		Savunma mekanizmalarını kullanma	2	14,2
		Beden dili ile mesaj verme	2	14,2
		İnisiyatif karşı tarafa bırakma	1	7,1
		İletişimi önemseme	1	7,1
		Kayıtsız kalma	1	7,1

Duyguları yönetme teması altında katılımcılar çatışmanın duygusal etkilerini, kendini kötü hissetme (f=4), olumsuz duygular besleme (f=3), pişmanlık duyma (f=1), şiddet uygulama hissi (f=1), karamsarlık (f=1) ve gerginlik (f=1) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların, çatışmanın duygusal etkilerine ilişkin görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

“Biri ile anlaşmazlığa düştüğümde bütün enerjim tükenir, motivasyonum azalır, verimliliğim negatif duygularla azalır...” (İ₁)

“Çatışma konusunu kendi içimde yaşarım. Kişiyi bölüp parçalamayı düşünmekten kendimi alamam.” (İ₂)

“İstemesem de bazen kantarın topuzu kaçabiliyor. Karşı tarafın tahrikleri ile aşırı sinirleniyorum. Karşımdaki kişiden nefret noktasına geliyorum...” (İ₃)

“Bazen karamsarlık ve vicdani telkinler ağır basabiliyor.” (O₃)

“Duygularımı kontrolde zorlanıyorum. Çoğu zaman sesimi yükseltiyorum. Karşımdakini bakışlarımla ezmeye çalışıyorum. Pişman olduğum durumlar da oluyor... Böyle bir durumda özür dilerim.” (L₂)

“Çatışma durumlarında gergin olurum, uykum kaçır.” (L₂)

Katılımcılar, duyguları yönetme teması altında çatışmaya duygusal olarak verdikleri tepkileri; duygularını kontrol altında tutmaya çalışma (f=7), kendini telkin etme (f=4), iletişimi kesme (f=3), iletişime ara verme (f=3), rahatsızlığını hissettirme (f=3), olumlu düşünme (f=2), savunma mekanizmalarını kullanma (f=2), beden dili ile mesaj verme (f=2), inisiyatifi karşı tarafa bırakma (f=1), iletişimi önemseme (f=1) ve kayıtsız kalma olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar duruma göre bu tepkilerin bazılarını bir arada verebilmektedir. Katılımcıların, çatışmaya duygusal olarak verdikleri tepkilere ilişkin görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

“Aramızdaki normal bir durumda çatışmayı önlemek için olayı tam anlamı ile süzer, değerlendiririm. Durum, ileri boyutlara varmışsa kendimi kapatırım... Rahatsızlık duyduğumu, kızgın olduğumu ona hissettiririm.” (İ₁)

“Genel olarak tepkilerim; görmezden gelmek, kişiye iş vermemek, ortak arkadaşlarımızın yanında o kişiyle muhatap olmamak...” (İ₂)

“Çatışma durumunda kendime bu da geçecek, sakin ol direktifleri veririm...” (İ₃)

“Anlık olmakla birlikte zaman zaman neden bulma, mantığa büründürme ve karşıt tepki oluşturma davranışlarını gösterdiğim durumlar olabiliyor.” (İ₃)

“İletişimde sözsüz iletişimler son derece önemli.. ... beden dilini aktif olarak kullanıyorum, yumuşak ses tonuyla başımızla onayladığımızı dinlediğimizi gözlerimizle ve zihnimizle odaklandığımızı hissettiriyorum... Bazen süreci yönetilme özgüveni için çatışma ortamlarının olması doğal, ... Ben her krize bir fırsat olarak bakıyorum. Yaptığım işten emin olmak bazen geri adım atmak, yeniden güncellemek, eleştirilere acık olmak, özeleştiri yapmak birlikte yeniden değerlendirmek motive ediyor.” (O₂)

“İşimiz gereği olduğu ve insan yetiştirmenin zor ve önemli bir iş olduğunu düşünüyorum. Olumlu görüş ve düşünceleri aklıma getiriyorum.” (O₂)

“Pişman olacağım şeyler yapmamaya gayret ederim. Sakin kalmam konusunda iç sesimi dinlerim.” (L₁)

“Kendimi bildiğim için durum kötüye gitmeden oradan ayrılırım. Daha sonra görüşelim derim.” (L₂)

“Genelde o sorunu o an rafa kaldırıp diğer bir meseleyle ilgilenip konuyu sağlıklı düşünmeye zaman bırakıyorum... Her ne kadar kızsam da bunu içimde tutup mutlaka biraz yürütür soruna en olumlu çözümü bulmaya çalışırım.” (L₂)

“Çatışma durumunda sözsüz iletişim araçlarını da kullanırım. Beden dilini kullanırım, göz temasım ve ses tonun benim fikrimi beyan eder aslında...” (L₂)

Duygularını Kontrol Altında Tutmak İçin Nelerin Yapıldığına İlişkin Bulgular

“Okul müdürleri, okulda yaşanan çatışma durumlarında duygularını kontrol altında tutmak için neler yapmaktadırlar?” alt problemine ilişkin analiz sonuçları temalar, alt temalar ve frekans değerleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Çatışma Durumunda Duygularını Kontrol Altında Tutmak İçin Yapılanlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	%
Duygularının farkında olma	Duygusal Adlandırma	Sabırlı olma	8	57,1
		Kızgınlık/Öfkelilik/Sinirlilik	5	35,7
		Tedirginlik	3	21,4
		Duygusallık	2	14,2
		Gerginlik	2	14,2
		Üzüntü	2	14,2
		Stresli	2	14,2
		Kaygılı	1	7,1
		İncitici olma	1	7,1
		Sarsıcı olma	1	7,1
		Mükemmeliyetçilik	1	7,1
		Çaresizlik	1	7,1
		Güvensizlik	1	7,1
		Çatışmaya yönelik yaklaşım	Sakin/soğukkanlı	8
	Uzlaşmacı		5	35,7
	Kontrol adaklı		3	21,4
	Fırsat olarak görme		2	14,2
	Proaktif/önleyici yaklaşma		2	14,2
	Kurumsal/profesyonel		2	14,2
	Çatışmanın doğallığı		1	7,1
	Müdahaleci		1	7,1
	Amaç sorgulayıcı		1	7,1
	Çözümü yönelik yaklaşım		Anlamaya çalınma	5
		İkna	4	28,5
		Çözüm üzerine düşünme	4	28,5
		Zamana yayma	4	28,5
		İyi niyetle yaklaşma	3	21,4
		Kaçınma	2	14,2
		Ortam değiştirme	2	14,2
		Geri bildirim verme	2	14,2
Karşılık verme		1	7,1	
Açık konuşma		1	7,1	
İnsani değerleri öne çıkarma		1	7,1	
Kesin yargılardan uzak durma		1	7,1	
Dışarıdan bakma		1	7,1	

Bu temada katılımcıların, duygularının farkında olma ve duygularını ifade etmelerine yönelik durumlarını açıklamaları beklenmektedir. Soruya verilen yanıtlardan; duygusal adlandırma, çatışmaya yönelik yaklaşım ve çözüme yönelik yaklaşım alt temalarına ulaşılmıştır. Katılımcılar, çatışma durumundaki duygu durumlarını çoğunlukla sabır kavramı ile ifade etmişlerdir. Katılımcılar, çatışma anındaki duygularını; sabırlı olma (f=8), kızgınlık/sinirlilik/öfkeli (f=5), tedirginlik (f=3), duygusallık (f=2), gerginlik (f=2), üzüntü (f=2), stresli (f=2), kaygılı (f=1), incitici olma (f=1), sarsıcı olma (f=1), mükemmeliyetçilik (f=1), çaresizlik (f=1) ve güvensizlik (f=1) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların, duygusal adlandırma ile ilgili görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

“Her insan gibi benim de mutlu sevinçli anlarım olduğu gibi kızgın, öfkeli anlarım da olabiliyor. Çatışma durumunda insan haliyle gergin oluyor.” (İ₁)

“Ben çözme niyetiyle yaklaştığım için olaylara olumlu enerjiyi karşıya yansıttığımızda ilk başlardaki çatışma ortamı değişerek çözüm konusuna gelmekte konu.” (İ₂)

“Çatışmayı yönetemediğimi düşündüğüm durumlarda öfke, çaresizlik, kaygı, güvensizlik gibi duygular hissedebiliyorum.” (İ₄)

“...Çatışma durumunda beğenmediğim özelliğim, bazen aşırı sinirlenmem.” (O₁)

“Ortamda hep pozitif enerji oluşturmaya çalışıyorum. ...” (O₂)

“Ben çatışma durumunda genel olarak sabırlıyım. Mizaç olarak hayatımda da sabırlıyım.” (O₃)

“Çok sarsıcı bir durum olacak gibiyse sığağı sığağına muhataplarımla konuşmuyorum, bir veya iki gün geçtikten sonra konuşuyorum.” (O₄)

“Ben duygusal yapılı bir insanım. Bu yüzden çatışma durumlarından çok etkileniyorum.” (L₂)

“Günlük iş yüküne bağlı olarak bazen agresif davranışlarda bulunabiliyorum.” (L₃)

“... Ben bu tarz durumlarda bazen kendimde hoşlanmadığım mükemmeliyetçilik taavrımı sevmiyorum.” (L₄)

Katılımcıların çatışma durumlarına karşı olumlu bir bakış açısı ile yaklaştıkları söylenebilir. Katılımcıların çatışma durumundaki yaklaşım tarzlarına bakıldığında; sakinliklerini korumaya çalıştıkları (f=8), uzlaşmacı bir tavır takındıkları (f=5), kontrol odaklı oldukları (f=3), çatışmayı fırsat olarak gördükleri (f=2), çatışmalara proaktif/önleyici yaklaştıkları (f=2), kurumsal/profesyonel açıdan baktıkları (f=2), çatışmanın doğallığını kabul ettikleri (f=1), çatışmaya müdahaleci yaklaştıkları (f=1) ve çatışmanın amacını sorguladıkları (f=1) görülmüştür. Katılımcıların, çatışma durumundaki yaklaşım tarzlarına ilişkin görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

“Çatışma ortamında sakin olmaya çalışırım, ateşkes ilan etmeye çalışırım...” (İ₁)

“Her çatışma aslında bir fırsattır. Kendinizi güçlendirmek geliştirmek anlamında olumsuzlukları kendi gelişiminizi ilerletme anlamında değerlendirebilirsiniz.” (İ₂)

“Çatışmayı çözmek ve eski duruma dönmek için sakin kalmaya özen gösteriyorum diyebilirim...” (İ₃)

“Bu tarz durumlarda soğukkanlı olmaya ve kurumsal davranmaya çalıştığımı söyleyebilirim.” (İ₄)

“Mümkün olduğu kadar çatışma ortamının oluşmasını engellemek için hoşgörülü, anlayışlı, uzlaşmacı, uyumlu ve sabırlı olmayı tercih ederim.” (O₁)

“Tutarlı olmaya/davranmaya çalışırım. Duygusal olmamaya olaylara profesyonelce bakmaya gayret ederim.” (O₄)

“Rahatlatıcı cümleler ve kelimeler seçerek uzlaşımçı olmaya çalışıyorum.” (O₅)

“Kızmamaya, sinirlenmemeye, soğukkanlı kalmaya özen gösteririm. Mümkün olduğunca duygularımı belli etmemeye, güler yüzlü tavır takınmaya çalışırım.” (L₁)

“Çatışma etrafında sürekli bulunanlar arasında ise genelde önceden hissederim ve kişilerle konuşarak ortamı huzurlu ve güvenli hale getirmeye çalışırım.” (L₄)

Çatışma, okul müdürlerinin istemediği bir durum olması nedeniyle, çözüme yönelik olarak sorunu anlamaya (f=5), karşısındakini ikna etmeye çalıştıkları (f=4), çözüm üzerine düşündükleri (f=4), çatışmayı zamana yaydıkları (f=4), çatışmalara iyi niyetle yaklaştıkları (f=3) görülmüştür. Bunların yanında kaçınma (f=2), ortam değiştirme (f=2), geribildirim verme (f=2), karşılık verme (f=1), açık konuşma (f=1), insani değerleri öne çıkarma (f=1), kesin yargılardan uzak durma (f=1) ve dışarıdan bakma (f=1) şeklinde yaklaşım tarzlarını da tercih ettikleri görülmüştür. Katılımcıların, çözüme yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

“Çatışma ortamında bulunanlara sakin olmaları gerektiğini ve konuşarak sorunların üstesinden gelinebileceğini anlatmaya çalışırım...” (İ₁)

“... Savunma mekanizması derken olayın gelişiminin kendi elimizde olmadığını imkân ve şartların bu sonucu doğurduğunu açıklarım.” (İ₂)

“... Herkesin bir görüşü var; yaşları mesleği, kimliği ne olursa olsun karsımızdaki kişinin görüşü bizimkinden daha az değerli değildi...” (O₂)

“Çatışma durumlarında zaman kazanma, ortamı soğutma, sessizlik, alçak ses ve yumuşatma, sakin ses tonu ile ortamı yumuşatma gibi davranışlar sergilemeye çalışırım.” (O₃)

"En büyük savunma mekanizmam çatışmadan ve huzursuzluktan uzaklaşmak.." (L₁)

"Çatışma yaşadığım kişilere cevap vermediğim, yüksek ses kullandığım da oluyor." (L₂)

"... Genelde acil çözülmesi gereken sorun değilse zamana yayarak ilgili tarafların daha sağlıklı düşünmesine fırsat tanırım." (L₃)

"Çözüm önerisi sunulmuş ise, önerilen çözümün olası sonuçlarını, kesin kanıya da kesin yargı ifade etmeden, ihtimal/olasılık cümleleri ile ifade eder, olası sonuçları karşımdakinin onayına sunarım." (L₅)

Çatışmayı Yönetememe Durumunda Yaşanılan Duygulara İlişkin Bulgular

"Okul müdürleri, çatışmayı yönetemediklerini düşündükleri durumlarda ne gibi duygular hissetmektedir?" alt probleminde ilişkin analiz sonucu ulaşılan temalar, alt temalar ve frekans değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Çatışma Durumunda Başarısız Olunması Halinde Hissedilen Duygular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	%
Başkalarının Duygularını Anlama	Anlamaya odaklanma	Empati kurma	12	85,7
		Öz değerlendirme	4	28,5
		Durum değerlendirme	2	14,2
		Bilgi ve deneyimini kullanma	2	14,2
		İletişim kurmaya çalışma	2	14,2
		Olumlu ifadeler kullanma	1	7,1
		Dönüt alma	1	7,1
		Hislerine güvenme	1	7,1
		Kendi doğrularına odaklanma	1	7,1
	Çözümüne odaklanma	Çözüm üzerine düşünme	5	35,7
		Ortamdan uzaklaşma	3	21,4
		Akışına bırakma	2	14,2
		Kendini motive etme	2	14,2
		Çatışmayı devretme	1	7,1
		Alternatif arama	1	7,1
		Detaylandırma	1	7,1
		Uygun zamanı kollama	1	7,1
		Dışarıdan yardım alma	1	7,1
		Göz yummama	1	7,1

Katılımcılar, başkalarının duygularını anlama teması altında anlamaya odaklanma ile ilgili görüşlerini, empati kurma (f=12), öz değerlendirme yapma (f=4), durum değerlendirme (f=2), bilgi ve deneyimini kullanma (f=2), iletişim yolu arama (f=2), olumlu ifadeler kullanma (f=1), dönüt alma (f=1), hislerine güvenme (f=1) ve kendi doğrularına odaklanma (f=1) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların, anlamaya odaklanmaya yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

“... Duyguların anlaşılması noktasında empati kurmanın en önemli olduğunu, olaylara olumlu bakılması gerekliliğini, konulara daha detaylı bakılması gerektiğini düşünüyorum.” (İ₁)

“Çatışmayı yönetemediğim durumlarda kendime fazlasıyla haksızlık yapıyorum galiba.. Belirli kararlar alıp bunu bir dahaki sefere uygulama yönünde kendimi telkinlerim. Aklıma geldikçe yeniden üzüldüğüm ve kendime kızdığım olmuştur da...” (İ₃)

“En güçlü özelliğim, çatışma ortamlarını yönetmek.. ... Dinledikten sonra anladıklarımı yansıtır dönüt alırım.” (O₂)

“İnanmadığım doğruları tek de kalsam taviz vermeden savunuyor oluşum hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek bir özelliğim. (O₄)

“... Çatışmayı yönetmek bir erdemdir. Ama bazı insanlar o kadar kindar ve acımasız ki bu durum da sizi kötü hissettirebiliyor. Her insanın anlayabileceği bir dil ve iletişim şekli vardır.” (L₁)

“Mutsuz olup bu konuda yetersiz olduğumu, bu işi yapmamam gerektiğini düşünürüm.” (L₃)

“Hislerime çok güvenirim. Genelde beni yanıltmazlar, başkalarının duygularını anlarım. İletişim konusunda kendime karşı tarafı biraz konuşturup sohbet ettiğimde kendisi hakkında fikir yürütebilirim. (L₄)

Katılımcılar, başkalarının duygularını anlama teması altında çözüme odaklanma ile ilgili görüşlerini, çözüm üzerine düşünme (f=5), ortamdan uzaklaşma (f=3), akışına bırakma (f=2), kendini motive etme (f=2), çatışmayı devretme (f=1), alternatif arama (f=1), detaylandırma (f=1), uygun zamanı kollama (f=1), dışarıdan yardım alma (f=1) ve göz yumma (f=1) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların, çözüme odaklanmaya yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

“Çatışmalarla ilgili daha fazla odaklanmam, çözüm ile ilgili çalışmaları geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Çatışmanın çözümü için farklı yollar ve alternatif çözümler aramaya odaklanmam gerektiğini, konuyu biraz daha detaylı ele almam gerektiğini düşünürüm.” (İ₁)

“Sosyal ilişkileri güçlü insanlar çözüm odaklı düşünür bireyselci insanlar sosyalliği az olan kişilerdir bu da çatışmayı güçlendirir. Çatışmayı yönetemediğimi düşünüyorsam akışına bırakırım Zamanında yapılan eylem ve hareketler sizi dışarıya anlatır zamansız tepkiler zaafı olan bir kişiliğiniz olduğunu ortaya koyar bu anlamda her şeyi zamanında yapmak isterim.” (İ₂)

“Çatışmayı yönetemediğim durumda en başta üzülürüm tabi ki ancak bazen de işleri akışına bırakmak kendi olağan sürecinde zamana yayararak çözmek daha faydalı olabilir.” (İ₃)

“Olumlu duygu ve düşünceler geliştirmeye çalışırım. Yaşananların zararlı olabileceği gibi yararlı olabileceğini düşünmeye gayret ederim.” (İ₄)

“Çatışmayı yönetemediğim insanları ikna edip sakinleştiremediğim zaman çatışma ortamından uzaklaşıyorum.” (L₁)

“Genelde çatışmalarda uzlaşıcı sorunları büyütme istemeyen ortak çözüm üretmeye çalışan ve empati yapmayı seven biriyim.” (L₃)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul müdürlerinin çatışma durumunda duygusal zekâyı kullanma becerilerini yönetebilme yeterlikleri, kendi bakış açılarından belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla devlet okullarında görev yapan ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışan okul müdürlerinin görüşleri alınmıştır.

Duygular, bireyleri birbirine bağlayan ve gerçekliklerine önem verdiren yapıdır. Duygular, insanın kendi benliğini anlama ve başkalarıyla ilişki kurma kapasitesinin özüdür (Harriott, 2014). Örgütsel psikoloji ve örgütsel davranış perspektifinden bakıldığında, duyguların örgütsel ortamlardaki davranışlarla birçok yönden bağlantılı olduğu görülebilir (Ashkanasy and Dorris, 2017). Örneğin, alanyazında olumlu duygu durumunun performansı daha olumlu etkilediğini; duygusal zekâ ile mesleki stres arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Wright and Staw, 1999). Okul müdürünün duygusal zekâsı ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında güçlü ilişki olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Turanlı, 2007). Yöneticilerin başarılı olmasında duygusal zekâ yeterliklerinin önemi büyüktür. Çalışma ortamında uyumu sağlamak ve çalışanlarla bir bütün olarak hareket edebilmek için yöneticilerin kendi duygularını tanıması ve etkin bir şekilde yönetmesi; çalışanlarının duygu ve düşüncelerine değer vermesi ve onları dinlemesi önemlidir (Gümüş Bilim, 2018). Olumsuz koşullarda olumlu düşünmeye aracılık edebilen ve yüksek güdüleme sağlayabilen duygusal zekâ, kişinin kendisiyle ve başkalarıyla olan ilişkilerini doğrudan etkiler ve örgütsel çatışmaları en aza indirmeye katkı sağlar (Demir, 2010). Bu nedenle okul müdürleri için okulda yaşanan çatışmalarla baş etmede olumsuz duyguları yönetme becerisine sahip olmanın önemi büyüktür.

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularının farkında olması ve başkalarının duygularına empati yoluyla yaklaşmasıdır. Çatışma yönetimi ise örgütte kişiler ve gruplar arasındaki çatışmayı kontrol altında tutarak taraflar arasındaki anlaşmazlığı örgütün yararına çevirmektir (Mert, 2015). En basit tanımlamayla duygusal zekâ, duyguların akıllıca kullanımınıdır (Yüksek Özdemir ve Özdemir, 2007). Bu araştırmada okul müdürlerinin, okulda yaşanan çatışma durumlarında; kendini kötü hissetme, karşındakine olumsuz duygular besleme, pişman olma, şiddet uygulama hissi, gerginlik ve karamsarlık gibi duygu durumları yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin, çatışma durumunda duygusal tepkilerini kontrol altında tutmaya çalışmak,

kendilerini bu amaçla telkin etmek, iletişimi önemsediklerini göstermeye çalışmak, olumlu düşünmek, rahatsızlıklarını karşı tarafa hissettirmek, savunma mekanizmalarını kullanmak, beden dili ile mesaj vermek; durumun daha kötüye gitmesi halinde ise iletişime ara vermek ve iletişimi kesmek, görmezden gelmek, kayıtsız kalmak gibi tepkiler verdikleri belirlenmiştir.

Eğitim yöneticilerinin becerileri ile yönettikleri kurumların kaynaklarının etkili ve verimli kullanılması arasında çok yakın bir ilişki vardır (Acar, 2004; akt: Sağır, 2018). Örgütteki en önemli unsur olan insan kaynağının veriminde, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerinin etkisi inkâr edilemez (Goleman, 2019). Duygusal zekâ becerileri; duyguları anlama, sözlü ve sözsüz yollarla ifade etme, duygularını kontrol altında tutarak sabır, kararlılık, azim, baş etme, kontrol etme, duyguları denetim altında tutarak doğru kararlar alabilme ile ilgilidir (Cemaloğlu, 2020a). Duygusal zekâ becerileri, çatışmayı yönetmek ve çalışanları gerekli ürünü geliştirmeye odaklamak için gereken iş birliği ve iletişim becerilerini destekler (Luca and Tarricone, 2011). Dolayısı ile öğretmen, öğrenci ve velilere ait sorunları çözme makamında olan okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine sahip olmasının gerekliliği ortadadır. Okul müdürlerinin yukarıdaki açıklamalarına dayanılarak, duygularını yönetebildiklerini düşündükleri söylenebilir.

Araştırmalar, duygusal zekânın çatışma çözme stillerini önemli ölçüde yordadığını, duygusal zekâ eksikliğinin çatışmanın önde gelen nedenlerinden biri olduğunu göstermektedir (Kumari, 2015; Carmody-Bubb, Duncan and Ree, 2015; Martos, Lopez-Zafra, Pulido-Martos and Augusto, 2013; Aliasgari and Farzadnia, 2012; Vashisht, Singh and Sharma, 2018). Çatışma durumunda duygularının farkında olmak önemlidir. Bu araştırmada, okul müdürlerinin, okulda yaşanan çatışma durumlarında duygularını kontrol altında tutmak için sabırlı ve soğukkanlı olmaya, sakin kalmaya ve karşısındakini ikna etmeye çalıştıkları görülmüştür. Goleman (2019), duygusal ve zihinsel becerilerin birbirlerinden farklı olduğundan yola çıkarak birbiri ile etkileşim halinde olan iki tür zihnimiz olduğu kanısındadır: Akla dayanan, insanın ne yaptığının farkında olduğu, dengeli kararlar alan bilişsel zihin ve ne yapacağı pek belli olmayan, mantığı çok önemsemeyen buna karşılık kuvvetli olan duygusal zihin. Buna göre, her iki zihnin farklı özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Duyguları üzerinde hâkimiyetin yitirilmesi durumunda çatışmanın şiddetleneceği ve bu durumun örgütün iklimini bozacağı söylenebilir. Goleman (1998), yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin üstün çatışma çözme becerilerine sahip olacağını ve daha fazla iş birliğine gireceğini öne sürmüştür (Jordan and Troth, 2002).

Katılımcıların duygusal motivasyonları sabır üzerine odaklansa da çatışma durumunda kızgınlık, stres, kaygı öfke, gerginlik, tedirginlik, sarsıntı, üzülmeye, güvensizlik ve çaresizlik gibi durumların olması doğaldır. Katılımcılar bu duygu durumlarını yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların çatışmaya yaklaşımları bu noktada önemlidir. Sakin kalabilmek, uzlaşmacı bir tavır takınmak, kontrolü kaybetmemek, çatışmayı

fırsat olarak görmek, amaç sorgulaması yapmak şeklindeki katılımcı yanıtları, iletişimin sürdürülmesi adına bilinçli olduklarını göstermektedir. Bunun yanında, çatışmaya profesyonel yaklaşarak duygularını karıştırmadıklarını belirten katılımcılar olduğu gibi çatışma daha oluşmadan ilk belirtileri gördükleri anda proaktif bir yaklaşım sergileyen katılımcılar da bulunmaktadır. Bu noktada, çatışmanın doğallığını kabul, çatışmanın yönünü belirleme ve çatışmayı yönetme de sakinliği ve uzlaşmacılığı destekleyen önemli bir unsurdur. Çözümüne yönelik olarak katılımcıların inka, anlamaya çalışma, çözüm üzerine düşünme, açık konuşma, insani değerleri öne çıkarma, kesin yargılarda bulunmama, dışarıdan bakma, iyi niyetle yaklaşmanın yanında; ortam değiştirme, kaçınma, zamana yayma ve karşılık verme gibi yaklaşım sergiledikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle okul müdürlerinin duygularının farkında olduğu ve çatışmanın çözümüne yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Öztekin (2006), Balıkesir ili merkez ilçesinde 23 ortaöğretim kurumunu kapsayan araştırmasında, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeyleri konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ancak yardımcıları ve okulun öğretmenlerince ise daha az yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini kullanma konusunda görüşlerinin, bu çalışmada çıkan sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmada okul müdürlerinin, çatışmayı yönetemediklerini düşündüklerinde başkalarının duygularını anlamaya yönelik olarak empati kurma, öz değerlendirme yapma, durum değerlendirme, iletişim yolu arama, bilgi ve deneyimini kullanma, dönüt alma, kendi hislerine güvenme gibi duygu durumları yaşadıkları görülmüştür. Çatışmayı yönetemediklerini düşündükleri durumlarda, çözüm yolu üzerine düşündükleri, ortamdaki uzaklaşma, akışına bırakma, alternatif arama, uygun zamanı kollama, dışarıdan yardım alma, çatışmayı devretme, detaylandırma ve kendini motive etme şeklinde davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Çatışmaların olağan bir durum olduğu, yönetiminin bazı çatışmaları alevlendirmesi, bazılarını ise çözüme kavuşturması gerektiği, buna karar verecek kişilerin ise yöneticiler olduğu (Özkalp, Varoğlu, Varoğlu, Kırel ve Acar, 2013) görüşünden hareketle, okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının anlaşılabilir olduğu söylenebilir. Çünkü çatışmanın şiddetlenmesi durumunda aklın yerini duygusal ve kontrol edilemez tepkiler alacaktır (Geloman, 2019). Bu durumda iletişime ortamdaki uzaklaşma, akışına bırakma, çatışmayı devretme, uygun zamanı kollama ve dışarıdan yardım alma şeklindeki yaklaşımların, duruma göre çözüme yönelik doğru bir adım olduğu söylenebilir.

Yaşhoğlu, Pekdemir ve Toplu (2013) ve Awasthi ve Yadav (2016) tarafından yapılan araştırmalar, duygusal zekâ ile çatışma yönetimi yöntemleri arasında pozitif düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Atay (2002), yaptığı bir çalışmada okul müdürlerinin duygusal zekâ ile ilişkili becerilerinin düşük olduğu, duygusal kapasitesini iyi kullanan okul idarecilerinin birçok alanda ve sorun çözmede daha etkili olduğunu bildiği yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Öztürk (2016), çalışmasında duygusal zekânın

çatışma yönetiminde düzenleyici etkisi olduğu yönünde bulgulara ulaşmıştır. Akın (2004) tarafından yapılan araştırmada, yöneticilerin duygusal zekâları ile iş birliği ve uzlaşmaya dayalı çatışma çözüm yöntemleri arasında pozitif yönlü; kaçınma ve güç kullanma yöntemleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Aslan (2008) tarafından yapılan araştırmada ise çatışma çözümleme ile duygusal farkındalık ve duygularını olumlu kullanma arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan ve yukarıda bir kısmına atıfta bulunulan çalışmalardan çıkarılabilecek sonuç; duygusal zekâ becerileri gelişmiş okul yöneticilerinin astlarıyla yaşadıkları çatışmaları yönetmede daha başarılı olacağı yönündedir.

Bu araştırmada, okul müdürlerinin çatışma durumunda duygusal zekâ becerilerini kullanma konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunun uzun yıllar yöneticilik yapmış olmalarının, bu özgüveni kendilerine kazandırması muhtemeldir. Bu araştırma, okul müdürlerinin kendi algıları üzerine odaklanmıştır. Öğretmen, öğrenci, veli ve okulun diğer paydaşlarının bu konudaki görüşleri alınabilir. Ayrıca, karma araştırma yöntemi kullanılarak araştırmaya farklı boyutlar kazandırılabilir. Çatışma yönetimi ve duygusal zekâ becerilerini kullanma konularında, okul müdürlerinin hizmetiçi eğitime alınmaları ve hizmetiçi eğitim programlarının içeriğinin düzenlenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- ABAS, N. A. H., Surdick, R., Otto, K., Wood, S. & Budd, D. (2012). Emotional intelligence and conflict management styles, 18-22. [www.ResearchGate.net./](http://www.ResearchGate.net/) Erişim Tarihi: 20.05.2020.
- ACAR, H. (2004). Eğitim yöneticisi il eğitim denetçisi yetiştirme sorununa çözüm: Millî Eğitim Akademisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 307, 52-57.
- AKIN, M. (2004). *İşletmelerde duygusal zekânın üst kademe yöneticiler ile astları arasındaki çatışmalar üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- ALİASGARİ, M. & Farzadnia, F. (2012). The relationship between emotional intelligence and conflict management styles among teachers. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business Copy*, 4(8), 555-562.
- ALTAN, M. Z. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17, 105-111.
- APPELBAUM, S. H., Abdallah, C. & Shapiro, B. T. (1999). The self-directed team a conflict resolution analysis. *Team Performance Management*, 5(2), 60-77. [www.ResearchGate.net./](http://www.ResearchGate.net/) Erişim Tarihi: 20.05.2020.
- ASHKANASY, N. M. & Dorris, A. D. (2017). Emotions in the workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 67-90.

- ASLAN, Ş. (2008). Duygusal zekâ, bireylerarası çatışmayı çözümleme yöntemleriyle ilişkili midir? Schutte'nın duygusal zekâ ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 179-200.
- ATAY, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 31(3), 344-355.
- AY, S. (2008). Yabancı dilde okuma stratejileri: Farklı zekâları baskın öğrencilerle bir durum çalışması. *Dil Dergisi*, 141, 7-18.
- AWASTHĪ, S. & Yadav, P. (2016). Emotional intelligence as a predictor of conflict resolution style in public sector employees. *International Journal of Business and Management Invention*, 5(9), 21-27.
- BARSADE, S. G. & Gibson, D. E. (2007). Why does affect matter in organizations? *Academy of Management Perspectives*, 21(1), 36-59.
- BRACKETT, M. A. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- CARMODY-BUBB, M. A., Duncan, P. A. & Ree, M. J. (2015). Emotional intelligence and personality predict conflict management style: Examining relationships and factor structures, *Journal of Behavioral Studies in Business*, 8, 1-12.
- CEMALOĞLU, N. (2020a). *Eğitimin PIN Kodu*. Pegem Akademi yayınları. Ankara.
- CEMALOĞLU, N. (2020b). *Yönetimin PIN Kodu*. Pegem Akademi yayınları. Ankara.
- COX, J. D. (2011). Emotional intelligence and its role in collaboration. ASBBS Annual Conference: Las Vegas, *Proceedings of ASBBS*, 18(1), 435-445. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.393.652&rep=rep1&type=pdf/> Erişim Tarihi: 02.06.2020.
- ÇAKAR, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- DEWĪ, Z. L., Halim, M. S. & Derksen, J. (2015). The BarOn emotional quotient inventory (EQ-i): Development and psychometric adaptation in Bahasa Indonesia. *Journal of Psychological Sciences*, 1(2), 47-61.
- DEMİR, M. (2010). Örgütsel çatışma yönetiminde duygusal zekânın etkisi: Konaklama işletmelerinde işgörenlerin algılamaları üzerine bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 199-211.
- DÖKMEN, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- ERİŞ, B. (2008). Zekâ: Amerikan deneyiminin kritik kuram perspektifinden analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 81(1), 59-87.
- GARCÍA, C. C. & Maniago, J. D. (2018). Emotional intelligence and conflict management styles of Filipino middle managers in select higher education institutions. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 1(1), 42-55.

- GOLEMAN, D. (2019). *Duygusal Zekâ (51. Baskı)*. Varlık Yayınları. İstanbul.
- GÜMÜŞ BİLİM, H. G. (2018). *Yöneticilerin kişilik özellikleri ve duygusal zekâları ile çatışma yönetim stillerini kullandıkları arasındaki etkileşime yönelik bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- HARRİOTT, S. A. (2014). *The relationship between emotional & Social intelligence and conflict management behavior in leadership*. [Doctoral Dissertation]. Nova Southeastern University. College of Arts, Humanities and Social Sciences–Department of Conflict Resolution Studies. Florida. https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=shss_dcar_etd/ Erişim Tarihi: 03.06.2020.
- HOHLBEİN, P. J. (2015). *The power of play in developing emotional intelligence impacting leadership success: A study of the leadership team in a Midwest private, Liberal Arts University*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology, California. <https://digitalcommons.pepperdine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1594&context=etd/> Erişim Tarihi: 03.06.2020.
- JEHN, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 256-282.
- JORDAN, P. J. & Troth, A. C. (2002). Emotional intelligence and conflict resolution: Implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 4(1), 62-79.
- KESEN, İ., Sunduram, D. R. ve Abası, K. (2019). *Okul Müdürü vs. Öğretim Lideri (Rapor)*. SETA Yayınları. <https://setav.org/assets/uploads/2019/07/R141.pdf> Erişim Tarihi: 20.05.2020.
- KOÇAK, S. ve Atanur Başkan, G. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 44, 212-224.
- KUMARİ, N. (2015). Emotional intelligence as a predictor of conflict resolution style. *Research Journal of Business Management*, 9(2), 350-363. DOI: 10.3923/rjbm.2015.350.363
- LUCA, J., & Tarricone, P. (2001). Does emotional intelligence affect successful teamwork? In *Meeting at the crossroads. Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*. Melbourne, Australia, 9-12 December 2001.
- MARTOS, M. P. B., Lopez-Zafra, E., Pulido-Martos, M. & Augusto, J. M. (2013). Personality and Social Psychology Are emotional intelligent workers also more empathic?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54, 407-414. DOI: 10.1111/sjop.12058
- MAYER, J. D. (2004). "What is emotional intelligence?". *UNH Personality Lab*. 8. https://scholars.unh.edu/personality_lab/8/ Erişim Tarihi: 03.06.2020.
- MAYER, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 27, 267-298.
- MERRİAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Basımdan Çeviri, Çev. Editörü. S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- MERT, E. (2015). *Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.
- ÖZKALP, E., Varoğlu, A., Varoğlu, D., Kirel, A. Ç. ve Acar, P. (2013). *Örgütsel davranış*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Ankara.
- ÖZTEKİN, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi (Balıkesir il örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi. Balıkesir.
- ÖZTÜRK, H. (2016). *Örgütsel adalet algısı, duygusal zekâ ve çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu
- PANDEY, S., Sajjanapu, S. & Sangwan, G. (2015). Study on effect of emotional intelligence on conflict resolution style. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(S6), 71–81. DOI : 10.17485/ijst/2015/v8iS6/71215
- PIETERSEN, C. (2014). Interpersonal conflict management styles and emotion self-management competencies of public accountants. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(7), 273-283.
- RAHİM, M. A. & Psenicka, C. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 302–326.
- REZVANİ, A., Barrett, R. & Khosravi, P. (2018). Investigating the relationships among team emotional intelligence, trust, conflict and team performance. *Team Performance Management: An International Journal*, 25(1/2), 120-137, Emerald Publishing Limited 1352-7592 DOI 10.1108/TPM-03-2018-001
- SABAN, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve Türk eğitim sistemine yansımaları*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- SAĞIR, M. (2018). Okul Liderliği. N. Can (Ed), *Kuram ve uygulamalarda eğitim yönetimi içinde* (s. 209-239). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- STAW, B. M., Sutton, R. I. & Pelled, L. H. (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5(1), 51-71.
- SUNARYO, S. & Ratri, I. K. (2019). The influence of emotional intelligence on employee performance mediated by cooperative conflict management style of integrating and compromising. *Jurnal Aplikasi Manajemen*, 17(1), 37-47. Doi: <http://dx.doi.org/10.21776/ub.jam.2019.017.01.05>
- SÜ ERÖZ, S. (2013). Örgütlerde duygusal zekâ. *Balıkesir University the Journal of Social Sciences Institute*, 16(29), 213-242.
- ŞİŞMAN, M. (2018). *Öğretim Liderliği*. Pegem Akademi Yayınları. Ankara
- TURANLI, A. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- TÜRKEK, A. U. (2000). *Toplam kalite bağlamında grup dinamiği ve çatışma yönetimi*. Türkmen Kitabevi. İstanbul.
- VASHISHT, R., Singh, K. & Sharma, S. (2018). Emotional intelligence and its relationship with conflict management and occupational stress: A Meta-Analysis. *Pacific Business Review International*, 11(4), 30-38.
- WRİGHT, T. A. & Staw, B. M. (1999). Affect and favorable work outcomes: Two longitudinal tests of the happy productive worker thesis. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 1-23.
- YAŞLIOĞLU, M. M., Pekdemir, I. ve Toplu, D. (2013). Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi yöntemleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide lider üye etkileşiminin rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 191-220.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2001). Duygusal zekânın eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- YILDIRIM, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11.Baskı)*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- YÜKSEK ÖZDEMİR, A. ve Özdemir, A. (2007). Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 393-410.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ YENİDEN YAPILANMA ÇALIŞMALARINDA MEB'İN KAPASİTESİNİN GÜÇLENDİRİLMESİ (MEBGEP) PROJESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ünal AKYÜZ¹

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, unalakyuz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2135-9517.

Geliş Tarihi: 06.07.2020 Kabul Tarihi: 27.02.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.765000

Öz: Eğitim örgütleri, insan odaklı örgütlerdir. Bu nedenle belirli kural ve prosedürlerle yönetilirler. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB); çalışan personel sayısının büyüklüğü, toplumun neredeyse tamamını kapsayan geniş muhatap kitlesi, yerleşik kuralları ve oturmuş bürokrasisi ile Türkiye'nin en köklü kurumlardan biridir. Türk eğitim sistemi içerisinde belirli dönemlerde yenilenmeye yönelik çalışmalar yapılmış olsa da zaman içerisinde aynı yapıyı koruduğu görülmüştür. Bu çalışmada genelde Türk eğitim sisteminin, özelde MEB'in örgüt yapısından kaynaklanan merkezîyetçi, gelişen ihtiyaçlara cevap veremeyen, hantal, aynı görevi yapan benzer birçok birimi barındıran ve yönetilemeyen bir kurum olduğu eleştirilerine karşılık Kurumu **çağın gerektirdiği** şekilde etkin, etkili ve merkezin yerelle bağının birçok değişkenle güçlendirildiği yeni ve vizyoner bir yapıya dönüştürmek için hazırlanan MEB'in Kapasitesinin Güçlendirilmesi (MEBGEP) projesinin incelenmesi amaçlanmıştır. MEB'in talebi ile hem kendi uzmanları, hem de ilgili sivil toplum kuruluşları (STK) ve üniversitelerden geniş katılımlılarla, Avrupa Birliği'nin finansman ve uzman desteği ile sürdürülen yapılandırma çalışmaları sonucunda MEBGEP hazırlanmıştır. Bu proje, yıllardır eleştiri konusu olan Türk eğitim sisteminin yapılandırılmasına yönelik en kapsamlı çalışmadır. MEB'in merkez teşkilatını yapılandıran 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin (KHK) bu projenin hemen sonrasında çıkarılması anlamlıdır. Bu yönüyle çalışma, MEBGEP Projesi'nin amacı, süreci, sonucu ve sürdürülebilirliği noktasında Türk eğitim sistemine ne gibi etkiler yaptığının anlaşılmasına olanak sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Millî Eğitim Bakanlığı, Kapasite, Avrupa Birliği, Proje, Eğitim

EVALUATION OF THE PROJECT OF CAPACITY BUILDING SUPPORT FOR MONE IN THE REORGANIZATION WORKS OF THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION

Abstract:

Educational organizations are administrated by rules and procedures due to their being people-oriented organizations. Ministry of National Education is one of Turkey's most established institutions with its set in stone rules and bureaucracy, the magnitude of the number of its personnel, its large sphere of influence covering almost all of the public. However, these advantages have hindered its development and refurbishment over time. This study aims to investigate the project known as the Capacity Building Support for the Ministry of National Education (MEBGEP), which was prepared to reform the institution into a new and visionary structure with its bonds to the public effectively reinforced in a way fitting the current period in face of the criticisms that the Turkish national education system cannot respond to the occurring necessities and cumbersome due to the Ministry of National Education's organizational structure and that the said structure is basically an uncontrollable institution with many units tasked with the same duty. MEBGEP was prepared upon the request of the Ministry of National Education as a result of the structuring efforts carried out with the support and financing of the European Union with its own experts, as well as with broad range of participants from relevant non-governmental organizations (NGOs) and universities. This report is the most comprehensive study regarding the structure of the Turkish education system, which has been criticized for years. It is significant that the Decree Law No. 652 (DL), which structures the central organization of MoNE, will be issued immediately after this project. In this respect, the study will allow an understanding of the effects of the MEBGEP Project on the Turkish education system in terms of the sub-dimensions of objectives, processes, results and sustainability.

Keywords: Ministry of National Education, Capacity, European Union, Project, Education

Giriş

Türk Eğitim sisteminin örgütsel yapısı Cumhuriyetin ilanından günümüze değin "merkezi" yönetim odaklı bir yapı içerisinde olmuştur. Cumhuriyetin kurulmasından hemen sonra eğitim yönetimi noktasından tüm yetkiler merkezde toplanmıştır. Gün-

müz eğitim sisteminin temeli bu dönemlerde atılmıştır. Öyle ki ülkedeki tüm eğitim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) eliyle devlet kontrolü altına alınmasını öngören 3 Mart 1924 tarihli düzenleme günümüz eğitim sisteminin de temelini oluşturmaktadır. Bu tarihte yürürlüğe giren “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile o güne kadar ayrı bir seyir takip eden tüm eğitim kurumları tek bir çatı altında birleştirilmiş ve hem yapısal hem de işlevsel anlamda eğitim örgütlerinde önemli değişme ve gelişmeler yaşanmıştır (Can ve Çelikten, 2000). Hemen her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı Devleti’nden önemli bir mirası devralmıştır. Osmanlı’dan devralınan bu mirasın en önemli özelliği Tanzimat’la birlikte topluma yerleşen ve bireyleri derinden etkileyen Batı tipi bir eğitim sistemidir. Yeni Türkiye Cumhuriyeti ile birlikte oluşturulmaya başlayan yeni eğitim modeli ve buna bağlı reformlar bu sistem üzerine gelişmiştir (Öztürk, 2009).

Cumhuriyet’in ilanından bu yana Türk eğitim sisteminde örgün eğitimden yaygın eğitime ve ilköğretimden yükseköğretime hemen her alanda nitel ve nicel boyutta birçok önemli gelişme yaşanmıştır. Ancak hem nitel hem de nicel anlamda ulaşılmak istenen hedeflere tam olarak ulaşamadığı görülürken belirlenen bu hedeflere ulaşma yolunda her dönemde çabalar devam etmektedir (Öztürk, 2009). Türkiye’de kısa sürede yapılan seçimler ve buna bağlı sürekli yenilenen kabine MEB’in da kısa aralıklarla değişmesine neden olmuştur. Her yeni gelen hükümetin bir öncekinden farklı bir eğitim politikası izlemesi, beraberinde eğitim alanında istikrarsızlığı da getirmiştir. Her yeni gelen iktidar/MEB, oturmuş, kendisinden beklenen hizmetleri asgari düzeyde yerine getirebilen bir eğitim anlayışına sahip olunamadığından, çeşitli değişikliklere gitme ihtiyacı hissetmiştir. Bu noktada öteden beri yaşanan temel problem, yapılan sistem değişikliklerinin eğitimin paydaşları olan öğretmenlere, öğrencilere ve velilere gerektiği ölçüde danışılmadan, plansız ve programsız bir şekilde uygulanmasıdır (Gür, 2005’ten, aktaran; Gür ve Çelik, 2009).

Türk eğitim sisteminde Cumhuriyet dönemi ile birlikte uluslararası uzmanların görüşlerinin katkısıyla da devletin yeni bir anlayış geliştirdiği ve bu yeni yaklaşım doğrultusunda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti, kurulduktan sonra eğitimde Batılılaşma hedefini sadece ulusal ölçekteki çalışmalarla değil, Batı üniversitelerinde görev yapmış, tanınmış akademisyenleri ülkemize getirerek onların hazırladıkları raporlar ve çalışmalarla desteklemiştir. Bu uzmanlar Türk eğitim sistemi üzerine temel eğitim, mesleki eğitim, öğretmen eğitimi, yükseköğretim ve eğitim politikaları gibi birçok alanda çalışmalar yapmışlardır. Bu akademisyenlerden bazıları Berly Parker, Albert Malche, Omar Buyse, Dr. Kühne ve John Dewey gibi isimlerdir (Akyüz, 2015; Gümüş, 2015). 1990’lı yıllardan sonra Avrupa Birliği üyelik sürecinin hızlanması ile AB, Dünya Bankası ve OECD gibi uluslararası kurumların, raporları ve uzmanları ile Türk eğitim sistemi üzerinde daha çok etki sahibi olduğu görülmeye başlanmıştır.

Küreselleşme eğitim açısından; birbirleri ile yakın ilişkiler içerisinde bulunan günümüz toplumları içerisinde rahatlıkla dolaşabilecek, yaşayabilecek ve çalışabilecek bireylerin yetiştirilmesi olarak tanımlanabilir (Oktay, 2010). Soğuk savaş sonrasında başlayan küreselleşmeye paralel olarak eğitim sistemlerinde de birtakım değişim ve gelişmeler yaşanmış, bu bağlamda eğitim yaklaşımları daha çok demokratik yeni değer ve bilgiler ortaya koyan ve insan haklarını öne çıkaran birey merkezli bir yapılanma sürecine evrilmiştir (Hesapçioğlu, 2010). Okulun görevi 20. yüzyılın ilk yarısında genel anlamda iyi vatandaş yetiştirmek, dünyayı tanıtmak, okuma, yazma ve matematik öğretmektir. Bu dönemde eğitimin gündeminde çok kültürlülük, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme yer almamıştır (Schlechty, 1990'ten aktaran; Çağlar, 2010).

AB, Dünya Bankası ve OECD gibi uluslararası kuruluşların ve uzmanların eğitim sistemine zararı olduğunu savunanlar görüşler de vardır. Türk eğitim sistemini değiştirmek ve geliştirmek amacıyla reform adı verilen çeşitli girişimler de bulunmaktadır. Bu girişimler; eğitimin finansmanı, öğretmen yetiştirme ve eğitim yönetimi vb. gibi başlıklar altında toplanabilir. Bu girişimlerin genellikle politik yaklaşımlarla, bütüncül olmaktan uzak bir biçimde yapıldığı (Akşit, 2007'den aktaran; Güllüpinar, 2015), Dünya Bankası ve yabancı uzmanlar tarafından yönlendirildiği, hem zaman kaybına hem de maddi kayıplara neden olduğu bu nedenle öğrencilerin bir süre iyi eğitilemediği ileri sürülmektedir (Şahin, 2007'den aktaran; Güllüpinar, 2015).

Küreselleşmenin sınır aşan yapısı en çok da ulusal eğitim anlayışını etkilemiştir (Gümü, 2015). Eğitim sisteminin kısa aralıklarla sürekli değişmesi ve buna bağlı yaşananlarla dramatik değişimler deneyimlenmiştir. Küreselleşme eğitim sisteminde yaşanan bu değişimlerin temel dayanak noktası olarak gösterilebilir (Rinne, 2008'ten aktarana; Gür, 2011). Birleşmiş Milletler, UNESCO ve diğerleri, on yıllardır küresel eğitimin önemini savundu. 1974 yılında UNESCO tüm üye ülkelere "Eğitimin Geleceği" isimli raporda; 18. Eğitim Bakanlar Konferansı'nda kabul edilen İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerle İlgili İşbirliği, Barış ve Eğitimde Uluslararası Anlayış için eğitim ile ilgili uluslararası tavsiyeyi sundu (UNESCO 1974'ten aktaran; Reimers, F.M., 2020). Tam üyelik müzakerelerinin 3 Ekim 2005 tarihinde başlaması sonrasında AB ile Türkiye arasındaki ilişkiler yeni bir evreye girmiştir. Türkiye'deki karar verici kurumlar programlarını AB müktesebatına uyum çerçevesinde yeniden dizayn etmeye başlamışlardır (MEBGEB, 2006).

AB'ye uyum sürecinde oluşturulan eğitim politikaları çerçevesinde birliğin eğitim algılarının Türk eğitim sistemindeki değişimi büyük ölçüde etkilediği ve yönlendirdiği söylenebilir. Ancak AB politikaları çerçevesinde oluşturulan eğitim sistemi, ortaya çıkardığı etkiler göz önüne alındığında denilebilir ki sosyal değişimi tamamlamak yerine daha çok ulusal sorunlara odaklanan bir özellik göstermektedir (Okçabol, 2005'ten aktaran; Asri, 2015). Bu kısımda MEBGEP öncesinde Türk eğitim sisteminin arka planı ve projenin hazırlanmasına giden sürecin nedenleri tartışılmıştır.

Eğitimde Reform ve MEBGEP'in Eğitimsel Arka Planı

Kuşkusuz eğitim sürekli bir çabadan ibarettir. Bunun nedeni ülkenin geleceği olan çocukların en iyi eğitimi almalarının yolunu açmaktır. Türk eğitim sisteminin de ideal bir yere ulaşması için başta MEB olmak üzere eğitimciler, devletin ilgili kurumları, eğitimle ilgili STK'ler ve uluslararası kuruluşlar sürekli raporlar hazırlayıp tartışmaktadır. Bu da eğitimin dinamik ve gelişmeye açık bir olgu olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim sistemine yönelik sistem tartışmalarının ön plana çıktığı görülebilir.

Türkiye'de eğitime bakışın ideolojik olduğu ve bunun bir türlü değişmediği noktasında zaman zaman eleştiriler yapılmasına karşın MEB politikalarında bir süreklilik ve istikrar görülmemektedir. Buna karşın hemen her hükümet ve eğitim bakanı döneminde farklı ölçeklerde bir reform çabasının varlığı gözlenmiştir (Gür ve Çelik, 2009).

Bakanlık yürütme dairelerinin asıl sıkıntısı, merkez örgütünün bir modele bağlanmamış olmasından ileri gelmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Örgütsel yapı olarak Türk eğitim sistemi Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze "merkezi" yönetim anlayışını devam ettirmiştir. Osmanlı döneminde birbirinden bağımsız bir yapıda seyreden eğitim yönetimi, Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte tüm yetkilerin tek merkezde toplandığı bir yapıya dönüştürülmüştür (Çelikten vd., 2019). Günümüzde ise MEB merkez teşkilatının sahip olduğu yetkilerin bir bölümünün diğer paydaşlar devredilmesi gerektiğine dair genel bir kanaat söz konusudur. Buna karşın kimlere hangi yetkilerin devredileceğine dair somut öneriler bulunmamaktadır. Bu önemli bir eksiklik ve bu konuya dair somut önerilerin getirilmesi ve ilgili topluluklarca tartışılması gerekmektedir (Gür ve Çelik, 2009).

1960'lı yıllardan beri hükümet programları, şura kararları ve beş yıllık kalkınma planlarında eğitim sisteminin yapısı ile ilgili sürekli öneriler olduğu bilinmektedir. Türkiye'deki eğitim sistemin büyüklüğünü gösteren ve bu raporlara yansıyan veriler, eğitim teşkilatının Avrupa standartları ile uyumlu olabilmesi ve daha etkili bir süreç işletebilmesi için yeniden yapılandırmaya gereksinimi olduğunu ortaya koymaktadır. (MEB İstatistikleri, 2011; Tuzcu, 2006).

2007-2013 yıllarını kapsayan "Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı"nda eğitim ve belge veren kuruluşların akreditasyonu, mesleki standartlara dayalı yeterliliklerin belgelendirilmesi, geliştirilmesi vb. temel fonksiyonları içeren "Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemi" ile ilgili çalışmaların en kısa sürede bitirebileceği ve mesleki eğitim yapısının bu sisteme duyarlı bir hale geliştirilebileceği özellikle belirtilmiştir. Bu noktada modüler sistem ön plana çıkarılmış ve mesleki ve teknik eğitimde modüllere göre belgelendirme sistemlerine geçilmesi, alan ve dal eğitimine önem verilmesi ve modüler tabanlı yapıya bağlı sistem bütünlüğü esasına dayalı eğitim programlarının uygulanması gerektiği vurgulanmıştır (Kalkınma Planları, 2020).

Merkez örgütünün yapısı bakımından bir sıkıntısı da bazı birimlerin ayrı bakanlık olma çabalarıdır (Bursalıoğlu, 2002). Bir diğer yapısal sorun da mesleki eğitiminin Türkiye'de çok başlı bir yapı arz etmesi ve AB ile uyumlu olmamasıdır (Akyüz, 2012).

AB'ye üyelik sürecinin hızlandığı 1999 ile 2005'li yıllar müzakerelerin başlaması açısından önemlidir. Bu süreçte AB ile Türkiye arasındaki yakın ilişkinin bir sebebi de ekonomik gerekçelerdir. Türkiye, OECD ülkeleri içerisinde eğitime en az kamu kaynağı ayıran ülke konumundadır. 2006 verilerine göre Türkiye'nin öğrenci başına yapmış olduğu kamu kaynaklı harcama ortaöğretim düzeyinde OECD ortalamasının yaklaşık dörtte biri, ilköğretim düzeyinde ise yaklaşık beşte biridir (Gür ve Çelik, 2009). Merkezî bütçeden eğitime ayrılan pay 2005 yılından itibaren, savunma sanayii için ayrılan payın ötesine geçmiştir. Bu anlamda eğitime yönelik kamusal harcamalarda son yıllarda bir artış olduğu gözlemlense de yine de bu harcamalar OECD ülkelerinin ortalamasının çok gerisinde kalmaktadır. Merkezî yönetim bütçesinden MEB'e ayrılan bütçe 2000'de genel bütçenin %7,15 iken bu oran 2007 yılında % 10,42; 2008 yılında % 10,30; 2009 yılında % 10,63; 2010 yılında % 9,84 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran 2011 yılında ise % 10,91; 2012 yılında %11,16; 2018'de % 12,3, 2019'da % 11.84 olmuştur (MEB 2018-2019 Yılı İstatistikleri, 2020). Bu oranlara göre MEB, bütçesi itibarıyla devletin yüzde yaklaşık 12'sine, öğretmen, personel sayısı, öğrenci sayısı ile %35'ine denk gelmektedir. Yönetilebilirlik bakımından hantallaşmaya açık böylesi bir büyüklüğe sahip MEB'deki, küresel yeni gelişmelerin gerisinde kalmak sebebi ile oluşan verimsizlik, etkin bir programı takip edememe gibi sorunları herkes görebilmekteydi.

MEB'in yeniden yapılandırılması çalışmalarında önemli bir yere sahip kanunlardan biri de 14 Eylül 2011'de yürürlüğe giren 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamedir (KHK). (KHK, Resmî Gazete, 2011). Bu kanun, 2008-2010 yılları arasında Avrupa Birliği'nin Türkiye için 2006 yılı Katılım Öncesi Ulusal Yardım Programı çerçevesinde desteklediği MEB'in Kapasitesi'nin Güçlendirilmesi Projesi'nin (MEBGEP) 2010 yılında tamamlanmasından hemen sonra yürürlüğe girmiştir.

652 Sayılı KHK'nin içeriği ve sonuçları itibarıyla MEBGEP Projesi'nden önemli derecede etkilendiği görülmektedir. MEB, "Yeniden Yapılanma Bilgi Notu" adı altında basınla paylaştığı metinde 652 Sayılı KHK'nun temel gerekçelerini şöyle açıklamıştır: Bakanlığın örgütlenme şekli ve mevcut yönetim yapısının yüksek maliyetli, gereğinden fazla büyük, yetersiz ve etkisiz olması yeni bir yönetim yapısını zorunlu kılmaktadır (Milliyet, 2011).

Bu açıklamaya göre özetle eğitim ve öğretimde reform ihtiyacı şu nedenlere dayanmıştır (Milliyet, 2011):

Eğitim sistemiyle ilgili temel işlev ve görevlerin çok sayıda hizmet birimi arasında bölündüğü, mevcut yönetim yapısının etkili ve verimli olmadığı, zamanla merkeze bağlı birimler arasında farklılaşmalar yaşandığı ve aynı hizmet ve görev sahasında çok

sayıda birime yetki verildiği, bu sebeple söz konusu birimler arasında koordinasyon sağlamanın ve ortak bir strateji geliştirmenin çok zor olduğu belirtilmiştir.

Bunun dışında mevcut yapının iç ve dış çevrede meydana gelen gelişmeleri kavramakta zorlandığı ve AB'nin eğitim sistemlerine uyum için yeniden yapılanmaya gidildiği, geleneksel eğitim sisteminin yetersiz hale geldiği, eğitim sistemi için yeni bir yaklaşım tarzına ve bu yeni yaklaşıma uygun bir yönetim yapısına gereksinim olduğu, hayat boyu öğrenme programlarının tüm topluma yönelik olmadığı ve inovasyon ve ARGE süreçlerinin yetersiz kaldığı gibi tespitler adı geçen bilgi notunda dikkat çekilen noktalar arasında sayılabilir.

Okul yönetimini ve öğretmenleri merkez örgütünün patolojileri ciddi düzeyde etkilemektedir. Bu patolojinin sonuçları arasında yetki-sorumluluk dengesizlikleri, merkezden yönetim eğilimi, iletişim engelleri ve birbiri ile çelişen politik kararlar sayılabilir (Bursalıoğlu, 2002). MEBGEP hazırlık ve uygulanma aşamasında hazırlanan raporlar ve uzman görüşleri Türk eğitim sisteminin bu aşamadaki yapısal sorunlarının neler olduğu konusunda ortak bir görüşte buluşulduğunu göstermektedir.

Eğitim politikaları şekillendirilirken evrensel amaç ve uygulamalara dönük düzenlemeler yapılmalı partizanca tutumlardan kaçınılmalı, toplumsal mutabakat ve süreklilik esas alınmalıdır. Çeşitli raporlarda ve bazı resmî strateji belgelerinde ifade edilen yerel paydaşların aktifleştirilmesi ve MEB'in organizasyon yapısının sadeleştirilmesi konularında gerçekçi ve somut kararlar alınmalıdır. Bu noktada ortaöğretimde bir birlik sağlanması adına özellikle bu kademeye yönelik genel müdürlük sayısının bir ya da ikiye indirilmesi gerekmektedir (Gür ve Bekir, 2009).

Türkiye'de 652 sayılı KHK öncesinde geçerli olan eğitim yönetimi sisteminin, eğitim hizmetlerinin etkililiği ve verimliliği açısından çeşitli sorunlar yarattığına ilişkin geniş bir uzlaşma oluşmuş ve bu durum, ulusal planlama belgelerine de yansımıştır. Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda bu eğitim hizmetlerindeki bu verimsizliği ortadan kaldırmaya dönük olarak eğitim yönetimi sisteminin merkez teşkilatta yeniden yapılanması, böylece yerel birim ve okullara daha çok yetki devri, belirlenecek standartlar ışığında performans ölçümüne dayalı bir insan kaynakları rejimine dayanan bir eğitim sistemine ulaşılması gibi hedefler benimsenmiştir. MEB içinde de eğitim yönetimini yeniden yapılandırmak için birçok çalışma yürütülmüştür (ERG, 2012, 45). Sadece mesleki eğitim ile ilgili karar verici 5 Mesleki Eğitim Genel Müdürlüğü vardı. Ulusal ve uluslararası uzmanlar mesleki eğitimle ilgili MEB merkez teşkilatta yer alan birimlerin çeşitliliğinin kurumsal yapıların işlevselliğini ve proje uygulamasını azalttığını savunmuşlardır (Akyüz, 2012; ERG, Mesleki Eğitim, 2012).

Türkiye'de bu çalışmanın konusuyla ilgili olarak farklı araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan bir kısmı Avrupa Birliği ve Uluslararası kuruluşların raporlarına, PISA sonuçlarına dayanmakta bir kısmı da AB ile karşılaştırmalı eğitim sistemi çalışmalarıdır. Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, (2011), Gedikoğlu, (2005), Çelen, Çelik ve Seferoğlu,

(2011), Savran, (2005), ve Şengül, (2006). Bazı çalışmalar ise Türkiye'deki öğretmenlik sistemi gibi eğitim sisteminin bazı özel alanlarıyla genel durumun karşılaştırılmasını içeren çalışmalardır; Kasımoğlu, (2007), Dağlı, (2007). Toprak, (2008). Örucü, (2004), Üstüner, (2004). Çelikten, Ayyıldız ve Çelikten, (2019), Gür ve Çelik, (2009) gibi çalışmalar ise eğitim sisteminin yapısal sorunlarına değinen çalışmalar olmakla beraber MEBGEP ve KHK ile ilgili çok yönlü boyutu tartışılmamıştır. Yukarıda verilenler birlikte değerlendirildiğinde; Türkiye genelinde uygulanan 3,7 milyon euro bütçeli MEBGEP Projesi amaçları ve bütçesi yönüyle, Türk eğitim sisteminin gelişiminde ve değişiminde büyük bir potansiyele ve etkiye sahip olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, bu projenin farklı açılardan ve daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. MEBGEP bu bağlamda yapılan birçok ciddi ve kapsamlı tartışma sonucunda ortaya çıkmış etkili projedir. Daha önce bu kapsamda bazı çalışmalar yapılmışsa da uygulanma şansı bulamamıştır.

Bu araştırmanın amacı, AB eğitim projeleri içerisinde yer alan ve AB'ye uyum hedefi çerçevesinde yürütülen ve tamamlanan "MEB'in Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi'nin (MEBGEP) Türk eğitim sistemine amaç, süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik yönünden etkilerini incelemek ve projeyi bağımsız uzmanlarca yazılan resmî raporlara ve çıktılara göre değerlendirmektir. MEB tarafından sonuçlandırılan Avrupa Birliği finansmanlı eğitim projelerinden MEB'in Kapasitesinin Güçlendirilmesi (MEBGEP) Projesi dokümanları aşağıda açıklanan dört kapsamda incelenmiştir:

1. Bu projenin amaçlarına ilişkin olarak; Bu amaçlar nasıl belirlenmiştir? Bu amaçlar işlevsel midir?
2. Bu projenin uygulanma sürecine ilişkin olarak; Projelerin uygulanma sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Bu projenin sonuçlarına ilişkin olarak; Proje öngörülen amaçlara ne düzeyde ulaşmıştır? Amaçlara ulaşamamasının nedenleri nelerdir?
4. Bu proje sürdürülebilir olabilmiş midir?

Araştırma; MEB tarafından yürütülerek sonuçlandırılan Avrupa Birliği finansmanlı MEB'in Kapasitesinin Güçlendirilmesi (MEBGEP) Projesi'nin amaç, süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik boyutları açısından değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu nitel çalışmada "Bütüncül Tek Durum" deseni kullanılmıştır. Tek Durum desenin tercih edilmesinin nedeni, tek bir analiz birimine yer verilmesi ve ele alınan konunun kendine özgü bir yapısının olmasıdır. Araştırma, durum analizi için "Dokümantasyon İncelemesi" yöntemini seçilmiştir. **Çünkü tarihinde** çok sayıda projeyi hazırlayan ve uygulayan MEB'in yükümlülüğünü üstlendiği projelere yönelik değerlendirilmelerde en önemli veri kaynaklarından biri olan insan kaynaklarının/proje çalışanlarının zaman içinde sürekli ve hızlı değişimi nedeniyle ulaşılamaz olmaları,

projenin değerlendirilmesinde araştırmacıyı ister istemez tek veri kaynağı olarak dokümantasyon incelemesi üzerinden analiz yapmaya mecbur bırakmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013 s.217).

Dokümantasyon inceleme yönteminin seçilmesindeki bir başka gerekçe ise dokümanlardan elde edilen verileri betimlemeye, temaları ve örüntüleri ortaya çıkarmaya imkan sağlamasıdır. Bu bağlamda, MEB'in Kapasitesinin Güçlendirilmesi (MEBGEP) projesinin incelenmesi çalışma deseni, bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmeye dayanmaktadır.

Bu çalışmada, bütüncül tek durum deseninde seçilen doküman analizi tekniği, gerekli koşullar sağlanarak yerine getirilmiştir. Bu çerçevede, Tablo 1.'de verilen listede çalışmada incelenen 15 doküman görülmektedir. Bu dokümanlar aşağıdaki süreçlerden geçirilerek incelenmiştir:

15 dokümanın analizleri şu aşamalardan geçirilerek yapılmıştır:

- Dokümanlara ulaşma
- Dokümanların orijinalliğini kontrol etme
- Dokümanları anlama
- Veriyi analiz etme
- Analiz sonuçlarını metne dökerek kullanma, aşamalarına göre yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013 s. 217).

Veriyi analiz etme sürecinde, içerik analizi öğeleri birleştirilerek dokümanların tematik analizi sağlanmıştır. Tematik analizle, verilerdeki örüntüler tanımlanmış ve ortaya çıkan temalar analiz kategorisi haline getirilmiştir. Burada içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu, araştırmacının temel soruları ile ilgili bilgiler metne dönüştürülmüş ve kategoriler halinde düzenlenmiştir.

Çalışma kapsamında veri toplama amacıyla incelenen dokümanlar, MEB, MEBGEP' in başlangıç, final ve ilerleme raporları yanında Yeşil Belge, GZFT Raporu, Yabancı Ülke Çalışma Ziyareti Raporları ve Eğitim Yönetim Modelleri Uluslararası Konferansı gibi metinlerdir. İncelenen dokümanlar aşağıdaki tabloda listelenmiştir:

Tablo 1: Çalışmada İncelenen Dokümantasyon

Doküman No	Doküman Adı	Yayın Tarihleri
I.	Başlangıç Raporu	15 Ağustos 2008
II.	Birinci İlerleme Raporu	17 Ağustos 2008-16 Ekim 2008
III.	İkinci İlerleme Raporu	17 Ekim 2008- 16 Aralık 2008
IV.	Üçüncü İlerleme Raporu	17 Aralık 2008-16 Şubat 2009
V.	Dördüncü İlerleme Raporu	17 Şubat 2009-16 Nisan 2009
VI.	Beşinci İlerleme Raporu	17 Nisan 2009-16 Haziran 2009
VII.	Altıncı İlerleme Raporu	17 Haziran 2009-16 Ağustos 2009
VIII.	Yedinci İlerleme Raporu	17 Ağustos 2009-16 Ekim 2009
IX.	Sekizinci İlerleme Raporu	17 Ekim 2009-16 Aralık 2009
X.	Dokuzuncu İlerleme Raporu	17 Aralık 2009- 30 Mayıs 2009
XI.	Final Raporu	30 Nisan 2010
XII.	Yeşil Belge	Mayıs 2010
XIII.	Çalışma Ziyareti Raporları	Ekim 2009
XIV.	GZFT (SWOT) Analizi	Mart 2009
XV.	AB Ülkeleri Eğitim Yönetimi Modelleri	2009

Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi (MEBGEP)

MEBGEP'in genel hedefi kaliteli, etkin ve verimli, Türk insanının ihtiyaçlarını karşılayan, Avrupa standartlarına uygun bir eğitim sistemi oluşturmaktır. MEBGEP'in genel amacı ise MEB'in organizasyon, yönetim, finans, izleme ve değerlendirme kapasitelerini okul öncesinden, orta öğretime kadar eğitim sistemini daha etkin ve verimli hale getirmeyi amaçlayan yeniden yapılanma sürecinde MEB'e destek olmaktadır (MEBGEP Başlangıç Raporu, 2008).

MEBGEP Projesi, Avrupa Birliği Katılım Öncesi Yardım Aracı (Instrument for Pre-accession Assistance - IPA) ile finanse edilmiştir. AB, aday ülkelere sağladığı mali yardım mekanizmasında 2007 – 2013 yıllarına ait bütçe dönemiyle birlikte bazı değişikliklere gitmiştir. Bu kapsamda potansiyel aday ve aday ülkelere gerçekleştirilen finansal yardımlar "Katılım Öncesi Yardım Aracı" (IPA) adıyla tek çatı altında birleştirilmiştir (AB Başkanlığı, 2020).

MEBGEP'in Yapılanması: MEB'in MEBGEP projesinin bütçesi 3.700.000 eurodur. Proje 2008-2010 yılları arasında gerçekleştirilmiş ve bütçenin tamamı kullanılmıştır. Projenin süresi 24 aydır (Başlangıç Raporu, 2008). MEBGEP'in koordinesi ve yürütülmesi, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı (PKMB) tarafından yapılmıştır. PKMB dışında projenin yürütme kurulunda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,

MEB birim amirleri, Personel Genel Müdürlüğü, Strateji Geliştirme Başkanlığı ve diğer MEB birimleri, Merkezi ve Finans İhale Birimi, Avrupa Delegasyonu, Avrupa Eğitim Vakfı katılmıştır. Proje kapsamında yürütme kuruluna ek olarak politika grubu da oluşturulmuştur (MEBGEP Başlangıç Raporu, 2008.) 652 Sayılı KHK kapsamında projelerin koordinasyon yetkisi PKMB'nin üzerinde kalmakla beraber uygulama yetkisi ilgili birimlere dağıtılmıştır.

MEBGEP süresince yüklenici tarafından hazırlanacak olan çalışma planları ve raporlarının 4 kopyası Ankara'daki Avrupa Komisyonu temsilciliğine sunulacaktır. Hazırlanan bu plan ve raporların bir kopyası da yararlanıcı ve ulusal koordinatör konumundaki MEB'e verilecektir (MEBGEP Başlangıç Raporu, 2008).

MEBGEP Projesinin Yasal Dayanakları: MEBGEP, 16 ay gibi uzun bir hazırlık sürecinden sonra başlayabilmiştir. Bu süreç öncesinde MEB Şura kararları ve Kalkınma Planları, Acil Eylem Planı, Orta Vadeli Program ve Strateji Belgeleri gibi birçok etkili kurumsal rapor MEBGEP'in oluşumundaki ön hazırlık çalışmaları olarak göze çarpmaktadır. Bu hazırlık çalışmaları aşağıdaki detaylandırılmıştır (MEBGEP Başlangıç Raporu, 2008; MEBGEP Yeşil Belge, 2010):

- 8. Kalkınma Planı (2002 – 2006), 9. Kalkınma Planı (2007 – 2013)
- 58., 59. ve 60. Hükümet Programları
- Acil Eylem Planı, 2008 ve 2009 Programı Tedbirleri, Vizyon 2023, Orta Vadeli Program (2010 -2012)
- MEB Şura Kararları, Temel Eğitim, Mesleki Eğitim ve Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgeleri

Yukarıda sözü edilen çalışmalar, MEB'in yeniden yapılandırılması ile ilgili belgelerde aşağıdaki şekilde detaylandırılmıştır. (MEBGEP Başlangıç Raporu 2008; MEBGEP Yeşil belge, 2010; Kalkınma Planları, 2020):

8. Kalkınma Plânında Eğitimin Yapılanması (2001-2005) "Millî Eğitim", fırsat eşitliğini gözeten, yetki devrini esas alan, üretime dönük eğitime ağırlık veren, piyasa meslek standartlarına uygun, yatay ve dikey geçişlere imkân veren, etkin bir rehberlik hizmetini içeren, bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten bir sistem bütünlüğü içerisinde herkes için yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla yeniden düzenlenecektir. 9. Kalkınma Planında Eğitimin Yapılanması (2007-2013): (583.) Eğitim sistemin fırsat eşitliği, erişilebilirliği ve etkinliğine dayalı yapısı daha güçlü hale getirilecek ve sistem, yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla insan kaynaklarının geliştirilmesini desteklemek üzere bütüncül olarak yeniden ele alınacaktır (587.) Eğitimin yaygınlaştırılması için merkezî idare ile birlikte özel sektör, gönüllü kuruluşlar ve mahalli idarelerin katkıları artırılabilecektir. (600.) Eğitim kurumlarına ve taşra teşkilatlarına yetki ve sorumluluk devri sağlanacak, MEB merkez yapılanmasında kurumsal kapasite güçlendirilecek ve hizmet esasına dayalı yeni bir yapılanmaya gidilecektir.

Şûra Kararlarında Yeniden Yapılanma: 14. Eğitim Şurası (1993): MEB'in yurtdışı, merkez ve taşra teşkilatlarında görev yapacak uzman ve yöneticilerin atamaları, yer değiştirmeleri, unvanları ve nitelikleri yeniden gözden geçirilip fonksiyonel bir yapıya kavuşturulacak ve ilgili mevzuat düzenlemeleri yapılacaktır. 17. Eğitim Şurası (2006): Merkez teşkilatının yapısı süreç odaklı olarak yeniden dizayn edilmeli ve görev alanı; denetim, yönlendirme ve stratejik planlamayla sınırlı hale getirilmelidir. Hükümet Programlarında Eğitim Yapılanması: 58. Hükümet Programı: yerel yönetimlerin eğitimdeki rolü artırılacak, üst kademelerde toplanan yetki ve sorumluluklar, dengeli bir şekilde yerel ve alt birimlere aktarılacak, eğitim hizmetlerinin etkili koordinasyonuna imkân verecek şekilde MEB merkez teşkilatı, yeniden yapılandırılacaktır. 59. Hükümet Programı: Eğitim alanında köklü bir reform hareketine girişilecek, bu kapsamda eğitim sisteminde her alanda olduğu gibi çağdaş uygarlık gereklerine ve toplumun ihtiyaçlarına göre yeniden yapılanma sağlanacak ve insan merkezli nitelikli bir eğitim modeline geçilecektir. 60. Hükümet Programı: MEB, denetim ve koordinasyon işlevlerinin yerine getiren, genel düzeyde politikalar belirleyen, etkin bir yapıya büründürülecektir. 2005 yılından beri yapılan teorik ve uygulamalı hazırlık çalışmaları, Türkiye'nin eğitim sisteminin yeni bir yaklaşım ve yönetim yapısı ihtiyacında olduğunu göstermiştir.

Eğitim sistemi için yeni bir paradigma ve bu paradigmaya uygun yeni bir yönetim yapısı gerekmekte başka bir ifade ile aşağıda sıralanan üç husus yeni bir paradigmayı zorlamaktadır (MEBGEP Başlangıç Raporu, 2008; Yeşil Belge, 2010):

- Toplumsal ve ekonomik gelişmeler
- Geleneksel eğitim sisteminin reformu
- AB'nin eğitim sistemleri ve süreçlerine uyum

Türk eğitim sisteminde reform ihtiyacını doğuran sebepler şöyle sıralanabilir. (MEBGEP Yeşil Belge, 2010): Hükümet tarafından açıklanan 2010-2014 eğitim stratejisinin gereklilikleri, Türkiye'nin merkezî eğitim yönetim sistemi, Lizbon Stratejisi ve AB katılım süreciyle netleştirilen AB eğitim standartlarına ve AB hedeflerine uyum, Hayat Boyu Öğrenme Stratejisinin gereksinimlerine uyum ve sosyal ortaklara ve STK'lere çalışma alanın sağlanması ve Teknolojideki gelişmeler ve küreselleşme süreci.

Millî Eğitim Bakanlığı uzmanları, yöneticileri ve eğitim ile ilgili sosyal ortaklarla MEB'in güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla bir dizi çalıştay yapılmıştır. Bu çalışmalarda acil reform gerektiren 4 temel husus ortaya konulmuştur. (MEBGEP Yeşil Belge, 2010).

- Eğitim yönetim sisteminin yerel, il/ilçe ve merkezî yönetimler arasında etkili olmayan görev dağılımı ve bu sistemin aşırı merkezizetçi yapısı,
- Yönetim kapasitesi noktasında hem mali kaynakların hem de insan kaynaklarının yetersiz olması,

- Sistematik kalite güvence sisteminin değerlendirme, izleme, denetim ve teftiş gibi temel konularda olmaması,
- Sosyal ortaklara ve paydaşlara STK'lere güvensizlik sayılmıştır.

MEBGEP'in Uygulanma Süreci: STK'ler ve akademisyenlerle uzun süreli tecrübe paylaşımı neticesinde başta MEB olmak üzere üniversiteler ve ilgili kamu kuruluşlarından projeye katılan uzmanlarda, kamu kurumu temsilcilerinde ve alanında deneyimli AB'nin farklı ülkelerinden danışmanlarda ciddi bir tecrübe birikimi oluşturmuştur.

MEBGEP'in genel hedefleri şu şekilde detaylandırılabilir. (Başlangıç Raporu, 2008);

Yönetişim örnekleri ve kurumsal yönetim modelleri konusunda AB üye ülkelerindeki eğitim sistemlerine bilgi verilmesi, Bakanlığın yeniden yapılandırılması için Yeşil Belge olarak adlandırılan ve eğitim hizmetleri ihtiyacını daha iyi yansıtmak amacıyla hazırlanan eylem planı çerçevesinde gerekli alt yapı ve strateji belgelerinin geliştirilmesi ve Bakanlığın teşkilat yapısının yeniden yapılandırılması için alternatif model ve/veya eylem planlarının geliştirilmesidir.

MEBGEP'in yukarıda sözü edilen hedeflerine ulaşabilmesi için hazırlık aşamasında yapılacak proje faaliyetleri aşağıda sıralanmıştır. (Başlangıç Raporu, 2008):

Bütün ilgili taraflar arasındaki diyalogu güçlendirme adına; MEB'in teşkilat yapısına yönelik yönetimle ilgili önemli alanlarda güçlü ve zayıf yönlerini değerlendiren analizler yapılması, Bakanlığın yeniden yapılandırılması için mevcut yapısı analiz edilerek, alternatif eylem planları ve/veya modeller geliştirilmesi, Yerel yetkililere hangi eğitim hizmetlerinin devredilebileceği konusunda belirlemelerin yapılması, Bakanlığın merkez ve il teşkilatlarının görev düzenlemeleri sorumlulukları ve rolleri, tespit edilerek, ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanması, Türkiye'deki eğitim hizmetlerinin ihtiyaçlarına göre sosyal ortaklar, sivil toplum örgütleri, aileler, okul yönetimi, okul -aile birlikleri, öğretmenler, öğrenciler gibi eğitim paydaşlarının görev, rol ve sorumlulukları yeniden tanımlanması, Finans ve kaynakların verimli kullanımı ile ilgili mevcut durum analizi yapılarak, alternatif eylem planları ve/veya modeller önerilmesi, veri transferi ve verilere erişim mekanizmalarını güçlendirmek için alternatif modeller ve/veya eylem planları geliştirilmesi ve izleme ve değerlendirme mekanizmalarını güçlendirebilmek için eylem planları ve/veya modeller geliştirilmesi planlanmıştır.

MEBGEP'in yukarıda sözü edilen hedeflerine ulaşabilmesi için uygulama aşamasında yapılacak proje faaliyetleri aşağıda sıralanmıştır. (MEBGEP Başlangıç Raporu, 2008):

3797 sayılı yasada belirtilen doküman ve stratejilere (Yeşil Belge) paralel olarak MEB'in görevleri ve teşkilat yapısı ile ilgili gerekli değişiklikleri içeren yasa tasarısı geliştirilmesi, GZFT (SWOT) analizi çıktıları temel alınarak, en az 11 eğitim konusu belirlenmesi için eğitim faaliyetleri düzenlenmesi planlanmıştır.

MEBGEP'in Sonuçları: MEBGEP, uygulanması aşamasında MEB'in üst yönetimi, Avrupa Birliği ve Hükümet tarafından en üst düzeyde sahiplenilmiştir. Projeye MEB'in ilgili birimleri ve uzmanları her seviyede destek vermişlerdir. Yine Projeye üniversitelerin eğitim fakültelerinden ve eğitim alanında faaliyet gösteren STK'lerden geniş bir katılım gerçekleşmiştir.

Bu projede aşağıdaki faaliyetler bütünü ile iş tanımı hedeflerine ulaşılmıştır (MEBGEP Final Raporu, 2010): Tüm ilgili taraflar arasındaki diyalog güçlendirilmiş, bilinçlendirme yapılmıştır. AB Üye Devletlerin okul öncesinden orta öğretimin sonuna kadar eğitim sahasında takip ettiği yönetim, organizasyon, yönetim, finansman ve değerlendirme/izleme modelleri konusunda ilgili taraflar bilgilendirilmiştir. Bu hedef doğrultusunda uluslararası sempozyumlar, uluslararası konferanslar ve AB'ye çalışma ziyaretleri başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. GZFT (SWOT) analizi yapıldı: Kurumsal yönetimin önemli alanlarına istinaden MEB' in yapısı ve teşkilatlanmasının güçlü ve zayıf yönlerinin ulusal ve il düzeyini kapsayacak biçimde analizi (GZFT analizi) gerçekleştirilmiştir.

Analizin basamakları şöyledir:

Bakanlığın mevcut yapısına yönelik bir analiz çalışması yapılmış ve bu kapsamda altı alanda bakanlık teşkilat yapısının yeniden düzenlenmesi için eylem planları ve/veya alternatif modeller hazırlanmıştır. Bu altı alan izleme ve değerlendirme sisteminin güçlendirilmesi, denetim ve iç kontrol mekanizmalarının güçlendirilmesi, kaynakların ve mevcut finansmanın etkin kullanımı, sosyal ortaklar, sivil toplum kuruluşları, aileler, okul yönetimi, okul aile birlikleri, öğretmenler ve öğrencilerden oluşan eğitim ortaklarının rol ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması, bakanlığın merkez ve taşra birimlerinin görev tanımlarının, rol ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması ve yerinden yönetimidir.

Projenin Politika Grubu'nun rehberliğinde Teknik Destek Ekibi (TDE) tarafından MEB'in yeniden yapılandırılması amacıyla yeni bir model için önerilerin yer aldığı bir Yeşil Belge (strateji belgesi) hazırlanmıştır. Yasa Taslağı Hazırlandı: Meclise sunulmak üzere MEB'in teşkilat ve görevleri hakkındaki 3797 sayılı Kanunda yer alan belge (Yeşil Belge) ve stratejilere uygun şekilde tüm gerekli değişiklikleri içeren bir yasa taslağı hazırlanmış ve MEB üst düzey yönetimine verilmiştir.

İlgili tarafları bilinçlendirme ve bilgilendirme faaliyetleri yürütülmüştür ve İstanbul'da iki günlük bir uluslararası konferans, Ankara'da iki günlük bir ulusal konferans gerçekleştirilmiş, ayrıca proje dönemi boyunca gerçekleştirilen faaliyetler ile ilgili süreli yayınları içeren bir iletişim planı uygulanmıştır.

MEBGEP'in Sürdürülebilirliği: Proje tüm aşamalarında yararlanıcı tarafından yüksek ölçüde sahiplenilmiştir ve bu da projenin başarısına büyük katkı sağlamıştır. MEBGEP dâhilinde geliştirilen Yeşil Belge, sürdürülebilirlik bağlamında ve gelecekte-

ki eylemler için önemli sonuçlara işaret etmektedir. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında Türk eğitim idare sisteminin merkez teşkilatı aşırı miktarda göreve ve merkezî yapısı nedeniyle görevleri yerine getirmek için bir çalışan fazlalığına sahiptir.

MEGBEP'in genel amacını, iş tanımında sözü edilen kaliteli, verimli ve etkili, Avrupa ve uluslararası standartlar ile uyumlu, Türk vatandaşlarının ihtiyaçlarına MEB'in kapasitesini güçlendirerek cevap veren, büyüme ekonomisi yaratma ve ulusal eğitim sistemiyle bilgi temelli bir toplum oluşturma çerçevesinde gerçekleştirmiştir. Proje, bir yandan AB'deki eğitim sistemleri, diğer taraftan ise Türkiye'nin kendi içinde gerçekleştirdiği daha önceki reform ve gelişmelerden elde edilen somut deneyimler temeli üzerine inşa edilmiştir (MEBGEP Final Raporu, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan Orta Öğretim Genel Müdürlüğü ile Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüğü'nün birleştirilmesi ile lise müfredatlarına seçmeli mesleki derslerin dâhil edilmesi konusu değerlendirilmelidir. Bu yaklaşımın kaynakların verimli kullanılması anlamında çok büyük bir avantaj sağlayacağı açıktır. Kapsamlı bir proje altında öğrenci ölçme/değerlendirme sistemleri derinlemesine irdelenmelidir ve okul-merkezli, müfredat odaklı bir ölçme/değerlendirme modeli oluşturulmalıdır. MEBGEP ile geliştirilen il ve okul odaklı yeni yönetim modeli bu tip bir ölçme/değerlendirme sistemi için en iyi altyapıyı oluşturmaktadır. Daha sonradan bir AB projesine dönüştürülerek bu programın kalıcı ve sürdürülebilir olması sağlanabilir (MEBGEP Final Raporu, 2010).

MEBGEP, 652 Sayılı KHK için önemli dayanaklardan biri olmuştur. MEBGEP Projesinden hemen bir yıl sonra çıkartılan 652 Sayılı KHK ile getirilen yenilikler şunlardır (KHK, 652, 2011):

Yeniden yapılanmayla Bakanlığın ve hizmet birimlerinin görev, yetki ve sorumlulukları yeniden düzenlenmiş olup birbirine yakın fonksiyon icra edenlerin birleştirilmesi ile 32 olan hizmet birimi sayısı 17'ye düşürüldü; Buna göre, hizmet birimleri içerisinde hizmet bütünlüğünü sağlamak, koordinasyonu ve işbirliğini artırmak için benzer görevleri yapan birimler birleştirilmiştir. Mesleki eğitim alana yönelik piyasanın ihtiyaçlarına uygunluğu sağlamak aynı stratejik amaç etrafında uyumlaştırmak ve özellikle mesleki eğitimdeki koordinasyon sorunlarını çözmek için tek çatı altında bir araya getirildi.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kuruldu ve ilgili tüm birimler bu Müdürlüğe bağlandı. Okul öncesi eğitimle ilköğretim programlarının bütünlüğünü sağlamak amacıyla bu iki alan ortak bir çatı altında birleştirildi. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü'nün de görev ve yetki sorumlulukları yeniden düzenlendi.

Talim ve Terbiye Kuruluna yönelik üyeler için bazı nitelik tanımlamaları getirilmenin yanı sıra üye sayısı ve yapısında bazı değişiklikler de yapılmıştır. Kurul'un görev ve yetkileri güçlendirilerek, müfredatın gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gibi

daha çok eğitim kalitesi ile ilgili politikalar oluşturulmuştur. Eğitimin bütün ünitelerinde izleme ve değerlendirme birimleri oluşturulmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Avrupa Birliği, üye ülkelerin eğitim alanında standart kurallara bağlı olmasını zorunlu tutmamaktadır. Fakat üye ülkelere AB vizyon belgeleri ışığında politika önerileri yapmaktadır (Walkenhorst, 2005). Türkiye'nin AB süreci, eğitim reformlarının yapılmasında önemli motivasyonlardan birisi olmuştur. Türkiye'de eğitim reformları 2000'li yıllara kadar çeşitli nedenleri olmakla beraber daha çok siyasi istikrarsızlıktan dolayı yapılamamıştır. Cumhuriyetten sonra gelen hükümetler hep kendi zihniyetlerine uygun eğitim politikaları oluşturdular. Bu da Türkiye Cumhuriyeti'nde bir eğitim karmaşasına sebep oldu (Karakütük, 2008, s.291). Bu durum, özellikle kamu yönetiminde, bürokrasinin hantallaşmasına, sistemin dağınık ve birbirinden kopuk olmasına neden olmuştur.

MEBGEP'in amacı; Türk eğitim sistemini, çağın gerektirdiği şekilde etkin, etkili, merkezin yerelle bağının kuvvetlendirdiği için yeni bir yapı oluşturmaktır. Bunu yapmak için eğitimle ilgilenen ulusal ve uluslararası bütün aktörleri ve bilimsel yöntemleri kullanmıştır. Proje çıktıları göstermiştir ki, Bakanlıktaki yönetim etkinliğini engelleyen en kritik faktör birimler arası yetki ve sorumlulukların çatışması ve çakışmasıdır (MEBGEP, Yeşil Belge, 2010).

MEB merkezî teşkilat yapısındaki büyük ölçüde değişiklik, 2011 yılında yürürlüğe giren 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile gerçekleşmiştir. (KHK, 652, 2011). Bunun yanında aynı Kanun Hükmünde Kararname ile mesleki eğitimin tek çatı altında toplanması MEB merkez örgütündeki önemli değişikliklerden biridir. Fakat tüm bu düzenlemelerin yine de MEBGEP'de yeniden yapılandırma kapsamında önerilen değişikliklere kıyaslandığında oldukça sınırlı değişiklikler olduğu ileri sürülebilir.

MEBGEP kapsamından yapılan GZFT (SWOT) analizi, acil reform gerektiren dört temel husustan birinin eğitim yönetim sisteminin aşırı merkeziyetçi yapısı olduğunu ortaya koymuştur (MEBGEP, Yeşil Belge, 2010; MEBGEP, GZFT, 2009). Koçel'e (2010) göre merkezleşme derecesinin organizasyondaki karar verme yetkisi, kademeler arasındaki dağıtım ile ilgili bir konudur. Şayet bu karar yetkisi üst kademelerde toplanırsa merkeziyetçi bir organizasyondan alt kademelere doğru kaydırılırsa merkezkaç bir organizasyondan söz etmek mümkündür. Hiyerarşinin hangi seviyesinin kararların alınmasında söz sahibi olduğu merkezleşme boyutu ile açıklanmaktadır (Daft, 2010'dan aktaran Çelikten vd., 2017). Bir örgütte önemli kararlar üst düzey yöneticiler tarafından alınıyorsa, o örgüt merkezleşmiş kabul edilir. Aksi halde örgüt merkezleşmemiş ya da ademimerkeziyetçi kabul edilir. Merkeziyetçi yapılar örgütün hayatta kalmasının arzulandığı durumlarda tercih edilirken, ademimerkeziyetçi yapılar sorunlara çabuk çözüm üretilmesinin istendiği durumlarda tercih edilir (Schermerhorn, Hunt, Osborn, ve Uhl-Bien, 201'den aktaran; Çelikten vd., 2017).

Türkiye için AB ülkelerindeki eğitim sistemleri göz önünde bulundurularak üç farklı yönetim modeli geliştirilmiştir (MEBGEP Yeşil Belge, 2010; ERG, 2012):

1. Mevcut Yapıda Etkinlik Sağlama (İyileştirme) Modeli
2. İl Odaklı Yönetim Modeli
3. Okul Odaklı Yönetim Modeli

Türk eğitim sisteminin kendini yenileyememesinin altında yatan aşırı merkeziyetçilik ve katılım yetersizliği, büyüyen sorunların bir kısır döngü içerisinde gitgide çözümsüzlüğe neden olmaktadır. Okulların katılım ve özerkliğe dayalı öğrenci başarısını Türk kamu yönetiminin merkezileşme ve bürokratikleşme sürecinden, eğitim kesimi ile beraber okullar da büyük ölçüde etkilenmiştir (Aytaç, 1999).

Veriler üzerinden Türkiye'deki eğitim sisteminin yönetsel yapısını yansıtan bir çalışmada, orta gelir düzeyindeki 11 ülke ile OECD'ye üye 21 ülke, okul ilçe, il, bölge, eyalet, merkez gibi farklı düzeylerde eğitime yönelik karar alma oranları karşılaştırılmıştır. Araştırma neticesinde Türkiye'de eğitim konusunda alınan kararların %94'ünün merkez tarafından verildiği ve Türkiye'nin 32 ülke arasında Uruguay'dan sonra en merkeziyetçi yapıya sahip ülke olduğu belirlenmiştir (OECD, 1998). MEB'in merkez teşkilatına ait yetkilerin bir bölümünün paydaşlara aktarılması gerektiğine dair genel bir kanaat söz konusudur. Ayrıca bu noktada kimlere hangi yetkilerin devredileceği ile ilgili somut önerilerin sunulmasına ve bunlara yönelik tartışmalara gereksinim vardır (Gür vd., 2009).

Merkez örgütünün okul yönetimini zorlaştıran nedenlerden biri de yetki sınırlandırmasıdır. Hâlbuki merkezden yönetimi azaltma ancak yetkinin aktarılması ile mümkündür. Bugünkü okul yöneticisinin en büyük problemi yetkisizliktir. Buna karşılık sorumluluğu büyüktür (Bursalıoğlu, 2002). MEBGEP Projesinin en önemli hedefleri yetki, bütçe, personel ve karar alma süreçleri bakımından Bakanlığın üzerindeki yükü azaltacak, sistemin etkinleşmesini sağlayacak biçimde yetkilerin azaltılarak yerle devredilmesi idi. Bu vesile ile iller kendi yöresinin ihtiyaçlarına uygun yeni ve ek programlar çıkarabilecekti. Öğretmenlerin işlerine bağlılık hissetmeleri ve sahiplik duygusu hissetmeleri açısından önemli bir kavram olan yetkilendirme, Rowicki ve Triplitt (1999) tarafından bağlılık, motivasyon ve iş doyumunun artmasına ve kalite, karar verme ve iletişimin daha iyi hale gelmesine yardımcı olmak şeklinde açıklanmıştır (Çelikten vd., 2019). İl Millî eğitim müdürlerinin yetki sorumluluk dengesizliği ise şaşılacak derecededir. Bir ilin eğitim politikalarından sorumlu bir kişinin öğretmen kadar güvencesi yoktur (Bursalıoğlu, 2002).

MEB Teşkilat Yapısı, 652 sayılı KHK ile yeniden yapılandırılmış ve bu kapsamda aynı veya benzer işi yapan birimler birleştirilmiş, işlevselliğini yitirmiş birimler kaldırılmış böylelikle merkez teşkilatı daha dinamik bir yapıya kavuşturulmuştur (Çelikten vd., 2017). MEBGEP Projesi, eğitim sistemi ve eğitim sisteminin okul, ilçe, il ve Bakan-

lık düzeyindeki yönetim organlarında büyük bir değişim ve dönüşümü öngörmüşken 652 Sayılı KHK ve devam eden süreçte sadece merkez teşkilatına odaklanılmış, birimlerinin sayısının azaltılmasına bazı birimlerinin görevlerinin yenilenmesine yönelik kısmi bir idari değişiklik yapılmıştır. Bu durum MEBGEP Projesinden öngörülenlerin aksine; bütüncül olmayan, parçalı bir yaklaşım olmuştur. MEBGEP çok daha köklü değişimler öngörüyordu. MEB'de, 652 sayılı KHK'nin getirdiği önemli değişiklikler arasında; Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılarak yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı kurulması, kariyer uzmanlık sisteminin getirilmesi, Hayat Boyu Öğrenme bileşenlerinin tek çatı altında toplanması sayılabilir.

Sonuç

Bu bölümde, MEBGEP Projesi üzerinde iki ayda bir yayınlanan sonuç raporları, GZTF Raporu, politika belgesi olan Yeşil Belge, yurt dışı saha raporları ve konferans raporlarına dayanan araştırma bulguları ile ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

MEBGEP'in Öngördüğü Amaçlar: MEBGEP'in amaçlarının belirlenmesinde hazırlık sürecinde genel olarak ilgili birimlerin düşüncelerine başvurulmuş, özellikle stratejik planlar, şura kararları, kalkınma planları vb. ulusal ve uluslararası üst politika belgeleri göz önünde bulundurulmuştur. Bunun yanı sıra eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşları, ilgili bakanlıklar ve MEB'in ilgili birimleri ziyaret edilmiş ve görüşleri alınmıştır. MEBGEP ile hükümetin eğitim politikaları ve Türkiye'nin AB hedefleri arasında bir paralellik meydana gelmiştir. MEBGEP çerçevesinde belirlenen amaçların önemli bir bölümü işlevseldir. MEBGEP'in MEB'in üst yönetimi ve ilgili birimleri tarafından sahiplenmesiyle birlikte proje daha işlevsel bir özellik kazanmıştır. MEBGEP süresince MEB'de hem insan kaynakları hem de uzmanlık yönünden profesyonel bir yapı oluşturulmuştur.

MEBGEP'in Uygulanma Süreci: MEBGEP başlangıçta gerek MEB içinde gerekse MEB dışındaki taraflar arasında ciddi dirençle karşılaşmıştır. Özellikle kendi birimlerinin kapatılmasını ya da etki alanının azalacağını düşünen birimlerin pasif direnişi görülmüştür. Ancak, Projeye Bakanlık üst düzey yönetiminin tam desteğinin yanı sıra Avrupa Birliği sürecinin olumlu katkısı ve üniversitelerin geniş akademik desteği Projenin hızlı ve etkin bir süreç geçirmesini sağlamıştır.

MEBGEP'in Sonuçları: MEBGEP başlangıçta öngörülen amaçlara kısmen ulaşmıştır. Bakanlık düzeyinde mesleki eğitimin ve hayat boyu öğrenmenin tek çatı altında toplanması gibi bazı kısmi idari değişiklikler gerçekleşmiştir. Uygulama sürecinin bitiminde ülkenin sosyoekonomik ihtiyaçlarına uygun olarak mevcut eğitim sisteminin bir bölümünün yeniden yapılandırılmış olması MEBGEP'in Türk eğitim sistemine yapmış olduğu en önemli katkılardan biridir.

MEBGEP ile eğitimin yeniden yapılandırılması konusunda önemli bir ölçüt ve basamak oluşturacak Yeşil Belge olarak bilinen önemli politika belgesi hazırlanmıştır.

Bu belge ileride yapılacak eğitim politikası ve yapılandırma çalışmalarına referans olmuştur. MEBGEP ile toplumda eğitim politikaları alanında yıllardır süren tartışmalar için uluslararası standartlar ve AB stratejileri göz önünde bulundurularak politika düzeyinde tavsiyeler hazırlanmış ve AB kaynaklı bu ortaklık kültürü ve ortak tartışma zemini oluşturmuştur.

MEBGEP'in Sürdürülebilirliği: MEBGEP amaçları, hedefleri, uygulamaları ve sonuçları yönüyle kısmen sürdürülebilir bir proje olmuştur. MEBGEP kendinden sonra gelen, 14.09.2011 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile MEB Teşkilat Yapısı Yeniden Yapılandırılmasına kaynaklık etmiştir. Türkiye ile Avrupa Birliği arasında yürütülen MEBGEP programı işbirliğinde Yeşil Belge geliştirilmiştir. MEBGEP, Kalkınma Planları, Şura Kararları ve Hükümet Programlarında sürekli yer bulan MEB'in yapılandırılmasına yönelik tavsiye kararlarına uygun en geniş çalışmayı yapmıştır.

Öneriler

MEBGEP'te 2010 yılında teklif edilen reform önerileri kısmen yapılabilmıştır. Gelinen süreçte Türk eğitim sisteminin ve MEB'in ihtiyaçları doğrultusunda yeni gelişmelere göre MEBGEP 2 projelendirilmelidir. MEBGEP 2 ile eğitim sisteminin yerel yönetimlerde il, ilçe ve okul düzeyinde olan yapılanma önerileri tartışılmalıdır. MEBGEP'te okul, ilçe ve il düzeyinde karar verme kurullarına toplumun ilgili taraflarının katılması hedeflenmişti. Bu bağlamda toplumun ve eğitim paydaşlarının okul ve il yönetim kurullarına katılması ile eğitimin toplumla bütünleşmesi sağlanmalıdır.

MEBGEP'te okul yönetimlerine belli bir bütçe ile finansal özerklik teklif edilmişti fakat bu gerçekleşmedi. MEB'in kendi içinde uygulanmış Dünya Bankası finansmanlı Okul Gelişim Programı ve AB finansmanlı İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Yoluyla Mesleki Eğitimin Geliştirilmesi projelerindeki örnekler gibi okula finansal yetki verilmesi yeni gelişmeler ışığında tartışılmalıdır. MEBGEP'te Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezinin yaptığı merkezî sınavlar neticesinde alınacak puan sıralamasına göre öğretmenlerin atamalarında okul müdürlerine, okul müdürlerinin atamasında ise il müdürlerine yetki verilmesi istenmişti. Bu teklif gerçekleşmedi. Sözü edilen öneri, devletin yerel yönetimlerle ilgili kanunlarının uygunluğuna göre yeniden ele alınmalı ve yöneticilere güven esas olmalıdır.

Uluslararası projelerin hazırlık süreciyle başlama zamanları bir yıldan fazla bir süreyi geçmemelidir. Çünkü bu süreye uyulmaması, projenin uygulamada beklenen etkiyi göstermemesine ve projede öngörülen amaçların güncelliğini kaybetmesine sebep olmaktadır. MEB, sürdürülebilirlik açısından uluslararası projelerde görev yapan deneyimli personelini uzmanlıklarına uygun farklı alanlarda görevlendirmeye devam etmelidir. Ayrıca personel tecrübesizliğinden kaynaklanan zaman kayıplarını tüm projelerde en aza indirmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığının Yeniden Yapılanma Çalışmalarında MEB'in Kapasitesinin Güçlendirilmesinin...

Kaynakça

- ASRI, Safinaz (2015). Türkiye'de Eğitim Politikaları. A. Gümüş (Ed.), Türkiye'de Eğitim Politikalarının Aktörleri (s.77-108). Nobel, İstanbul
- AKYÜZ, Ünal (2012). Millî Eğitim Bakanlığınca Tamamlanmış Avrupa Birliği Eğitim Projelerinin Yönetici ve Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- AKYÜZ, Ünal (2015). Türkiye'de Eğitim Politikaları. A. Gümüş (Ed.), Türkiye Eğitim Politikalarında Uluslararası Kuruluşların/Raporların ve Yabancı Uzmanların Yeri (s.110-166). Nobel, İstanbul
- AYTAÇ, Tufan (1999). Okul Merkezli Yönetim. **Eğitim ve Bilim**, Sayı. S.213.14.10.18. Ankara
- BALCI, Ali (2005). Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimler Sözlüğü. Tek Ağaç, Ankara.
- BURSALIOĞLU, Ziya (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- CAN, Niyazi ve Çelikten, Mustafa (2000). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. **Millî Eğitim**, 148(8), 43-50.
- ÇELİKİTEN, Mustafa ve Özkan, H. Hüseyin (2017). Millî Eğitim sisteminin Örgütsel Yapısı ve Maarif Müfettişleri Alt Sisteminin İşleyişi. **Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**. Yıl.7 Cilt. 7. Sayı. 13: Aralık 2017.
- ÇELİKİTEN Mustafa, Ayyıldız, Kemal, Çelikten, Yeni Yeliz. (2019). Türk Eğitim sisteminin Örgüt Yapısı: Denetim ve Merkezileşme. **Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**. Yıl.9 Cilt. 13. Sayı. 19: Aralık 2019.
- EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ (ERG) (2012). 2011 Yılı Eğitim İzleme Raporu. İmak Ofset: İstanbul.
- GÜLLÜPİNAR, Fuat (2015).Türkiye'de Eğitim Politikaları. A. Gümüş (Ed.), Türkiye'de İktisadi Dönüşümler ve Eğitim Politikaları (s.1187-212). Nobel, İstanbul
- GÜMÜŞ, Arife (2015).Türkiye'de Eğitim Politikaları. A. Gümüş (Ed.), Siyasal Bir Kurgu Olarak Türkiye'de Eğitim Politikaları (s.1-14). Nobel, İstanbul
- GÜMÜŞ, Arife (2015).Türkiye'de Eğitim Politikaları. A. Gümüş (Ed.), Küreselleşme Bağlamında Değişen Eğitim Politikaları (s.167-188). Nobel, İstanbul
- GÜR, Bekir ve Çelik, Zafer (2009). Türkiye'de Millî Eğitim sistemi: Yapısal Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **SETA Rapor. 1**, Ankara
- MEBGEP Başlangıç Raporu, (2008). (15 Ağustos 2008). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D/SER/TR). (Yayımlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP 1. İlerleme Raporu, (2008). (17 Ağustos- 16 Ekim 2008). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D/SER/TR). (Yayımlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP 2.İlerleme Raporu, (2008). Raporlama Dönemi, (17 Kasım- 16 Aralık 2008). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D/SER/TR). (Yayımlanmamış Rapor), Ankara.

- MEBGEP 3. İlerleme Raporu, (2009). (5 Ağustos 2009). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. Raporlama Dönemi (17 Aralık 2008- 16 Şubat 2009), (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP 4. İlerleme Raporu, (2009). Raporlama Dönemi, (17 Şubat 2009- 16 Nisan 2009). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP 5. İlerleme Raporu, (2009). Raporlama Dönemi (17 Nisan 2009- 16 Haziran 2009). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP 6. İlerleme Raporu, (2009). Raporlama Dönemi (17 Haziran 2009- 16 Ağustos 2009). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP 7. İlerleme Raporu, (2009). Raporlama Dönemi (17 Ağustos 2009- 16 Ekim 2009). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP 8. İlerleme Raporu, (2009). Raporlama Dönemi (17 Ekim 2009- 16 Aralık 2009). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP 9. İlerleme Raporu, (2009). Raporlama Dönemi (17 Aralık 2009- 30 Mayıs 2009). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP Final Raporu, (2010). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP Yeşil Belge (Mayıs 2010). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP AB Ülkeleri Eğitim Yönetimi Modelleri (2010). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP GZFT Analizi Nihai Rapor (2009). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP Çalışma Ziyareti Raporları (Ekim 2009). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor), Ankara.
- MEBGEP Eğitim Yönetimi Modelleri Uluslararası Konferansı (2009). Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR), Ankara.
- KARAKÜTÜK, Kasım (2008). Eğitim Politikaları ve Eğitimde Yapılanmalar. Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşunun 100. Yılında Eğitim Kurultayı: Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim bildiriler içinde (s.289-296). **İnönü Üniversitesi Yayınları**, Malatya.
- KOÇEL, Tamer. (2010). Davranışsal (neo-klasik) yönetim ve organizasyon teorisi. İşletme yöneticiliği, (12.Baskı). İçinde (s 231-244), Beta Yayıncılık, İstanbul.

Millî Eğitim Bakanlığının Yeniden Yapılanma Çalışmalarında MEB'in Kapasitesinin Güçlendiril...

OECD (1998). Education at a Glance: OECD indicators cited in World Bank, "Turkey – Education Sector Study," Report No. 32450-TU.

OKTAY, Ayla (2010). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. (Kitap Bölümü). (21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim sistemi). Pegem Akademi, Ankara.

ÖZTÜRK, Faruk (2009). Türk Eğitim sistemi ve Tarihsel Temelleri. (Kitap Bölümü). Eğitim Bilimine Giriş. 7 Bölüm. Pegem Akademi, Ankara.

REIMERS, Fernando, M., (2020). Educating to Improve the World. Springer: Harvard Graduate School of Education Cambridge, MA, USA.

TUZCU, Gökhan. (2006). Avrupa Birliği'ne Giriş Süreci ve Eğitimde Vizyon 2023. Türk Eğitim Derneği, Ankara.

WALKENHORST, Heiko (2005). The Changing Role of EU Education Policy- a Critical assessment. United Kingdom. (Paper for the EUSA Ninth Biennial International Conference, Austin, Texas).

YILDIRIM, Ali ve Şimşek, Hasan (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. s. 83 ve s.217. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YILMAZ, Fatma (2013). Millî Eğitim Bakanlığı'nun Kapasitesinin Güçlendirme Projesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Ödevi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

<https://www.ab.gov.tr/5.html>, "AB, Avrupa Birliği Başkanlığı, Dışişleri Bakanlığı" 20 Haziran 2020.

<https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2002/11/20021129.htm>, "Hükümet Acil Eylem Planı (2003). Türkiye Cumhuriyeti 58. Hükümet Acil Eylem Planı", 20 Haziran 2020.

<https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2002/11/20021129.htm>, "Hükümet Programı (2003). Türkiye Cumhuriyeti 59. Hükümet Programı", 20 Haziran 2020.

<https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2007/09/20070907M1-1.htm>, "Hükümet Programı (2008). Türkiye Cumhuriyeti 60. Hükümet Programı" 20 Haziran 2020.

<http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste>, "MEB, Millî Eğitim Temel Kanunu, 1739 Sayılı, Madde.56", 20 Haziran 2020.

<https://www.milliyet.com.tr/egitim/Millî-egitim-bakanliginda-yeni-yapilanma-1438815>, "MEB, Yeniden Yapılandırma Basın Bilgi Notu", 20 Haziran 2020.

http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_200_2011.pdf, "MEB (2020). 2018-2019 Yılı İstatistikleri Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri, Strateji Geliştirme Başkanlığı" 20 Haziran 2020.

<http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari>, "Kalkınma Planları", 20 Haziran 2020.

<http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12>, "Şura Kararları", 20 Haziran 2020.

<https://www.milliyet.com.tr/egitim/Millî-egitim-bakanliginda-yeni-yapilanma-1438815>, "652 Sayılı KHK, Milliyet", 20 Haziran 2020.

<https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>, "652 Sayılı KHK", Resmî Gazete, 20 Haziran 2020.

NURETTİN TOPÇU'NUN “İSYAN AHLÂKI” ESERİNE ÖZEL ATIFLA: ÖĞRETMEN VE ŞAHSİYET MİMARİSİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Orhan BASAT¹

1 Dr., Öğretmen, Yılmaz Akpınar MTAL, MEB, orhanbasat@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1848-1506.

Geliş Tarihi: 29.07.2020 Kabul Tarihi: 24.09.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.775724

Öz: Sokrates'in Delf Mâbedi'ndeki “Kendini bil”, Yunus Emre'nin “İlim kendin bilmektir”, Hacı Bayram Veli'nin “sen seni bil, sen seni”, Hegel'in “kendini tanı” ifadeleri ve insanın tarih boyunca yaptığı bilme yolculuğunda ‘olması gereken’ eylemlerin neliğinin ardına düşen zihinlerin benzeri arayışlarında, yaşamın düşünceye konu yapılarak ideal bir evren/insan isteği ile iradeleri mayalama kişiyi; ‘acaba’ sözcüğüne, “ya yanılıyorsam” kritiğine aşına özne elinde şaşma’ya, hayrete, kendi tecrübesini ötekinin yaşanmışlığı ile mukayese ederek fidelenecek yeni yetkin/olgun bir insan özlemine ulaştıracak soruyu imler: Kimim ben? Bu çalışmamızda Nurettin Topçu özelinde değeri görelilik-mutlaklık açmaz tartışmalarından sıyrarak, kişi eylemini (burada eğitici-öğretmen) tüm arka planıyla birlikte ele almayı; değer taşıyan varlığın (eğitici) değere konu eylemlerinin kişi-kişi, kişi-toplum ve kişi-evrensel insan ilişkileri içerisinde -ki bu ilişki bağlamsal olarak etik bir ilişkidir artık- anlamaya/bilmeye dönük olan, sonra bu bilme merkezli oluşturulmuş normatifliğin işaret ettiği değerlilerin belirlenmesinin izlerini sürmeyi ve en nihayetinde doğru eylemin hangi etik ilişkiler ve normlar içerebileceğini ele almayı deneyeceğiz.

Anahtar Kelimeler: İrade, Nurettin Topçu, sorumluluk, isyan

WITH SPECIAL REFERENCE TO WORK NURETTIN TOPÇU'S "REBELLION ETHICS": TEACHER AND PERSONALITY ARCHITECTURE

Abstract:

The quote of Socrates in Temple of Delphi which is "Know thyself", Yunus Emre's "Knowledge is to understand who you are", Hacı Bayram Veli's "know yourself", Hegel's "get to know yourself" quotes, and in the similar seeking of minds that follow the content of the 'must-have' actions within consciousness journey of people throughout history, and the will of fermenting life with an ideal universe/human desire by making life a subject for thinking, alludes to the question which will lead a person to astonishment, amazement within the hands of a subject who is familiar with the word of "what if" and the critics of " what if I am wrong" and to the nostalgia for a new competent/mature human by comparing his own experiences to some other people's life experiences: Who am I? In this study, we will try to discuss the action of the person (here educator-teacher) with all his background by distinguishing the value from relativity-absoluteness discussions in a way that is specific to Nurettin Topçu; and to follow the values pointed out by normativity that is generated knowledge-based and which is based on understanding/knowing within the relationships of person-person, person-society and person-universal human of valuable actions of valuable living creatures- this relationship is now contextually ethical – and finally to address what ethical relationships and norms the right action can contain.

Keywords: Will, Nurettin Topçu, responsibility, rebellion

Giriş

Etik kavramlar, yargılar ve değerlendirmeler nasıl meydana gelir? Var olanı bilmelerine konu edinen insan "olması lazım" üzerine ilkeler geliştiren bir varlıktır aynı zamanda. "İşte insanın hareket ve faaliyetlerini hususi bir problem sahası olarak araştırarak, bu sahanın varlık karakteri ile, bu sahayı determine eden prensiplerin (kıymetlerin) varlık karakterini, insanın hareket ve faaliyetlerinin bağlı veya müstakil olduklarını tetkik edecek disipline etik adı verilmektedir." (Mengüşoğlu: 1958, 276) Ancak bu saha istemenin, "olması gereken" in alanı olduğundan onun ilkelerine ulaşmak belirli tarzda sorular ile mümkündür. Bu sorular ise; günlük yaşamda karşılaştığımız ve bir şekilde çözmek zorunda olduğumuz, belirli bir zamanda, belirli bir kişi ya da zümrenin, belirli bir durumda ki özel problemlerinin çözümleriyle ilgili oldukları gibi kişiler arası etik ilişkilerin kavramsal, teorik felsefi bir disiplin içerisinde (etik) in-

celenmesi biçiminde de olabilir. "...etik ilişkilerin özelliği, yaşanan gerçek ilişkiler olmaları, dolayısıyla diğer türden ilişkilerin temelinde bulunmaları ve ilişkide olanların da gerçek kişiler olmalarıdır." (Kuçuradi: 2011, 7) İyi nedir? sorusu ile "bu durumda ne yapmalıyım?" Soruları değere ilişkin sorular olmasına rağmen türce farklılık arz ederler. Birisi kültürece, dince, mesleklerce neyin iyi neyin kötü olduğuna dair normları imlerken diğeri etik ilişkinin kavramsal yapısına yönelik bilgi merkezli sorgulama yapar ki felsefenin bir alanı olan etik burada zemin bulur. İlk durumda ki sorulara verilen cevaplar ile ahlâk ve ahlâklar ahlâkî eylemlere dayanak yapılarak günlük yaşamdaki değer sorunlarına çözümler üretirken ikinci incelemede ise insanlar arası ilişkilerin doğasının kavramsal, faydadan, meslek normlarından, kültürel normlardan farklı tarzda ele alınır. "Dikkatimizi yoğunlaştırdığımız alan, yaşayan kişilerin bitmez tükenmez bir defalık yaptıkları, bu arada da kendi yaptıklarımız olunca, adımlarımızı kaygan bir zemin üzerinde atıyoruz demektir." (Kuçuradi: 2011, 4) Bu kaygan alan da ahlâklar kişilerin menfaatlerini korurken etik ise herhangi çıkar beklentisinden uzak değerler doğasına yönelir. Bu eylem ise bizi eylemlerimizin, yapıp etmelerimizin aydınlanmasına, doğru değerlendirilmesine götürür.

Harekete nesne olmağını yitirmiş, eyleme geçmemiş/geçememiş, davranışla ilişkisi kopuk sözün/teoriğin etiğe konu olması mümkün müdür? Ahlâk ilkelerinin nesneleşmesi (Cevzici: 2002, 4), sonsuz eylemsel olanaklılığın içerisinden ahlâkiliğin belirlenmesi apriori, zaman dışı bir belirlenimle mi olmalı yoksa hareket ile başlayıp oradan ilkeye ardından tekrar yapılacak değerlendirme ile yeniden başka bir harekete doğru mu olmalıdır? (Topçu: 2002, 67-68) Ya da bir ahlâkî eylemi oluşturan nedenlerin tümünün değerlendirme dışı bırakılmasından veya bir kısım nedenlerin ahlâkî eylemin tek nedeni olacağı/olduğu ön ve son değerlendirilmesiyle sonuca sıkı sıkıya bağlandığı kabul edilmişliğiyle imtiyazlı nedenlerin var-edilmişliğinden –Hedonist, faydacı ahlâklar mesela- dolayı "her ahlâkî olayın kendine özgü nedenleri" kabulünden türetilen ilkesel satın alışla seçkin nedenlerin nedenler içinden seçilmesi ve diğerlerinin (ahlâkî eylemin sonucunu oluşturabilme imkânını taşıyan diğer nedenlerin) dışta bırakılması doğru mudur?

Etik tarihi ya da eylemlerin olması istenen norm ya da ilkelere göre düzenlenmesi arzusunun sistematiği, bazı etik dizgeleri hareketten önce ve hareketten bağımsız değer taşıdığı iddiası ile doktrinlerine temel ahlâk koyumu yaparken -deontolojik etikler- (Cevzici: 2002, 15-16), kimi ahlak öğretileri ise harekete taşınan ve hareketten taşınan bilgisinin doğru değerlendirilmesi ile etik ekoller oluşturmuşlardır. Kişiler arası ilişkilerde ki tutumlara, tavırlara, eylemlere yansıyan değer anlayışı ve etiğin ne olduğuna, kavramlarına ilişkin problemlerin hepsi bir ya da birkaç gereklilikten doğmuştur. Değerin felsefi bilgisi, etik değerler problemi bir ihtiyaçtan doğar. Ancak etik yetenekleri, değerleri "şu durum"daki normatif, kültürel, faydaya yönelik çözümden çıkarmayınca değerlendirmelerimizde bölgesellik problemleri yaşarız. Bu çeşit sorun çözmeye yönelik yaklaşımlar aynı olaya farklı yorumlar getirerek, hakkında hem

doğrulanabilen hem de yanlışlanabilecek değerlendirmelere neden olur. Değerin ne olduğunu anlamak, kişi ilişkilerinde ortaya çıkan değere ilişkin bilginin eğitimde nasıl yorumlanması gerekliliğinin önemi anlamak demektir.

Eğitim ve Değer

Değer nedir? Topçu, değer duygusunu var olanlar içerisinde insana has bir özellik olarak niteler: "Hiçbir menfaat gözetmeyerek gayesi bakımından sonsuza çevrilmiş olduğunu söylediğimiz ahlâk duygusu, insan oluşumuz düşüncesinden doğmalıdır." (Topçu: 2005, 37) Başka hiçbir varlıkta, eylemlerinin ona dayanacağı ilkeler arayışı yoktur. Sadece insan, hayalgücünün dünyasını yüksek ideal düşüncesi ile besleyen yegane varlıktır. İnsan -burada öğretmen- hürmet ve saygı duygusu sayesinde hem kendine hem ötekine düşüncesindeki yüksek kıymetleri vermeye çalışırken hem de bu ilişkinin kavramlarını üretir, sorgular. "Ahlâk duygularının hepsinin kaynağı olan bu duygunun adı hürmet ve saygıdır...saygı bütün ahlâk duygularının kaynağıdır." (Topçu: 2005, 37-38) Saygı ve hürmet duyguları insana, insan olmağı bakımından verilen öncelikli değer sayesinde. İnsan, temel insan hakları bakımından kendine ve diğer insanlara insan oldukları için 'saygı' ile yaklaşır. İnsanın değerine ilişkin kişide bulunan saygı kavramı insan davranışlarına yansır. Eğitimci saygı duygusunun iticiliğiyle kıymetleri, hareketlerine konu ederek cisimleştirir. Ruha bağlı olan bu duygu başkalarını aldatmamaya ve her tür düşünceye hürmeti şart koşar. (Topçu: 2005, 39)

Topçu, eğitimciyi, olması gereken ahlâkî ilkeleri oluşturma peşindeki insanı, iradesinin gevşememesi ve kuvvete teslim olmaması için öncelikle 'ümede' davet eder. (Topçu:1998, 22) Kendi yapıp ettiklerimiz ve başkalarının yapıp ettiklerinde, olaylara bakış açılarında, benzer durumlara farklı hatta sert yorum getirmelerden anlıyoruz ki eğitimin ahlâkî boyutu meselesi ortak eylem ilkelerinin geliştirilmesi ümidi açısından önem arz etmektedir. (Topçu: 2005, 38) Eğitimde ortak ahlâkî değerlerin, ilkelerin oluşturulması, belirli bir coğrafyada birlikte yaşayan insanların davranışlarına yön vermesi beklenen ilkelerin, geçmiş yaşantılardan aktarılan günümüz insanınca, bugünkü kişi ve ilişkileri perspektifinde yapılacak doğru değerlendirme ile mümkün olacaktır. Hayat akarken eğitimde bu akışı takip eder. Topçu değer meselesini hazır değer yargılarından ayırarak ele alıp üzerinde düşünmeler yapıp bu geniş kapsamlı düşünmeleri coğrafya insanı ile paylaşarak eğitimin hem bilişsel hem de etik uygulama içeriğine konmasının bilinçli bireyler ve milleti vücuda getireceğini ifade eder. "Millet ruhunu yapan maariftir." (Topçu: 1998, 27)

Değerin ne olduğu ve bilimsel disiplin düşüncesi, kendi milli kıymetlerimizle ilişkileri içerisinde yeniden değerlendirilmesi eğitimde taklitten uzaklaşmayı sağlayacaktır. "Ferte olduğu gibi millet vücudunda da iki unsur birleşmiş bulunur. "Biri verâsetle atalardan getirdiği, öbürü maarifle getirdiği eğitimdir." (Topçu: 1998, 27) Eğitimci, değer ne olduğunu ve insan yetiştirmede ki üstün rolünün farkına öncelikle düşüncesinde ulaşır. Eğitimin başat ögesi olan eğitimci eğitimin tüm paydaşlarıyla birlikte

bilim, sanat ve felsefe üretmede doğru eğitim yöntemini, öğretimi, ‘iyi insan yetiştirme’ amacına uygunluk fikri ile birlikte düşünür. Bu ise içeriği flulaştırın eğitimsel metotlarda, yüzeysel anlamalardan uzaklaşma ile mümkündür. (Topçu: 1998, 115-117)

Topçu’ya göre ahlâk eğitimine ilk okulda başlanmalıdır. (Topçu: 1998, 27) Felsefenin bir disiplini olan etiğin ve felsefe dersinin ezberden uzak düşündürülen niteliği ile okullarda erken dönemde verilmesini tavsiye eder. “Hakikat aşkı olan felsefenin benliğimizde kaynağı kurutulmuştu. Bu sebepten felsefe dersleri düşündürmüyor, ezberletiyordu.” (Topçu: 1998, 38) Kelime anlamı “bilgelik sevgisi” olan felsefe terimi, sevmek anlamına gelen “philia” ve bilgelik manasında ki “sophia” sözcüklerinin birleşmesinden oluşur. Sevgiye, bilgeliğe olan aşk vurgulanır felsefe de. Dolayısıyla okulun gençlere kendi benliklerini oluşturma görevine vurgu yaparak usta adam, çok kazanan adam yerine, düşünen ve seven insanın yetiştirilmesini önceler felsefe. Bu nedenle okul Topçu’ya göre sevgi insanların yetiştirdiği bir mâbeddir. (Topçu: 1998, 45)

Öğretmen, yaşamı okulda tanıtandır. Öğretirken öğrenendir aynı zamanda. “Hayatın çokluğuna nazaran mektepte birlik vardır; hayatın kendi kendisinin dışında oluşuna karşılık mektebin vasfı kendi kendine kavuşmaktır, kendini tanımaktır. Hayatta esas olan hadise yaşamak, mektepte ise tanımaktır: Birincisi dışsallık, ikincisi içsellik ifade eder.” (Topçu: 1998, 46) İnsan yaşamının değişkenliği, insan eylemlerinin kişiye özgüllüğü ile yaşam içerisinde insan davranışları çok biçimlidir. Öyle ki insan yaşamı içerisinde kendine rehber yapması, kalıcı ahlâkî ilkelere sıkıntısız ulaşabilmesi, hiç de kolay değildir. Düşünen, duyan, isteyen insan hayatın doğal zorluklarına göğüs gemelidir. Bu anlamda Topçu ızdırabın usta bir mürebbiye olduğunu iddia eder. “Varlığını en yakından hitap eden dil, bize en mahrem muallim, ızdıraptır.” (Topçu: 1998, 47) Topçu okulda ki eğitim dilinin yaşama hazırlık, hem onu tanıyış hem de pedagojiye konu olması bakımından insan eğitiminde insana en iyi hitap eden dilin ızdırab dili olduğunu ifade eder. Bu sözcükler ile dile gelen yüksek kıymetler hedefine ulaşmada ızdırab derste akıl ve idrakin yarattığı resim içinde sunulmalıdır Ona göre. “İyi üslûbla iyi öğretim, fena üslûbla fena öğretim yapılır.” (Topçu: 1998, 48) Yunan tragedyalarının seyirciyi hem düşündürüp, temsili yaşatıp, hem de eğitmesine benzer biçimde eğitim faaliyeti de yaşamın temeli olan ızdırabın ne olduğunu ve yüce kıymetlerin ortaya çıkması için eğitimde nasıl kullanılacağını gösteren yerler olmalıdır. “Gerçek mektepte muallimle talebe, ızdırab çekerek öğretmeye ve ızdırapla öğrenmeye muhtaçtırlar. Ders bu tadına doyum olmaz ızdırabın sahnesidir.” (Topçu: 1998, 47)

Topçu eğitimde bilimsel gelişmelere önem verilmesi görüşündedir. Ancak bununla birlikte tüm insani değerleri öteleyecek biçimde bilimsel tahakkümün de doğru olmadığını söyler. “Şüphe yok ki, tekniğin zamanımızda büyük önemi vardır ve onu iletmeye çalışmak da vazifelerimiz arasındadır. Ancak okuldan insanı kovarak sadece tekniği geliştirmek ve insanı tanıyacak olan ilimlerden de insanı çıkarmak, tekniği insanın üstüne yükselttikten sonra tekniğin ayakları altında ezmek insanın ve insanlığın yükselişi değildir.” (Topçu: 1998, 134)

İnsan içinliği amacından uzak, biçimci yöntemlerle bilimlerin diğer alanlarla ilişkilerinin ihmal edilmemesi gerekir Topçu'ya göre. "Öğrenmek zekânın, yapmak ahlâkın işidir." (Topçu: 1998, 116) Özellikle matematik dersinin, formüllerin ezberletildiği bir alan gibi algılanmasının öğrencilerde gagesizlik hissi doğurduğunu ifade eder. "Mesela matematik dersinin gayesi, zihnin hayalsiz olarak işleyişini temin etmek ve bu yolda kabiliyet kazandırmak olduğu halde bu derste formüller ezberletilerek zekâlar ezildi, harap edildi." der. (Topçu: 1998, 116) Liselerde verilen eğitimin gençleri yüksek öğretime hazır hale getirilmesi için bilim ve değer alanlarında birbirleriyle kopukluk içermeyen içeriklerin disiplinler arası geçişlerinin muntazam planlanmasını tavsiye eder:

"Bunu yapmak için, her ders kendine mahsus metotlarla okutulmalıdır. Matematik dersleri, zihnin hayalsiz işleyişini sağlayan aklın çözümlene ve indirgeme metotları ile; tabiat dersleri, gözlem ve deneyden asla ayrılmayan karakterlendirme ve sınıflama metodu ile; tarih, sanat ve felsefe gibi kültür dersleri ise, aklın diğer hükümlerinin realitelerle karşılaşmasından en mükemmel neticeler çıkarmaya elverişli çeşitli metotlar kullanarak okutulmalıdır." (Topçu: 1998, 116)

Benzer şekilde fen derslerinin insanı çevreleyen doğanın insanî amaçlarla ele alınmasını sağlayacak biçimde değil de gayelerinin yasalarının bilinip tekrar edilmesi imiş gibi yaşamdan soyutlaştırılıp, dondurularak anlatılmasını tenkit eder. (Topçu: 1998, 116-117) Bilimler için yaptığı amaca uygun öğrenim teklifini kültür dersleri için de yapar. Yukarıda felsefe dersi için felsefe tarihini bilen ama aynı zamanda felsefe yapabilen gençlerin yetiştirilmesi için felsefe derslerinin nasıl olması gerektiğini söyleyen Topçu benzer teklifi Edebiyat dersi için de yapar. Divan şairlerini ve şiirlerini ezberleyen gençler daha önemli olan şiirin ne olduğunu bilmeli, gerçek değer bilinciyle duygularını veciz olarak ifade etmenin kıymetini anlamayı gaye edinmelidir. (Topçu: 1998, 123) O, Eğitim ve öğretimin içerisinde ki tüm disiplinlerin gayelerini üç başlık altında toplar:

1. Genel kültür vermek. 2. Kendi kabiliyetlerini keşfettiği ilimlerin hepsinden birer parça tattığı, her ilimden bir çeşni tattırmak. 3. Ruhun tüm yeteneklerini geliştirmek. (Topçu: 1998, 117-118) Topçu eğitimde eğitici ve talibin bu idrake nasıl ulaşacağını yani benin teorik inşasını nasıl gerçekleştireceğinin kuramsal serimlemesine geçer daha sonra.

Değer- Hareket İlişkisi

Çok yönlülüğü ile her özne, öyle ya da böyle kendi seçimlerinin eseri olan yaşamını, yine kendi deneyiminin içerisinde seyrederek (theoreticalite). Ancak aynı zamanda hareketi oluşturan nedenlerin ya tümünün değerlendirme dışı bırakılması, ya nedenlerin bir kısmının göz ardı edilmesi ya da sadece eylemin sonucunun sağladığı kişisel doyum üzerine bina edilecek ahlâksal değerlendirmelerin insan eylemlerini anlama ve açıklamada yeterli olduğu ön kabulü ile kurulan ahlâki sistemlerin 'geçerliliğine' itirazları getirmiştir. Halbuki Aristoteles Nikomakhos'a Etik'te "Her sanat ve her araş-

tırmanın aynı şekilde her eylem ve tercihin de bir iyiyi arzuladığı düşünülür; bu nedenle iyiyi ‘her şeyin arzuladığı şey’ diye yerinde dile getirdiler” (Aristoteles: 1998, 1094a) diyerek ahlâkî eylemin iyi isteme üzerine olmasına vurgu yapmıştı. Topçu isteyen öznenin –eğitimcinin- eğitimde ahlâkîliği nasıl sağlayacağı problemini kişinin ahlâkî eylemlerinin tümünü değerlendirmeye alarak çözmeye çalışır. Topçu: 1998, 35)

O, kendi teneffüs ettiği kültürün içerisinde bilimlerin anlaşılması ve uygulanmasına önem verir. Her alanın kendine özgü evrensel ilkeleri olduğunu kabul etmekle birlikte bunların idraki için yaşayan dil ve kültürün sembol ve pratiklerinin canlandırılması taraftardır. Eğitim ve öğretimi dünya tarihi ile birlikte kendi milli kültür öğelerimizle eş güdümlü verilmesini salık verir. (Topçu: 1998, 37) Bilim, felsefe, ahlâk sadece belirli coğrafyalara has disiplinler değildir O’na göre. Bir yönüyle evrensel olan sistemler onu yaşayan insana ait olmaklığı bakımından yerlidir. Okullarda ahlâkta ki buhranların, bilimlerden uzak olmanın nedenini dil özensizliğine, kültürel farklılığın ihmal edilmesine bağlar. Okul bunun sonucudur. “Bugün bir mektep buhranı yaşıyoruz.” (Topçu: 1998, 41) İşte bu buhranı aşmanın yolu usta adam, çok kazanan adam yerine düşünen ve seven insanı yetiştirmektir. Dolayısı ile belirli hareketleri değil tüm hareketlerimiz incelenmeyi teklif ederek sonuççu, maddi faydacı, kesitli nedensellik anlayışlarının eğitimde yaptığı tahribatı eleştirir. (Topçu: 1998, 42)

Hareketin incelenmesinde ki kesitli nedensellik anlayışı insanı, iç/dış analitik değerlendirmeye kapatışla, kendi/bilindik eylemlerini tekrar ederek kendini aşamaya, davranışlara yön vermede öznedeye başlayan ama görüş açısının darlığı/darlaşmışlığı nedeniyle kendini daha iyiye evirememeye götürür Topçu’ya göre. (Topçu: 2002, 33) Bunun ise insanı paradoksal döngüye sıkışmış ahlâka sürükleyeceği; dışta bırakılmış nedenlerin temellendirilmesinin epistemolojik yetersizliği, imtiyazlı nedensellik düşüncesinin –hedonist ahlâklar mesela-, “neden bu neden/nedenler?” sorularına sessiz kalması gibi yetersizlikler nedeniyle Topçu iradi eylemlerin tümünü incelemeyi şart koşar. Bu ise bizi ahlâkta da sanatta olduğu gibi maddi fayda/haz aranmamaya götürür. “Ahlâk ihtirası da sanat heyecanı gibi, yedikçe açlığı artıran bir besin halinde, iyi bir hareket yapan insanı daima daha büyük iyiliklerin arkasından koşturuyor. Hiçbir doyum ondaki iyilik yapma sevgisini söndürmüyor, belki yeni ve daha büyük kıvılcımları tutuşturuyor.” (Topçu: 2005, 22)

Topçu, bu nedenle, teklif edeceği ahlâk sistemini kesitli nedensellik, sonuççu ahlâk anlayışlarının karşısında konumlandırır. Bu eleştirinin nedeni akla olan aşırı güven ya da Misology¹ benzeri bir hatalı ele alışa dayanır. Tenkit edilen ahlâkî özne değil öznenin ahlâkîliği belirleme de neden belirli nedenlere seçkinlik attığı, seçtiği imtiyazlı nedenlerin doğruluklarının nasıl sağladığı konusundaki güvenin göreceliğidir.

1 Akılın hatalı kullanımı, nefreti. Konu ile ilgili farklı bir bakış için şu makaleden yararlanılabilir: Ricciardone: “Misology and misanthropy arise in the same manner. For misanthropy creeps in from trusting someone excessively without a system (tekhne), and believing the man to be wholly truthful and healthy (hugie) and trustworthy, and, and then a little later, finding out this guy is good for nothing and unreliable.” Chiara Teresa Ricciardone “Disease and Difference in Three Platonic Dialogues: Gorgias, Phaedo and Timaeus” Published by Proquest LLC, 2018, usa

İnsan, iktisadi ilişkisi ile (homo economicus), el becerisi yani tekhné yeteneğiyle alet yaparken (homo faber) artık düşünen bir varlık (homo sapiens)'a ulaşmıştır. (Köse- dağ: 2017, 6) İnsanın, kendi ahlâk doğasını keşfi ve akli yeteneklerini kullanımında özellikle homo faber insanın netice olarak eyleyen, neye? niye? nedir? soruları ile "o şekilde" gerçekleştirdiği eyleminin gerekçelerini ve sorumluluğunu da üstlenmesini ister. Hareket üzerine düşünme hareketi düşüncenin bir tortusu durumuna düşürmeyen, tam tersine, düşüncenin insan hareketinin bir devamı olduğuna olan inanç ile olur. (Topçu: 2002, 109) Kişiler arası ilişkilerde belirli bir durumda yaşanan olayın çözümü için teklif edilen ilke o kişinin –ya da grubun, zümrenin ortak normları- faydasına yönelik bir eyleme dayanak yapılmamalıdır. Topçu etik sorgulamasına, özü itibarıyla düşünceden farklı olan hareketin itibarı değil dakik bir analizle incelenmesini bu nedenle şart koşar.

Topçu, çalışmamızın öznesi olan eğiticinin, değer taşıyan/üreten insanın, pasif bir 'gören', 'seyreden', 'bakan', yani öznenin theoretic edime başvurmasını gerekli görür. Ahlâkı kavramsal olarak düşünmeye başlayan kişi –öğretmen- bu niteliğiyle var olanın karşısında ve var olanın görülen özelliğinin kişi tarafından ilk deneyimine konu olmaklığıyla bilen öznedir o ilk değerlendirmede. Topçu; değişime kapalı teori içerisinde kalan ahlâkî değerlendirmenin, kurama davranışı sığdırma niyetinin, bilgi-inanç ve düşünmenin "ide" odaklı kesinliklere dönüştürülmelerinin; hareketlerin yeniden değerlendirmeye engel olan zümrenin/grupların 'totaliter sosyal dayanışmaların', 'çizgisel egemenlik' görüşleri/pratiklerinin (Topçu:2002, 79), eleştiriye kapalı itaatlerin, bir ya da bir kaç defa gerçekleşip bitmiş ve de eleştirel bakıştan kaçırılmış hareketlerin, özne statükosunu tahkim etme idealiyle yine bireyi evrensele/kendini aşmaya kapattığından dolayı ahlakilik ve etik değerlendirme için yeterli olamayacağını söyler. "Ahlâklı olmayı topluma ve toplumdan gelen emirlere uymak olarak gören bu anlayış, ferdi hürriyetleri yok eder ve fertleri uysallığa götürür." (Gündoğan: 2006, 24) Güzelin, iyinin ve tüm bunların ele avuca sığmayan yapılarını teoriye hapsedmeyen, şeylerle ilişkide 'tek başvuru' kabul edilen sanatçının logosu direnmesi gibi (Taylan, 2018: 10), yaşamsallığa katılmayı salık veren manada bir ahlâktır Topçu'nun ahlâk teorisi.

1934 yılında henüz yirmi beş yaşındayken meşhur Sorbonne üniversitesinde "Conformisme Et Revolte" ('uysallık ve isyan' ya da 'isyan ahlakı') adı ile yayımlanan ve yaşadığı yüzyılın hareket felsefesi okulunun en önemli temsilcisi olan Maurice Blondel etkisini taşıyan doktora teziyle iradenin eseri olan her 'hareketi' mükemmele giden yol da bir atılım, kendisinde -hareket- iradenin/şahsiyetin izlerinin görüldüğü bir izlek olarak görür. O'na göre en basit harekette dahi bedenimizin/içimizin tüm güçleri birleşir. Çünkü 'içimiz dışa açılmak, yayılmak ister'. Kendini der düşünürümüz "insan hem kendini hem kendi dışını hareket ile ve hareketle tanır." (Topçu, 2002: 31) O, her hareketi ve bu harekete neden olan bilgi, inanç dizgesinin ne doğaya, ne topluma, ne de hiçbir güce esir olmadan, bir bütün olarak, tüm eylem ve düşünmele-

rinin öz suyu olan sorumluluk düşüncesi ile insana her hareketinde yol göstermesinin gerekliliği üzerinde durur. Aksi durum “iradenin özeti” (Topçu, 2002: 31) olan hareketin, evrensel düzen/insan idealinden –sorumluluk- kopuşunu getirecektir. Hareket ise insanın kurtuluşunu getirir. (Topçu, 1999: 22)

Harekette kendini ve evrensel insanı tanımanın; eleştirelilik süzgecinden geçerek/ geçmeyerek aktarılan tecrübelerin, sosyal çevreden gelen peşin/işlenmiş hükümler ve diğer tüm eylemlerin, “bilerek eyleyen ben”i inşa edecek inanç temelini oluşturmada önemli olduğunu savlar. Bu düşünce Blondel’in hareketi “insan ile Yüce’nin bir terki-bi” (Topçu, 2002: 30-31) olarak görmesine benzer şekilde O’nun dostluğunu kazanan Topçu’da da kişide başlayan fakat burada bitmeyen, evrensel insana yönelen hareketin izini sürme odaklı ahlâk/ahlâklılık arayışına götürdüğü açıktır.

Topçu, ahlâk odaklı bir eğitim ve bu eğitimin etik değerlendirmeye konu olması için iyinin bilgisinin yeterli görüldüğü öğretilerin epistemolojik temellerinin, insanı “iyi insan olma” idealine ulaştırmada hataya düştüğünü ifade eder. “Oysa bilgi bir hareketten arta kalan şeydir” (Topçu, 2002: 31) Eğitimi bu minvalde oluşturan ahlâk okullarını bu nedenle eleştirir. Örneğin rasyonalist ahlâk temelli, soyut, tek başına, dogmatik öğretiler ve sonuç analizine indirgenmiş emprist ele alışların “iyi insan” olma idelinde hataya düştüklerini düşünür Topçu. Kant’ın örneğin vazifeyi belirleyen pratik aklın oldukça soyut, muğlak tasarımını, deneyci teorilerin ise davranış sonucu ortaya çıkan haz, zevk, fayda merkezli değerlendirmelerini hareketin tümünü ihmal eden yöntemlerinden ve kategorik marjinalliklerinden dolayı gerçekten uzak olduklarını ifade eder. “Sırf fikir olarak vazife fikri, insanı harekete geçirmekte yetersizdir. Kant’ta vazifeyi belirleyen pratik akıl bizce kuru, soyut ve belirsiz bir akıldır.” (Topçu, 2002: 31) der. Ayrıca insanın acıdan kaçarak zevke ulaşmasını etik değerlendirme için yeterli gören ahlâk okullarının –teleolojik, hedonist, faydacı, sonuççu ahlâklar- ahlâkîliklerini ve diğer mutluluk ahlâkî teorisyenlerinin hareketin içindeki iradeyi incelemek yerine ortaya çıkardığı sınırlı ve oldukça öznel ve fiziksel sonuçlarından genel sonuçlara ulaşmalarından ahlâkîlik üretilmeyeceğini iddia eder.

Topçu, ahlâkî eylemlerin bilgi kuramsal değerlendirmeye konu olabilmesi için insan iradesinin özgürlük ile olan ilişkisinin açığa çıkartılması ile işe başlar.

Hürriyet

Ahlâkî gerek deskriptif, gerek normatif, gerekse aşkın bir varlıkta temellendiren teosantrik ahlâk sistemlerinde bir zemine oturma gereksinimi tüm ahlâk okullarının ortak bir görüşü olagelmıştır. (Öner: 1982, 19) Kişinin eylemde bulunurken –birçok eylem içerisinde bulunan varlık olan insanın tüm eylemlerini değil burada ahlâka konu olan yani olması istenen eylemleri- bu eylemlere ilişkilerde bulunabilme imkânı vermesi doğasıyla hareketlere sağladığı güvence olacak olan özgürlüğe düşünce tarihi boyunca epistemolojik temel arama düşüncesi var olagelmıştır. İnsan eylemlerinin yaslanacağı ahlâkî ilkelerin ortaya konması için, öyle hareket edersem “şu nedenle

iyi", "böyle hareket edersem bu neden/nedenlerden dolayı kötü" dediği ahlâk ilkeleri bulma isteklerini, arzularını; özlediği, olmasını umduğu, mutlu yaşam –eudaimonist- (Mengüşoğlu: 1958, 278) idealine temel yaptığı ahlâk ilkelerinin temelini atabileceği zemin olarak özgürlüğün tanımı, sınırları kısaca doğasını anlamak isteğidir özgürlüğün neliği.

Özgürlüğü, gerek bireyin çok yönlü ve çok biçimli yapıp edebilme gücü ile bireysel yapabilmelere dayanak olduğunu iddia eden okullarda, gerek sınırları doğa ya da aşkın varlığına sujece çizildiğini varsaydığı olanaklılıkta, gerekse ahlâklılığı yasalara uymak anlamında olgusal dünya ve onun sınırlarının insanlarca belirlendiği özgürlük anlayışlarında karşımıza şu çıkar: İnsan, doğa karşısında yapıp etmelerine iradi meşruiyet sağlayacağı özgürlüğe gereksinim duyar. Özgürlük, yapabilme imkânı, 'yapamama' ile olumsuzluk/engel nedeniyle görünürlük kazanır. "Aslında insan hürriyetinin değil de daha çok hürriyetsizliğinin bilincine varır." (Öner, 1982: 13) Hürriyeti her şeyi yapabilme, yapacağı şeyleri yapmada engelle karşılaşmama kısıtsızlığı olarak görmenin aksine kişinin içte ya da dışta karşılaşacağı bireyce her zorluk, zorunluluk, engel onda yaptıklarını sorgulamaya dönen bir bilinç halini doğurur. Kısıtlama, istediği eylemi yapamama, iradesini yönlendirmede kimi zaman engellerle karşılaşma insanda hürriyet fikrini bir bilinç durumu olarak hissettirir. "Yaptığımı yapabildim, yapmayı isteyipte yapamadığımı yapmam için bu engelleri aşabilme imkânım var mı?" sorusunun, isteyipte yapabileceği ama yapamadığı/yapmadığı eylemleri neden yapamadığını/yapmadığını fark etmesiyle başlar. Hürriyetin teorik olarak keşfidir bu bilinç durumu. "Hürriyetsizlik hali hürriyetin engellendiğinde ortaya çıkar. Engel, hürriyet halinin sınırını oluşturur." (Öner 1995: 73)

Topçu, tüm ahlâk sistemlerini; "İsyân Ahlâkı" çalışmasının "hürriyet" bahsinde "Tayin edici hürriyetten tayin edilmiş hürriyete" alt başlığı ile hürriyeti, ya tayin edilmiş ya da insanın optimal subjektifliğinde, sınırları muğlak sistemlere dönüşmüş hürriyetler olarak tanımlar. Örneğin şuurun doğrudan doğruya verilerinden birinin de hürriyet (Topçu, 2002: 32) olduğunu ifade eden Bergson'un ve Spinoza'nın özgürlüğe yaklaşımını, kısmen farklılıklar taşısa da ulaştıkları mekanizm dolayısıyla tenkid eder. Tayin edici hürriyeti Spinoza ve Bergson'un sonu determinizme varan felsefeleri üzerinden şöyle açıklar: "Gerek hürriyeti bir gurur ve cehalet yanılgısı olarak ele alan Spinoza ve gerekse onu bir saf süre belirsizliği içinde mütalaa ederek basit bir kendiliğinden oluşa indirgeyen Bergson –Bergson kabul etmese bile- aynı determinizme varıyorlar." (Topçu, 2002: 66) Bergson'un özgürlüğe verdiği anlam kendi sistemi içerisinde tutarlı olmakla birlikte genel olarak bakıldığında özel bir kullanım içerdiği açıktır. Fakat bilinçli isteklerden hareketle ortaya koyulan her türlü özgürlük düşüncesi indeterminizmden hareketle ortaya konulsa bile Bergson felsefesi için geçersizdir. (Silifke: 2018, 80)

Sistem olarak mutlu yaşam vaat eden her ahlâk öğretisi insan eylemlerinin tümü yerine ya fayda, ya sınıf ya da sonuççu ele alıfta kalmış, eylemlerin insana sağladığı

fiziksel faydaya yönelerek insanı, insan eylemlerinin ruh, bilinç ve tüm bunların irade ile ilişkilerinde ki etkileşimleri ihmal edilerek, insan hareketleri frontalize kesitlere dönüştürülmüştür. Nedeni ise insan eylemlerinin kurdukları sistemlere sığmaması. O zaman öğretilerinin ölçülerine sığmayan ahlâkî eylemlerin etik değerlendirilişleri sistemlerinin sınırları içine çekilecektir. Yani kişi eylemleri ve bunların etik değerlendirilmeleri/ilkelere budanacak, budanan ahlâkî eylemlerle ve bunların değerlendirilmesi ile sistemlerinin ahlâkîliği sağlanacaktır.

Deskriptif yaklaşımda örneğin, ahlâkî eylemler olgusal açıklamaya tabi; kişinin diğer özelliklerle ahlâka konu ilişkilerinde, olaylara yönelişinde, yaptıklarında/yapmadıklarında eylemlerinin gözlemlenip neticelerinin olgusal önermelerle açıklandığı, ahlâkîliğin eylemlerin betimlenmesi ile sağlandığı, insan davranışlarının tiyatro oyununu izler gibi izlendiği, kişi eylemlerinin toplumsal (sosyolojizm) ve bilimsel açıdan dış gözleme indirgenmediği adeta seyirci konumundadır insan eylemleri bu yaklaşımda. Pozitivist ahlâk yaklaşımının indirgeyiciliğini Said'de: "...Bu çeşit ilkel sınıflamaların kendi mantıkları vardır; ama eğreltiotunu bir toplumda iyiliğin, bir diğerinde kötülüğün simgesi kılan mantık kurallarının, ne öngörülebilir bir ussallığı ne de evrenselliği vardır." (Said, 2003: 63) diyerek pozitivist ele alışı eleştirir. Burada özgürlük, ahlâkî eylemlerin zemini olmak ya da olmamak gibi bir ilkeye göre değil olgunun, carî özgürlüğün betimsel tespitine indirgenmiştir.

"Emile Durkheim ile başlayan sosyolojizm akımı, biri tecrübî, diğeri akılcı iki ilkeyi, iyilikle vazifeyi bağdaştırmaya çalışan bir çeşit dayanışmacılıktır...Sonunda bu iki ilkeden hangisinin diğere baskın çıkacağı ve onu arkasından sürükleyeceği bilinmez. Eğer iyilik tercih edilirse faydacılığın hatasına düşülür; vazife tercih edilirse bu ilkenin belirsiz, bulanık ve karanlık olduğunu bir kere daha söyleyeceğiz." (Topçu: 2002, 36)

Yaşantıdan yola çıkan öğretiler ise sujenin özünü nasıl yapmak istiyorsa öyle yapabilemesi için mutlak anlamda özgür olduğunu ileri sürer. Özgürlüğün anlaşılması ile -hür olduğunu anlama- özün yaratılabileceğine olan inanç gelişir. Benliğini yaratma sürecinde ona değer katmaya yöneleceği hareketleri yaratabilme imkânının fark edilmesiyle kişinin kendini gerçekleştirebileceği zeminin idrakinin bilincine varılır. Bu bilinç durumu kişinin adeta "özgürlüğe mahkûm" olduğunun deneyimlenmesi ile meydana gelir. (Sartre, 2002: 31)

Hürriyeti bir vazifeye uyma, yapılması gerektiği vaz edilen eylemlerin erk tarafından yazılı/geleneksel olana itaat olarak tanımlandığı solitarist görüşe göre ise kamusal ya da özel tüm insanlar kendilerine uygun görüleni/vazifelerini yaptıklarında özgür sayılacaklardır. Bu tür yerel ya da ulusal güç sahiplerinin –genelde ekonomik, politik varsıllardadır bu erk- sahip olduklarına dayanarak ahlâkî norm koyabileceklerine ait inanç sözde meşruluklarını sağlar. Bu ahlâk biçilen bir ahlakilik sistemi türetir ki biçen, biçme meşruiyetini ekonomik öncüllü imtiyazından alır. Said buna " Nitekim, ...orga-

nik entelektüelini; kapitalist girişimci kendisiyle birlikte sanayi teknisyenini, ekonomi politik uzmanını...yaratır." (Said, 2013: 22) der.

Özgürlüğe; betimleyici, normatif ya da analitik ahlâk kuramlarında ya da mülkiyeti hırsızlık gören proudhon ve Marksist öğretilerde ya da liberal öğretilerde sistemlerinin/ideolojilerinin omurgasını teşkil eden insan iradesinin bilinçli eylemlerinin istenilen ideal çeperlere ulaşma gücünde, istenen ahlâkî eylemlerin gerçekleştirilebilmesi ve dolayısıyla sistemlerinin ahlâkîliklerinin güvenliğini sağlamak bakımından gereksinim olmuştur. Topçu hürriyetin; belirli hareketleri, önceden belirlenmiş, görece mutlağın içerisine sığdırılmış dar, revizyonizmden uzak hareketten uzak fiktifiyasyonist (kurgusallaştırılmış) hürriyet anlayışlarının etik değerlendirmelerinin doğru olmadığını söyler. (Topçu: 2002, 66)

Kişi, özgürlüğün sağladığı dikkat ile hareket öncesi/sonrası ilişkisini düzenleyebilmekliğine sahip olmasına rağmen, eylemlerinin tamamının nedenlerini bilerek, isteyerek yapabilmeye olanaklılığına sahip olduğu bilinç halinin ihmal edilmesini doğru bulmaz. "Hürriyet bir spekülasyonun, saf bir nazariyenin meyvesi değildir; o, hareketin tam ortasında ve hareket tarafından ortaya konuyor." (Topçu: 2002, 68) Kuçuradi "...kişi bir eylemde bulunurken birçok nedensel ve nedensel olmayan ilişkiler içinde bulunur. Bunlar eylemi ve eylemin her bir ögesini etkiler" (Kuçuradi, 2011: 15) der. Topçu'da hürriyetin ne olduğunu açıklama girişimine aynı saikle başlar. Tüm yapabilmelere sağladığı olanaklılığın harekete verdiği imkân ile iradeyi -istenilen eylemleri yapabilmeye kabiliyetiyle donatılmış, reflektif kontrolle işleyen iradeyi- hür düşünce ile harekete geçirmede ve tüm insan hareketlerinin sonuçlarını olduğu gibi nedenlerini de üstlenmesinde merkeze almada insana verdiği eylemleri anlama ve yapabilmeye zeminini olmasını da felsefesine katar. "Hürriyeti ortadan kaldırırsanız hayatta bir kendiliğinden oluş, davranışlarda da makinalaşma hâli kalır." (Topçu, 2002: 66) Hürriyetinin farkında olmayı öğrenen insan iradesinin başıboşluğuna karşı; neyi, niye, kimin için, ne zaman, nasıl yapmalıyım? diye sorarak, hareketlerinin bütününe anlama/değerlendirme ile refleksiyona tabi tutacak, tüm ahlâkî eylemlerinin nedenlerini de neticelecekleri gibi omuzlayacak, hürriyeti böyle anlayan bilinçlilik ile sorumluluğunun terkibine yönelecektir. "Hür olmak, bir hareketten sonra yeniden doğmaktır; bir yolun sonunda yeni bir yola girmek, eşyayı değiştirmek ve kendi eliyle kendini değiştirmek demektir." (Topçu: 2002, 69)

Topçu'nun 'hareket felsefesi'nde ve eğitimci için bunun içeriğinin nasıl ahlâkî norma dönüştürüleceğine girmeden, kendinin ve kendi dışında olanı da kapsayan sorumluluğun terkiibinden önce başka türlü de eylemde bulunabilme yeteneğini keşfettiren hürriyetin sağladığı 'panoramik/dönüşlülük' yöntemini açıklar. O özgür eylemin özel istemeden ayrılığını -Topçu iradenin özel bir nesneye bağlanmasını esaret görür- "Hür hareketin, gerçek hareketin şartı, evrensel bir şekilde istenmiş olmaktır." (Topçu: 2002, 73) diye ifade eder. İnsanın, insan olmağı bakımından insanın, diğer varlıklarla ilişkisinde değer alanını bilmesi/ayırדתmesiyle ve bu bilme ile -ahlâkî bilme, -özne

ahlâkî dizge üretebilme olanaklılığından beslenerek oluşturduğu değer tanımıyla değerlilerini oluşturacak sonra, varlık, bilgi ve değerlemelerinde yine insana dönecektir. Bu dönüş, ufku bireyden başlayıp evrensel yol alan insanın özgürlük imkânının farkındalığıyla, sorumluluk temeliyle, hakeketten şuur, şurudan harekete yol alan “ben inşası” ile son bulan bir dönüş olacaktır. (Topçu: 2002, 71) Bu dönüş ben’ini, öz’ünü, başkası ile karşılaştığında kimi gözle görülebilen, çoğunluğu ise hassas neden ve sonuç merceğiyle anlaşılacak olan başkalığını (ben’inin yeteneğini) görmesi ile başka bir şey yapabilmeye namzet olduğu halde neden yaptığı şeyi yaptığını, bunun nedeninin başkası mı yoksa kendisi mi olduğunu anlamayı, farkına varmayı sağlayacak olan dördür.

Bilincin (Hürriyet) Duvarında Bir Delik: İç/Dış Gerilim

İlişkiler ağının çeşitliliği ‘acaba’ kritiğiyle insan –öğretmen- eylemlerinin iç ya da dış determinizminin görece zorunluluğundan kendisini çekip alır. (Topçu: 2002, 58) Daha doğru bir ifadeyle nasıl ki bir ağaç meyvesinden yararlanmak isteyen meyvesini eğilerek vermiyor, insandan yanına gelmesini, elini uzatmasını, belki gövdesini merdiven gibi kullanıp tırmanmasını, üzerindekiyle böylece faydalanılmasını bekliyor ise insan da ahlâka; kendisince bir an aşılmaz olarak görünen iç -hareket öncesi aklın ve duyguların bileşenlerinin harekete yön vermede alışıldık, gelişigüzel, dikkatten uzak, aşılması zor addedilip kanıksanmış seçimler mekanizmi- seçimlerden ve dış (başlangıcı gerekli olan fakat değişen doğalar karşısında bireye yorum imkânı bırakmamaya ulaşınca gerilime neden olan sosyal dayanışmanın bireyi ihmal eden uygulamaları, egemenliğin tekelleşmesi, sorgulanmayarak intikal eden biçime indirgenmiş gelenekler gibi) zorunluluğun ağından kurtaracak, özgürlüğünün şuuruyla karşılaştığı bu nevi durumların yarattığı sıkıntıdan/gerilimden iradesinin pusulası olacak ilkeyi/sorumluluğu çıkarmayı ancak bu determinizmi fark etmesiyle ulaşacaktır. (Topçu2002, 66-67) Gerilim düşüncesi ile -ki düşünce de bir harekettir Topçu’ya göre- (Topçu, 1999: 18) önceki kayıtsızlığının, denenmiş konforuna kendini bırakışın içinden onu çekip çıkarmasıyla fırsata dönüşecektir. İnsan zorunluluk olarak görülen/ addedilen ve bu nedenle tekrara düşülen isteme’nin doğru değerlendirmelerinden kaçırılmasına kayıtsızlığı bırakarak, öyle ya da böyle hareket olanaklarını değerlendirme olasılıkları içinde olduğunu fark edip olmasını istediği etik norma ulaşmak arzusunun iticiliğiyle gerilir. “Bu yüzden irade ve hareket arasında kopmaz bir bağ vardır.” (Kösedağ, 2017: 71) Ve bu gerilim taşıdığı potansiyel -iç ve dış determinizmin iradeye uyguladığı negatif basınçla- ve hürriyet zemininin varlığı düşüncesini anımsatışıyla eğitimciyi harekete, değişime zorlar.

Şahsiyet mimarı öğretmen, gerilim olmaksızın hürriyetin varlığını anlayamaz. Kendini çevreleyen iç-dış zorunluluk menfezleri ona hürriyetin imkânını hissettirerek farkına varmasına neden olacak, böylece oluşan gerilimin yaratacağı, kendinde gördüğü zorunlulukları aşma gücünün varlığını hissetme ile hareketlerine istediği istikameti verebileceği düşüncesine ulaşacak ve bu gücünü kullanma isteği iradeye baskı

yaparak bir içsel itme oluşturacaktır. İşte bu nedenle hürriyet için "zorunluluk" şarttır. "Determinizm olmadan hürriyet kavranılamaz..." (Topçu, 2002: 66)

Ben İnşası

Topçu benliğin oluşmaya başlamasını ani sezîş ile değil, hareketin yardımıyla ulaşılan imkânların bilincine varma ile olacağını ifade eder. Ben'den ayrı olan sayısız ben'ler ile, sorumluluğun imlediği ilişki içerisinde, kendi ben'imi inşa edebileceğimi, hareketle bilme olanağının ayırdına vararak kendini gösteren olanaklılık. "Bu ben inancı ya da inanç adı verdiği gerçek bilgi, benliğin eşya ile temasında var oluşun delilidir." (Topçu: 2002, 135) Ben inşası, bir aydınlanmadır bir yönüyle. Çoklukta birlik arayışına doğru giden farkındalığın ışığı. "Hürriyet, dıştaki determinizmin yerine benliğin determinizmini, bir iç determinizmini koymaktan ibarettir...Hareketimizi belirleyen etkiler, tarafımızdan seçilmiş, kararlaştırılmış ve bir bakıma tayin edilmiştir." (Topçu, 2002: 67) Topçu, fiziksel ve ruhsal olarak ferdin kendini ve çevresini Bergson'cu yaratıcı atılım benzeri -determinizme varışı ile ayrı- bir ilgi ile seçebileceğini vurgular. Sartre'ın "İnsan kendini nasıl yaparsa öyle olur." (Sartre 1997: 64) da ki özgür seçiş olanağına benzeyen, -aşkıyla bağının kesilmesiyle, varlık türü içerisinde mükemmelle gideceği, kendini ona göre seçeceği yetkinlik örneğinin yokluğu ile ayrılan- insanın kendini nasıl gerçekleştireceğine kendisinin karar vermesini sağlayan bir seçiş vardır. (Topçu, 2002: 135)

Ne düşüncüyü oluşturan imgeler, ne de varlık evreni tek başına, ötekenden özerk/ ilgisiz tekilliklerin toplamıdır. İnsan düşüncesi "Sonsuzu istemesiyle" çokluk karşısında kendi birliğini oluşturmayı dener. (Topçu, 2002: 32) İçsel ve dışsal olasılık ve seçişlerin çokluğu kişiye kendi ben'ini oluşturmasına yönelik fırsat verir. 'İsteme' temel olur böylelikle, kendi ben'ini hareketlerinin sorumluluk bilinciyle, doğru -sorumluluk bilincine göre- değerlendirilmesi refakatinde bitevite yorma ve ardından başkasının ben'inde gördükleriyle benini yeniden tanıma/kurma. Ötekinde/ötekiyle kendini anlama. Başkasının ben'inin düşüncülere verdiği ilham ile kendi öz benini oluşturma niyetine neden olma. İstemek/dilemek fiili, duyuların ötekindekini, ötekindekinin eylemlerinde öz benini -ayna- fark etmeyle başlayan, kendinin ben mimarisini oluşturma ve sonu kendini kendi ben'ini inşaaya varacak isteme'nin ortaya çıkışı ile süregiden sürecin keşfidir. "Bu çoklukta dilek, özsuyu ağaç gövdesinde nasıl yol alırsa, öyle yol alır." (Topçu, 2002: 66) Unsurların çokluğu yanında özsuyu nasıl ki gövdeyi beslerse insanda benliğini imar ederken bir defalık hareketin birçok nüansları arasındaki seçimleriyle hareketini, harekette de kendini seçer. Bu, hareketin, hareketten türetilen ile yeni hareketlere çekirdek olacak/olabilecek olan eylemlerin çoban yıldızı gibi insana yol göstermesi için sorumluluğun refakâtinde yeniden bir terkibe tabi tutulmasını gerektirir. Hareketten doğan sonsuz yapabilme olanaklarının keşfi, birliğe, benliğe doğru hamle için, sorumluluk-özgürlük denkleminin tasarrufu ile insana fırsat açar. Blondel'in "hareket halindeki zekâ" (Topçu, 2002: 32) diye tabir ettiği hareketten doğan hareketlere imkân tanyan, dinamik zekâ ile oluşan benlik.

Niyet hareketle tamamlanır, yoksa eksiktir. Fakat niyetin eylemin tamamını kapsamaması mümkün değildir. “Fakat niyet bütün hareketi kucaklayamaz. Hareketten düşünceye, düşünceden harekete geçişte sürekli bir yaratılış vardır.” (Topçu, 2002: 68) Hareketin niyete sığmaması; harekete geçme ile şuurda sonsuz olanaklar içindeki kavramsal ilişkiler ağının içinden seçilenin, şuurdan evrensel sorumluluğa doğru gidiş için iradeyi ardından da harekete etkisinin ne kadar olduğunu tespitini, ihatasının zorluğu. Düşüncesinin, özgür seçiminin farkındaki kişi isteğinin varoluşunun değer kazanması için eyleme gereksinim duyar. Duyduğu hareket ihtiyacı bir defa meydana getirilince artık o hareket kendisini oluşturan hareket öncesi hali de aşar. İnsan hür hareketi ile Yüce varlığa iştirak eder. (Topçu, 2002: 204) Düşüncenin kendisine yön vermeliği bakımından harekete bağlılığı ile tayin edilen hürriyet, yeni bir harekete geçmedeki imkânın şuurunda yatan sorumluluk kavramının iticiliği ile tayin edici olacaktır bu safhada. Bir defalık yapıp etmeye indirgenemezlik doğasıyla eylemler eğitimciyi, baharın kışı takip ettiği gibi biteviye niteler, yapar, oluşturur.

Hareketten önce hür değildir insan. Çünkü kendisini tekrar etme ya da aşmayı seçip seçmemesine göre gelişecek/gerileyecek ve böylelikle sorumluluğa yaklaşılarak/uzaklaşarak özgürlüğü ya da esareti seçecektir. (Topçu, 2002: 68-69) Hareket ile özgür olacaktır, kendi öz benini bilme olanağı artacaktır. “İnsan hareketten sonra gerçekten hür olur. Çünkü insanı değiştiren harekete geçmeyen düşünceleri değil harekete dönüşmüş düşünceleridir. Hareket bizi değiştirmiştir. İnsan hareketten önce ne ise yine o değildir ve sahip olduğu güçlerin gerçek ölçüsünü hareketle bilince, kendisini daha iyi tanır.” (Topçu, 2002: 68) Hareketten evvel ki benden kopuş/sınırlı ve ardından yeni oluşacak bene merhaba. Hareket ile kendini tanıma, hareketini meydana getiren ruh ve düşünce çokluğunda sorumluluk rehberli seçtiklerini davranışa geçirme. Harekete geçmiş içi ile hareketten taşan rehberliğinde düşünüşe verilen taze olanağın idrakine varma. Tüm yaşanmışlıktan uzak formüllerden, soyutlamalardan ayrı, her harekette benin yeniden, yenice doğuşu olur her hür hareket. Kendini, çevresini değiştirme olanaklılığını denemiş, iradesi ile gerçekleştirmiş, kendi ve öteki kendileri hareketin mucizevi kapıları aralamasıyla imarlara yönelmiş insandır artık eğitimci. “Ve gerçekleşen hareket, daha uzaklara yeni ışıklar gönderecektir.” (Topçu, 2002: 109) Hareketin, adeta çağdaş bir epokhe gibi, benin sorumluluk ışığıyla tesisine giden yol da paranteze alınması. Düşünceyi tayin eden hareket, düşüncenin nesnesi olmuş, hareketle oluşan yeni ben’ini anlamaya yönelmiş kendinin, bu vasatın dışına çıkarak yeni ahlâkî eylem sürecini değerlendirishi ortaya çıkarmasıyla tayin edilmeye gereksinim duymuştur. Görüldüğü gibi düşünce bile varlığın dışına çıkmayarak bizzat kendi üzerine katlanan içsel bir hareketten başka bir şey değildir. (Aydoğdu: 2009, 4) Hareketten düşünceye, düşünceden harekete yorum/anlam gidiş-gelişlerinin özün gerçekleştirilmesinde ki öneminin idrakine varacak olan insan, şeylerin insan duygu ve zihnine nesne olmasındaki seçişi gagesiz bir istemeden değil, sorumluluğun ondan istediği evrensel hareket ereğini özgürlüğünün bilinciyle denetleyecek ve hareketi tesadüfün/tekrarın engelliyici etkisinden kurtulmayı arzu edecektir.

Esarete İsyan Eden Eğitimci Sorumluluğu

İnsanın kendini, ahlâkı değerini ne olduğunu bilmesi onu ne istediğini ve o isteğine nasıl ulaşacağını bilmeye ve bu bilmenin can bulacağı eyleme götürecektir. Bilme, yani kendini bilme insanı; neyi istediğini bilme, istediği şeye nasıl ulaşacağını yollarını aramayı bilme, hareketin bu bilmelere göre düzenlenip arzu ve aşk ile beden tepkilerini ruhun isteklerini uygulamakta ki durumunu bilmeye ulaştıracaktır. Bu değişimin habercisidir. (Topçu, 2002: 210) Sebep-sonuç ilişkisini göz ardı ederek bedenselliğe açılan ve sonu haz, zevk, şöret gibi geçici duygularla, şu insanda başlayıp yine onda biten, değişime kapalı, iradelerin ona göre düzenlendiği negatif sorumlulukları –apriorilikleri nedeniyle- öğretmeni isyana değil esarete götürdüğü için eleştirir. (Topçu, 2002: 123-133)

Örneğin Durkheim'ci düşünceyi; bireyin hareketlerine yön veren toplumdan üretilen sosyolojist itaatkâr ahlâk idealine göre kişinin ahlâka konu hareketlerinin dayandığı etik normu üretme, tanımlama ve kişinin tüm zengin iç dünyasının, isteklerinin değer üretmede toplumun ürettiği kabul edilen değerlere katılamaması nedeniyle tenkit eder. Burada sorumluluk geometrik, dar, bireyin zengin iç dünyasını nispeten dışlayan ve iyiyi kendinin içinde olduğu fakat kendi öz-değerlendirmesinden uzak tuttuğu biçimci ve Topçu'nun deyimiyile "isyana karşı" konformist bir ahlâk doğurduğu için tenkit eder: "...Bir toplumda ahlâk ideali şayet o toplumun istekleriyle sınırlandırılırsa, sosyal vazifeyi itaati isteyecek şekilde kendini belirlerse, bugün ferden vicdanını körleştiren uysallık ahlâkı (conformisme) doğar." (Topçu,2002:36) Bu gibi toplumlarda hareket gerçekleştirilmeden önce ahlâklılık için toplum tarafından verilmiş görevi yapmış olmak yeterli sayılmaktadır. Topçu bu tür ahlâklılığa F.Rauch'un "namuslu adan" ahlakını örnek verir. Burada "namuslu adam" olmak için, gözlerin kapanarak (hareketlerine kök olan düşüncelere yol açacak eylem değerlendirmesine sırtını döner) vazifenin yapılması yeterli olacaktır." (Topçu, 2002: 36) Eğitimci, davranışlarının zengin iç dünyadan yalıtılması ile kendini yeniden oluşturmaya mesafeye, neyi, niye, ne için yapıyorum, yaptım? Sorularına yabancılaşmaktadır sosyolojizmde. Dışta bırakılmış beni ile kendini (ahlâkını) toplum tarafından biçilen role uygun hareketle sınırlayan, sonrasında bir yabancı gibi kendini seyreden, beninin nüvelerini bulacağı hareketlerini ve diğer özne eylemlerini, öz benini gerçekleştirmedi dışta bırakan sorumluluk koyumunu bu nedenle tenkit eder. Neye karşı sorumluyum? Topluma. Niye? Toplum öyle istediği için. "Çünkü vazife, toplum tarafından ona verilmiş işin adıdır. Namuslu adam, hareketinin mahiyeti üzerinde düşünüp taşınmadan önce karar verir, harekete geçer ve işini yapar." (Topçu, 2002: 36) Bu tür topluluklar için: "Halk veya kütle, normal yaşayışı içinde ahlâkı istemiyor, kendi menfaat ve saadetini istiyor. Ona karşı gelen harekete ahlâksızlık diyor. Ahlâk kitabını tatbik ederken, onu kendi hayır ve saadet emellerine ve kendi gururlarına uyduruyor" (Topçu, 2005: 85) der.

Topçu isyan ahlâkı probleminin merkezine esarete isyan eden 'sorumluluk' kavramını yerleştirir. "Biz ise, ahlak meselesinin merkezine sorumluluk kavramını koyu-

yoruz.” (Topçu, 2002: 37) Her isyan iradenin eseri ve evrensel sorumluluk içeren bir isyan mıdır? Topçu bu soruya “hayır” cevabı verir. ‘Anarşist isyan’ diye tabir ettiği Stirner’ci isyanı , Rousseau’nun ben merkezli ‘toplumcu isyanını’ ve Schopenhauer’ın bizzat varlığı hedef alan, “var olmak kötülüğü istemektir” (Topçu: 2002, 201) diye ifadesini bulan isyanlarını gerçek isyan olarak görmez. Onları ya taşıdıkları bencilik duygusuyla, ya ruh karmaşasından tabiata sığınarak kurtulacağını sanmaları ile, ya da Schopenhauer’da olduğu gibi “hiçbir kurtuluş yolu bulamayarak kesin bir inkârla, isyan imkânını bile feda etmesi nedenleri ile eleştirir. (Topçu, 2002: 201-202) Eğitimci, gerçek isyanın ne olduğunu anlamak için bilinci takip etmelidir. Çünkü bilinci takip ettiğimizde kaçınılmaz olarak isyana varırız. Bilinçte isyanı, sezgiden inanca, inançtan kendine ve oradan da tüm insanlığı kucaklayan evrensel ilke istemelerine karşı olan engellere direnç halinde yakalarız. (Topçu, 2002: 203-204) Bu ilke, hareketle gelişen düşüncenin ve hemen ardından düşünceye biçim veren hareketin eksile-tamamlana süregittiğinin farkındalığına sahip olan endişeli bir sorumluluğu doğurur. (Topçu, 2002: 33) Endişenin nedeni, itaati ve konforlu yaşamı salık veren ve ondan –konforvaz geçmenin yaratacakları kaynaklıdır. Bizatihi bilinçte amacını bulan, nedensellik silsilesinin bilinmesinin yarattığı ve sonrasında iradenin enerjisi olacak olan, insanı köle olmaktan kurtarmaya karşı isteğin yarattığı pozitif bir gerilim. “Bu gerilim, aşılacak engeller hakkında bir düşünce, sorumluluğumuz konusunda da bir şuurdur.” (Topçu, 2002: 100) ‘İyi insan olma ve yetiştirme’ ideali bilinçte endişeli bir gerilim doğurur. Gerilim ile kişinin yapabilme gücü sarsılır/silkinir ve harekete geçme isteği gerilim nedeniyle kıvılcım alır. Yani hareket, kendisini eyleme geçirecek gücü bilinçte, başıboş olmamaklığın fark edilmesiyle başlayan endişenin yarattığı gerilimle bulur. Sartre’ın “Yalınç (basit) bir bunaltı durumuna benzeyen, sorumlulukları olan herkes bilir bu bunaltıyı” dediği endişe. (Sartre, 1997: 69) Reha isimli romanında kahramanına “mesud olmak için başkalarını düşünmek ve ızdırıp çekmek lazım” (Topçu, 1999: 11) dedirten ızdırıplı sorumluluk. Mekanizmde ki rahatlığın, bilindik eylemin kişiye verdiği sonuç konforunun değişime karşı olduğu yerde endişe, kaygı, çile, ızdırıp ve acı neyi, niye, nasıl sorgusunun dinamizmi içerisinde hareketten ve zihinden her an dakiklik ister. Bu ise eğitimciyi çok yönlü düşünmeye, değişime, ferdi fiziksel, zihinsel görelî hazlardan uzak, sorumluluğun inşasına götürecektir.

Sorumluluğu hareketin rehberliğinde tanıyan Topçu onun doğasının endişe ve gerilimle bilinebilir olduğunu söyleyerek sıkıntı, gerilim, isyan ve sorumluluk kavramlarının bilinçte yan yanılığında bahseder. “Ahlâkî denilebilecek sorumluluk, kendi gerçeğini bizzat bu gerçeği yaşayanın şuurunda bulmalıdır; onun hakkında başkaları tarafından verilen bir hükmün sonucu olmamalıdır.” (Topçu: 2002, 97) Doğal halde insan endişe, keder, üzüntü, sıkıntı gibi ruh hallerinden uzak olmayı ister. Bu isteği –sıkıntı veren durumlardan uzak durma- ilgili ruh durumlarını doğuracak olan eylemlere mesafeyi doğurur. Hâlbuki insan eylemlerinde acı ile karşılaşabilir. Ki hatta yüksek idealler peşindeki kişinin daimi arkadaşıdır acı. (Topçu: 2002, 207) Uysallık bize keder, acı veren –iç-dış- şeylerle karşılaşıldığında mücadeleden uzaklaşmayı öğütler. Bu

ise iradenin esaretlerinden biridir. "Esaret, bizi tabiat-üstü nizamın içine sokacak bir şekilde evrensel olarak istememekten ibarettir." (Topçu, 2002: 205) İztırap kaçılacak, görmezden gelinecek bir duygu değildir. Aksine sorumluluğun varlığının habercisi olmaklığıyla bilinince en derin hitaptır. Çünkü hareket ıztırablıktan doğar. Benlik, kişi ilişkilerinde ortaya çıkan durumları doğru değerlendirmenin farkına ıztırap ile varır. Kişi işte bu benlik inşasına, ıztırap ile aydınlanan bilinç yardımıyla yürür. Gereğini yapmadığımızda duyulan acı bunun kanıtıdır. "Pişmanlık duygusu kendimize karşı, irademize karşı hareket etme samimiyetsizliğimizin ispatıdır." (Topçu, 2002: 102) Topçu kötülüğün, kötülük iradesinin insanda olmadığını söyler. O (kötülük), iradenin yok edilmesidir diyecektir. "Doğrusunu söylemek gerekirse, kötülük iradesi yoktur. Ahlâksızlık, iradi hareketin yok edilmesi, kişinin kendi kendini inkârdır. (Topçu, 2002: 102)

Geçmiş, atalar, eğitim ve toplum bize bazı şeyleri aktardı. Biz ise bu aktarımlardan sorumluluk çıkarmakta hürüz. Başkasına el atmayan, ötekini de hareket odaklı sorumluluk tanımında içermeyen bireysel sorumluluklar gerçek sorumluluktan uzaktadırlar. "Hareket, eşyayı ve kendi eliyle kendisini değiştirmeye yönelik bir plan içerisinde kendini gerçekleştiren insanın mukadderatını yerine getiricidir." (Topçu, 2002: 205) Geçmişten gelenin hür irade ve yeni dönem şartları ile harekete temel yapılması düşünen insanın işidir. Bu nevi düşünme insana –tarihsel aktarımın gelişebilirliğini/ gelişebilirliğini- sorumluluğun evrensel insanda temellendirildiği bilinçliliği doğurur. Çünkü Topçu 'ya göre kurtarılmak istenen sadece kadim mirası taklit eden değildir. Evrensel hareket kurtarılmayı istemektedir. "Aslında, insanın kendi kurtuluşu yoktur, bulunduğu esirlikten evrensel hareket kurtarılmak istenir." (Topçu, 2002: 103) Hareketi, esaretten kurtardığı insanlarla genişledikçe/çeşitlendikçe kendi benliği de geliştirecektir fedakâk eğitimcinin. Burada bireysel istencin kendi eylemlerinin sonuçlarını üstlenmemesinden kurtarılması için ferdi sorumluluk göz ardı edilmemelidir. Aksi takdirde ferdi bilinç ötekinin gölgesinde kendi sorumluluğunun gereklerini başkasından bekleyen bir hale gelecektir. Önce kendinde ki engellere isyan etmelidir kişi. Çünkü "Sadece isyan eder hürdür." (Topçu, 2002: 206) diyerek hareketi yaratan isyanın başıboş –sorumluluğun evrensele ulaşamadığı- hürriyetle değil aksine yüce bir ahlâk ilkesinin, bir isyan doktrininin ürünü olduğunu söyler. İradesini sonsuz isteme ahlâkî idealine göre harekete geçiremeyenler –ıztıraba teslim olanlar- uysallığı seçenlerdir. Oysa insanlığın yaratıcısı/kurtarıcısı ıztıraptı isyandır. (Topçu, 2002: 207) Bunu dışında tüm özel ya da zümre istemelerine dayanan ahlâkîlikleri, insanın sorumluluk alanlarını ve iradelerinin geliştirilmesini daraltarak onları yok eden ideolojiler olarak görür. "Sorumluluğu ortadan kaldırılmakla veya azaltılmakla fert ortadan kalkar. Hareketinin sebebi kendini eriten topluma bağlandığından, onun, efendisinin iradesine boyun eğmekten başka yapacağı bir şey de yoktur." (Topçu, 2002: 103)

Sorumluluk Oluşumu: Adalet, Merhamet, İnanç ve İsyan

Sorumluluğun adalet, inanç ve merhamet ile ilişkisinin kurulması halinde öteki insan sorumluluk tanımına dahil olacak ve sorumluluk evrensel bir yoruma ulaşacaktır.

Çünkü ne adaletin ne merhametin kendisinde eylem kabiliyeti yoktur. Tüm bu kavramlar sözleşmelere/tüm eylemlere konu olduğunda hayat bulacaktır. O, sözleşme ile tüm fertler gözetildiğinde görünür olacak, yasalar ile bu biçimsel anlaşma teminat altına alındığında ahlâksallık sağlanacaktır. “Eğer adalet diye bir şey varsa insanlık bunu, evrensel sorumluluk iradesine sahip olanlarla birlikte, kendi nefislerinin esiri olarak diğer fertleri istismar etmeye çalışan hükümdar ve zorbalara bıkıp usanmadan karşı çıkanlara borçludur.” (Topçu, 2002: 105)

Evrensel sorumluluğa sahip olan fertlerin en belirgin özelliği merhamet sahibi olmalarıdır. Hayvanda ilkel bir biçimde bulunan merhamet insan da evrensel bir merhamete dönüşür. (Topçu, 2002: 106) Hareketi, bilinci evrensele yönelmiş olanın merhameti özel olamaz. Ruh dünyasında merhamete kuvvet veren ise sorumluluk duygusudur. “İnsanda menfaatsiz, sebepsiz, alâkasız bize nüfuz eden alemşümül bir merhamet duygusudur...Evimde rahat otururken pencereimin dışında dövülen bir insanın yardımına koşuyorum” (Topçu, 2004: 72)

Topçu adaleti, merhamet ve inanç kavramlarını hareketin kendisine yer bulamadığı apriori kategoriler olarak değil aksine hareketten doğan ve hareketi aydınlatan ve bu özelliğiyle yeni hareketi çağırان dinamik bir yapı olarak tanımlar. İnsan bilinci bu bilme ile -zekâ diyor Topçu ilgili yeteneğe- hareketten ayrı olmayan düşünceye dayalı bilmeye yaslanan bu bağıllığı türetir. “İşte bizim ‘sorumluluk yoluyla bilme’ diyeceğimiz şey, zekânın harekete bağımlı oluşundandır.” (Topçu, 2002: 109) Bu sorumluluk bilinci eğitimcide, bilinenin ondan istediği ile harekete geçme bilgisinin varlığının kendisinde yarattığı iç burkan –adil olmama, ötekini kapsamama- endişe adalet duygusu ile sorumluluk kavramının eyleme dönüşmesini doğurur. Düşüncenin her anında hareketin adil –özel istemelerden bağımsız- değerlendirilmesi ile kendiyile ve ötekiyle yeni bütünleşmeleri isteyen kişi aynı zamanda istemesini tüm insanlığı içine alacak şekilde kurar. Bu ise merhamet ile olacaktır. Merhametin kaynağı ise ilahidir. “Merhamet içsel (sübjektif) dir, ferdidir. Toplumun adalet isteği olur, lakin merhamet isteği olmaz. O bizde ilahi bir yaratımdır.” (Topçu, 2005: 95)

İnancın doğası nedir? O’na göre objeler hakkındaki bilgimizin benliğin eşya ile ilişki yoluyla edinilmesine karşın inançta yöntem tersinir. “Bu defa benlik, onlara adeta hâkim ve içten sahip olmak için objeler üzerine etki yapıyor.” (Topçu, 2002: 123) Duyumların eşya ile kaynaşmasından doğan bilgi inanç yolu ile artılarak insanı kendisi gibi olma yolculuğuna götürüyor. “O, varlıkların benlikte özümsemesi, benlik tarafından benimsenmesi, o ‘birlik içinde ayrılıktır’...O faaldir ve ancak hareket ederken gerçekleşir; bu, bir hareket hâlindeki bilgidir.” (Topçu, 2002: 123) İnanç ile benlik içten ve hakim olma niyetiyle nesnelere etki eder. Olanın benlikte eritilmesi anlamında inanç somut ve birleştiricidir. (Topçu, 2002: 123-124) Bu şekilde epistemolojik temel bulan inanç sayesinde kişi başkasına –evrensel sorumluluk ilkesinin ötekine uzanmasını sağlayan ‘adalet kavramı’nın yardımı ile- yönelir, onu fark eder, görür ve anlar. Bu var olanın sonsuza odaklılığını, sorumluluk duygusunun insandan istediği ve ben-

liğin/kendini bilmenin oluşumuna giden yolda inanca saygıyı doğurur. Bu dünyada kendini bilen, değerlerinden, benliğinden taviz vermeyen bir insandan daha kıymetli şey ne olabilir? (Çetin, 2017: 462)

Topçu'nun inanç tanımı Pascal'ın akıl, alışkanlık ve ilham yoluyla tanımladığı inançtan farklıdır: "Bize göre inanç, aksine, düşünmenin temelindedir. İnanmaksızın, kelimenin tam anlamıyla düşünmek olmaz." (Topçu, 2002: 127) Pascal'ın kalp ve akıl arasındaki ayrılığı Topçu'nun inanç ve yöntemli düşünmesinden farklıdır. İnanç beşeri olanın üzerindedir ancak hareket noktası doğa-üstü değil bilakis kökü insan hareketindedir. "İnancın hareket noktası tabiat-üstü âlem değildir, belki oraya sonuçta ulaşılır, fakat kökleri beşeri dünyada, insanın hareketindedir." (Topçu, 2002: 127) Topçu mistik harekete düşünce ve akıl yanında estetik ele alışlarla da çoğunlukla farkında olunmaksızın inanca varılacak bir yol olduğunu söyler. Profan eylemler kabul edilen bazı sanat icralarında güzelin nesnelere âleminde aranmasında sanatçı din dışı olandan geçerek mistik inanca, estetik imana yol alır. Ancak sanat mistik bir yaşantı yaratması bakımından inanca insanı götürebileceği gibi yaşamın daha ince bir duyumsamayla mistik inancın kapısında da bırakabilir. "Diğer yandan bizim davamız, inançlarımızdan doğmuş bir iman olarak addedilen sanatın kendi bilgilerimizin uzantısından başka bir şey olmadığını kabul etmekten ibarettir." (Topçu, 2002: 166) Müphem, sınırları belirsiz bir vaziyet alış değildir. Mardin'in "...insanlar kendi başlarına karar veremezler, onları dürtecek bir kervancıya ihtiyaç vardır..." (Mardin 2016: 15) sözüyle tanımladığı başka türden sorumlulukların insanın kendi dışında belirlenmişliğine itirazı vardır Topçu'nun. Sonuççu, olumsuz bir sorumluluk değildir bu. "İnsan hareketleri iradenin eseridir" (Topçu, 1999: 241) düşüncesi ile insanda başlayan ve sonsuza uzanan yolculuğun rehberi olan pozitif bir kavramdır sorumluluk. Çünkü; "...Bencilik harekete yabancıdır." (Topçu, 2002: 70)

İsyan, hareketin kendi benlik yaratımı için önemi ve terkiбинin doğru değerlendirilmemesindedir. "Hareketiyle insan, kendinden başkası olmak için bizzat kendisine karşı isyan eder." (Topçu, 2002: 71) Kendinde kalınca kendini kaybeden, kendi dışına taşınca orada kendini bulan hareketle kendi olan, benliğini yükselten bir aşkınlığa atılış. Topçu Blondel'in "Hareket, insanla yaratıcının terkiбidir; ne yaratıcı, insan iradesi olmaksızın, ne de yalnız insan yaratıcının sonsuz imleyen kudretinden yararlanmaksızın onu değiştirebilir, meydana getirebilir, hareketi yok edebilir. İnsanın tabii (doğal, eğitimden uzak) hâli değişmemeyi ister. Değişmemek ise onun mukadderatının çaresiz ölümüdür." (Topçu, 2002: 72) Hareketin, özgür eylemin doğru değerlendirilişi, benzer tüm eylemler için geçerli olan evrensel ilke ile olur. Dolayısıyla insanın kendi eylemlerine, o eylem için ve geçici/görelî ilkelerle ahlâkîliği sağlaması, ben'ini gerçekleştirmeyi umması mümkün değildir.

Eğitimciye Işık Olan Kavram: İsyan

İnsanlığın belli dönemlerinde uzunca bir süre hazır –bilim, sanat ve felsefe de üretilenle, üretim yöntemiyle sınırlı kalarak- tekrar etmesi, medeniyetin, gelişimin düz bir çizgi haline gelmesine neden olmuştur. Medeniyetin ahlâkî öğelerini, ilerlemesini,

gelişimini engelleyen tavır; kendi ya da bir grup için isteme ilkelerinin -paradigmatik kabul ya da çağcıl seçkinlerin ilke koyumlarına olana teslimiyetle- ahlâkî görelilik engelini aşamamış olmalarıdır. Bu Topçu'ya göre iradenin esareti demektir. (Topçu: 2002 213) Tatminini tekil deneyimde bulan ve o teki aşma gayretinde bulunmayan, yani göreliliği aşamayan, onu yeterli gören kişinin esareti de son bulmayacaktır. İnsanlık, tarım toplumundan sanayi toplumuna ve ardından bilgi çağına ulaştıysa bu iradenin esarete olan teslimiyeti ile değil, isyanı ile olmuştur. Fayda, mutluluk, içgüdüsel zevk, haz, ... Bunların hepsi insanın kurtulmasını gerektiren “esaret” lezzetleridir. (Topçu, 2002: 73) Eğitimcinin isyanı; individualizm döneminde kalmış somut, Platoncu terimle doxa'yı (sorumluluğun tümele uzanamayıp özelde/duyusalda yitmesi) episteme zannetme yanılığı (hazın cazibesine kapılıp onu tekrar tekrar sürdürme arzusunun gerçek sorumluluk bilinci olduğunu zannetme) ile idealleştirilmiş olan ve iradeyi şahsi, özel hazza bağlayan ahlaklılık ürettiği temel koyumuna karşıdır.

Michelangelo'ın ünlü Musa heykelini bitirdiğinde “konuş” diyerek çekicini heykeline fırlatmasına benzer; bir yönüyle insana benzeyen fakat candan, canlılıktan uzak, harekete yabancılaşma nedeniyle, sorumluluğun anlamının tüketilmişliğine olan isyan. Eğitimci isyanını, yazınsal içerikleri yaşamdan koparan cansız ele alışlara, istemesini tüm insanlığı kapsamayan ilkelere göre bina eden sistemlere karşı olacaktır. Bunu ise insanlık sevgisi ile sağlayacaktır. Böyle öğretmenlere, yani tüm maddi eksikliklere, biçimsel düşünelere ve ahlâkîliği öncelemeden yetersizliklere karşı olanlara, rahatından ödün verenlere, maddi lezzetlerin sarhoşluğuna kafasını çevirenlere isyancılar der Topçu. (Topçu, 2002: 206-208) Bu nevi isyancılar –öğretmenler- esaretzâdelere, gayelerinin yanlış olduğunu, özel nesnel hazı tattıktan sonra iradeleri burada kalırsa çürüyeceklerini, onları esaretten kurtararak insan olmalarını sağlamayı gaye edinmelerini öğütlerler. Çoğunluğu kulak asmaz. “Karşıtları ise ‘uysallığı’, pasif seyri, sınırları başkasınca çizilmiş vazife anlayışlarını, kalabalıkların isteklerine uymayı salık verirler.” (Topçu, 2002: 36-37) Onlar sorumluluğu olumsuz açıdan, hareketin nedeni olarak değil sonucu olarak görenler, onun hareketlere yön verebilme doğasını ihmal ederek sadece kendini (kişide başlayıp biteni) muhafazaya yönelmiş bir sorumluluk olarak görürler. Topçu'ya göre ise sorumluluk insanın insan olma hakkı bakımından değeriyle ilgilidir. “Bizim anlayışımızda sorumluluk müsbet hale gelmektedir; o böylece hareketin bizzat nedeni olmaktadır.” (Topçu, 2002: 37)

Eğitimcinin isyanı aslında bir arkadaşlık teklifidir ötekine. Kendi içine gömülü kalana, mazeretlilere uzatılan bir eldir isyan. “İsyan, insanlar arasında bir dostluk bağının ortaya koyduğu bilgidir; bu bilgi, bir ölçüde ben ile başkasını sırdaş haline getirir.” (Topçu, 2002: 209) Tüm yerel ve evrensel sophos'lara, değişime direnmeye karşı çıkıştır isyan. “İsyan, gerek fertte, gerek onun ihtirasında kainatın ve kendisinin hiçliğini ortaya koyan küçümsemedir.” (Topçu, 2002: 209) Bu sayede eğitimci sonsuzun önüne gelir. Diğerlerine evrensel sorumluluğu, onun ışığını, değişimin güzelliğini duyurur. “İsyan, ona evrensel bir sorumluluğun yüklediği yüce görevi hatırlatan bağışlamadır.” (Topçu, 2002: 210)

Öğretmen, özgürlük bilincini ve hür düşünceyi tüm engellere karşın bilinçli gençlik yetiştirmede bir fırsat görür. Öğrencide benliğin, öz değerlerin, şahsiyetin inşasında ki en zor basamağın aşılması bu imkân ile olacaktır. Özgürlük kavramının bu şekilde ele alınması öğrencide bir farkındalığa, iç ve dış zorunluluklar/bağlar karşısında bilimin, değer ve değerlilerin anlaşılmasına götürecektir. Böylece eğitimin tüm unsurları; Sorumluluk nedir? sorusu ve ardından insan ilişkilerinde ahlâka konu eylemlerin doğasının neler olduğu soruları üzerine düşünecek ve harekete geçmesine mani olan tüm engellere isyan edecektir. Hakikate ulaşmada engel olanın tespitinin nasıl yapılacağına dair örneği –Bacon'cu idol temizliği gibi- Descartes yöntemi ile gösterir.

Topçu önce Kartezyen düşüncenin bilinci ayıklama yöntemine başvurur. (Descartes, 1994: 21-22) Descartes'ın insanda bir şekilde var olan (Tanrısal koyum) doğruluğu apaçık ilkeye ulaşabilme yetisi; doğruluğu ya da yanlışlığı üzerine düşünme pratiğine ya hiç girmeyen ya da kısmen uygulanan, şeylerin sıralı bir elemeye tabi tutularak, aklın rehberliğinde ve apaçık, doğruluğundan kuşku duyulamaz ilkeye ulaşana kadar yaptığı zihnin temizlenmesi işlemidir. "Anlaşıyor ki, düşüncemizde Rönesans açan Descartes çoktan unutuldu. O, hür olmayan düşüncenin düşünce sayılmayacağını söylemişti." (Topçu, 1999: 17) Din ve milliyet diye içinde bireysel yaşamışlığın anlam bilgisine başvurmaktan uzak, belirli zümre kabullerinin bilgi diye, ahlâk diye nitelendirildiği fakat dikkatle bakıldığında o kliklerin özellikle kendi konforlu rahat yaşamlarına duvar yaptıkları, "sözde" kutsallarının içleri özden uzak, kaba biçimci olarak öne sürüldüğü perde bu analiz ile sıyrılacaktır. "Her çürümüş zihniyetten, her skolastikten ruhları kurtaracak olan hürriyet, aşk ve ihtirasla kucakladıktan sonra, artık bugüne kadar şu veya bu şekilde, din diye milliyet adı ile bize inandırılmış, doğru düşünme yollarımız tıkanıldıktan sonra insafsızca bize sunulmuş olan hatalardan kurtulma yollarını yine Descartes'tan öğreneceğiz." (Topçu, 1999: 17) Kendi ahlâk dünyamızda yeni bir ahlâk düzeni kurmak için kişinin, kişilerin, kendilerinin şuurlarında analiz izlerinin olmadığı, dıştakine ya aşırı güven ya da analiz etmenin zahmeti nedeniyle kendini teslim ettiği ilkeleri elden (bilinçten) geçirerek değerlerin değer olma özelliklerini nereden aldıkları sorgulanarak hareketlerimize arzu ile yön verilerek sorumluluk kavramı imlenecektir:

"Dışarıdan gelen hatalardan sıyrılmamanın yolu, hiç olmazsa bir zaman için, artık hiçbir üstadın sözüne bağlanmamak, formüller ezberlememek, nutuklar dinlememek, bu yolda şimdiki kadar edinmiş olduğumuz gafletlerin hepsinden temizlenmek, hepsini atmış olmaktır." (Topçu, 1999: 17-18)

İnsan iyiyi, gerçek mutluluğu huzurda, ruhun sükûnunda arar. Rahat mıdır insan? Hayır. Çünkü insanın içi doğa gibi ahenk içerisinde değildir. İstekleri, arzuları, seçimleri, yanılgıları vardır ruh ve zihin dünyasında. İnsan iç huzurunu nasıl yakalayacaktır öyleyse? Yöntem nedir? Doğada gözlemlediğimiz kusursuz ahengin, paylaşımın, olağanın, insan ruhuna katılması, insanın doğayı anlayıp kendi doğasını da ona göre düzenlemesinin sağlanması. İnsan doğada olanı, doğal olanı kendi ruhuna rehber

yapmadıkça huzuru bulamayacaktır. (Topçu, 2002: 50-51) İnsan, kavramsallaştırma ve bilme süreçlerindeki her türden düzensizliği, karmaşıklığı, evreni bilmemeden, yasalarını yalnızca ona özgü zannetmesinden dolayı yaşar. Doğadan koparılmışlığa karşı insan yeniden doğayla uyum sağlama arzusunda olmalıdır. Doğanın yasaları herkesçe bilinmektedir. İnsan da doğanın belirsizliğe kapalılığını zihnine, ruhuna klavuz yapmalıdır. “Ahlâkî alanda, ilmi metotlardan farklı bir metot bulunamaz ve ilimler arasında en doğru olanı, tabiat olaylarının geometrik ve kesin formüllerini veren bize model olacaktır.” (Topçu, 2002: 50)

Duyan, Öğretirken Öğrenen Öğretmen

Aynı gerçekliğin, olayların, kişiler tarafından farklı değerlendirilmesi ahlâkî eylemlerin hazır ahlâk ilkelerine dayalı yorumlanması –biçilişi- dinamik insan varlığının eylem olanaklarının ve onların değerlendirilişindeki aktüele yönelikliği değeri görelilik girdabına sürüklemiştir. Ahlâkın ve kişi ilişkilerinde yaşam bulan kavramlarının üzerine düşünme olan etik, bilgi problemi olarak soruşturulduğunda bilincin önüne yaşanabilir dünyanın imkânını koyar. Bu imkân eğitimciye ve hitap ettiği çevreye yükümlülükler olarak görünür. Bu kavramların en mühimi ise aşkın bir sorumluluk olmalıdır. Sorumluluk kavramı; insanın iradesini esir eden, şahsi haz ve zevklere yönelik isteyişten vazgeçerek (Topçu, 1999: 21) daha doğru bir ifadeyle tüm özel isteme nesne evrenini dolaştıktan sonra yine kendisinde, kendisi ve genel insanlık için menfaat gütmeyen, vasıtaları amaç yapmayan, hareketini yaşamın dar ufkundan çıkararak, mükâfat istemeyen; ilkel benliğin kişinin hürriyetini daraltan, ferden kaybolduğu soyut dayanışma ve hâkimiyet engellerini aşarak, öğrettiğini yaşayan yaşadığını kritik eden, iyiyi arama yolculuğunun duraklarında rastladıklarını küçümsemeyen, merdivenin ilk basamağındakine son basamağındakine davrandığı gibi davranabilen öğrenciler yetiştirme ahlâkına sahip, eylem/ilke eleştirisini Yunus gibi önce kendine teksif eden, noksanlığı kendinde gördükçe değiştirme arzusu ile iyiyi engel olan her şeye isyan eden bir vazife bilincine sahip birey olarak karşımıza çıkacaktır.

Takınılan tavırların, değer, değerlilerin, eylemle şekil kazanacak tutumların, alınacak kararların bilinmesi; tüm eylemlerin bu çizgiye göre tasarlanması eğitimciye ve onun hedef kitlesine bu olumsuzlukların kazandırılmasında ışık tutacaktır. Dışarıda yaşam, içeride okul gencin ruhunu insanı insan olduğu için hakları olduğu yüksek ideali bilinciyle yetiştirmelidir. (Topçu:1998,99-104) Sorumluluğu olan öğrencilerine alanı ile ilgili evrensel bilgileri kazandırmak ve ahlâkî olarak eylemlerini de yaşanabilir bir dünya oluşturmaya yöneltmelerine yardımcı olacak olan eğitimci için her engel öğrencilerini bir üst basamağa atmada bir fırsat olarak görülmelidir. “Ders, hakikatlerin araştırılmasıdır. Teknik ancak ilimlerin tatbikatı diye onlardan sonra ele alınır.” (Topçu: 1998, 100) Şahsiyet basamakları olması gerekeni isterken olanın direncine karşı; sorumluluğunun bilinciyle engellere direnen, alternatif çözüm yolları arayan, bu arayışta gerilen ve gerilimini iradesine yöneltmek iyiyi, en iyiyi ulaşmada öğrencilerindeki farklılıklara göre gelişen davranış modelleri, psikolojik sağaltım yöntem-

lerinin istediği farkındalıkları anlama/uygulama ile hareket eden eğitim hedeflerine ulaşmayı kendine ödev bilecektir. "Okul hakikatin peşinde koşulduğu, dilin, kültürün örneklerle tanıtıldığı manevi olgunlaşma mekânıdır." (Topçu:1998, 100)

Sonuç

Gelişmiş dünyanın Beethoven, Goethe, Lamartine ve Hugo gibi ölümsüz evlatları kendi ruh dünyalarına ebedi gençlik aşısı yaptılar." (Topçu, 1998: 17) Ülkemizin aydınları olan öğretmenlerimiz de gençlerimize ruh aşısını yapacak fedakâr insanlardır. İradelerini harekete geçirmede, durağanlığa, pasifliğe, engellere isyan eden eğitimcimiz bu doğalarındaki özellikleri gençlerimize aktararak özgür, faydalı, değerlerine sahip çıkan bireyler fideleyeceklerdir. Gençlik geleceğin tohumudur. (Topçu, 1998: 17). Öğrencinin öğrenememesi mümkün müdür? Anlatan öğrenmen ise öğrencinin anlamaması mümkün değildir. Anlamayan öğrenci iddiası aslında ya konunun bir parçasının öğrenci tarafından farkında olmadan kaçırılmasının, ya o bilginin zihin ve ruh dünyasında yaratacağı zenginliği fark ettirecek deneyim nesnelere eksikliğinden veya öğrenci farklılığının, öğrencinin okul ve okul dışı öğretim ve eğitim sürecinin onun duygu, zihin doğasına karşı etkilerinin yeterince bilinmemesinden kaynaklandığı düşünülmelidir. "Düşüncenin hürriyete kavuşması, dıştan gelen otoritelerden sıyrılmak ve içten gelen ihtiraslardan korunmak sayesinde kabil olduğunu biliyoruz." (Topçu: 1998, 78)

Her öğrenci farklıdır. Bilişsel ve duygusal eşikleri, öğrenme biçimleri, kazanımların kalıcı hale getirilme süreç izleğinin bilinmesi eğitici için önemlidir. "Hayat maddelerini olduğu gibi, kabuğunu da her yıl dökmekte, her bahar yeniden yapraklanmaktadır." (Topçu: 1998, 83) Öğrencisinin tüm gelişim aşamalarını tanıyan eğitici aşılama zannedilen engeli aşma iradesini durağanlığa, zamanın sınırlılığına, imkânların darlığına isyan ile gerçekleştirecektir. Tüm iç ve dış engelleyici addedilen faktörler taşıdığı ideal birey yetiştirme imkânı ile değerlendirilerek sıkıntılar, iç gerilimler, her türden dışsal baskılar ile karşılaşıldığında geline eşğin şahsiyeti bir üst basamağa taşıma eşiği olduğunun farkına varılacaktır. Gençlere sürekli dikkat alışkanlıkları yardımıyla olaylar karşısında aklını kullanma sevgisi aşılmalıdır. (Topçu: 1998, 884-85) Bildiğini yapana bilmediği yakındır. Fakat bilinenin "acaba", "ya yanılıyorsam" kritiğinden geçmesi şartıyla. Ve bilinç dışının engelleyiciliğinin fark edilmesiyle, davranışları olumsuzlayan etkisinden (her türden alışkanlığa gömülülük ile denenmiş eylemlere sıkışmışlık) kurtarma/temizleme işleminin denenmesiyle. (Topçu: 1999, 52-56) Öğrenilenin "acaba" kritiği ile süzülmesi "olmuyor", "yapılamıyor" engelini hem göze hem de iradeye perde olmağını kaldıracaktır. Okul fikir antreposu değil, aklın yetilerinin incelendiği olgunlaştırma atelyesidir. (Topçu: 1999, 54) Böylece ezberci, nakilci kalıplara isyan ile bazen kaçınılmaz olanın kaçınılması gereken olduğu görülecek, kimi zamanda kaçınılanın kaçınılmazlığı anlaşılacaktır. Hür düşünceye engel olanın şahsiyete de engel olduğu fark edilecektir. (Topçu: 2002, 67-69)

Özce isyan, hem içinde ki canı tüketen ussal ve duygusal engellere hem de “yönetmelik izin vermiyor”, “öğrenci çalışmıyor” “veli ilgilenmiyor”, “bina yetersiz” vd. gibi dışsal engellere olmalıdır. İşte okulun sevgi ile -beklentisiz sevgiyle- canlanması, can olan, canlı olan eğitimcilerimiz sayesinde olacaktır. Çünkü: Öğrenci öğretmeni kadardır.

Kaynakça

- ALTUĞ, Taylan. (2018), Son Bakışta Sanat, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- ARİSTOTELES. (1998), Nikomakhos’a Etik, Çeviren: Saffet Babür, Ayraç Yayınevi, Ankara
- AYDOĞDU, Hüseyin. (2009), “Ahlâk Filozofu ve Hareket Adamı Olarak Nurettin Topçu” , A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı 40, Erzurum
- CEVİZCİ, Ahmet. (2002), Etiğe Giriş, Paradigma Yayınları, İstanbul
- ÇETİN, Erol. (2017), Nurettin Topçu’nun Ahlâkî Sorunlarımıza İlişkin Görüşlerinin Günümüze Yansımaları, Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Kış 2017, s.640, ss. 453-464, Kahramanmaraş
- DESCARTES, Rene. (1994), Metot Üzerine Konuşma, Sosyal Yayınları, İstanbul
- GÜNDOĞAN, Ali Osman. (2016), Topçu Ve Hareket Felsefesi, Temasa Journal of Philosophy, Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- KÖSEDAĞ, Sinan. (2017), Nurettin Topçu’da İnsan ve Şahsiyet , Mavi Atlas Dergisi, Bahar 2017, S.288, ss. 69-79, Gümüşhane Üniversitesi
- KUÇURADİ, İonna. (2011), Etik, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara
- KUÇURADİ, İonna. (2013), Sanata Felsefeyle Bakmak, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara
- ÖNER, Necati. (1982), İnsan Hürriyeti, Selçuk Yayınları, Ankara
- RİCCİARDONE, T. Chiara. (2018) “Disease and Difference in Three Platonic Dialogues: Gorgias, Phaedo and Timaeus” Published by Proquest LLC, Usa
- SAİD W. Edward. (2003), Şarkiyatçılık, Metis Yayınları, İstanbul
- SAİD W. Edward. (2013), Entelektüel, çev. Tuncay Birkan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- SAİD W. Edward. (2011), Entelektüellerin Sorumluluğu, Bgst Yayınları, İstanbul
- SARTRE, J.P. (1997), Existentialisme (Varoluşçuluk), Çev. Asım Bezici, Say Yayınları, İstanbul
- SİLİFKE, Ahmet Faruk. (2018), Bilinç, Benlik ve Özgür İrade Ekseninde Bir Anlaşmazlık: Saf Süre İndeterminizminin Özgürlükle Uyuşmadığına Dair Nurettin Topçu’nun Bergson’a Yönelik Eleştirileri, Cilt: 1, Sayı: 1, Haziran 2018, 77-121
- TOPÇU, Nurettin. (2002), İsyân Ahlâkî, Dergâh Yayınları, İstanbul
- TOPÇU, Nurettin. (1999), Yarınki Türkiye, Dergâh Yayınları, İstanbul

Nurettin Topçu'nun "İsyân Ahlâkı" Eserine Özel Atıfla: Öğretmen Ve Şahsiyet Mimarisi

TOPÇU, Nurettin. (1998), Türkiye'nin Maarif Davası, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (2005), Ahlâk, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (1998), İradenin Davası-Devlet ve Demokrasi, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (1999), Var Olmak, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (2002), Bergson, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (1999), Varoluş Felsefesi-Hareket Felsefesi, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (2005), İslâm ve İnsan,-Mevlana ve Tasavvuf, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (1999), Ahlâk Nizamı, Dergâh Yayınları, İstanbul

TOPÇU, Nurettin. (1999), Reha, Dergâh Yayınları, İstanbul

A GLOBAL GLANCE AT COVID-19 EDUCATION PROCESS AND CONSIDERING TURKEY'S COVID-19 RESPONSE

RESEARCH ARTICLE

Seda DEMİR¹

¹ Dr., İngilizce Öğretmeni, Sakarya Serdivan Anadolu Lisesi, MEB, seda.erkoc1@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3044-8530.

Geliş Tarihi: 04.08.2020 Kabul Tarihi: 04.03.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.776727

Abstract:

Coronavirus disease which spread around the world from China where it emerged in the early months of 2020, is a severe, fatal, and highly infectious disease mostly resulting in severe acute respiratory and related syndrome. In this context, following the school closures on a global scale, millions of students needed to catch up with the rest of the curriculum on-line or continue learning distantly under the guidance of their instructors through on-line learning tools, do various on-line assignments from other on-line sources alternatively depending on their preferences. The study aims at detailing the Covid-19 process for K-12 education in the world in contrast with Turkey. The study mentions some common distance education characteristics on global scale and that education response of Turkey was highly effective compared to many others. The inferences can lead the education specialists in terms of helping their governments create smoother and more in-line situations for distance education for “new-normal” processes.

Keywords: distance education, Covid-19 pandemic, school-closure, on-line learning/teaching

COVID-19 EĞİTİM SÜRECİNE KÜRESEL BİR BAKIŞ VE TÜRKİYE’NİN BU SÜREÇTEKİ EĞİTİM REAKSİYONLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Öz: 2020 yılının ilk aylarında ortaya çıktığı Çin’den dünyaya yayılan Corona virüsü hastalığı, çoğunlukla şiddetli akut solunum yolu ve buna bağlı sendromlarla sonuçlanan ciddi, ölümcül ve oldukça bulaşıcı bir hastalıktır. Bu bağlamda, okulların dünya genelinde kapanmasının ardından, milyonlarca öğrencinin müfredatın geri kalanını çevrimiçi olarak takip etmesi veya öğretmenlerinin rehberliğinde çevrimiçi araçlarla uzaktan öğrenmeye devam etmesi, çeşitli çevrimiçi ödevler yapması, diğer çevrimiçi kaynaklardan alternatif şekillerde çalışması gerekmektedir. Çalışma, K-12 eğitim seviyelerindeki uzaktan eğitim sürecini Türkiye örneği merkezinde kıyaslamalı olarak dünya genelinde detaylandırmayı amaçlamaktadır. Çalışma, Türkiye’nin pandemi sürecinde eğitime verdiği reaksiyonun küresel ölçekte çoğu ülkeye kıyasla oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Çalışma içindeki bazı global çaplı bilgi, tespit ve çıkarımlar, eğitim uzmanlarının “yeni-normal” olarak betimlenen süreçte hükümetlerine uzaktan eğitim için daha sorunsuz ve daha uyumlu eğitim ortamları hazırlamaları noktasında yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, Covid-19 Pandemisi, okulların kapanması, internetten öğretim/öğretimin

Introduction:

The pandemic has been so deeply effective and potentially fatal that educational institutions at all levels from pre-school to higher education were rapidly and successively closed around the world and almost all countries have attempted to continue providing their services on-line. This challenge has featured the term “distant education” and made it stand out as a new form of learning rather than teaching for the future years depending on the idea that there can likely be a similar phenomenon. While some higher educational implementations in universities and academies were present before the pandemics, they were limited with the curriculum of specific programs, and it was quite new to apply with the whole educational systems from the scale of pre-school to higher educational institutions, in other words: for K-12¹ education in many parts of the world.

¹ K-12 education is the educational span in a child’s school life starting from kindergarten to 12th grade, which indicates the range of years of government- supported pre-school, primary, and secondary education found in Turkey. Several countries from different parts of the world like Australia, USA, Canada, China, Iran, South Korea, and Egypt. In Turkey K-12 can be summarized as: Pre-primary education: optional and for children between ages 3 - 6

Primary education: This level is compulsory and held on two levels. The first level involves grades 1-4 and children between ages 6-9 while the second level involves grades 5-8 and children ages between 10-14

Secondary education: This educational level is again compulsory for children between ages 14 - 18, and high school types in Turkey vary in categories like general (Anatolian High Schools), technical and vocational high schools.

The physical and academic conditions under the recent pandemic effects have been novel in educational milieus and in literature which has been a lacking comprehensive set of studies for depicting the global educational settings at the time. The aim of the study, hence, is to investigate how some prominent countries held their distance education and how their responses were when compared to Turkey. The study is also important for presenting a general glimpse of distance education approaches around the world which were inevitably applied in pandemic education responses. As the pandemic has still been effective in many parts of the world, a large scale of study data and info were driven from reports of authorized educational associations and organizations' reports, pre-reports, intelligence agencies' news published in their websites, surveys carried out or published on-line, etc. which is the result of on-going and unique character of the factors for school closures and lack of available published documents in the present literature.

The methodology in the study constitutes a hybrid use of literature review, compiling- the current Covid-19 related educational advancements which require chronological sequencing and interpreting the data accordingly.

1. On Several Covid- 19 Countries and Their National Education Responses

The most overt effect of the pandemic on education globally have been school closures. According to the World Health Organization's "Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Situation Report" school closures due to the novel coronavirus have affected over 1.5 billion children and young people around the world. Several countries have implemented localized closures impacting millions of learners while most of the countries have implemented school closures nation-wide (UNESCO, 2020a). The pandemic has caused unprecedented levels of disruption to education globally. By 3 April, schools in 195 countries had been forced to close, affecting more than 91% of the world's student population" (UNESCO, 2020b). Below some Covid-19 countries are enlisted with their dates of school closures- starting locally if not applied countrywide at first- in addition to their main digital platforms with their qualities that played a central role in their Covid-19 Education Responses. These countries with the highest death rates are taken as examples among which Turkey has taken place for a very long time as a country with a high rate of mortality and infection cases. The data in the table belongs to the UNESCO website (UNESCO, 2020c).

Table 1. Info on Several Covid-19 Countries' Education Response and Distance Education practices

Brazil

- 12/03/2020- localized school closure
- The MoNE has been criticized for not cooperating with GSM operators to provide disadvantaged students with the proper GBs to benefit from distance education at first.
- Municipal schools, state schools, and private schools took different steps in suspending classes and school-closures. There were schools cancelled at once, suspended, gradually suspended, or never suspended. Some schools and academies compensated the process of distance education or just canceled the term.
- Brazilian government provided an open educational content platform from preschool to university education:

- <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>

China (K-12)

- 16/02/2020- localized school closure
- The Chinese government come out the policy of "*Learning never stops*", which encourage educational department, institutions, teacher and students to adopt on-line learning platform and tools to realize remote teaching and learning on daily basis.
- Focused on providing a stable communication platform and effective broadband network, national cloud services which millions of Chinese students could learn at the same time on-line besides televised-learning by lessons on tv, free cell phone data, and other services were used to supply a stable operation of distance education.
- During the pandemic, preschool education services were switched to on-line. Multimedia channels such as TV, radio, magazines, websites, and mobile apps have been used to support parents and teachers to engage with children learning at home. Also used TV to inform the teachers, parents, and the Ss.
- China has combined different strategies and has been using TV to inform parents, teachers, and students how to access educational content and tools on-line.

France

- 03/03/2020 localized, 16/03/2020 county-wide school closure
- The Education Ministry's National Center for Distance Education (CNED) had started new e-learning and remote education in 2017 and it has been in use actively since then. It covered distance education content for students from kindergarten to high school.
- The government provided apps and platforms to continue with distance education:
 - *Ma Classe à la Maison*: a virtual classroom system accessible via smartphones and computers, enabling teachers to facilitate the organization of distance learning. It also provides a range of pedagogical tools and the content is compatible with the national curriculum.
 - *Maison Lumni*: a 52-minute daily program dedicated to students aged 8 to 12, produced in collaboration with the Ministry of National Education, broadcasted on France 4, France 2, and France 5.
- Teachers made use of common media tools like Zoom, Whatsapp, etc., or e-mail to communicate and instruct their students as well.

India (applies K-12)

- 04/03/2020- localized school closure
- Central Government of India declared the Pradhan Mantri e-Vidya Initiative for Digital Education in March 2020. It aimed at interconnecting all available efforts related to distance education types providing various forms of accessibility.
 - *e-Pathshala* for providing e-books and related content
 - *DIKSHA* - Platform for School Education
 - *MHRD*- A collection of different platforms suggested by the Ministry of Human Resource Development for on-line learning during the health crisis.
 - *National Digital Library of India*: an on-line library created by the Ministry of Human Resource Development for different levels of education, including lifelong learning.
- Cooperation with *Swayam Prabha TV* channels for distance education

Iran (applies K-12)

- 26/02/2020 country-wide school closure
- Here are some distance education modes and channels provided by the Ministry of Education of Iran:
 - *SHAD*: a learning management app provided by the Ministry of Education to assist learning during school closures.
 - *Shadweb.iranlms.ir*: An application designed by the Ministry of Education to establish a social network for students
 - *Together for One Another*: The Physical Education Department of the Ministry of Education in cooperation with the Islamic Republic of Iran Broadcasting has designed various programs for students for well-being and mental health, called Together for One Another.
 - TV channels- Daily TV programs for all grades.

Italy

- 24.02. 2020 localized, on 10.03. 2020 country-wide school closures.
- The ministry of education started a page with the motto "*La scuola per la scuola*" : <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>
- Distance teaching was provided by schools over live classes by media tools like Whatsapp, Zoom, Google Suite, Facebook, Microsoft Teams, etc. apart from distance learning platforms including *Rai Scuola*, *La mia Scuola differente*, and *Treccani Scuola* with televised teaching.
- Provided resources supporting students with disabilities. 0-6 age group disabled students were considered as well.
- Designed webinars for teachers who also share their experiences during the process over Facebook.

Mexico

- 23/03/2020 country-wide school closure
- Mexico can be speculated to have been fairly ready for distance education having present applications for distance education from tv and on-line. Here are some portals and resources used for distance education:
 - *Aprende 2.0*: resources promote the use of ICT to foster the development of digital skills provided by the Ministry of Education
 - *Aprende en casa por TV y en Línea*: a program launched by the Ministry of Public Education of Mexico (SEP), a comprehensive remote learning platform that integrates TV, radio, internet, and mobile applications. It provides TV lessons and on-line resources to support learning a home. This program would transmit preschool, primary, secondary, and high school education content based on the Ministry of Public Education curricula.
 - *Libros de Texto*: Digital versions of all free textbooks
 - *TELEsecundaria* –the previously existing system of distance education programs for high school students in rural areas of the country.

Russia

- 11/03/2020- localized school closure
- Ministry set up a hotline to support urgent calls from smaller units of educational institutions for distance education.
- *Russian e-school*, Russian media tools, and platforms available for both teachers and students like *Yandex.textbook*, *Teach.ru* and *Yaklass* were supported by Russian IT companies technically.
 - *Edu portal*: the Ministry of Education’s official portal
 - The ministry provided a TV program: *My School On-line*” broadcasting lessons and textbook content for secondary level students.
 - *Russian e-school*: an open educational platform supported by the Ministry of Education of Russia
 - *TV channels*: educational programs broadcasted on various national and regional channels in different subject areas, including preparation for secondary school graduation exams.
 - *Worldskills*: a platform for digital skills development recommended by the Ministry of Education.

Spain

- 11/03/2020- localized school closure
- Applied televised-teaching and distance e-learning platforms
- CIDEAD (Center for innovation and development of distant education) was active before the pandemics as well.
- The government provided platforms and resources like:

-*Educlan*: an on-line channel supported by the Ministry of Education that presents educational resources during the period of suspension of classes because of the coronavirus.

-*INTEF*: Ministry of Education pedagogical resources to support distance learning.

-*Procomún*: a collection of close to 100,000 educational resources and learning objects in different formats created by the Spanish Ministry of Education and Science with contributors to the educational community.

USA (applies K-12)

- 28/02/2020- localized school closure
- As the country has a state system, it differs in the application of distant education country-wide. But most of the states have their own educational precautions and agenda.
- Some states applied televised distance education in addition to on-line and other forms of remote learning.

Looking at the table above it is observable many of the countries above preferred localized school closures and among them mostly are the ones directed as divided into federal districts or governed by a state system. But looking at the process after the country-wide closures that generally occurred after 16.03.2020, the main channel of information flow was the internet itself both through the use of social media and broadcasting (radio-tv) tools and the websites as an on-line platform where students can reach the materials and resources prepared for the distant teaching processes many of which were planned in a flash due to the unprecedented phenomenon worldwide. Turkey was among the countries which started school closure country-wide with a prepared Covid-19 program shortly before the critical numbers of deaths rates came in place.

Table 2. A Reinterpretation for the Figure “Multiple Delivery Channels for Remote Learning” in *Innocenti Research Brief 2020-10 Report*

Delivery Channel	Percentage
Affordable distance education delivery channel for students from families with average income status	
Tv	%75
Radio	%58
Take-home	%48
Distance education delivery channels available for students from more-than-average income status	
Home-visit	%7
Digital	%73

As can be seen from the data above taken from the Innocenti Research Brief 2020-10 (UNICEF, 2020a) rearranged in line with the measure of accessibility and affordability for the students from families with average income and more-than-average income by the author, mostly used and benefitted from and channel of distance education was TV content (%78) prepared for a large range of grades including preschool distance education in countries like Turkey, Montenegro, Mexico, and some others.

As for radio broadcasting for distance education, it seems to be the most convenient and probably one of the cheapest means for reaching out to children who are the most disadvantaged option physically because of residing in mountainous areas, on islands, on poles, archipelagos, etc. Radio programs occupied a considerable place in Tanzania’s Covid-19 Pandemic educational response: “UNICEF supported the Tanzania Institute of Education to develop home learning lessons currently being delivered through 36 radio stations and six television stations for all school levels from the pre-primary, primary, secondary and advanced secondary reaching 2.5 million children” (UNICEF, 2020b). There are some other examples like Cabo Verde, which uses radio dramas, lessons, tutoring, and other educational broadcasts to reach students on its 10 islands (GPE, 2020).

In Mexico, again, there is a huge difference between the living standards of indigenous children and the others: many indigenous households are in rural areas with limited or no internet connectivity. Access to effective distance learning platforms is problematic; also, countries with strong cultural diversity, like Mexico, should aim for these services to be culturally and linguistically pertinent. SEP (Ministry of Education) has broadcasted radio programs in an attempt to reach the most isolated indigenous

communities, but even then, approximately 10% of school-aged indigenous children have reported that they do not listen to the radio or did not have access to the physical apparatus at home (UNESCO, 2020d). Considering this technological divide, most countries around the world are also using television and/or radio-based programs to implement distance education. Africa seems to be the most active in the efforts to leverage either TV or radio (70%), some combining both (34% of countries), while Europe and North America seem to be using less radio than other regions, yet very active in deploying TV-based distance education programs (UNESCO, 2020e).

Having the technology is not enough. Internet connection is often not good enough. As illustrated in the dashboard, 2% of Italian families have an internet connection between 2 and 30 Mbs, much lower than is required to download and stream educational content. This led the Ministry of Education to sign a protocol with Rai to diffuse education content in its Rai Scuola and Rai Play as part of a campaign, #LaScuolaNonSiFerma (The school never closes) (UKFIET, 2020). Besides, according to the aforementioned Innocenti Research Brief 2020-10, almost half of the 127 attending countries with the percentage 48%, included take-home content for distance education besides other channels and combinations of all. According to the data given home visit was another way of compensating the educational need at the time of the school closures resulting from the pandemic. While TV-Radio, Digital Platforms-TV, TV-Radio-Digital Platforms, TV-Take-home, TV-Radio-Digital Platforms, vice versa and various combinations of all these including home visits were probably available together in many participating Covid-19 countries in the process depending on their situations in their national responses (UNESCO, 2020a).

2. Some Details and Difficulties Experienced in Distance Education in Turkey and Some Other Countries

Turkey started a county-wide school closure and MoNE supported that each school is in constant contact with its own students especially over EBA² (Education Computing Network in Turkish) platform and other communication technologies like Zoom, Microsoft teams, etc. for live classes to make sure on-line education continues. Education for K-12, VET schools, and higher education was suspended for all students for seven weeks as it was in many other countries in the world. Immediately after the first week, on March 23, the Ministry of National Education (MEB) launched “distance learning” lessons and “virtual classroom” practices via TRT-EBA TV³ and EBA. The platform worked like a base where all the digital teaching and learning took place and

2 Education Computing Network is an educational content network established and monitored by Turkish NMoE. It was designed and operated by the Ministry of Innovation and Educational Technologies General Directorate in 2012 and has been actively used in almost all the educational processes of public and private schools in Turkey. Network mentioned can be reached from: <https://www.eba.gov.tr/#/anasayfa>.

3 TRT is the abbreviation for Turkish Radio and Television Corporation.

directed from. After a certain period of time, aside from information technologies like zoom, Microsoft teams, etc. EBA Live Class applications have become the main source of on-line teaching for almost all kinds of schooling all over Turkey. MoNE declared that school would be suspended and distance education would start the process providing a plan combined of:

* **TV Education:** Broadcasting from EBA Television channels broadcasting was planned for grades 1-12 grades at different times, for two hours a day.

* **Asynchronous Education:** Using the EBA by the student on its own.

* **Synchronous Education:** EBA Live Classroom where teachers and students can meet online according to a program (TEGV, 2020).

Educational systems were mostly unprepared for the sudden and unprecedented results which malnutrition, bad accommodation and sheltering, insecure life-standards in social environments especially for children in disadvantaged families, less access to water and sanitation, etc. Therefore, school closures not only meant a sudden halt for education in person and unexpected difficulties to get over pedagogically and digitally, but also a load of many other negativities for students who are only able to reach these facilities only at regular schooling institutions they were enrolled, especially if these institutions were boarding schools. Here other some others to count for Turkey and in other Covid-19 countries:

Lack of Equipment and Internet Accessibility: In countries like USA, Italy, Germany that consist of multiple federal republics, regions, or states, mostly unified action didn't come early in school closures. For example, Ohio was the first state to declare school-closure, so the school closures started locationally in the USA. As each region or state often happen to have their own national curriculum or educational agenda/program in these kinds of countries, it was difficult for many of them to provide an on-line and nation-wide applicable program for distance education. In these cases, many of the administrations initially preferred to publish guides for teachers/ parents, schedule regular teacher training webinars or on-line programs to conduct and monitor the process smoothly as they did in Italy. In USA, some approaches have been applied in school closures like state recommended and state ordered cancellations in the academic year. School term cancellations showed themselves on different terms like "varied by school districts", "ordered closed for the academic year", "ordered closed until further notice", "recommended by the state". The USA was one of the most disadvantaged for battling with the virus due to its immense population and uneven life standards over the country with various forms of social inequalities that would eventually reflect itself on the distance education process to arrive soon. One of the main problematic areas that differed the level of efficacy of distance learning and remote learning was the ability to implement digital literacy besides physical adequ-

ateness in affording a decent flow of internet and software necessary to implement the distance learning process and its materials to benefit. Malnutrition could be another negative outcome in American education after Covid-19 due to the low income of many Americans whose children mostly had the chance of being fed regularly only by the food provided by the school administrations. "In the USA, an estimated 2.5 % of students in public schools do not live in a stable residence. In New York city, where a large proportion of COVID-19 cases in the USA have been observed, one in ten students were homeless or experienced severe housing instability during the previous school year" (Van Lancker and Parolin, 2020). The US government education office didn't provide common internet platform for the distance education process during Covid-19 time. Instead, the states have dealt with the education at the time in their own ways as there have been almost 12 billion American students without access to internet in their homes. In New York, the country's school district there is stated to be 114 thousand children don't have a regular home, many of them live in the shelters set up for homeless children. A study from the Associated Press found that 17% of U.S. students do not have computers in the home and 18% of students lack access to high-speed internet (Beyazova et al., 2020).

Many states in the USA took their initiatives about compensating the digital inequalities considering tv as an effective channel a fairly convenient way of reaching the disadvantaged students. For instance, Washington, L.A., Bethlehem, Pennsylvania is known to have created partnerships with local PBS stations to repurpose existing programming and air segments for certain grade levels at specified times (USA TODAY, 24. 07. 2020).

In Italy, again, affordability and remoteness can compound difficulties. Some regions have devoted specific financial allocations to enable poorer families to buy the equipment necessary for distance learning. In Sicily, for example, each lower and upper secondary school can give an allowance for laptops, tablets, and devices to students from low-income families (UKFIET, 2020).

In Turkey, Refugee families, including Syrians, in addition to language barriers, often the lack of technological equipment that limits their access to distance education and related broadcasting materials. It can be estimated that these difficulties in accessing distance education via EBA may increase the risk of refugee children's breaking away from the education system. According to a recent pre-investigative report about refugee children benefitting from their rights, some of the children participating in the study can follow EBA regularly, others share that they can follow the courses occasionally or not at all. The reasons for not being able to watch the lessons are not having tools such as television or computer or accessing the lessons via internet connection. Few children share that they don't have enough equipment to watch lessons at home (Beyazova et al., 2020).

According to another recent report by SGDD-ASAM (abbreviation for the Association for Solidarity with Asylum Seekers and Migrants in Turkish) administered on 126 people registered in the database, 70% of the Education Sector Survey participants stated that their children are still enrolled in school. However, it was stated that 48% of the children enrolled in school could not benefit from distance education. More than half of the families of children who have difficulty in participating in distance education stated that technical facilities such as television and computer access were insufficient as the reason for not being able to benefit from distance educational opportunities (SGDD, 2020). Hence, internet access, internet infrastructure of the country in question, the vicinity of Ss' residences can be counted among accessibility items.

Content and Material Quality: Countries that were experiencing accessibility and similar physical problems as we mentioned above have already had their solutions in distance education. As for cultural difficulties for multinational countries, it was important to provide educational materials culturally attending, inclusive, and sensitive which was also adapted to all cultural diversities, ethnicities, and languages spoken in the region. For instance, talking about indigenous children's distance education, while it may not be possible to translate all distance learning resources into indigenous languages quickly, the government and civil society must continue ensuring that materials, beyond textbooks, are available in languages other than Spanish, even after children return to school. Otherwise, more indigenous individuals may decide to abandon their tongue in favor of Spanish. They may feel that preserving their language will put them at a disadvantage or increase their cost of accessing fundamental services (AG-KOM -Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni, 2019).

For countries like Turkey, housing thousands of migrants and refugees it would also be problematic to attend to those migrant students who already have difficulty adapting to enroll in Turkish schools without sufficient knowledge of Turkish in terms of following distance education on-line. Circumstances in the time of pandemic and distance education were "especially challenging for children of refugees who are also struggling to tune in the school system of Turkey and also have difficulty with language barrier because of which parents can hardly support them in their education in Turkey". Education Information Network (EBA), teachers offer a distance education model that uses video recorded (AA, 2020). Disabled students and students with special needs were other topics upon which a national common practice wasn't mostly available. What many administrations preferred to provide for these was preparing web portals where a great deal of pre-existing relevant materials and quickly prepared effective some new ones were gathered as a source.

1. Time Limit: Another difficulty in distance education in the pandemic process was to prepare a schedule, produce distance education content applicable and qualified in a short time. Many countries benefitted from platforms and open educational

resources while there were some which cooperated with related companies as the situation required cooperation between educators, educational experts, and digital content producers and programmers for effective programs to be created, monitored, and evaluated. Turkey started preparing distance education content, material, and a steady schedule to be broadcasted on Tv and reached over EBA shortly before the pandemic caused school-closures. After school-closure on March 16, 2020, MoNE informed the distance education process would take place after a one-week holiday. It was such a limited span of time for preparing systematic content and on-line/broadcasting material. According to MoNE data, shootings were made in 10 different studios in Ankara and Istanbul for TRT EBA distance education broadcasts. 674 teachers from 93 branches took part in the shootings, 221 event videos were prepared with 2 thousand 358 lecture videos (AA, 2020).

2. Preparedness On Behalf of the Instructors and Teachers: Aside from physical and cultural difficulties, it was also a problematic area for many countries to adapt to teachers, students, and parents to on-line teaching situations. Especially for countries with teachers of old ages is great in number and with teachers not so familiar with technological teaching practices lots of effort needed to be made, webinars were arranged, school administrations were requested peer-learning (young teachers assisting the elders getting into using the technological teaching practices, in-service training organized on-line, etc.). It was important to get them involved as the educational content prepared for national use in audio-visual media formats was not available. This made a great number of teachers in many Covid-19 countries create their own content to continue from where they left teaching in person, to be used in live on-line classes or to be delivered by e-mails and on-line communication tools as well. In a survey carried out in Brazil, an option that states the surveyor took courses at distance education for education or work gave the result of which only 12% of people actually did. In the ICT Education report which was published in June 2020, which aims to understand the access, use, and appropriation of ICTs in private and public schools. 14% of public schools declared to have used a platform or digital learning environment while the number for private schools was 64%. 58% of the students declared to have used a cell phone for school activities 18% of which only have mobile access. 33% of teachers said that they had involved in certain trainings for using the computer and the Internet for school activities (Parreiras & Mourão, 2020). According to the Authority for Communications Guarantees, in Italy before the Covid-19 outbreak; only in 0.5% of schools there was no teacher using such technologies at all (UKFIET, 2020).

Schools where technology was already part and parcel of teaching – mostly at the upper secondary level – were obviously better prepared when school closures happened. Whether it is adequate for providing an effective distance education at the time of school closures is subjective; but there was, at least, a certain level of familiarity for the

use of distance teaching and learning “Besides, although the digital register permits direct communication between schools and families, 10% of schools do not have the necessary equipment. A 2019 report showed that 47% of Italian teachers were using digital tools on a daily basis, 27% weekly, 14% a few times per month, 7% a few times per year, and 5% never used them (UKFIET, 2020).

3. Attendance, Autonomous Learning, Monitoring and Evaluating the Distance Education: Distance learning in the process of school-closures required students to obtain a steady and constant devotion to a certain level of self-study and attendance distance education schedule provided by the ministries, schools or individually by teachers to continue the curriculum they followed. In many countries and in Turkey one of the main challenges was to monitor the on-going distance education process as it was also difficult to make sure majority of students participated the on-line and broadcasting sessions provided on EBA or by their school. Teachers and instructors were performing on-line teaching hard in this process by assigning their students over EBA portal, giving lectures, having live classes and problem- solving sessions. So to find out how useful and effective the period was, predictively possible over on-line assessment and evaluation tools. According to a survey carried out by TEGV (Education Volunteers Foundation of Turkey in Turkish), limited with students enrolled in only public schools and only had EBA platform and EBA TV as distance learning resources. Students’ follow-up frequency was 11% for live on-line classes, 83% for EBA TV broadcasts and 47% for watching related videos provided for each grade on daily basis (TEGV, 2020). MoNE conducted educational attainment evaluation applications on-line at the beginning of July. The application was aimed at students studying in the 5th, 6th, 7th and 9th, 10th and 11th grades of the public and private secondary and imam hatip secondary schools. Students took an on-line test, which were prepared in accordance with their grade levels, and could be attended from computers, tablets and mobile phones.

Conclusions and Recommendations

A certain level of attendance on the part of the students, a good control of the pandemic education response on behalf of the government and MoNE, a good guidance and parental monitoring for student attendance and academic studies especially if they are from K-12 grades were the key elements for the process to be effective on national levels. Each country has tried to manage the pandemic and monitor its results on education through its education response but the common practices mentioned in the study seems to be:

- announcing the school-closures, the start of the distance education programs, providing guidance for schools, teacher/instructors, and parents initially.

- providing distance education channels like digital platforms: web portals, cloud learning devices, social media tools, media applications like Zoom, Whatsapp, Telegram, etc., mail, TV, radio, take-home contents, etc. and enlarging the variety of accessibility by diversifying the modes of the content (like televised, radio broadcast, sent, e-mailed, delivered, texted, teleconferenced content)
- monitoring the education provided by on-line assessments or evaluation tools
- providing physical and economical support like cooperations with GSM operators for free GBs, SMSs, providing tablets, netbooks, TVs, radios to disadvantaged students.

To have a summarizing glance the situation of distance education after school closures in Turkey:

1. In Turkey, (MoNE) has attempted to provide a rapid response for distance education in pandemics. After the country-wide school closure in Turkey on March 16, the ministry immediately offered the support of distance education via television for both students and the parents. MoNE provided free GB collaborating with GSM operators.
2. It took a fairly short time to prepare course contents for all levels of both primary, secondary and tertiary schools including content for preschoolers. The course contents needed in distance education were rapidly produced for all levels and moved to distance education platforms. Television broadcasts spread on weekends in the following days and started to be broadcast on weekends to support students preparing for university entrance and high school entrance exams.
3. Numerous psychosocial support programs have been developed and implemented rapidly to support students, parents, and citizens in the field of special education and guidance.
4. MoNE also provided teachers with opportunities like seminars on-line to equip themselves with novel professional requirements that can help them with the possible and potential distance education circumstances in the future.
5. MoNE has put VET and Vocational and Technical Anatolian High Schools in place at the time of pandemic making use of their production capacities which underlined their academic significance.

6. In addition to distance education organized to complete the curriculum, summer learning over distance education was organized. Summer school content over the same distance education channels were prepared and put into practice from June 19 on- the official date for the end of the term.

But there are some topics to be considered to be included in the future and possible distance education plan and programs of MoNE in Turkey like:

- Inclusion of immigrant students who had a major hindrance in catching up with the distance education classes due to the lack of knowledge of the Turkish language needs to be held. Some extra on-line Turkish courses attributed to enrolled immigrant students over distance education can be taken into consideration by MoNE.
- The practical and interactional character of some subjects like Physical Education, Art, Handicrafts, Foreign Languages, etc. needing a different approach in programming which must be taken into consideration during distance education programming phases.
- More statistical and effective studies that need to be carried out to specify the number of students in need of physical, technical, and economical support which can give the government an idea about if a certain budget could be allotted in order to equip the students in need of economical and logistic support.
- Webinars about preparing curriculum content, on-line teaching pedagogy, knowledge of on-line applications and tools, parental guidance on effective controlling and monitoring the distance education period, etc. that could be benefitted as the only and the most effective way of guiding teachers and parents in the time of pandemic which should be compulsory at some level.

References

- BEYAZOVA, A., Nimmer, M., & Sabbagh, L. (2020). Covid-19 sürecinde İstanbul'un Farklı Yerleşimlerinde Çocukların Haklarına Erişimi Araştırması: Tarlabası Örneği. *İstanbul: SPI*. Retrieved online: on 25. 07. 2020 from <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/76636>
- SGDD-ASAM (Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği), (2020). COVID-19 Salgınının Türkiye'de Mülteciler Üzerindeki Etkilerinin Sektörel Analizi Mayıs'20. *Ankara: SGDD*.
- PARREIRAS, C. & Mourão, R. M. (2020). Digital inequalities and education in Brazil during the COVID 19 pandemic. *Digital Culture and Education (ISSN: 1836-8301)*. Retrieved online: on 21.07.2020 from: <https://www.digitalcultureandeducation.com/reflections-on-covid19/digital-inequalities-and-education-in-brazil?rq=inequalities>.
- VAN LANCKER, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244.

Online References

- <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, "Education: From Disruption to Recovery", UNESCO, 18.07.2020.
- <https://bangkok.unesco.org/content/building-back-better-national-response-and-recovery-plan-reopening-myanmars-schools>, Building back better: National Response and Recovery Plan for reopening Myanmar's schools, UNESCO Bangkok, 17.07. 2020.
- <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses>, National Learning Platforms and Tools, UNESCO, 23. 07. 2020.
- <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/IRB%202020-10.pdf>, Innocenti Research Brief 2020 -10, UNICEF, 21.07. 2020.
- https://www.unicef.org/appeals/files/UNICEF_Tanzania_Humanitarian_Situation_Report_No2_for_January_June_2020.pdf, Tanzania Humanitarian Situation Report No2, UNICEF, 20.07. 2020.
- <https://www.globalpartnership.org/blog/school-interrupted-4-options-distance-education-continue-teaching-during-covid-19>, School, Interrupted: 4 Options for Distance Education to Continue teaching during COVID-19, GPR Transforming Education Organization, 21.07. 2020.
- <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/06/12/covid-19-pandemic-and-indigenous-and-non-indigenous-students-in-mexico/>, COVID-19 pandemic and indigenous and non-indigenous students in Mexico, World Education Blog (UNESCO), 28. 07. 2020.

- <https://en.unesco.org/news/learning-through-radio-and-television-time-covid-19>, Learning through radio and television in the time of COVID-19, UNESCO, 21.07. 2020.
- <https://tegv.org/dosyalar/covid-19-donemi-uzaktan-egitim-durum-degerlendirme-raporu.pdf>, Covid 19 Dönemi TEGV Çocukları Uzaktan Eğitim Durum Değerlendirme Raporu, TEGV, 27. 07. 2020.
- <https://www.ncsl.org/research/education/public-education-response-to-coronavirus-covid-19.aspx>, Public Education's Response to the Coronavirus (COVID-19) Pandemic, NCSL (National Conference of State Legislatures), 22. 07. 2020.
- <https://www.usatoday.com/story/news/education/2020/03/28/pbs-on-line-learning-lausd-coronavirus-school-closures-tv-fox/2925962001/>, No Online Learning? With Schools Closed from Coronavirus, These Teachers Air TV Lessons, USA Today, 24. 07. 2020.
- <https://www.ukfiet.org/2020/covid-19-how-is-italy-copying-with-school-closure/>, Covid-19: How is Italy Copying with School Closure?,,UKFIET (The Education And Development Forum), 22. 07. 2020.
- <https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0> EDUCARE DIGITALE-Lo stato di sviluppo della scuola digitale Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti, AGCOM, 24.07. 2020.
- <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-lis-telerini-zorladi/1882614>, Türkiye Uzaktan Eğitim İstatistikleriyle Dijital Dünyanın Lis-telerini zorladı, AA (Anadolu Ajansı), 24.07.2020.

PLACE OF METACOGNITION IN THE TURKISH NATIONAL CURRICULUM OF READING

RESEARCH ARTICLE

Nesrin ÖZTÜRK¹

1 Dr. Öğ. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozturknesrin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7334-8476.

Geliş Tarihi: 09.09.2020 Kabul Tarihi: 28.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.792872

Abstract:

Metacognition research has provided evidence for its beneficiary impacts on vocabulary, reading awareness, skills, comprehension, performance, and responsibility for learning. However, the realities between research and mainstream classrooms are not similar; students in mainstream classrooms may suffer from deficiency of metacognitive competencies for various reasons. The curriculum might be a potential reason for this problem. Therefore, via document analysis and thematic deductive coding, the national curriculum of Turkish language, specifically reading standards, were analysed to identify the place and weight of metacognition in this specific context. The analysis revealed that reading standards recognize metacognition and might help students develop metacognitive competencies to a limited extent. In its current form, standards can develop students' metacognitive knowledge about text structures, genre, mechanics, and language use and they can also help students' practice few planning strategies, couple of fix-up and/or comprehension strategies, and comprehension evaluation. Metacognitive experiences may provide students with opportunities to supplement limited metacognitive knowledge, regulation of strategies, and doing self-assessment by reasoning and/or critical thinking. It is important to revise the standards to include metacognitive knowledge about reading, self, strategies, and task and to have students practice self-assessment of reading process, effectiveness of strategies, reading products, and task completion or goal-achievement. It is also important for teacher education programs to include at least, elective classes for teaching metacognition, therefore, such standards can be realized, effectively.

Keywords: metacognition, reading, elementary school, middle school, curriculum, reading standards

ÜSTBİLİŞİN ULUSAL OKUMA ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ YERİ

Öz: Alan araştırmaları, üstbilişin kelime hazinesi, okuma bilinci, okuma becerileri, okuduğunu anlama, performans ve öğrenme sorumluluğu üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Fakat, araştırma ve normal sınıflardaki gerçekler benzer değildir; normal sınıflardaki öğrenciler, üstbilişsel yeterliklere sahip olmayabilir ve uygulamadaki öğretim programları bu sorunun nedenlerinden biri olabilir. Bu bağlamda, İlkokul ve Ortaokul Türkçe Programı'nda üstbilişin yerini ve ağırlığını belirlemek amacıyla, okuma kazanımları doküman analizi ve tümden gelimsel tematik kodlama yoluyla incelenmiştir. Bulgular, ulusal programdaki okuma kazanımlarının üstbilişi tanıdığını ve öğrencilerin üstbilişsel yeterliklerini sınırlı ölçüde geliştirmelerine yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur. Bu kazanımlar, öğrencilerin metin yapısı, türü, mekanik ve dil kullanımı bağlamında üstbilişsel bilgileri geliştirebilir ve bu kazanımlar öğrencilerin sınırlı sayıda planlama, düzenleme ve okuma-anlama ile değerlendirme becerilerini kazanmalarına yardımcı olabilir. Kazanımlar bağlamında oluşturulabilecek üstbilişsel deneyimler, öğrencilere üstbilişsel bilgiyi geliştirme, stratejileri düzenleme ve öz değerlendirme yapma fırsatları sağlayabilir. Okuma kazanımları, öğrencilerin okuma, okuyucu olarak birey, stratejiler ve okuma görevleri hakkında üstbilişsel bilgilerini geliştirecek ve okuma süreci, stratejilerin etkiliği, okuma ürünleri, görev veya hedeflerle ilgili öz değerlendirme yapmalarını sağlayacak şekilde revize edilmelidir. Ayrıca, kazanımların hayata geçirilmesini mümkün kılacak öğretmenler düşünöldüğünde, öğretmen eğitimi programlarının üstbiliş öğretimini hedef alan seçmeli derslere yer vermesi önemlidir.

Anahtar Kelimeler: üstbiliş, okuma, ilkokul, ortaokul, öğretim programı, okuma kazanımları

Introduction

Metacognition pertains to higher-order thinking or thinking about cognitions (Flavell, 1979). As Veenman, Van Hout-Wolters, and Afflerbach (2006) emphasized, metacognition is 'a higher-order agent overlooking and governing the cognitive system, while simultaneously being part of it' (p.5). According to Flavell (1979), cognitions can be controlled through the actions and interactions of metacognitive knowledge, metacognitive strategies, and metacognitive experiences.

Metacognition is an effective tool for learning (Fisher, 2002; Kerndl & Aberšek, 2012) and it is also an important predictor (Veenman, 2016; Wang et al., 1990) of various cognitive enterprises such as 'reading comprehension, writing, language acquisi-

tion, attention, memory, problem-solving' (Flavell, 1979, p. 906). Via metacognition, individuals can perform such cognitions, strategically and efficiently (Gourgey, 1998). Therefore, it may be a major distinction between low and high achievers (Paris & Jacobs, 1984; Pogrow, 2004).

Reading, one of the important cognitive acts both for schools and out of it, pertains to meaning-making. It is a complex and purposeful act of perceptual processes, cognitive skills, and metacognition (Book et al., 1985; Doğanay Bilgi & Özmen, 2014; Myers & Paris, 1978). Cognitive strategies are used to comprehend and gain information from the text while metacognitive strategies are employed for the effectiveness of cognitive strategies (Gourgey, 1998, 2001). Research found that metacognition helps improve vocabulary, reading awareness, skills, comprehension, performance, and responsibility for learning (Boulware-Gooden et al., 2007; Curwen et al., 2010; Veenman et al., 2006).

Problem and Purpose of Research

Research demonstrated that metacognition may be successfully taught (Anastasiou & Griva, 2009; Cross & Paris, 1988; Ozturk, 2015; Pintrich, 2002; Schraw, 1998; Tanner, 2012; Zohar & Ben David, 2009). However, extant studies have limited influence on mainstream classrooms (Carroll, 2008; Curwen et al., 2010; Van Keer & Vanderlinde, 2010) and as Baker (2017) stated, the realities in research and mainstream classrooms are different. That is, while research classroom students might show excellent or at least, sufficient adequacy with metacognitive behaviors, classroom students might suffer from deficiency or have limited competencies with metacognition. Studies carried out in Turkey second this argument. Sevgi and Çağlıköse (2020), for example, currently examined 624 6th grade students' metacognition by measuring it on a metacognition scale and reported its being on average. These findings were not different than the previous research. Altunkaya and Sülükçü (2018) who worked with 271 7th grade students also found that students' reading strategies and fix-up strategies were on average. Öksüz et al. (2015) employed a methodology which might reflect developmental trajectory of metacognition as they analyzed students' metacognitive competencies across secondary school. They similarly found that 5th, 6th, 7th, and 8th grade students had average metacognitive competencies and there were no statistical differences among any grade levels. Research methods which let in-depth analysis, on the other hand, reported more pessimistic findings. For example, Çetinkaya Edizer and Özbilgin (2019) examined 8th grade students metacognitive reading strategies via interview method and found that students in their study hardly used before, during, and after metacognitive reading strategies.

Students' realities in research and mainstream classrooms might be different due to factors, including teachers' awareness of metacognition. That is, instruction in schools may hardly include explicit metacognition instruction as teachers themselves might not develop and/or have an awareness of teaching metacognition. Studies done in

Turkey provided evidence for this argument. For example, Erdağ, Toksun and Toprak (2019) studied with 183 in-service Turkish language teachers and examined their metacognition awareness. Using an inventory to identify awareness of reading strategies, the authors found that teachers' metacognition about reading strategies was on average. Similarly, Yemenici and Ulu (2020) collaborated with pre-service teachers who studied at elementary, Turkish language, and pre-school education departments and they reported that those teachers' metacognitive reading strategies awareness was on average, as well.

While teachers' awareness of pedagogies of metacognition might be insufficient, they may also suffer from implementing efficient pedagogies of metacognition. Extant findings report pessimism about teachers' instructional practices for metacognition (i.e. Bolhuis & Voeten, 2001; Curwen et al., 2010; Duffy, 1993; Fisher, 2002; Kerndl & Aberšek, 2012; Ozturk, 2017a; Perry, Hutchinson, & Thauberger, 2008; Thomas & Barksdale-ladd, 2000). Such findings coming from international arena were also seconded by Turkish researchers. İnce and Duran (2013), for example, found that elementary school teachers were not able to integrate pedagogies of metacognition into their classes although they were familiar with metacognition. Most of the teachers reported that they felt incompetent with teaching strategies to monitor comprehension or to regulate strategies for it. They also reported that elementary teachers might not implement metacognitive pedagogies because of time-limitations and big number of students in a classroom. A survey research carried out by Sulak and Behriz (2018) reported similar findings. They examined 132 elementary teachers' practices of metacognitive reading strategies in their Turkish classes by implementing a scale measuring teaching metacognitive reading skills. They found that elementary teachers reported a moderate integration of metacognitive reading strategies into their classes. Moreover, similar findings were also observed with pre-service teachers. Girgin and Şahin (2020), for example, recently observed 114 pre-service elementary school teachers' practices of metacognition in Turkish language classes. They found that pre-service teachers were not able to display adequate behavior to promote metacognition, especially during and after reading sections. Those teachers might not practice metacognition because of some factors such as time-limitation, number of students in a class, time and classroom management.

Finally, another important component of instruction for metacognition pertains to materials; textbooks used to facilitate such instruction. Recently, Karadağ and Tekerçioğlu (2019) examined secondary level Turkish books to identify cognitive and metacognitive functions in these materials. They also studied teachers' perception of metacognition in relation to the textbooks. They found that cognitive and metacognitive functions were not presented, homogeneously. Metacognitive functions, mostly, pertained to 'result-oriented assessment tools' (p. 637) which are independent of text and activities. Also, text or text-based activities did not include metacognition. In

relation, teachers did not evaluate the text or activities for metacognition rather they adopted an intuitive teaching method.

These problems of that mainstream classroom students' and teachers' lack of awareness and/or insufficient competences with metacognition may also relate to educational policies. That is, instructional or assessment practices might not develop and identify students' metacognitive capabilities, respectively because of the curricular standards and/or objectives, in practice. Taba (1962, cited in Johnson, 1969) defined curriculum as a statement identifying the curricular elements, relations of these elements, the principles and requirements of organizations under which administrative conditions they operate. In a curriculum design, there are 'objectives, "content" (substantive, operational, and valuative), activities, needs, interests, problems, functions, and disciplines' (Johnson, 1969, p. 4). These elements might be differentially emphasized, explicit or implicit, relevant or irrelevant to the scope, balanced or unbalanced, sequenced or non-sequenced, and integrated or unintegrated. Regarding these elements' variations and their relations to the major principles and requirements of the organization, it is possible to generate numerous curriculum designs (Johnson, 1969). While Johnson (1969) argued that designing curriculum is a formidable task, he also stated that the relation between curriculum and instruction might be ignored. Indeed, curriculum design is a plan of selected and ordered (a) learning outcomes to be achieved through instruction and (b) learning experiences to be provided in an instructional situation (Johnson, 1969). Moreover, Tyler's (1949, as cited in Dillon, 2009) understanding of curriculum, indeed, emphasized the congruence of curriculum and instruction. He focused on selection and assessment of the objectives as well as selection, provision, and organization of educational experiences for effective instruction. As the pioneers highlighted long ago, curriculum is a design or plan for instruction. Therefore, I chose the national curriculum of reading to analyze the presence and weight of the metacognition for its potential influences on instructional design. It is because if curriculum standards do not facilitate students' mastery of higher-order thinking, i.e. metacognition, teachers might not implement classroom instruction promoting metacognition.

For the previous hypothesis, I will study the National Curriculum of the Turkish language (NCTL) for reading (Ministry of National Education, 2019). I will limit my analysis of the grades from 1 to 8 for the rationale explained in the following section. Thereby, I will answer the following research questions in this study;

- How is metacognition represented in NCTL's reading section, if at all?
- To what extent do the NCTL standards call for metacognition in reading classes?

Rationale for the Choice of National Curriculum, Subject, and Grade Selection

Ministry of National Education (MoNE) in Turkey implements standardized and quality education for all parties of Turkish citizens (Orhon, 2015). Regarding that two thirds of the students in Turkey come from low socio-economic backgrounds and there are regional or district differences in reaching educational opportunities, the Turkish national curriculum (TNC) prioritizes justice and fairness for especially such students coming from low socio-economic backgrounds (Orhon, 2015). As the Turkish national curriculum aims to sustain a systematic, transparent, accountable, sustainable, and fair system of education, every Turkish child might realize his potentials via educational opportunities that the state provides and grants via the Turkish Constitution, article 42 (T.C. Anayasa, 1982). Regarding these characteristics of the Turkish National Curriculum and its potentials for classroom instruction via its vision, objectives, values, competencies, assessment and evaluation approaches, as well as its developmental foundations, I chose to study the national curriculum of Turkish language, the section of reading.

This research will identify the place of metacognition in the domain of reading. Researchers like Bransford, Brown, and Cocking (2000), Papeleontiou-louca (2003), Schraw, (2001), Veenman (2016), and Zimmerman (2000) argued that metacognition is not generic; that is, metacognition's manifestations is context-dependent or domain-specific. Individuals' metacognitive knowledge and use of metacognitive strategies might be different and show distinctive characteristics in each domain. For example, individuals may know and use regulatory strategies for math; however, they may not directly transfer those to accomplish reading task demands. Also, strategies used in alignment with tasks and self-knowledge for math might be different than those for reading comprehension (Ozturk, 2017b). Therefore, regarding the crucial role of reading both in schools and out of it as well as metacognition's impacts on reading performance, the focus of the study is determined as reading (in a native language; Turkish).

This study also aims to identify the place of metacognition in elementary- and middle-schools' reading curriculum regarding the importance of early initiatives in promoting and/or fostering students' metacognitive competency. Children of 6 or 8 years may possess some adequate amount of metacognitive knowledge (Baker, 2005 as cited in Veenman, 2016) and metacognitive skills, on the other hand, get sophisticated and academically-oriented when students are formally required to utilize their metacognitive repertoire. That is, from the age of 8, children can effectively use metacognitive strategies (Veenman, 2016). Veenman (2016) also highlighted that until the age of 14, metacognition is substantially domain-specific. Regarding theoretical foundations, the focus will, therefore, be limited to the grades of the first through eight.

Theoretical Perspectives: Components of Metacognition

Flavell (1979) describes three components of metacognition including metacognitive knowledge, metacognitive strategies, and metacognitive experiences.

Metacognitive knowledge: Metacognitive knowledge pertains to knowledge about thinking and sensitivity to act, accordingly. This set specifically pertains to knowledge about self as a reader, strategies, text, and task demands. This set of knowledge can be categorized into three as declarative, procedural, and conditional knowledge about cognitions, strategies, text, and task variables that might influence cognitions (Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000).

Declarative knowledge pertains to propositional knowledge (Jacobs & Paris, 1987). Knowledge-about-self pertains to one's awareness, beliefs, understandings, and knowing about one's very own nature and nature of others as cognitive processors (Flavell, 1979; Pintrich et al., 2000). Knowledge about the task, on the other hand, pertains to one's awareness and knowledge about task variations, demands, and their influence on cognitive performance (Flavell, 1979). Lastly, knowledge about strategies includes various procedures and strategies for cognition (Pintrich et al., 2000) and their effectiveness in achieving goals (Flavell, 1979). As this study specified reading as the domain of focus, knowledge about text might pertain to one's awareness, understandings, and knowing about elements of a text, its genre, and the mechanics of its structure.

Procedural knowledge, on the other hand, pertains to an awareness of thinking (Jacobs & Paris, 1987) and how skills – e.g. summarizing, underlining, or making inferences- operate or used (Cross & Paris, 1988). However, such knowledge by itself may not be sufficient for successful cognitive performances. Indeed, individuals can use strategies effectively when they possess conditional knowledge. Conditional knowledge pertains to an awareness of the conditions that impact cognitions (Jacobs & Paris, 1987); therefore, it helps individuals know when and why to use strategies. By so, individuals can adopt or adapt the most appropriate strategies, effectively in consideration of task demands, personal goals, context, and conditions (Paris, Cross, & Lipson, 1984). Although each category is described discreetly above, these subsets might interact and influence each other.

Description of metacognitive knowledge might seem straightforward; however, it might not be easily activated, distinguished, or recognized in practice for various reasons. As Flavell (1979) argued, this is because (a) individuals' metacognitive knowledge might be inaccurate, (b) they might fail to activate it when needed, (c) it may not influence cognitions when activated, or (d) it may not be beneficial. To examine individuals' metacognitive knowledge, it is important to create opportunities where individuals can experience and use it to meet task demands or achieve personal goals, strategically.

Metacognitive experiences: Flavell (1979) recognized the importance of metacognitive knowledge on cognitive performance and argued for its practical utilization. For this, he proposed metacognitive experiences and defined it as intellectual enterprises

that occur in the contexts where 'highly conscious thinking' is simulated and when 'quality control' over thinking is ensured (p. 908). They may be 'items of metacognitive knowledge that have entered consciousness' (p.908). Metacognitive experiences are, indeed, regulatory and modifying mechanisms for metacognitive knowledge. In relation, metacognitive experiences can impact cognitive goals and task engagements. That is, metacognitive experiences, indeed, inform metacognitive knowledge and are informed by the same repertoire.

Flavell (1979) also recognized that metacognitive experiences are important for the activation of strategies at cognitive or metacognitive levels. Metacognitive experiences can help individuals activate metacognitive knowledge when they encounter task demands or set goals and select appropriate cognitive strategies. Individuals might also need to use metacognitive strategies to monitor their progress towards task fulfillment or goal-achievement, to evaluate the effectiveness of their strategies, or to change the strategies, if necessary. Metacognitive experiences enable personal, subjective, and tacit metacognitive knowledge (Veenman et al., 2006) via the execution of strategies.

Metacognitive regulation: Metacognitive regulation represents metacognitive knowledge in action in the case of metacognitive experiences. That is, it pertains to the regulation of cognition via planning, monitoring cognitive acts and regulating strategies, and evaluation of cognitions and performances.

Goal-setting, making predictions, allocating resources and time, selecting and sequencing appropriate strategies, and allocating attention, selectively falls under planning (Jacobs & Paris, 1987; Schraw, 1998). While they help with monitoring in particular (Pintrich et al., 2000), these strategies are used to optimize task performance (Paris et al., 1984).

Regulation pertains to process-oriented components of metacognition (Pintrich, 2002). Individuals' engagement in monitoring and adapting strategies to meet task demands or achieve goals is known as regulation. As Pintrich and colleagues (2000) stated, it may not be easy to distinguish monitoring and regulating from each other in practice. For clarity, these metacognitive skills can be separated, conceptually as in the following. Monitoring refers to one's awareness of cognitive activities and task-performance. It is generally accompanied with metacognitive judgements that relates to (a) ease of learning, (b) judgments of learning, (c) feeling of knowing, and (d) confidence. On the other hand, regulation pertains to changing cognitions and behaviors to meet task demands or achieve goals.

For evaluations, individuals need to examine the efficacy and products of cognitive enterprises (Schraw, 1998). It both stands as goal-directed cyclical process (Jacobs & Paris, 1987) and provides a standard to determine 'the task difficulty relative to one's abilities ... [or] relative effectiveness of different strategies' that contribute to task performance (Paris et al., 1984, p. 1241).

Metacognition in Reading

Metacognition can be recognized via individuals' knowledge about reading and regulation of reading to meet task demands (Garner, 1981; Pressley, 2002). That is,

- metacognitive readers possess a strong sense of 'meaningfulness' of reading (Gourgey, 1998, p. 84),
- see knowledge as organized set of concepts (Long & Long, 1987),
- understand the nature of reasoning (Duffy, 1993),
- know text features and structures (Pressley & Afflerbach, 1995),
- know each reading task might require different approaches or strategies (Duffy et al., 1987; Gourgey, 2001; Zimmerman, 2002),
- know a variety of cognitive and metacognitive strategies (Ozturk, 2017b),
- know their own characteristics (e.g. interests, goals, and attitudes toward reading), strengths, and weaknesses as a reader (Gourgey, 1998; Pressley & Afflerbach, 1995; Zimmerman, 2002),
- perceive comprehension as a satisfying and productive act (Duke & Pearson, 2008),
- do meaning-oriented reading (Anastasiou & Griva, 2009),
- selectively attentive to reading (Anastasiou & Griva, 2009), and
- engage in and control thoughtful and adaptive reasoning (Duffy, 1993).

Before reading, metacognitive readers

- review task demands and set goals to read (Afflerbach & Meuwissen, 2005; Anastasiou & Griva, 2009; Gourgey, 2001),
- preview the text; activate prior knowledge, review content and text structure, as well as make some predictions (Anastasiou & Griva, 2009; Michael Pressley & Gaskins, 2006),
- determine most useful strategies and allocate resources such as time or other resources (Afflerbach & Meuwissen, 2005; Anastasiou & Griva, 2009; Gourgey, 2001).

During reading, metacognitive readers

- monitor comprehension; paraphrase, summarize the text, or construct images for comprehension (Ozturk, 2017b),

Place of Metacognition in the Turkish National Curriculum of Reading

- use and regulate a variety of cognitive and metacognitive strategies to meet task demands or achieve personal goals (Afflerbach & Meuwissen, 2005; Baker & Brown, 1984a, 1984b; Zimmerman, 2002),
- adjust rate of reading, cognitive processing, and standards of comprehension building (Jacobs & Paris, 1987),
- apply fix-up strategies such as underlining, re-reading, reading aloud, or checking the meaning of unknown words (Ozturk, 2017b),
- reflect on the main idea or conflicting ideas (Ozturk, 2017b),
- check their predictions and inferences to make decisions (Ozturk, 2017b),
- check the alignment between text content and prior knowledge or experiences (Ozturk, 2017b),
- anticipate test questions or do self-questioning for comprehension (Ozturk, 2017b),
- generate and use their own feedback for comprehension and strategy use (Gourgey, 2001).

After reading, such readers can

- transfer skills into different task situations (Anastasiou & Griva, 2009; Zimmerman, 2002),
- assimilate or associate new knowledge for future uses (Ozturk, 2017; Pressley & Gaskins, 2006),
- do self-assessment for comprehension, effectiveness of the strategies, and task performance (Afflerbach & Meuwissen, 2005; Gourgey, 1998; Palinscar & Brown, 1984).

In the following sections, the methodology of investigating the presence and weight of metacognition in the NCTL, reading standards, will be disseminated. Findings will reveal whether and how much the reading standards recognize and articulate metacognition, if at all.

Methodology

Research Design

I implemented a qualitative research methodology for this study. As this study examined the national curriculum of Turkish language (NCTL), specifically reading standards, regarding metacognition, I employed a case study method. To Merriam (2002), the 'case study is an intensive description and analysis of a phenomenon... in a bounded, integrated system' (p.8). As metacognition in Turkish language curriculum and

its representation by the standards of reading is unique, the unit of analysis characterizes a case embedded in the Turkish reading curriculum at elementary and middle school levels.

Data Collection Procedures

To identify the place and weight of metacognition in NCTL, I employed document analysis procedures. Bowen (2009) defined document analysis as a systematic procedure that is used to review or evaluate documents. As documents are 'social facts' that are produced, shared, and used in organized ways (Atkinson & Coffey, 1997, p. 47 as cited in Bowen, 2009) without researchers' intervention, available data can be examined and interpreted to develop understandings and empirical knowledge about the phenomenon (Bowen, 2009).

Data Source

The national curriculum (NC) is presented online by the Ministry of National Education. It aims to help educate individuals who can produce knowledge and use it practically, solve problems, think critically, take initiatives, show perseverance, communicate well, and contribute to the social and cultural repertoire of the country. To develop the NC, the recent advancements in science and technology, changes in social and individual needs, as well as theories and recent arguments in the field are scrutinized (Ministry of National Education, 2019).

The NL has a spiral nature. That is, while it presents various grade-level objectives, it mainly aims to help students accomplish some values, skills, and competencies across the grades, holistically. The national curriculum is a program that (a) aims to guide individuals to use metacognitive skills, (b) promotes meaningful and permanent learning, (c) provides learners with opportunities to relate previous knowledge to extant learning experiences, life, and other disciplines, as well as (d) harmonizes various values and competencies (Ministry of National Education, 2019, p.2).

This study specifically focused on the National Curriculum of Turkish Language (NCTL) to identify the place of metacognition for reading education. Developed in alignment with the NC, the NCTL specifically aims to help individuals develop socially, communicate well, as well as acquire and practice cognitive and literacy skills. NCTL recognizes that development and use of language skills and cognitive competencies is a prerequisite for learning, social development, and professional skills. It; therefore, focuses on both accomplishment of language skills; reading, listening, writing, and speaking and use of metacognitive skills (Ministry of National Education, 2019, p.8).

Data Analysis Procedures

I employed a thematic analysis to identify the place of metacognition and its weight in the NCTL. For this purpose, I utilized some elements of the curriculum design

which Johnson (1969) emphasized. They were (a) explicitness or implicitness of metacognition and (b) balance of metacognition across the curriculum. Moreover, I deductively coded the NCTL for the components of metacognition theory at each grade, accordingly. The codes were set as (1) metacognitive knowledge, (2) metacognitive strategies, and (3) metacognitive experiences.

The document, at first, presents general information about the curriculum. In this section, explicit and/or implicit existence of metacognition in the vision, objectives, values, competencies, teaching and learning approaches, as well as assessment and evaluation approaches were analyzed. Following the initial analysis, the reading section of the NCTL was analyzed for metacognition's presence in its vision, teaching and learning approaches, and assessment and evaluation approaches. Then, at each grade level, reading standards which are comprised of mechanics of reading, vocabulary, and comprehension standards were examined for (1) metacognitive knowledge, (2) metacognitive regulation, and (3) metacognitive experiences. Finally, reading standards were studied vertically to identify the (b) balance of standards for the development of metacognition in a spiral curriculum.

Reliability

Reliability of qualitative research pertains to consistency (Leung, 2015). As Silverman (2009 as cited in Leung, 2015) proposed, reliability can be enhanced via 'reputational analysis, constant data comparison, comprehensive data use, inclusive of the deviant case and use of tables' (p. 326). Researchers can extract data from their sources and verify their accuracy with a constant comparison methodology either alone or with peers (Leung, 2015). I examined the curriculum at three different intervals. There were 3 to 4 weeks between each analysis. The internal consistency of 1st and 2nd analyses was .90. The next analysis (between 2nd and 3rd) produced an .99.

Findings

Metacognition in the National Curriculum

The Turkish national curriculum guides practitioners' instruction via its vision, objectives, values, competencies, assessment and evaluation approaches, as well as its developmental foundations. Under these subsections, metacognition or implicit manifestations of metacognition were observed.

As seen on Table 1, metacognition is either explicitly or implicitly highlighted in the curriculum. In the vision section, use of metacognitive skills is explicitly presented. Moreover, objectives, values, competencies, and developmental foundations recognized manifestations of metacognition, implicitly. Except assessment and evaluation approaches, metacognition is recognized to help learners achieve the objectives of the curriculum (i.e. self-awareness and self-discipline), develop some values (i.e. self-control and responsibility), and master some competencies (i.e. learning about learning). Moreover, developmental foundations section also recognizes that thinking affects and gets affected by language development.

Table 1. Place of Metacognition in the National Curriculum

Metacognition	National Curriculum	National Curriculum of Turkish Language
Explicit	<p>* <i>Vision of the curriculum</i> '...guides individuals to use metacognitive skills' (p.3).</p>	<p>* <i>Vision of the curriculum</i> 'The structure and hierarchy of the standards from the 1st through 8th grades help students develop both language skills and metacognitive skills' (p.8).</p> <p>* <i>Assessment and evaluation approaches</i> For 4th through 8th grades, 'Written exams should consist of items that enables use of metacognitive skills' (p.9).</p> <p>* <i>Objectives of the curriculum</i> '...develop language awareness', 'develop skills for seeking, exploring, interpreting, and constructing knowledge', 'developing skills for reaching information via different online or offline sources, managing, questioning, and using information, as well as producing knowledge', 'helping students evaluate reading comprehension, critically and develop skills for questioning' (p.8).</p> <p>* <i>Teaching and learning approaches</i> 'It important to help students participate in learning process, actively and take responsibility for their learning' (p.8).</p> <p>* <i>Assessment and evaluation approaches</i> For 1st through 3rd grades, 'Self-assessment has a crucial role on students' taking responsibility for their learning. For this, at the end of each activity, it is important to promote students' self-assessment by asking some questions - such as What did you learn? How could you do better?- or have them do self-assessment by using some rubrics' (p.9). For 4th through 8th grades, 'Written exam items that enables use of metacognitive skills 'helps develop students' inferencing and critical thinking skills, analyzing, graphic reading, reasoning, and using spatial skills. Such questions can help students relate new learning materials to previous ones as well as to other disciplines and life... Question stems that utilize real life scenarios or materials both assess students' inferencing skills and help them develop an awareness how to use their knowledge in life' (p.10).</p>
Implicit	<p>* <i>Objectives of the curriculum</i> At elementary school level; 'help individuals develop self-awareness, self-esteem, and self-discipline...do reasoning' (p.3). At middle school level; 'develop skills and competencies defined as The Turkish Framework of Competencies' (p.3).</p> <p>* <i>Competencies</i> Learning about learning; managing one's learning by regulating the time and resources, efficiently; being aware of one's needs and learning processes and managing difficulties within the process of learning; acquiring new knowledge and skills, then assimilating these into one's own repertoire and transferring them into new settings; utilizing help and guidance (p.5).</p> <p>* <i>Values</i> help individuals develop self-control, ... responsibility (p.4).</p> <p>* <i>Developmental foundations</i> 'language development affects thinking and is affected by thinking' (p.7).</p>	
Excluded	<p>* Assessment and Evaluation</p>	
	* NCTL, available at https://muftedat.meb.gov.tr	

Metacognition in National Curriculum of Turkish Language

Metacognition in the NCTL is both highlighted, explicitly and indicators of metacognition can be traced, implicitly. The vision statement as well as assessment and evaluation approaches explicitly focuses on metacognition. It is stated that the curriculum aims to develop students' both language skills and metacognitive skills (Ministry of National Education, 2019, p.8). Moreover, especially from the 4th grade through 8th grade, written exams should consist of items that have students use metacognitive skills as seen on Table 1.

The NCTL also implies promotion of metacognition through its objective, teaching and learning approaches, as well as assessment and evaluation approaches. The NCTL aims to develop students' language awareness, skills for seeking, exploring, interpreting, questioning, using, and producing knowledge while evaluating comprehension, critically. To achieve these goals, practitioners are advised to manage instructional practices for students' active participation and responsibility taking for learning. Moreover, especially from the 1st grade, practitioners also suggested students' doing self-assessment during their instructional and/or for assessment practices. For this, they can ask some thought-provoking questions about extant learning experiences or use rubrics to promote self-assessment. Similarly, as students get mature, written exams may include items which require students to do inferencing, analyzing, reasoning, and use critical thinking skills as well as spatial skills. Especially via real-life scenarios or materials that are embedded in the question stems, students' awareness how to use school-knowledge in real life, that is transfer of knowledge, can be promoted (Ministry of National Education, 2019).

Metacognition through the NCTL Standards

Reading standards in the NCTL are basically divided into three categories as mechanics, vocabulary, as well as comprehension in the document presented by MoNE (Ministry of National Education, 2019). The codes of this study were imposed on standards for their potential promotion of (1) metacognitive knowledge (MK), (2) metacognitive skills/regulation (MR), and (3) metacognitive experiences (ME) as seen on Table 2. I found that 'metacognition' is not explicitly presented in any of the standards at any grade level. However, the analyses highlighted that in general NCTL standards can promote students' declarative knowledge about the text structure, genres, and mechanics from the very early grades of elementary school and procedural knowledge about use of language mostly at middle school level. Middle school standards may also improve students' conditional knowledge of language structures.

Table 2. Metacognition by the Reading Standards of Elementary and Middle School

Standards	Grades	MK	MR	ME
Know				
- fundamental sections of a book	1,2,3			
- different genres & elements of a narrative text	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	X		
- elements of an informatory text				
- elements of a poem	4			
- elements of a text	3,6 3			
Know				
- bolded, italicized, or highlighted items emphasize important parts in a text	4, 5, 6, 7, 8	X		
Identify				
- arts of speech in texts	5, 6, 7, 8	X		
- language impairments in texts	7, 8			
- forms of expression	8			
Notice				
- some language items or structures may impact comprehension	4, 5, 6, 7, 8	X		
Use reading strategies				
- make predictions about the content of a text via the visuals or the title of the text & predict unknown vocabulary items via visuals or context	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8			
- summarize the text & answer questions about the text & find appropriate titles for the text & identify the topic of the text	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8			
- read the text by paying attention to punctuation			X	
- reads aloud	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8			
- ask questions & identify the tone of the text				
- identify cause-effect/ purpose-result relations, do comparison and contrast,	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 3, 4, 5, 6, 7, 8			
- do speed reading	4, 5, 6, 7, 8			
- take notes, skimming, highlighting, discussing, identify supporting details	5,6			
- critical reading	7,8			
	8			
Do reasoning to				
- relate visuals to the content and/or topic of the text & solve problems & find alternative solutions for the problems in the text & develop examples based on the text's content/ relate the text to life & reflect on the text and share his ideas with the group	3, 4, 5, 6, 7, 8			
- identify author's perspective & identify emotions in the text				X
- discuss author's perspective, compare his perspective with the author's, provide rationales for their arguments, discusses the content by providing a rationale for his thinking,	5, 6, 7, 8 5,6			
- discuss subjective and objective inferences				
	6,7,8			
Evaluate				
- media texts considering the audience, purpose, and message & various sources (i.e. websites, magazines, newspaper, or handouts) for credibility	4, 5, 6, 7, 8			X

The NCTL standards, moreover, hold potentials for the development of metacognitive skills. From the first grade to the 8th grade, standards emphasize students' (a) making predictions about the content of the text via either visuals and/or the title, (b) predicting unknown vocabulary items via visuals or the content of the text (c) summarizing the text, finding appropriate titles, identifying the topic of the text, and answering questions about the text, as well as (d) reading by paying attention to punctuation marks. By the NCTL standards, students may also employ some fix-up and/or regulatory strategies like reading aloud, asking questions, identifying various forms of arguments (i.e. cause- effect, purpose- result, comparison-contrast), and doing speed reading. At middle school level, instructional practices might include regulatory strategies such as taking notes, skimming, highlighting, discussing the content, identifying supporting details, and doing critical reading.

Finally, the NCTL standards provide opportunities for metacognitive experiences where students' highly conscious thinking and/or reasoning can be activated. Especially, starting from the later grades of elementary school and throughout middle school, standards require students to relate the visuals and topic and/or content of the text, solve problems presented in the text, find alternative solutions to those problems in the text, reflect on the text, and relate the text to the life or develop examples based on the arguments in the text. Also, at middle school level, standards require students to identify and discuss authors' perspective as well as engage in comparing different perspectives while providing rationales for arguments. Discussing text content and subjective as well as objective inferences also ensured by the NCTL standards. Finally, students may also engage in reasoning when they are asked to evaluate the text for its credibility.

Weight of Metacognition through NCTL Standards

The potential distribution of metacognitive components varies across grades. At elementary school level, standards may dominantly promote metacognitive regulation; however, metacognitive knowledge and experiences is subordinate. On the other hand, at middle school level, the uneven distribution of metacognitive knowledge and regulation is balanced. As seen on Table 1, the percentage of potential metacognitive components through standards constitute half and/or more than half of the standards across elementary and middle school grades.

Table 3. Weight of Metacognition across Elementary and Middle School NCTL Standards

Grades	Number of Standards by Grades	MK Standards	MR Standards	ME Standards	Total Weight
ELEM-1	19	1	8	X	47%
ELEM-2	19	3	8	X	59%
ELEM-3	28	4	10	2	57%
ELEM-4	37	4	10	5	51%
MID-5	34	9	10	5	70%
MID-6	35	13	10	5	80%
MID-7	38	10	12	5	70%
MID-8	35	11	11	5	77%

Discussion and Conclusions

This study was developed to identify one of the potential reasons and produce solutions, if at all, for a fundamental problem in the field of teaching metacognition. Since the introduction of the theory, metacognition has been exclusively studied and various studies reported beneficiary impacts of metacognition on reading. However, this phenomenon needs a more comprehensive understanding to eliminate differences in research and mainstream classrooms that might stem from any factors including educational policies, instructional and assessment practices, teachers' competencies, and/or materials. For this, I analyzed the primary source (the national curriculum of Turkish) that shapes instruction in mainstream reading classrooms in Turkey to identify the place and weight of metacognition.

Initially analyzing the explicitness and/or implicitness of metacognition in the curriculum, I found that both NC and NCLT explicitly presents metacognition. As NC shapes domain specific curricula, its impacts are visible in the vision, teaching and learning, as well as assessment and evaluation approaches of the NCTL. The NCTL aims to develop students' language skills and metacognitive skills by students' active participation in learning process, responsibility taking, and self-assessment. Specifically, students' development of language awareness, skills for seeking, exploring, questioning, interpreting, constructing or producing knowledge, managing, questioning, and using information, evaluating reading comprehension, critically, and their doing self-assessment (Ministry of National Education, 2019, p.8) is emphasized in the NCTL.

The NCTL, however, does not define and provide specifications for metacognition and such a limitation clearly impacts the representation of metacognition through the NCTL standards. The standards may only promote some competencies of metacogni-

tion. Regarding metacognitive knowledge, the standards may increase students' declarative and/or procedural knowledge about text structure, genres, mechanics, and language awareness as well as use, respectively. I call these components as personally-uncontrollable facets of reading as they are independent of individuals. However, metacognition theory also emphasizes increasing students' knowledge about reading –itself-, self –as a reader-, strategies, (Gourgey, 1998; Pressley & Afflerbach, 1995; Zimmerman, 2002) and task demands (Afflerbach & Meuwissen, 2005; Gourgey, 2001). The current form of the NCTL standards, therefore, might ignore a very fundamental aspect of metacognition; students might not develop an understanding and ownership of reading. They may not develop an understanding what reading is, what it is for, how it happens, who they are in the face of reading, and what they can do by reading. These facets might be named as personally-controllable facets of metacognitive knowledge as such knowledge can be constructed via personal experiences and/or reasoning. Such knowledge may reflect variations as the characteristics of individuals differ. While the NCTL might develop knowledge of personally-uncontrollable facets of reading; students need to develop an awareness of personally-controllable facets to relate to and gain an ownership of reading.

The NCTL standards may also enable students to develop metacognitive skills to a limited extend. Specifically, regarding metacognitive skills for reading which include planning reading, monitoring comprehension and regulation of strategies, and evaluating task completion and/or goal-achievement process and performance, the NCTL presented a limited set of strategies and repeated those throughout elementary and middle school as seen on Table 2. For planning reading, the standards only included making predictions about the content of the text via the visuals or title; however, this section also needs to include setting a goal for reading, identifying task demands, choosing resources for task completion, choosing and sequencing strategies for comprehension building besides making predictions about the content of the text (Anastasiou & Griva, 2009; Gourgey, 2001; Michael Pressley & Gaskins, 2006). Moreover, the standards included some during reading strategies such as predicting unknown vocabulary items using the context, paying attention to punctuation, reading aloud, asking questions, identifying the topic and supporting detail, identifying cause-effect and/or purpose-result relations in the text, doing speed reading, taking notes, skimming, highlighting, and doing critical reading. Although the NCTL standards presented several strategies for especially during reading, they may stand as absolute separate skills that are practiced due to curricular mandates unless students know that these strategies can be used interchangeably and purposefully to fix comprehension breakages and to meet goals or demands (Afflerbach & Meuwissen, 2005; Ozturk, 2017b). In addition, evaluation skills of reading presented by the NCTL standards might be limited to comprehension as they just focus on summarizing the text, answering questions about the text, and finding appropriate titles for the text. However, strategic reading pertains to evaluating reading processes, effectiveness of strategies, as well

as successful completion of task demands and/or products for achieving goals (Afflerbach & Meuwissen, 2005; Gourgey, 1998; Palinscar & Brown, 1984). Finally, none of the standards either include or promote self-assessment; however, self-assessment is an indicator of autonomous learners and it, indeed, may guarantee strategic reading experiences (Afflerbach & Meuwissen, 2005).

Reading standards in the NCTL might not sufficiently facilitate classroom instruction for teaching metacognition and may lead to similar results as already reported by previous research. When metacognitive knowledge of mechanics and limited number of metacognitive skills are presented separately and repeatedly across elementary and middle school, elementary or middle school students' metacognition might stay average as reported by Altunkaya and Sülükçü (2018), Çetinkaya Edizer and Özbilgin (2019), Öksüz et al. (2015), and Sevgi and Çağlıköse (2020). Recent initiatives of the NCTL might not change such findings unless standards initiate students' ownership of reading processes and products where they engage in personally-controllable facets of reading and unless a larger set of metacognitive strategies are presented, interchangeably across the grades.

Also, regarding teachers' low awareness (i.e. Erdağı Toksun & Toprak, 2019; Yemenci & Ulu, 2020) and insufficient practices (i.e. Girgin & Şahin, 2020; İnce & Duran, 2013; Sulak & Behriz, 2018) of teaching metacognition as well as textbooks' limited presentation of metacognition (Karadağ & Tekercioglu, 2019), the NCTL reading standards might not support teachers' practices. Even, it may produce similar findings which were reported by Girgin and Şahin (2020). The standards in its current form might lead to a lack of instructional practices regarding (a) pre-reading metacognitive strategies, (b) interchangeability and interdependence of during reading strategies, and (c) variety in after-reading strategies in reading classrooms.

Lastly, while the NCTL reading standards offer a limited space for metacognitive knowledge and metacognitive skills, its inclusion of metacognitive experiences might be supplementary. These standards that pertain to metacognitive experiences were presented in accordance with the theory of metacognition and they may promote students' engagement in higher order thinking and reasoning. Indeed, the standards require students' doing critical thinking to relate the visuals and the text, solve problems and/or find alternative solutions to the problems presented in the text, develop examples using the text content and relate the text to life, discuss and compare authors' perspective, discuss inferences, and provide rationales for their arguments. They also evaluate media texts and sources for elements of rhetorical situations and credibility, respectively. These standards might help students set the goals or help them identify task demands; therefore, they might select and regulate strategies for comprehension and task completion. That is, they may do active and reflective thinking; reasoning which is one of the fundamentals of strategic reading (Ozturk, 2017b). However, it is also possible that not all students can manage these cognitions on their own, sufficiently due to variations in their capabilities and knowledge.

Recommendations

I identified that the NCTL recognizes metacognition and its standards reflect it, partially; the standards might promote metacognitive knowledge and skills in mainstream reading classrooms to a limited degree and in imbalanced ways. Metacognitive experiences where students may engage in higher order thinking and reasoning might substitute limited metacognitive knowledge and skills for *some* students. However, *some other* students' development cannot be jeopardized. For this reason, I suggest that the NCTL reading standards should be revised for the inclusion of;

- a definition for metacognition,
- specifications of metacognitive components,
- expansion of metacognitive knowledge to improve students' awareness about self (as a reader), reading (the nature), and tasks (functions of reading),
- explicit emphasis on conditional knowledge about reading strategies,
- expansion of strategies for planning reading; inclusion of goal setting, identifying task demands, allocation of resources, and choosing and sequencing strategies,
- inclusion of conditional knowledge about planning strategies,
- inclusion of metacognitive knowledge about comprehension monitoring and regulating strategies,
- inclusion of metacognitive knowledge about evaluating strategies,
- inclusion of evaluating self as a reader, reading process, and products; self-assessment,
- inclusion of evaluating reading materials chosen by student.

Moreover, it is important to revise teacher education programs regarding the recent research findings on teachers' awareness and practices of metacognition. There might be elective classes on metacognition where pre-service teachers learn about the theory and pedagogies of metacognition. The instructional practices of metacognition are beyond the scope of this paper; however, literature is available to facilitate teaching metacognition in mainstream classrooms.

References

- AFFLERBACH, P., & MEUWISSEN, K. (2005). Teaching and learning self-assessment strategies in middle school. In S. E. Israel, C. Collins Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 141–164). Erlbaum.
- ALTUNKAYA, H., & SÜLÜKÇÜ, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 7(4), 2502–2517.
- ANASTASIOU, D., & GRIVA, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. **Elementary Education Online**, 8(2), 283–297.
- BAKER, L. (2017). The development of metacognitive knowledge and control of comprehension: Contributors and consequences. In K. Mokhtari (Ed.), *Improving Reading Comprehension through Metacognitive Reading Strategies Instruction* (pp. 1–31). Rowman & Littlefield.
- BAKER, L., & BROWN, A. L. (1984a). Cognitive monitoring in reading. In J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension* (pp. 21–44). International Reading Association.
- BAKER, L., & BROWN, A. L. (1984b). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, J. L. Kamil, & P. Rosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 1, pp. 353–394). Longman.
- BOLHUIS, S., & VOETEN, M. J. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: What do teachers do? **Teaching and Teacher Education**, 17(7), 837–855.
- BOOK, C., DUFFY, G. G., ROEHLER, L. R., MELOTH, M. S., & VAVRUS, L. G. (1985). A study of the relationship between teacher explanation and student metacognitive awareness during reading instruction. **Communication Education**, 34, 29–36.
- BOULWARE-GOODEN, R., CARREKER, S., THORNHILL, A., & JOSHI, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. **The Reading Teacher**, 61(1), 70–77.
- BOWEN, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- BRANSFORD, J., BROWN, A. L., & COCKING, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (Expanded). National Academy.
- CARROLL, M. (2008). Metacognition in the classroom. In J. Dunlosky & R. A. Bjork (Eds.), *Handbook of Metamemory and Memory* (pp. 411–427). Psychology Press.
- ÇETINKAYA EDİZER, Z., & ÖZBİLGİN, E. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma farkındalıkları. **OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**, 10(17), 154–175. <https://doi.org/10.26466/opus.501825>
- CROSS, D. R., & PARIS, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 80(2), 131–142. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.2.131>

Place of Metacognition in the Turkish National Curriculum of Reading

- CURWEN, M. S., MILLER, R. G., WHITE-SMITH, K. A., & CALFEE, R. C. (2010). Increasing teachers' metacognition develops students' higher learning during content area literacy instruction: Findings from the read-write cycle project. **Issues in Teacher Education**, 19(2), 127–151.
- DILLON, J. T. (2009). The questions of curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, 41(3), 343–359. <https://doi.org/10.1080/00220270802433261>
- DOĞANAY BILGI, A., & ÖZMEN, E. R. (2014). The impact of modified multi-component cognitive strategy instruction in the acquisition of metacognitive strategy knowledge in the text comprehension process of students with mental retardation. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 14(2), 707–714.
- DUFFY, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and low achievers' understandings. **Elementary School Journal**, 93(3), 231.
- DUFFY, G. G., ROEHLER, L. R., SIVAN, E., RACKLIFFE, G., BOOK, C., MELOTH, M. S., VAVRUS, L. G., WESSELMAN, R., PUTMAN, J., & BASSIRI, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. **Reading Research Quarterly**, 22(3), 347–368.
- DUKE, N. K., & PEARSON, P. D. (2008). Effective practices of developing reading comprehension. **Theory, Research, Reflection on Teaching and Learning**, 189(1/2), 107–122.
- ERDAĞI TOKSUN, S., & TOPRAK, F. (2019). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği). **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 8(2), 1137–1157.
- FISHER, R. (2002). Shared thinking: Metacognitive modelling in the literacy hour. **Reading**, 36(2), 63–67.
- FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, 34(10), 906–911.
- GARNER, R. (1981). Monitoring of passage inconsistency among poor comprehenders: A preliminary test of the "piecemeal processing" explanation. **The Journal of Educational Research**, 74(3), 159–162.
- GİRĞİN, D., & ŞAHİN, Ç. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri : Bir karma yöntem çalışması. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 8(4), 1149–1173.
- GOURGEY, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. **Instructional Science**, 26, 81–96.
- GOURGEY, A. F. (2001). Metacognition in basic skills instruction. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning And Instruction: Theory, Research, and Practice* (pp. 17–32). Kluwer.
- İNCE, Y., & DURAN, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşlerinin ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin incelenmesi. **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**, 1(1), 9–19.
- JACOBS, J. E., & PARIS, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. **Educational Psychologist**, 22(3), 255–278.

- JOHNSON, M. (1969). On the meaning of curriculum design. *Curriculum Theory Network, Spring*(3), 3–9.
- KARADAĞ, Ö., & TEKERCIOĞLU, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 628–646. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.594240>
- KERNDL & ABERŞEK, M. K. (2012). Teachers' competence for developing reader's reception metacognition. *Problems of Education in the 21st Century*, 46(1979), 52–61.
- LEUNG, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324–327.
- LONG, J. D., & LONG, E. W. (1987). Enhancing student achievement through metacomprehension training. *Journal of Developmental Education*, 11(1), 2–5.
- MERRIAM, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. In S. B. M. & Associates (Ed.), *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis* (pp. 1–17). Jossey-Bass.
- MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION. (2019). *Curriculum of Turkish Language*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- MYERS, M., & PARIS, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680–690.
- ÖKSÜZ, M., & SEÇKİN KAPUCU, R. (2015). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 6, 5–28.
- ORHON, N. (2015, December 12). *Ulusal Eğitim Programı Nedir?* <https://turk-internet.com/ulusal-egitim-programi-nedir/>
- OZTURK, N. (2015). A short review of research on metacognition training. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5 (3), 50–62.
- OZTURK, N. (2017A). An analysis of teachers' self-reported competencies for teaching metacognition. *Educational Studies*, 43(3), 247–264.
- OZTURK, N. (2017b). *Identifying the Nature of Metacognition Instruction in Reading Classrooms (Unpublished doctoral dissertation)*. University of Maryland, College Park, Maryland.
- PALINSCAR, A. S., & BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- PAPLEONTIOU-LOUCA, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9–30. <https://doi.org/10.1080/13664530300200184>
- PARIS, S. G., CROSS, D. R., & LIPSON, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239–1252.
- PARIS, SCOTT G., & JACOBS, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55(6), 2083–2093.

Place of Metacognition in the Turkish National Curriculum of Reading

- PERRY, N. E., HUTCHINSON, L., & THAUBERGER, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**, 47, 97–108.
- PINTRICH, P. R., WOLTERS, C. A., & BAXTER, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In Gregory Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning* (pp. 43–97). Buros Institute of Mental Measurements.
- PINTRICH, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. **Theory Into Practice**, 41(4), 219–225.
- POGROW, S. (2004). The missing element in reducing the learning gap: Eliminating the “blank stare.” **Teachers College Record**, 106(10), 11381.
- PRESSLEY, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has To Say About Reading Instruction* (3rd ed., pp. 291–309). International Reading Association.
- PRESSLEY, M., & AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Routledge.
- PRESSLEY, M., & GASKINS, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? **Metacognition Learning**, 1, 99–113.
- SCHRAW, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice* (pp. 3–16). Kluwer.
- SCHRAW, GREGORY. (1998). Promoting general metacognitive awareness. **Instructional Science**, 26(1), 113–125.
- SEVGI, S., & ÇAĞLIKÖSE, M. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. **Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi**, 9(1), 139–157.
- SULAK, S. E., & BEHRIZ, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. **Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi**, 8(2), 393–407.
- T.C. ANAYASA, Pub. L. No. 42 (1982). https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tc_anayasasi.maddeler?p3=42#:~:text=42,.,Madde&text=Kimse%2C eğitim ve öğrenim hakkında yoksun bırakılmaz.&text=Eğitim ve öğretim%2C Atatürk ilkeleri,gözetim ve denetimi altında yapılır.
- TANNER, K. D. (2012). Promoting student metacognition. **Cell Biology Education**, 11(2), 113–120.
- THOMAS, K. F., & BARKSDALE-LADD, M. A. (2000). Metacognitive processes: Teaching strategies in literacy education courses. **Reading Psychology**, 21, 67–84.
- VAN KEER, H., & VANDERLINDE, R. (2010). The impact of cross-age peer tutoring on third and sixth graders' reading strategy awareness, reading strategy use, and reading comprehension. **Middle Grades Research Journal**, 5(1), 33–45.

- VEENMAN, M. V. J. (2016). Metacognition. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading* (pp. 26–40). Routledge.
- VEENMAN, M. V. J., VAN HOUT-WOLTERS, B. H. A. M., & AFFLERBACH, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. **Metacognition and Learning**, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- WANG, M. C., HAERTEL, G. D., & WALBERG, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. **The Journal of Educational Research**, 84(1), 30–43.
- YEMENICI, A. I., & ULU, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 8(4), 1405–1420.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Academic.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An Overview. **Theory Into Practice**, 41(2), 64–70. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>
- ZOHAR, A., & BEN DAVID, A. (2009). Paving a clear path in a thick forest: A conceptual analysis of a metacognitive component. **Metacognition and Learning**, 4(3), 177–195.

TÜRKİYE’DE ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERİ TANILAMA SÜRECİ VE TANILAMADA KULLANILAN YÖNTEMLER

DERLEME MAKALESİ

Hüseyin ŞAHİN¹, Aziz ZORLU²

1 Uzm. Psk. Danışman, Bakırköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi, İstanbul, pskhsahin@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8851-4783.

2 Dr. Psk. Danışman, Şeyhülislam Hayri Efendi İlkokulu, İstanbul, azizzorlu@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7372-1851.

Geliş Tarihi: 31.08.2020 Kabul Tarihi: 16.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.788454

Öz: Özel yetenekli bireylerin eğitimleri tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de gün geçtikçe daha fazla araştırmalara konu olmakta; eğitimcilerin, araştırmacıların, yöneticilerin ve velilerin gündeminde daha fazla yer tutmaktadır. Ancak özel yetenekli bireylere sağlanan eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için özel yetenekli bireylerin tanılanma süreçlerinin bilimsel bir biçimde ele alınması ve yürütülmesi önemlidir. Çünkü eğitimde istenen; öğrencilerin hem bireysel kapasitelerini en iyi şekilde ortaya koyup değerlendirmeleri hem de kendilerini iyi tanıyarak kendisi ve çevresiyle uyum içinde olmayı başarmış bireyler yetişmesidir. Bu yüzden özel yetenekli bireylerin de hem yetenek ve kapasitelerinin doğru tespit edilerek gerekli eğitim desteğinden yararlanmaları hem de kendilerini tanıyarak kendileri ve çevreleri ile uyumlu olmalarının sağlanması açısından tanılama süreci önemlidir. Aksi takdirde yapılan eğitsel müdahalelerden istenen etki ve verim elde edilemeyecektir. Bu çalışma ile Türkiye’de özel yetenekli bireyleri tanılamada kullanılan süreç anlatılmıştır. Çalışmada derleme yöntemi kullanılmıştır. Özel yetenekli bireylerin tanılanma süreci ile ilgili hazırlanan araştırma ve yayınlar incelenerek ve güncel bilgiler dikkate alınarak bu makale hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: özel yetenekli birey, tanılama, tanılama süreci, özel yetenekli bireylerin tanılanması

IDENTIFICATION PROCESS OF INDIVIDUALS WITH GIFTED AND METHODS OF IDENTIFICATION IN TURKEY

Abstract:

Education of gifted individuals is seen to be the topic of more research day by day in our country as well as all over the world; it occupies more of the agenda of educators, researchers, administrators and parents. However, in order for the education provided to gifted individuals to be effective and efficient, it is important to consider and conduct the identification processes of those individuals in a scientific manner. Because what is desired in education is to raise individuals who have succeeded in being in harmony with themselves and their surroundings by knowing themselves well and making the best of their individual capacities. Therefore, the identification of gifted individuals is of vital importance so that their skills and capacities are correctly identified and they benefit from the required educational support, and they are in good rapport with themselves and their environment by recognizing themselves. Otherwise, the desired effect and efficiency will not be obtained from the educational processes. This work studies the processes employed to identify gifted individuals in Turkey. Related research has been compiled and cited in this work. The article has been written by examining the studies and publications made on the identification processes of gifted individuals and by utilizing the current academic knowledge of the discipline.

Keywords: gifted individual, identification, diagnosis process, identification of gifted individual

1. Giriş

Bilindiği üzere üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler; “yaşlılarına göre hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven, soyut fikirleri anlayabilen ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyler” olarak tanımlanmaktadır (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Uzun yıllar özel eğitimin en çok ihmal edilen alanları arasında gösterilebilecek olan özel yetenekli çocukların içinde bulunduğu topluma olan katkıları anlaşılmıştır (Şahin, 2016). Bu çalışmadan özel yetenekli bireylerin tespit edilme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler özellikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan süreç başta olmak üzere Türkiye’de en yaygın kullanılan araçlarla birlikte anlatılmıştır. Çalışma bir derleme makalesi olup ülkemizde izlenen süreçleri ve bu süreçlerde kullanılan ölçüm araç ve yöntemlerini anlatan yayınlardan yararlanılmıştır.

2. Özel Yetenekli Bireyleri Tanılama Süreci

Kaynakları taradığımızda “üstün zekâlı ve üstün yetenekli” ya da “özel yetenekli” kavramlarının genellikle birlikte kullanıldığı, bazen de bu kavramların, “üstün veya yetenekli” olarak tek bir kavram gibi ele alındığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bunlar farklı iki kavram olarak düşünüldüğünde ise, “üstünlük” daha çok zekâyla ilişkilendirilmekte hatta genel olarak birçok ülkede IQ düzeyi, ülkemizdeki yaygın kullanımı ile Zekâ Bölümü (ZB) üstün zekâlı çocukları belirlemede temel ölçüt olarak ele alınmaktadır (MEB, 2013; Şahin, 2017; Şirin, 2018; Tarhan ve Kılıç, 2014; Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM] Raporu, 2012). “Yetenek” kavramı ise genellikle müzik, resim ve spor gibi alanlarda yüksek düzeyde performans sergilemeyle ilişkilendirilmektedir (MEB, 2013). Ancak artık üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları ayrı olarak düşünülmemekte ve üstün zekânın da üstün yetenek içinde tanımlanabileceği ve bu bağlamda zekânın da bir yetenek olduğundan söz edilmektedir. Bu nedenle üstün zekânın, üstün yetenek içinde ele alınıp, tanımlanabileceği görüşü benimsenmektedir (İnnalı, 2017; MEB, 2013). Dolayısıyla ülkemizde hem üstün zekâlı çocuklar hem de diğer yetenek alanlarında yaşitlarında farklılık gösteren çocuklar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından artık, “**Özel Yetenekli Birey**” olarak adlandırılmaktadır (Şahin, 2017; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Özel yetenekli bireylerin tespiti ise gerek öğretmen yönlendirmesi, gerekse anne-babaların başvuruları doğrultusunda yaygın bir şekilde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde uygulanan bazı zekâ testlerinin sonuçlarına göre yapılmaktadır (MEB, 2013; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018; Şahin, 2016; Şahin, 2017; Şirin, 2018; TBMM raporu, 2012). Ayrıca özel yetenekliler için eğitim sağlayan bazı kurum ve kuruluşlar da (üniversiteler, vakıflar gibi) özel yetenekli bireylerin tanınması ile ilgili süreçler belirlemekte ve bunları uygulamaktadır (Şirin, 2018; Tarhan ve Kılıç, 2014). Bu merkezlerde; Stanford Binet Zekâ Testinin 1960 versiyonu (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Mor Dirlik ve Koç, 2017; Şahin, 2016), Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R) (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Dereli, 2019; Mor Dirlik ve Koç, 2017; Şahin, 2016), Kaufman Kısa Zekâ Testi (Gücyeter, 2016; Şahin, 2016; TBMM Raporu, 2012), Wechsler Sözel Olamayan Yetenek Testi (WNV) ve Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASIS) (Gücyeter, 2016; Şahin, 2016) gibi testler uygulanmaktadır. Ayrıca son yıllarda Türkiye’de üstün zekâlı bireyleri tanılamada kullanılan diğer testler de Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WISC-4) (Gücyeter, 2016; TBMM Raporu, 2012; Öktem vd., 2016; Öktem, 2016) Cognitive Assessment System (CAS) testleri de gösterilebilir (Gücyeter, 2016; TBMM Raporu, 2012). Bu testlerin sonuçlarına göre Zekâ Bölümleri 130 ve üzerinde olan bireyler “özel yetenekli, yani üstün zekâlı birey” olarak değerlendirilmektedir (Gerrig ve Zimbardo, 2016; Güçin ve Oruç, 2015; MEB, 2013; Şahin, 2016). Ancak, unutulmalıdır ki bireysel zekâ/yetenek testleri özel yetenekli bireyleri tanılamada kullanılan yöntemlerden sadece birisidir (Flanagan ve Kaufman, 2009; Gerrig ve Zimbardo, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014).

Özel yetenekliliği değerlendirmede zekâ testleri tek başına yeterli olamamaktadır (Dereli, 2019; Sparrow vd., 2005; Şirin, 2018; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012). Bu yüzden özel yetenekliliği değerlendirmek için zekâ testlerine eşlik eden başka değerlendirme araç ve yöntemlerini de içeren bir sürece ihtiyaç duyulmaktadır (Mindivanlı Akdoğan, Koçak ve Subaşı, 2017; Flanagan ve Kaufman, 2009; Güçyeter, 2018; Şirin, 2018; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012). Özel yetenekli bireyleri tanılamada kullanılan yöntemler şu şekilde özetlenebilir: Genel yetenek ve zekâyı tanılamak için kullanılan ölçekler, grup zekâ testleri, belirli yetenek alanındaki yeteneği tanılamak için kullanılan testler ve ölçüm araçları, psiko-devinimsel testler, gelişim tarama profilleri, nöro-psikolojik testler, başarı testleri, kritik düşünme testleri, kişilik testleri, ilgi testleri, sosyometrik testler, gözlem formları, vaka incelemeleri, öğretmen görüşleri, akran görüşleri, ailenin görüşleri, uzman görüşleri, adayların kendi hakkındaki görüşleri, öğrenci portfolyosunu değerlendirme, öğrenci hakkında birikmiş dosya (notlar, anekdot kayıtları gibi), performans dayalı değerlendirme, dinamik değerlendirme, dereceleme ölçekleri, biyografik veriler, aile geçmişi, tıbbi incelemeler, sosyal olgunluk testleri (Bildiren ve Uzun, 2007; Baykoç Dönmez, 2015; BİLSEM Kılavuzu, 2019; Cutts ve Moseley, 2004; Dereli, 2019; Güçyeter, 2016, MEB, 2013; Karadağ, 2016; Pak ve Özden, 2018; Şirin, 2018; Şahin, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012).

Özel yetenekli bireylerin tanılanması sürecinde aşağıdaki kriterlere dikkat edilmesi de önerilmektedir (Karadağ, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012).

- Her şeyden önce özel yeteneğin çok boyutlu yapısının bilincinde olunmalı ve bu yapısına uygun şekilde farklı kaynaklardan yararlanarak ortaya çıkarılan çoklu kriterler doğrultusunda açık tanımı yapılmalıdır. Bu noktada değerlendirme süreci ve bu süreçte kullanılacak araçlar belirlenirken bu yetenek alanlarına göre farklı süreçler ve testler kullanılmalıdır.
- Özel eğitim gerektiren her öğrencide olduğu gibi özel yetenekli bireylerde de erken tanılama önemlidir. Bu yüzden özel yetenekli bireylerin tanılanması mümkün olduğu kadar erken yapılmalıdır.
- Özel yetenekliliği, önceden belirlenmiş tek bir kesme noktasına göre tanılamaktan sakınılmalıdır.
- Özel yeteneğin farklı alanlarının belirlenmesi için farklı test ve değerlendirme araçlarından yararlanılmalıdır. Bu araçların bilimsel kriterlere uygun, objektif, geçerli güvenilir olması da önemli bir ölçüt olarak dikkate alınmalıdır.
- Ayrıca test uygulayıcılarının belirlenen değerlendirme alanı uzmanlarından oluşması ve gerekli yeterliliğe sahip olması, kullanılan ölçüm araçlarının yönergelere uygun şekilde uygulama yapması tanılama sürecinin sağlıklı yürütülmesi açısından önemlidir.

- Özel yetenekli bireylerin tanınmasında kullanılan testlerin belirli zaman aralıkları içerisinde güncellenmesi de değerlendirme sürecinde önemli bir diğer kriterdir.
- Değerlendirmenin değişik yaş ve sınıf düzeylerinde yapılarak üstün yetenekli bireylerin tanınması için tekrarlayan fırsatlar sunulmalıdır.
- Tanılama, öğrencinin eğitsel ihtiyaçları dikkate alınarak yapılmalıdır. Bu noktada özellikle ikinci bir tanı varsa bunları da değerlendirmeye uygun araçlar kullanılmalıdır.

3. Özel Yetenekli Bireyleri Tanılamada Kullanılan Yöntemler

Öncelikle özel yetenekli bireyleri tespit ve tanılamada kullanılan yöntemlerden literatürde karşılaşılanlar aşağıda açıklanarak anlatılmıştır.

3.1. Öğretmen Gözlem ve Kanaati

Özel yetenekli bireyleri tanılama modellerinin birçoğunda yer alan öğretmen gözlem ve önerileri (Baykoç Dönmez, 2015; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM raporu, 2012) okulöncesinden, lise son sınıfa gelinceye kadar her kademe ve yaş grubundaki özel yetenekli öğrencilerin tespitinde önemli bir yer tutmaktadır (Cutts ve Moseley, 2004; Çelikten, 2017; Dereli, 2019; Karadağ, 2016; Şahin, 2016; Şirin, 2018; Tarhan ve Kılıç, 2014). Bunun için gözlemler, kontrol listeleri ve dereceleme ölçekleri kullanılmaktadır (Dereli, 2019; Karadağ, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM raporu, 2012). Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin tespitinde, donanımlı öğretmenlerin gözlem ve kanaatlerindeki isabet oranının oldukça yüksek olduğundan da söz edilmektedir (Tarhan ve Kılıç, 2014; Şahin, 2016). Öğretmen gözlem ve kanaatinin sınırlılığı olarak ise; öğretmenlerin ders başarıları ve sosyal uyumu iyi öğrencileri aday gösterme eğiliminde olurken ortalamaların altında akademik başarıya sahip özel yetenekli öğrencileri ise aday göstermeyerek göz ardı etme eğiliminde olmaları gösterilebilir (TBMM raporu, 2012). Öğrencinin gelişmiş olduğu sosyoekonomik ve demografik gruba ilişkin önyargılı davranışlar, çocuğun gelişim özellikleri hakkında bilgilerinin yeterli olmaması veya yanlış bilgilere sahip olması öğretmenden kaynaklı diğer sorunlar arasında gösterilebilir (Dereli, 2019; Kurnaz ve Ekici, 2020; Tarhan ve Kılıç, 2014).

3.2. Grup Zekâ Testleri

Özel yetenekli bireyleri tanılamada kullanılan yöntemlerden birisi de grup testlerini uygulamaktır (Kurnaz ve Ekici, 2020; Baykoç vd., 2012; Baykoç Dönmez, 2015; Şahin, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012). Örneğin; 5-7 yaş, 7-11 yaş ve 11-17 yaş olmak üzere üç farklı yaş grubuna yönelik üç farklı bataryası geliştirilmiş olan "*Temel Yetenekler Testleri (TYT)*" gibi grup testleri uygulanmaktadır (Özgüven, 2017; Gücyeter, 2016; Şahin, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014). Bazı kaynakların da belirttiği gibi Temel Yetenek Testleri (TYT) Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından sıklıkla kullanılan bir testtir (Gücyeter, 2016; Mor Dirlik ve Koç, 2017; Tarhan ve Kılıç, 2014).

Raven matrisler testi de genel zekâ kuramına dayalı, üstün yetenekli bireyleri ayırt etmede kullanılan ve Türkiye’de sık çalışılan testler arasında gösterilebilir (Güçyeter, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014). Testin Raven Standart İlerleyen Matrisler , Raven Renkli Matrisler Testi ve İleri Düzeyde İlerleyen Matrisler Testi olmak üzere farklı değişik formları geliştirilmiş ve bu testlerin geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmalarına yönelik çalışmalar ülkemizde yapılmıştır (Güçyeter, 2016). Test sözel olmayan zekâ testleri arasında gösterilmekte olup (Güçyeter, 2016; TBMM raporu, 2012) dil, kültür gibi faktörlerden olumsuz etkilenen özel yetenekli bireyleri ve işitme, konuşma gibi güçlüklerle sahip olan özel yetenekli bireyleri ayırt etmek için elverişli bir testtir (TBMM raporu, 2012). Raven testi, grup uygulamasına elverişli ve puanlaması kolay bir test olup uygulama ve puanlama için eğitim gerektirmemektedir (Güçyeter, 2016).

Grup zekâ testlerinin sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliğinin, bireysel zekâ testlerine oranla daha düşük olduğu belirtilmektedir (Güçyeter, 2016; TBMM Raporu, 2012). Grup uygulamalarında öğrenciler motive edilemediğinde kendi yeteneklerinden daha düşük puan alınmaktadır (Cohen ve Swerdlik, 2015; TBMM Raporu, 2012). Grup testlerde zaman sınırlamasının olması da katılan öğrencilerin puanını etkileyen faktörler arasında gösterilebilir (TBMM Raporu, 2012). Yaşı küçük olan adaylar için de grup zekâ testleri uygun olmayabilir (Cohen ve Swerdlik, 2015; Tarhan ve Kılıç, 2014). Grup uygulamasında bireyin test uygulayıcısı ile etkileşimi veya uygulama sırasında gösterdiği davranışları gözlemlene imkânı bireysel teste göre daha sınırlıdır (Cohen ve Swerdlik, 2015). Her ne kadar bazı sınırlılıkları olsa da grup testlerinin sonuçları yetmiş uzmanlar tarafından, anne-babalar ile öğretmenlerin gözlemleri ile birlikte değerlendirildiğinde daha geçerli sonuçlar verebilir (Şahin, 2016).

3.3. Bireysel Zekâ Testleri

Çocukların gelişim düzeylerine ve yeterliliklerine uygun yerleştirme sürecinde psikolojik değerlendirme önemli bir yer tutmaktadır. Psikolojik değerlendirme sürecinin en önemli araçlarının başında zekâ testleri gelmektedir (Karadağ ve Baştuğ, 2018; Sparrow vd., 2005; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012). Bu yüzden özel yetenekli bireyleri seçme ve tanılamada en yaygın şekilde kullanılan yöntem “*Bireysel Zekâ Testleri*” uygulamaktır (Bildiren ve Uzun, 2007; Baykoç Dönmez, 2015; Cutts ve Moseley, 2004; Şahin, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012). Zekâ testleri, öğrencilerin doğuştan getirdiği kalıtsal kapasitelerinin çevresel faktörlerle etkileşimi sonucunda meydana gelen ve sözel yetenek, şekiller arası ilişkileri görme, problem çözme becerisi, sayı ilişkileri gibi bilişsel becerileri ölçen sorulardan oluşan araçları ifade etmektedir (TBMM Raporu, 2012).

Ancak ülkemizde kullanılan birçok testin normları güncel değildir ve bu haliyle ölçülmek istenen özelliğin değerlendirmesinde şüpheli veya isabetsiz olmasına yol açmaktadır (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Karadağ ve Baştuğ, 2018; Tarhan ve Kılıç, 2014; Öktem, 2016; Uluç, vd., 2014). Bu yüzden Stanford Binet Zekâ Testi, Wechsler Çocuklar

İçin Zekâ Ölçeği, Uluslararası Leiter Performans Testlerinin yerine daha güncel testler veya bu testlerin güncel sürümlerinin kullanılması gerekliliği son yıllarda güçlü bir şekilde hissedilmektedir. Özellikle James Flynn tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da bu endişenin haklı olduğunu desteklemiştir.

Flynn etkisi de denilen bu duruma göre bir testin geliştirildiği yıldan itibaren, normal bir katılımcının bu testten aldığı puan yıllar içerisinde standart bir oranda artmaktadır (Cohen ve Swerdlik, 2015; Flynn, 1984; Uluç vd., 2011; Uluç vd., 2014). Daha sonra 14 ülkede yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular zekâ testlerinin puanlarında meydana gelen bu artışın öğrenmeden bağımsız olduğu fikri ileri sürülmüştür (Uluç vd, 2014). Flynn etkisi olarak da isimlendirilen bu kavram test geliştiricileri tarafından dikkate alınmış ve testlerin 10 sene süreyle normlarının güncellenmesi gerektiği kabul edilmektedir (Uluç vd., 2011; Uluç vd., 2014). Ayrıca James Flynn'in çalışmalarının sonucuna bakıldığında, özel eğitim programlarına yönelik değerlendirme ve karar verme süreçlerinde zekâ testlerinin son sürümlerinin kullanılması da önerilmektedir (Cohen ve Swerdlik, 2015).

Zekâ ile ilgili yapılan kuramsal çalışmalar sonucunda güncel yeni zekâ kuramları geliştirilmiş ve Stanford Binet, Weschler gibi en eski ve en çok kullanılan zekâ testleri bile bu kuramsal değişikliklere uyarlamak zorunluluğu ile karşı karşıya kalmışlar (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Özkaptan, 2012; Uluç, 2016; Salman ve ark., 2017) veya bu kuramlara uygun ölçüm araçları geliştirilmiştir (Cohen ve Swerdlik, 2015; Daniel, 1997; Özkaptan, 2012). Günümüzde yaygın olarak kabul edilen zekâ kuramları arasında Catell-Horn-Carroll (CHC) kuramı (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Cohen ve Swerdlik, 2015; Uluç, 2016) Das ve Naglieri tarafından geliştirilen Planning (Planlama), Attention (Dikkat), Simultaneous (Ardıl), Successive (Eşzamanlı) kelimelerinin ilk harflerinden oluşan bilişsel işlemleri ifade eden PASS kuramı (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Daniel, 1997; Özkaptan, 2012), Sternberg'in ortaya attığı Üç Aşamalı Zekâ kuramı (Daniel, 1997; Özkaptan, 2012) gösterilebilir. Özellikle Catell-Horn-Carroll (CHC) kuramının, mevcut kuramlar arasında bilişsel becerilerin yapısını en kapsamlı açıklayan ve görgül olarak desteklenmiş bir sınıflamaya sahip olduğu ifade edilmiştir (Altınoğlu Dikmeer, 2016).

Bireysel değerlendirmede kullanılan zekâ testleri güçlü ve zayıf yönleri göz önünde bulundurularak kullanılmalıdır. Dolayısıyla zekâ testlerinin güçlü ve zayıf yönlerini şu şekilde özetleyebiliriz (TBMM Raporu, 2012):

Tablo 1: Zekâ Testlerinin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü Yanları	Zayıf Yanları
Testler standardize edildikleri için, uygulayıcının ön yargı ve taraflı tutumlarından kaynaklanan ve bireysel değerlendirme kaynaklı olarak görülebilecek etkileri ortadan kaldıran objektif veri elde etmeyi sağlar.	Testler zihinsel yeteneklerin belirli boyutları hakkında veriler sağlamasına rağmen akademik olmayan beceriler, sosyal beceriler gibi zihinsel becerilerin dışında kalan beceriler hakkında yeterli bilgi sağlamaz.
Testten elde edilen puanlar öğrencinin zihinsel kapasitesinin daha isabetli tahmin edilmesini sağladığı gibi katılımcıların sonuçlarını birbirleriyle karşılaştırma fırsatı da sağlar.	Zekâ testleri uygulandıktan sonra belirli aralıklarla çocukların değerlendirilmesi mümkün olmayacağı için özellikle değerlendirmelere karşı negatif tutum sergileyen çocuklar için önemli bir dezavantaj meydana gelebilir.
Testlerle elde edilmesi hedeflenen sonuçları elde etmede kolaylık ve çabukluk sağlar.	Testlerin sonuçları sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklardan etkilenebilir.

3.4. Belirli Yetenek Alanını Ölçen Testler

Bireysel ve grup zekâ testlerinin anlatıldığı bölümde özel yetenekli bireyleri tanılamak için kullanılan testler, genel bilişsel yetenekleri veya genel zekâ düzeyini ölçen testlerden oluşmaktadır. Ancak özel yetenekli bireyleri değerlendirmede, belirli yetenek alanlarının değerlendirilmesi de gittikçe önem kazanmaya başlamıştır (Karadağ, 2016). Özellikle zekâ testlerinin ya da akademik performansını değerlendiren testlerin görsel sanatlar gibi özel yetenek alanları hakkında gerçekçi bilgi veremeyeceği gerçeği, özel yetenek alanlarını ölçen testleri kullanmayı daha önemli hale getirmektedir (Şirin, 2018; Tarhan ve Kılıç, 2014).

Bu anlamda belirli yetenek alanlarının değerlendirilmesine yönelik kullanılan testler de söz konusudur (Güçyeter, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014). Bu testler arasında matematik alanında yeteneği olan çocukların tespitine yönelik geliştirilmiş olan Erken Matematik Yeteneği Testi; dilsel-sözel zekâ, matematiksel-mantıksal zekâ, uzamsal zekâ alanlarının değerlendirildiği DISCOVER Uzamsal-Analitik Yetenek Testi gibi Türkçeye uyarlanmış olan testler gösterilebilir (Güçyeter, 2016). Minnesota Şekil İlişkileri Testi, Meier Sanatsal Yargı Testi, Horn Sanat Yeteneği Envanteri, Graves Sanat Yargı Testi, Silver Çizim Testi gibi özel yeteneği ölçen testler de belirli yetenek alanlarını ölçen testler arasındadır (Şirin, 2018). Ayrıca Bilimsel Üretkenlik Testi, Matematik Yetenek Testi (Güçyeter, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014), Sezgisel Düşünme Testi, Matematikte Benzerlik ve İlişki Temelli Düşünme Testi, Bilimsel Çağrışımlar Testi gibi testler de Türkiye’de geliştirilen ve özel bir yetenek alanında değerlendirme yapmak için kullanılan testlerdir (Güçyeter, 2016).

3.5. Arkadaş Gözlem ve Kanaati

Güvenirliliği çok fazla olmasa da arkadaş gözlemleri ve kanaatleri de özel yetenekli bireylerin tespitinde kullanılmaktadır (Şahin, 2016; Şirin 2018; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012). Çünkü özellikle aynı sınıf ortamlarında uzun süre bir arada bulunan ve okul dışında da sürekli karşılıklı etkileşim içinde olan arkadaşlar bir birlerini her yönden çok daha iyi gözlemleyip, tanıyabilmektedir (Baykoç Dönmez, 2015). Bu gerçekler çerçevesinde akranlardan, doğrudan ve gizli sorularla veya oyun yoluyla bilgi alınabildiği gibi (Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012) titiz bir çalışma sonrasında düzenlenecek olan bir *“Sorgulama ve Gözlem Tekniği”* ile özellikle psiko-motor becerileri, liderlik özellikleri ile bazı özel yetenek alanlarında farklılık gösterenleri belirlemede arkadaş kanaatlerine başvurulabilir (Şahin, 2016). Bunun için akranlar tarafından doldurulan aday gösterme formlarından da yararlanılabilir (Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012).

3.6. Ebeveyn Kanaati

Her ne kadar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Bilim ve Sanat Merkezleri için tanılama süreci öğretmen tarafından doldurulan formla başlatılsa da (BİLSEM Kılavuzu, 2019) literatürde ebeveyn tarafından aday gösterilmenin de özel yetenekli bireylerin tanılama sürecinde dikkate alınması önerilmektedir (Mindivanlı Akdoğan vd., 2017; Baykoç Dönmez, 2015; Dereli, 2019; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012). Özellikle gelişim sürecinde ebeveynlerin çocukları hakkında gözlemledikleri gelişimsel farklılıklar değerlendirme açısından ipucu olmakla birlikte (Baykoç Dönmez, 2015; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012) kendi çocukları hakkında objektif ve gerçekçi değerlendirme yapamamaları veya yanlı değerlendirme yapmaları gibi dezavantajları da göz önünde bulundurulmalıdır (Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012).

3.7. Aile Geçmişi

Özel yetenekli bireyler ile ilgili yapılan bazı araştırmalar, özellikle uygun ve zengin çevre koşul ve imkânlarının zekâ gelişiminde, gizilgücün ortaya çıkarılmasında etkili olduğunu (Şahin, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014); bunun tersine fakir ve kısıtlı sosyo-ekonomik çevrelerde yetişen bireylerin ise bu durumlardan olumsuz olarak etkilendiklerini göstermektedir. Bu nedenle ailenin çocuğuna karşı sahip olduğu sosyal ve ekonomik imkânlar, yaşadığı bölgenin yaşam koşulları ile anne-babanın sahip olduğu zekâ potansiyeli, eğitim ve gelişme düzeyleri, kısaca ailenin içinde bulunduğu kültürel, sosyal ve fiziksel koşullar ile ailenin geçmiş yaşam öyküsü de özel yetenekli bireyleri seçme ve tanılamada dikkate alınmaktadır (Şahin, 2016).

3.8. Çocuğun Gelişim Profilleri

Özel eğitimde erken tanı ve erken müdahalenin önemli olduğu düşüncesine dayalı olarak üstün yetenekli bireylerin de erken tanınması ailede ve eğitim kurumlarında

destekleyici bir eğitim ortamı sağlamak açısından önemlidir (Baykoç Dönmez, 2015; Karadağ, 2016; MEB Raporu, 2013; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012). Bu anlamda özel yetenekli çocukların tanınmasında kullanılan yöntemlerden birisi olarak bir tarama programı uygulanması gösterilebilir. Böyle bir uygulama ile her bölgedeki çocukların tüm gelişim alanlarındaki performanslarını gösterecek şekilde ve her çocuk için özel bir “*Gelişim Profili*” oluşturulabilir (Şahin, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014).

Okul öncesi dönem çocuklarında zekâ testleri ve dereceleme ölçeklerinde bir takım sınırlılıklar veya eksiklikler söz konusu olduğu için bu dönem çocuklarında gelişim profilleri çıkarılmaktadır (Mindivanlı Akdoğan vd., 2017; MEB Raporu, 2013; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012). Bu amaçla Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) gibi standardizasyon çalışmaları tamamlanmış bazı ölçeklerden yararlanmak mümkündür (Şahin, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012). Bu değerlendirme araçlarından elde edilen gelişim profillerine bakılarak çocukların gelişiminin yaş düzeyinin ilerisinde olduğu tespit edilebilir (Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012).

Bu araçlardan Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) 0 ile 6 yaş arası bebek ve çocukların gelişimini değerlendirmede kullanılan bir gelişim tarama envanteridir (Kaner, Bayraklı, Diken ve Çelik, 2012; TBMM Raporu, 2012). Denver II ölçeği zekâ testi olarak değerlendirilmemektedir. Bu yüzden özel yetenekliliği erken tanılama sürecinde yardımcı araç olarak kullanılmalı, özel yetenekli tanısı için tek başına kullanılmaması önerilmektedir (TBMM Raporu, 2012). DGTT testi ile Kişisel-Sosyal, İnce Motor-Uyumsal, Dil ve Kaba Motor olmak üzere dört gelişim alanı değerlendirilmektedir (Kaner vd., 2012; TBMM Raporu, 2012).

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) yine gelişim tarama envanteri kategorisinde değerlendirilecek olan ve 0-6 yaş bebek ve çocukların gelişimini değerlendirmek için geliştirilmiş bir gelişim değerlendirme aracıdır (Kaner vd., 2012; Savaşır, Sezgin ve Erol, 1994; TBMM Raporu, 2012). AGTE’de; dil-bilişsel gelişim, ince motor gelişim, kaba motor gelişim ve sosyal beceri-özbakım olmak üzere dört gelişim alanı değerlendirilmektedir. Ayrıca genel gelişim profili de çıkarılmaktadır (Kaner vd., 2012; Savaşır vd., 1994). DGTT gibi AGTE de zekâ testi olarak değerlendirilmez (Savaşır vd., 1994).

Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) ise 0 – 72 ay arası çocukların psiko-motor gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişim ve sosyal-duygusal gelişim olmak üzere dört gelişim alanını değerlendiren sorulardan oluşmaktadır (Kaner vd., 2012; Mor Dirlik ve Koç, 2017; TBMM Raporu, 2012; Özgüven, 2017). Soruların bir kısmı çocuğun gözlenmesi yoluyla değerlendirilirken, uygulama ile değerlendirilemeyen maddeler ise anne babadan alınan bilgilerle değerlendirilmektedir (Kaner vd., 2012; TBMM Raporu, 2012; Özgüven, 2017).

3.9. Başarı Testleri

Özel yetenekli bireylerin önemli özelliklerinden birisi de özel akademik yetenektir (TBMM Raporu, 2012) ve başarı testlerinin tanılama sürecinde isabet oranı öğretmen görüşü gibi bazı yöntemlere göre daha yüksektir (Kurnaz ve Ekici, 2020). Başarı testleri ülke normlarına göre objektif puan sağlamakta, ayrıca geçerlik ve güvenilirlik gibi test gerekliliklerini de karşılamaktadır (TBMM raporu, 2012). Ayrıca standart başarı testleri bireylerin özellikle farklı akademik alanlardaki becerilerini ve bu becerileri açısından kendi yaş gruplarına göre varsa anlamlı düzeydeki farklılıklarını belirlemede önemli ipuçları verebilir (Şahin, 2016; Şirin, 2018). Başarı testlerinin de grup testlerine benzer bazı sınırlılıkları olduğu açıktır. Bu sınırlılıklar arasında iki defa farklılık gösteren bireyler olarak adlandırılan Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) veya Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu gibi sorunlara sahip olan bireylerin başarı testlerinden düşük puan alması gösterilebilir (TBMM raporu, 2012).

3.10. Birden Çok Aracın Kullanılması

Özel yetenekli bireylerin tanılama sürecinde yıllar boyunca kullanılan sadece zekâ testi uygulayarak bir değerlendirme aracının sonucuna göre karar verilmesi, sürecin güvenilirliği ile ilgili şüpheler uyandırmaktadır (TBMM raporu, 2012). Bu yüzden özel yetenekli bireylerin tanılanması sürecinin daha güvenilir olması için aday öğrenciler çok yönlü olarak ve çok çeşitli veri kaynaklarından yararlanılarak değerlendirilmelidir (Karadağ, 2016). Zaten özel yetenekli bireylerin tanılanması sürecinde aday gösterme formları, testler, gözlem ve görüşme formları gibi birden çok araç ve yöntemin kullanıldığı tanılama süreçleri ile karşılaşmaktadır (Bildiren ve Uzun, 2007; Gücyeter, 2016, Tarhan ve Kılıç, 2014). Örneğin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekli bireylerin tanılama sürecinde öğretmen gözlem ve değerlendirme formlarından yararlanarak süreci başlatırken, grup taramasını takiben genel yetenek alanından aday gösterilen öğrencilere zekâ testi, görsel sanatlar yetenek alanı ile müzik yeteneği alanında ise özel yeteneği belirlemeye yönelik değerlendirmeler yapılmaktadır (BİLSEM Kılavuzu, 2019).

4. Türkiye’de Özel Yetenekli Bireylerin Tanılanma Süreci

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin tanılanması daha çok eğitime başlangıç aşamasında yapılmaktadır (Karadağ, 2016; TBMM raporu, 2012) ve ülkemizde özel yetenekli bireylerin eğitimine destek sağlayan en yaygın kurum Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Bilim ve Sanat Merkezleridir (Çelikten, 2017; Dereli, 2019; Güçin ve Oruç, 2015; MEB Raporu, 2013; Şirin, 2018; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM raporu, 2012). Ayrıca bazı özel okullarda özel yetenekli bireyler için sınıflar veya üniversitelerde birimler oluşturmaktadır (Güçin ve Oruç, 2015; Gücyeter, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014).

4.1. Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Özel Yetenekli Bireylerin Tanılanması Süreci

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitime destek sağlayan en yaygın kurumun Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Bilim ve Sanat Merkezleri olduğundan yukarıda söz edilmişti (Çelikten, 2017; Güçin ve Oruç, 2015; MEB Raporu, 2013; Şirin, 2018; Tarhan ve Kılıç, 2014). Millî Eğitim Bakanlığı, Bilim Sanat Merkezlerine öğrenci seçimini üç basamaklı bir süreçte yürütmektedir (BİLSEM Kılavuzu 2019). Bu kısımda Bilim Sanat Merkezleri için öğrenci tespit ve tanılama sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği ve uzun yıllardır uyguladığı süreç anlatılacaktır.

4.1.1. Birinci basamak: Aday gösterme: Millî Eğitim Bakanlığı, özel yetenekli öğrencileri desteklenmesine yönelik kurduğu Bilim ve Sanat Merkezleri için öğrenci tanılama sürecini, öğrencilerin aday gösterilmesi ile başlatmaktadır. Buna göre sınıf öğretmenlerine Bilim ve Sanat Merkezleri için öğrenci tanılama süreç ile ilgili verilen eğitimin hemen arkasından sınıf öğretmenleri tarafından gözlem formları doldurularak öğrenciler yetenek alanlarına göre üç alanda aday gösterilebilir (BİLSEM Kılavuzu, 2019; Karadağ, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM raporu, 2012). Bu yetenek alanları genel zihinsel yetenek alanı, görsel sanatlar yetenek alanı ve müzik yetenek alanıdır (BİLSEM Kılavuzu, 2019). Aday gösterilenlerin Bilim ve Sanat Merkezleri seçmelerine katılımları sağlanır ya da ilgili Rehberlik ve Araştırma Merkezine yönlendirilerek bireysel tanılamalarının yapılması önerilir (BİLSEM Kılavuzu, 2019; Şahin, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014).

4.1.2. İkinci basamak: Grup tarama uygulamalarının yapılması: Özel yetenekli bireyleri tanılamada kullanılan yöntemlerden birisi de grup testlerini uygulamaktır (Baykoç vd., 2012; Baykoç Dönmez, 2015; Karadağ, 2016; Şahin, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012). Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci tanılama ve sürecinin grup tarama aşamasında “*Temel Yetenekler Testleri (TYT)*” için kullanılmıştır (Tarhan ve Kılıç, 2014). Ancak son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı, Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci tanılama ve yerleştirme sürecinde grup tarama aşamasında Temel Yetenekler Testinin (TYT) kullanımını bırakmıştır (Tarhan ve Kılıç, 2014). Bilim ve Sanat Merkezleri grup taraması, tablet bilgisayarla, bakanlıkça belirlenen sınav salonlarında, öğretmen gözetiminde uygulanmaktadır. Tablet uygulamasına, aday gösterilen bütün öğrenciler katılmaktadır. Tablet uygulamasından başarılı olan tüm öğrencilerde bireysel zekâ testi ile değerlendirilmeye hak kazanmaktadır (BİLSEM Kılavuzu, 2019).

4.1.3. Üçüncü basamak: Bireysel değerlendirmelerin yapılması: Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci seçme sürecinin üçüncü aşamasını bireysel değerlendirmelerin yapılması oluşturmaktadır. Bireysel değerlendirme sürecinde öğrenciler üç alandan aday gösterilebilmektedir. Bunlar “Genel Yetenek Alanı”, “Görsel Sanatlar Yetenek Alanı” ve “Müzik Yeteneği Alanı”dır. Bu anlamda son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci tanılama sürecinde “Genel Yetenek Alanı”nda aday

gösterilen öğrencilerden grup değerlendirme aşamasını geçen öğrencilere bireysel değerlendirme alanında zekâ testleri uygulamaya devam etmekle birlikte “Görsel Sanatlar Yetenek” alanı ile “Müzik Yeteneği Alanı”nda artık zekâ testi uygulamamaktadır. Bunun yerine Görsel sanat yetenek alanında özgün çalışmalar yapacakları görevler verilirken Müzik yetenek alanında ise “Müziksel İşitme/Bellek” ve “Müziksel Farkındalık” alanlarında sorularla değerlendirme yapılmaktadır (BİLSEM Kılavuzu, 2019).

Genel yetenek alanında bugüne kadar ülkemizde en yaygın olarak kullanılan bireysel zekâ testleri; Stanford Binet Zekâ Testinin 1960 sürümü (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Özkaptan, 2012; Şahin, 2016; TBMM Raporu, 2012), Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R) (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Özkaptan, 2012; Şahin, 2016; TBMM Raporu, 2012; Tarhan ve Kılıç, 2014) ve Uluslararası Leiter Performans Testleri olmuştur (Özgüven, 2017; Şahin, 2016; TBMM Raporu, 2012). Ancak bu testlerin normları güncel olmadığına ve bu durumun sonuçların şüpheli veya isabetsiz olmasına yol açtığına değinilmişti. (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Karadağ ve Baştuğ, 2018; Tarhan ve Kılıç, 2014; Öktem, 2016; Uluç, vd., 2014).

Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı “Özel Eğitimi Güçlendirme Projesi” (ÖZEGEP) kapsamında özel yetenekli oldukları gerekçesiyle öğretmenleri tarafından aday gösterilen ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflardaki özel yetenekli bireyleri seçme ve tanılama amacıyla, gerekli standardizasyon çalışmaları tamamlanmış iki farklı testi 2015 yılından itibaren uygulamaya başlamıştır (Güçyeter, 2016; Karadağ, 2016; Öktem, 2016; Şahin, 2016). Bunlar; bireylerin genel bilişsel yeteneklerini belirlemek üzere hazırlanmış, dile dayanmayan bireysel bir zekâ testi olan, Wechsler Sözel Olmayan Yetenekler Testi (WNV) ve Kaufman Kısa Zekâ Testi (KBIT-2) ikinci sürümüdür (Karadağ, 2016; Kurnaz ve Ekici, 2020; Öktem, 2016; Şahin, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci seçme sürecinde kullanılan testler hakkında bu kısımda bilgi verilecektir.

4.1.3.1. Wechsler Sözel Olmayan Yetenekler Testi (WNV): Wechsler Sözel Olmayan Yetenekler Testi (WNV) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından telifi satın alınarak Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından koordine edilen bir çalışma sonucunda ülkemiz koşullarına göre uyarlama çalışmaları ile norm belirlemeleri gerçekleştirilmiş ve böylece ülkemizde kullanılan en güncel zekâ testleri arasında yerini almıştır (Güçyeter, 2016; Karadağ ve Baştuğ, 2018; Öktem, 2016). Test 2015 yılından itibaren, öğretmenleri tarafından aday gösterilen öğrencilerden özel yetenekli olanları tespit etmek için uygulanmıştır (Karadağ ve Baştuğ, 2018; Öktem, 2016; Şahin, 2016). Bu test 4-21 yaş arası bireylere uygulanan ve genel yeteneği sözel içerik kullanmadan, resimlerle yönerge verilerek değerlendirmeyi amaçlayan bir zekâ testidir (Güçyeter, 2016; Karadağ ve Baştuğ, 2018; Öktem, 2016).

4.1.3.2. Kaufman Kısa Zekâ İkinci Sürümü (KBIT-2): Kaufman Kısa Zekâ Testi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye standardizasyon çalışmaları tamamlanarak kullanılan kısa zekâ testlerinden diğeridir. 4 yaş ile 90 yaş arasında uygulanabilen test sözel ve sözel olmayan alt ölçeklerden oluşmakta ve öğrencilerin genel yeteneği hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır (Güçyeter, 2016; Karadağ ve Baştuğ, 2018; Öktem, 2016; TBMM Raporu. 2012). Güncel zekâ kuramlarında olan Catell-Horn-Caroll (CHC) kuramına adaptasyonu yeni sürümünde sağlanan testin sözel boyutu iki alt testten, sözel olmayan boyutu ise bir alt testten oluşmaktadır (Güçyeter, 2016; Öktem, 2016).

Uygulama süresi kısa olduğu için ön değerlendirme süreçlerinde kullanılması önerilen testin uygulayıcısı olabilmek için uygulama, puanlama ve yorumlama süreçleri ile ilgili eğitim alınması gereklidir (Güçyeter, 2016; Öktem, 2016). Kaufman Kısa Zekâ Testi 2016 yılında Bilim ve Sanat Merkezleri sürecinde öğrenci tanılama için Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından kullanılmış bu test sadece bir sene kullanıldıktan sonra BİLSEM sürecinde kullanımından vaz geçilmiştir.

4.1.3.3. Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASIS): Daha sonraki yıllarda Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÜYEP) Koordinatörü Prof. Dr. Uğur Sak’ın başkanlığında 20 kişilik akademisyen bir ekibin 2 yıllık çalışması sonucu hazırlanan ve 4-12 yaş aralığındaki bireylere yönelik olarak geliştirilen Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASIS) uygulanmaya başlamıştır (Güçyeter, 2016; Kurnaz ve Ekici, 2020; Şahin, 2016). Bu testin telif hakkı Millî Eğitim Bakanlığındadır ve bu testin sadece Bilim ve Sanat Merkezleri için öğrenci seçme ve yerleştirme sürecinde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde kullanmalarına yönelik Millî Eğitim Bakanlığı ile Anadolu Üniversitesi arasında yapılan bir protokol mevcuttur (Güçyeter, 2016; Karadağ ve Baştuğ, 2018). Test Cattell-Horn-Carroll (CHC) zekâ kuramı ile PASS Bilişsel işlemler kuramlarına uygun bir ölçüm aracı olarak geliştirilmiştir. Yedi alt testten oluşan test, genel zekâyı ve bunu oluşturan ana bileşenleri ölçmektedir (Güçyeter, 2016). Test 2017 yılından bu yana Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci tanılama sürecinde kullanılmaktadır.

4.1.3.4. Woodcock-Johnson III Bilişsel Yetenekler Bataryası: Woodcock-Johnson Bilişsel Yetenekler Bataryası da çok popüler bir ölçme aracıdır. Bilişsel Yetenekler Bataryası ve Akademik Başarı Testleri olmak üzere iki bataryadan oluşan test güncel zekâ kuramlarından Catell-Horn-Caroll (CHC) kuramına uygun olarak genel zihinsel yetenek, kapsamlı bilişsel beceriler ve dar bilişsel becerilerin değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır (Güçyeter, 2016). Bu testin üçüncü sürümü Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ÖZEGEP kapsamında satın alınıp Türkiye uyarlama çalışmaları başlatılmasına rağmen Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sonuç raporu yayınlanmamış (Güçyeter, 2016) ve günümüze kadar herhangi bir şekilde Millî Eğitim Bakanlığının yürüttüğü Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci tanılama süreçlerinde veya Rehberlik Araştırma Merkezlerinde kullanılmamıştır.

4.2. Türkiye’de Özel Yetenekli Bireylerin Tanılanma Sürecinde Kullanılan Diğer Yöntemler

Ayrıca, bir süredir, 5-17 yaş grubuna yönelik olarak geliştirilmiş olan ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System) olarak adlandırılan kısaca CAS Testi, (Altınoğlu Dikmeer, 2016; TBMM Raporu, 2012) ile 6-16 yaş grubuna uygulanan Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği IV (WISC-4) de (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Altınoğlu Dikmeer, 2020; Güçyeter, 2016) özel yetenekli bireyleri tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır. Özellikle üstün yetenekli bireylerde görülebilen Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) veya Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) gibi sorunları tespit etmede ve gerekli müdahale programlarını belirlemede her iki testte önemli bir araç olarak görülmektedir (Altınoğlu Dikmeer, 2016). Her ne kadar bu testler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Bilim ve Sanat Merkezleri için öğrenci tespit ve tanılama sürecinde kullanılmasa da Millî Eğitim Bakanlığı dışında özel yetenekli bireylere yönelik sınıflar oluşturan ya da programlar uygulayan kurum ve kuruluşların en sık kullandığı testler CAS ve WISC-4 testleri olduğu dikkat çekmektedir.

4.2.1. Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Testinin 4. Sürümü (WISC-4): Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC) testleri hem dünyada (Prifitera vd., 2005) hem de ülkemizde üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında en yaygın kullanılan zekâ testleridir (TBMM Raporu, 2012). David Wechsler tarafından 1949 yılında geliştirilen testin gözden geçirilmiş versiyonu olan (Öktem, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012; Uluç vd., 2014) Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği serisinin ikinci sürümü WISC-R zekâ testi Türkiye’de en yaygın kullanılan zekâ testleri arasında gösterilmektedir (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Şahin, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012). 6’sı sözel 6’sı performans olmak üzere toplam 12 alt testten oluşan WISC-R testinin sonucunda 10 alt testten elde edilen verilerle sözel IQ, performans IQ ve toplam IQ puanları elde edilmektedir (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Güçyeter, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012; Uluç vd., 2014). WISC-3 testi Türkiye’de hiçbir zaman kullanıma girmese de 2003 yılında 4.sürümü ile güncellenmiş olan (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Güçyeter, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014; TBMM Raporu, 2012) 2008 yılında Türk Psikologlar Derneği tarafından telif hakları alınan WISC-4 Zekâ Testi, Türkiye’de 2011 yılında başlayan norm çalışmalarının 2016 yılında tamamlanması sonrasında ülkemizde kullanılmaya başlamıştır (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Altınoğlu Dikmeer, 2020; Öktem, 2016; Uluç vd., 2011; 2014). Testin son sürümü WISC-5 dünya genelinde kullanılıyor olmasına rağmen (Kurnaz ve Ekici, 2020) ülkemizde bu test kullanılmamaktadır.

Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Testinin 4. sürümüm olan WISC-4 zekâ testi Test 6 yaş 0 ay ile 16 yaş 11 ay yaş grubundaki çocuk ve ergenlerin bilişsel becerilerini değerlendirmede kullanılan bir değerlendirme aracıdır (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Altınoğlu Dikmeer, 2020; Flanagan ve Kaufman, 2009; Öktem vd., 2016; ; Uluç vd., 2014). WISC-4 Zekâ Testi öğrencilerin farklı bilişsel alanlara ait becerilerini yansıtan dört indeks puanından oluşmaktadır. Bunlar; Sözel Kavrama, Algısal Akıl Yürütme, İşleme Hızı

ve Çalışma Belleğidir. Ayrıca test sonucunda bu dört indeks puanından hariç toplam indeks puanını gösteren Toplam Ölçek Zekâ Puanı da hesaplanmaktadır (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Altınoğlu Dikmeer, 2020; Flanagan ve Kaufman, 2009; Öktem vd., 2016; Prifetera vd., 2005; TBMM Raporu, 2012; Uluç vd., 2014).

WISC-4 Testi üstün yetenekli bireyleri tanılamak için oldukça iyi bir ölçüm aracı olarak değerlendirilmektedir (Altınoğlu Dikmeer, 2020; Flanagan ve Kaufman, 2009; Sparrow vd., 2005; TBMM Raporu, 2012). Özellikle son yıllarda üzerinde önemle durulan ve iki kere farklılık gösteren bireyler olarak adlandırılan bu çocukları belirlemede WISC-4 testi çok iyi bir test olarak gösterilmektedir (Flanagan ve Kaufman, 2009; TBMM Raporu, 2012). Test bireysel olarak uygulanmakta olup, uzmanların bu testin uygulayabilmesi için uygulama, puanlama ve yorumlaması ile ilgili eğitim almaları gereklidir (Güçyeter, 2016).

4.2.2. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System): Bilişsel Değerlendirme Sistemi olarak isimlendirilen ve kısaca CAS testi olarak adlandırılan Cognitive Assessment System testi de üstün yetenekli bireyleri değerlendirmede kullanılan testlerdendir (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Güçyeter, 2016; Naglieri ve Das, 2014; TBMM Raporu, 2012). Ölçek 12 alt testten oluşmakta ve bu alt testlerle 4 alt ölçek alanı değerlendirilmektedir. Bu alt ölçekler Planlama, Dikkat, Eşzamanlı bilişsel işlemler ve Ardıl bilişsel işlemlerdir (Daniel, 1997; Altınoğlu Dikmeer, 2016; Güçyeter, 2016; Naglieri ve Das, 2014; Özkaptan, 2012). Özel yetenekli bireylerin tanılanmasında gerekli olan bilişsel süreçlerin geniş kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayan CAS testinin bu yönü geleneksel zekâ testlerine göre testin avantajlı yönünü oluşturmaktadır (Naglieri ve Das, 2014). Özel yetenekliliğe eşlik eden Özel Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu gibi bozuklukların tespit ve tanılanmasının sağlanması da CAS’ın üstün yetenekli bireylerin değerlendirilmesine yönelik güçlü yanını oluşturmaktadır (Altınoğlu Dikmeer, 2016). Test 5 – 17 yaş arası bireylere uygulanır (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Güçyeter, 2016; Özkaptan, 2012) ve uzmanların bu testin uygulama, puanlama ve yorumlamasını yapabilmesi için eğitime katılmaları ve uygulayıcı sertifikası almaları gerekmektedir (Güçyeter, 2016).

4.2.3. Diğer Zekâ Testleri: Ayrıca Uluslararası Leiter Performans Ölçeği (Şahin, 2016; TBMM Raporu, 2012; Özgüven, 2017), Kent E-G-Y (Karadağ ve Baştuğ, 2018), Kohs Küpleri Zekâ Ölçeği, Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği (Güçyeter, 2016; TBMM Raporu, 2012; Özgüven, 2017) Porteus Labirentleri Testi, Cattell Zekâ Testi (Karadağ ve Baştuğ, 2018; Karadağ, 2016; TBMM Raporu, 2012; Özgüven, 2017) Türkiye’de kullanılan zekâ testleri arasında gösterilebilir. Ancak bu testlerin de normları güncel değildir ve zekâyı tek yönlü olarak değerlendirmektedir (Karadağ ve Baştuğ, 2018; Zorlu ve Güzel, 2020). Bu yapısıyla da üstün yetenekli bireyleri ayırt etme, seçme ve yerleştirilme sürecinde kullanıma elverişli testler değildir.

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuç

Bu çalışmada Türkiye’de özel yetenekli bireylerin tanılanmasında kullanılan araçlar incelenmiştir. Ancak özel yetenekli bireylerin tanılanması bir süreç olduğu için bu çalışmada tanılama sürecinde kullanılan araç ve yöntemler tanıtılmakla birlikte mümkün olduğu kadar tanılama sürecine de vurgu yapılmıştır. Öncelikle Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitimi, en yaygın olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Bilim ve Sanat Merkezlerinde sağlamakta ve bakanlık her eğitim-öğretim yılının başından itibaren özel yetenekli bireylerin tespit ve tanılmasını üç basamaklı bir süreç şeklinde yürütmektedir (BİLSEM Kılavuzu, 2019). Bu yüzden çalışmamızda Millî Eğitim Bakanlığının özel yetenekli bireyleri tanılama süreçlerinde kullandığı yöntemler ve değerlendirme araçları, bu sıralamaya uygun şekilde anlatılmaya çalışılmıştır.

Ayrıca Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitimleri ve tanılmasında üniversiteler, vakıflar gibi kurumlar da bazı çalışmalar yapmaktadır (Güçyeter, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014). Bu çalışmada Türkiye’de özel yetenekli bireylerin tanılanmasında kullanılan diğer yöntemler de incelenerek Millî Eğitim Bakanlığı dışındaki kurumların tanılama sürecinde kullandıkları bazı test ve ölçekler de anlatılmıştır.

Öncelikle özel yetenekli bireylerin değerlendirilmesinde kullanılan testlerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmış, Türk diline ve Türk çocuklarına uygun bir kültürel yapıya bilimsel kriterler doğrultusunda uyarlanmış, norm değerlerinin Türkiye’nin genelinde Türk çocuklarını değerlendirmeye uygun ve güncel olarak toplanmış olması (Güçyeter, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014) sonuçların gerçeği yansıtması açısından önemlidir. Bu yüzden, bu testlerin bilhassa özel yetenekli bireyleri seçmek için ne oranda geçerli ve güvenilir sonuçlar verdikleri tartışılmalıdır. Bu nedendir ki hemen her yıl uygulanacak testler yeniden kararlaştırılmaktadır.

Ancak Türkiye’de sadece geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanmış veya Türk kültürüne uyarlanmasında sorun görülen birçok test bulunmaktadır ve bu testler çeşitli nedenlerle bu haliyle ülkemiz genelinde etkili bir değerlendirme aracı olarak kullanılamamaktadır (Güçyeter, 2016). Bu nedenler arasında Uyarlaması yapılan testlerin ülkemize getirdiği mali yükler bu nedenler arasında gösterilebilir. Özellikle yakın zamanda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından satın alınan bazı testlerin, yurt dışında devam eden güncelleme çalışmaları sonucunda bakanlığın elindeki üst sürümlerinin kullanılmaya başlaması hem bir takım yasal sorunlara yol açması, hem de yeni sürümü kullanıma sokulan bir testin eski sürümünün bilimsel olarak güvenilirliği endişesiyle bakanlık bu testlerden vazgeçmiştir (Güçyeter, 2016; Uluç vd., 2014).

Her ne kadar Bilim ve Sanat Merkezleri için genel yetenek alanı haricinde görsel sanatlar yetenek alanı ve müzik yeteneği yetenek alanı için öğrenci seçimi yapsa da

(BİLSEM Kılavuzu, 2019) bu alanları değerlendirmek için standart bir test uygulamaktadır. Ayrıca bunların dışında dil yeteneği, sosyal bilimler, spor gibi yetenek alanlarını değerlendirmeye yönelik standardize edilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış uyarlama veya geliştirilmiş testler bulunmamaktadır (Güçyeter, 2016).

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı özel yetenekli bireylerim Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim sürecini başlatmak için birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta tanılama yapmasına rağmen (BİLSEM Kılavuzu, 2019) Türkiye’de özel yetenekli bireyleri tanılamada geliştirilen ölçüm araçlarının bir kısmı daha üst yaş gruplarını kapsamaktadır (Güçyeter, 2016).

Sonuç olarak, özel yetenekli bireyleri seçme ve tanılama aslında bir süreçtir ve ilgili kişi ve kurumların birlikte çalışmalarını gerektirmektedir. Seçme ve tanılamaya yönelik uygulamalar ile bu amaçla kullanılacak yöntemlerin, ülke koşulları dikkate alınarak ve özellikle de üniversitelerimizin katkıları ile yeniden ele alınmasına ihtiyaç vardır (Şahin, 2016). Nitekim çok sayıda üniversitemiz olmasına rağmen tamamen Türkiye patentli farklı zekâ ve yetenek testleri ile özel yeteneklilere özel tanılama ölçüklerinin olmaması sorgulanması gereken çok önemli bir konu başlığı olarak görülmelidir.

5.2. Öneriler

Özel yetenekli bireylerin tanılanmasında kullanılan araçların kültür normlarına ve kuşaklara uygun şekilde değerlendirilerek normlarının güncellenmesi önemlidir. Bu yüzden testler en fazla on yıllık aralıklarla normları güncellenerek kullanılmalıdır. Yani testler sadece geçerlik ve güvenilirlik boyutunda bırakılmamalı sonraki süreçlerde bilimsel kriterlere ve güncel bilgilere uygun şekilde her adımı hassas bir şekilde yerine getirilerek etkili bir kullanıma hazır hale getirilmelidir.

Özel yeteneklilikle ve zekâ ile ilgili güncel kuramsal bilgiler takip edilerek bu güncel kuramsal bilgilere uygun ölçüm araçları ve tanılama süreçlerinin izlenmesine yönelik gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Kullanılan ölçüm araçlarının Türkiye’de tanılanan yaş grubuna uygun normların toplanması bu testlerin daha etkili kullanılmasını sağlayacaktır.

Özel yetenekli bireylerin tanılanmasında tek bir zeka testine bağlı tanılama yapmak sonucun güvenilirliğini etkilemektedir. Bu yüzden tanılama sürecinde öğrencinin ortaya koyduğu ürünün ya da performansın değerlendirildiği alternatif eğitsel değerlendirme yöntemlerinin incelenebilir. Ayrıca tanılama sürecinden sonra da performans değerlendirme, standardize edilmiş başarı testleri gibi araçlarla eğitim ortamlarından ne kadar verim sağlanabildiği değerlendirilerek bunlar tanılama sürecindeki test sonuçları ile karşılaştırılmalıdır. Özel yetenekli bireylerin öğretmenleri tarafından verilen geri dönütler de dikkate alınarak ölçüm araçlarının güvenilirliği gözden geçirilmelidir.

Türkiye’de kullanılan zekâ testlerinde bazen iki test arasında çok yüksek fark çıkmakta ve bir teste özel yetenekli tanısı alan birey başka bir teste parlak hatta normal zihin düzeyinde olarak tanılanmaktadır. Bu testler arasında karşılaştırmaya dayalı çalışmalar yapılarak bu test puanları arasındaki farkın nedeni araştırılmalıdır.

Çocuk tanılama süreçlerinde alt sınıflarda özel yetenekli olarak tanılanan çocukların üst sınıflarda tekrar değerlendirildiğinde parlak veya normal zihin düzeyinde olarak tanılanmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de özel yetenekli bireyleri tanılamada kullanılan testlerin ve ölçeklerin güvenilirlik sonuçlarının değerlendirilerek bu çocukların erken tanılanmasına yönelik sağlıklı sonuçlar elde etmek için gerekli önlemlerin alınması önerilmektedir.

Genel yetenek alanın dışında spor, dil yeteneği, görsel sanatlar gibi değişik özel yetenek alanlarının değerlendirilmesinde kullanılacak standardize edilmiş, normları belirlenmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış testler geliştirilmelidir.

Kaynakça

- ALTINOĞLU DİKMEER, İ. (2016). Zihinsel İşlevlerin Değerlendirmesinde Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV (WÇZÖ-IV) ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)’nin Kullanılması. *Türkiye Klinikleri J. Psychol-Special Topics* 2016;1(1): 17 -27.
- ALTINOĞLU DİKMEER, İ. (2020). Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WÇZÖ-IV / WISC-IV). M. Artıran içinde, *Çocuk ve Ergenlerde Psikolojik Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri: Uygulamacının El Kitabı*. Der Yayınları, İstanbul.
- BAYKOC, N., UYAROĞLU, B., AYDEMİR, D., SEVAL, C. (2012). A New Dimension İn Education Of Turkish Gifted Children. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 47, 2005-2009.
- BAYKOÇ DÖNMEZ, N. (2015). Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri, Necate Baykoç içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. (1.Basım). Eğitim Kitap Yayıncılık, Ankara.
- BİLDİREN, A., UZUN, M. (2007). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Tanılama Yönteminin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi, *Pamukkale üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 2007, 2(22): 31-39.
- COHEN, R.J., SWERDLİK, M. E. (2015). *Psikolojik Test ve Değerleme: Testlere ve Ölçmeye Giriş*. (Ezel Tavşancıl, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara (Orijinal eserin yayın tarihi 2010).
- CUTTS, N.E., MOSELEY, N. (2004). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi*. (İsmail Ersevim, Çev.) Özgür Yayınları, İstanbul (Orijinal eserin basım tarihi bilinmiyor).
- ÇELİKTEN, Y. (2017). Üstün Yetenekli Çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4 (3): 87-104.
- DANİEL, M. H. (1997). Intelligence testing: Status and trends. *American Psychologist*, 52 (10): 1038–1045.

Türkiye’de Özel Yetenekli Bireyleri Tanılama Süreci ve Tanılamada Kullanılan Yöntemler

- DERELİ, F. (2019). Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların aday gösterilmelerine yönelik geliştirilen eğitim programının etkililiği (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- FLANAGAN, D. P., KAUFMAN, A. S. (2009). *Essentials of WISC-IV Assessment*. John Wiley & Sons: Hoboken, N. J.
- FLYNN, J. (1984). Themean IQ of Americans: Massivegains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, Vol.95:1: 29-51.
- GERRİG, R.J., ZİMBARDO, P.G. (2016). *Psikoloji ve Yaşam*. (Gamze Sart, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara (Orijinal eserin basım tarihi 2010).
- GÜÇİN, G., ORUÇ, Ş. (2015). Türkiye’de Üstün Yetenekliler ve Üstün Zekâlılar Alanında Yapılmış Akademik Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2): 113- 135.
- GÜÇYETER, Ş. (2016). Türkiye’de Üstün Yeteneklileri Tanılama Araştırmaları ve Tanılamada Kullanılan Ölçme Araçları. *Turkish Journal of Education*. 5(4): 235-254.
- İNNALI, H. Ö. (2017). Türkiye’de Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, Nisan 2017, 3(1): 75-94.
- KANER, S., BAYRAKLI, H., DİKEN, H. İ., ÇELİK, S. (2012). *Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Geliştirilen ve Uyarlanan Ölçme Araçları*. Maya Akademi, Ankara.
- KARADAĞ, F. (2016). Özel yetenekli bireylerin tanılanması ve tanılamaya yönelik alternatif değerlendirme araçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 561-571.
- KARADAĞ, Y., BAŞTUĞ, G. (2018). Türkiye’de Zekâ Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Etik Sorunlar ve Öneriler. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 17 (2) , 46-57.
- KURNAZ, A., (GÖKDEMİR) EKİCİ, S. (2020). BİLSEM Tanılama Sürecinde Kullanılan Zekâ Testlerinin Psikolojik Danışmanların ve BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 5 (10), 365-399.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2013). Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Eylem Planı 2013–2017. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, Erişim Tarihi: 03.02.2020. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu 2019 – 2020*, <http://orgm.meb.gov.tr/>, Yayınlanma Tarihi: 16 Kasım 2019.
- MİNDİVANLI AKDOĞAN, E., KOÇAK, G., SUBAŞI, M. (2017). Özel Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 8 (16),2-22.

- MOR DİRLİK, E. VE KOÇ, N. (2017). Eğitim kurumlarında kullanılan psikolojik testlerin ölçme standartlarına göre incelenmesi / The analysis of the psychological test using in educational institutions according to the testing standards. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 8(4), s. 453-468.
- NAGLİRİ, J.A., DAS, J.P. (2014). *Cognitive Assessment System: Interpretive Handbook*. (Tamer Ergin, Çev.) *CAS Açıklama El Kitabı*. İstanbul Üniversitesi Yayınları: İstanbul (Orijinal eserin basım tarihi 1997).
- ÖKTEM, F. (2016). Kısa Zekâ Testleri ve Kaufman Kısa Zekâ Testi (KBIT-2). *Türkiye Klinikleri Psikoloji Özel Dergisi* 1(1):10-16.
- ÖKTEM, F., ERDEN, G., GENÇÖZ, T., SEZGİN, N., ULUÇ, S. (2016). *Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WÇZÖ-IV) Uygulama ve Puanlama El Kitabı Türkçe Sürümü*. Pearson Eğitim Çözümleri, İstanbul.
- ÖZGÜVEN, İ.E. (2017). *Psikolojik Testler*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- ÖZKAPTAN, D.S. (2012). Zekâ ve Ölçümü. *Nöropsikoloji Dergisi* Sayı:1, Yıl:1; s:40-45.
- PAK, M.D., ÖZDEN, S.A. (2018). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Hakkı. *Türkiye’de Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2 (1): 1-24.
- PRIFITERA A. WEISS L.G, SAKLOFSKE D. H., ROLFHUS, E. (2005). The Wisc-IV In The Clinical Assesment Contex. A.Prifitera, D.H.Saklofske, L.G. Weiss (Der.). *WISC-IV Clinical Use And Interpretation: Scientist Practitioner Perspectives* içinde (ss. 3 – 32) Academic Press, New York.
- SALMAN, U., ŞİMŞEK, A., TURFANDA, M., SALMAN, A.B. (2017). Türkiye’de Kullanılan Zekâ Ölçekleri (Derleme). *FNG & Bilim Tıp Dergisi* 2017; 3 (2-3):87-89.
- SAVAŞIR I., SEZGİN N., EROL N. (1994). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri El Kitabı*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- SPARROW, S.S., PREIFFER, S.I., NEWMAN, T.M. (2005). Assesment of Children Who Are Gifted With Wisc-IV. A. Prifitera, D.H. Saklofske, L.G. Weiss (Der.). *WISC-IV Clinical Use And Interpretation: Scientist Practitioner Perspectives* içinde (ss. 281–298) Academic Press, New York.
- ŞAHİN, H. (2016). *Türkiye’nin Güncel Sosyal Problemlerine Çözüm Projeleri*. Akademik Kitaplar, İstanbul.
- ŞAHİN, H. (2017). *Resimleriyle Çocuk / Ergen Değerlendirmede Vaka Örnekleri*. Akademik Kitaplar, İstanbul.
- ŞİRİN, A. (2018). Türkiye’de Görsel Sanatlarda Üstün Yetenekli Çocukları Belirlemek İçin Uygulanan Yöntemler Hakkındaki Uzman Görüşleri. *İdil Dergisi*, 7 (47): 851 – 862.
- TARHAN, S., KILIÇ, Ş . (2014). Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması ve Türkiye’deki Eğitim Modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (2): 27-43.

- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ (TBMM). (2012). *Türkiye Büyük Millet Meclisi üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan Meclis araştırması komisyonu raporu*. Yasama Donemi: 24. Yasama Yılı: 3. Ankara.
- ULUÇ, S. (2016). İnsan Zekâsının Cattell-Horn-Carroll Kuramı. *Türkiye Klinikleri Psikoloji Özel Dergisi* 1 (1):1-9.
- ULUÇ S., ÖKTEM F., ERDEN G., GENÇÖZ T., SEZGİN N. (2011). Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV: Klinik Bağlamda Zekânın Değerlendirilmesinde Türkiye için Yeni Bir Dönem. *Türk Psikoloji Yazıları* 2011; 14 (28): 4957.
- ULUÇ, S., KORKMAZ, B., ŞAHİN, Ö. (2014). Flynn etkisinin Türk örnekleminde değerlendirilmesi: WÇZÖ-R ve WÇZÖ-IV Zekâ Bölümü (ZB) puanlarının karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29 (73): 60–69.
- ZORLU, A., GÜZEL, B.K. (2020). Catell Zekâ Testi 2A Testi. M. Artıran içinde, *Çocuk ve Ergenlerde Psikolojik Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri: Uygulamacının El Kitabı*. Der Yayınları, İstanbul.

Tablo 1: Öğrenci İlgi ve Yetenekleri Belirleme Formu

Öğrencinizin hangi alanlarda yetenekli olduğunu düşünüyorsunuz? (En fazla iki alan seçebilirsiniz)

Genel Zihinsel Yetenek Alanı

Görsel Sanatlar Yetenek Alanı

Müzik Yetenek Alanı

ÖĞRENCİ İLGI VE YETENEKLERİ BELİRLEME FORMU

Öğrencinizi kendi yaş grubundaki akranlarıyla karşılaştırarak değerlendiriniz ve aşağıdaki açıklamaya göre her durum ile ilgili öğrencinizi en iyi yansıtan puanı işaretleyiniz. Puanlamamanın sağlıklı yapılabilmesi için boş madde bırakmayınız.

	HİÇ GÖZLEMİZ (1)	NADİREN GÖZLEMİZ (2)	ARA SIRA GÖZLEMİZ (3)	SIKLIKLA GÖZLEMİZ (4)	SÜREKLİ GÖZLEMİZ (5)
GENEL ZİHNSEL YETENEK ALANI					
1	Sonlan sorulara hızlı yanıt verir.				
2	Uzun zaman önce öğrendiği bilgilere yönelik sorulara doğru yanıt verir.				
3	Yeni bir konu öğrenmek için sorular sorar.				
4	Sebep sonuç ilişkisini hızlı kurar.				
5	Problem çözümlerinde başarılı tahminlerde bulunur.				
6	Yalnız başına çalışmayı tercih eder.				
7	Bağıntısız fikirler arasında alışılmadık bağlantılar kurar.				
8	Başkalarına garip gelen orijinal deneyimlere girer.				
9	Verilen görevi tamambında ısrarcıdır.				
10	Çalışmalarında mükemmeliyetçi bir tutum sergiler.				
11	Yolun bir çekilde çıkar.				
12	Karşılaştığı engellere rağmen çalışmasını sürdürür.				
13	Kendisine koyduğu hedefleri gerçekleştirir.				
GÖRSEL SANATLAR YETENEK ALANI					
1	Kendisinin ve diğerlerinin çalışmalarına estetikçe duyarlı zevk, kalite ve mükemmellik anlayışı ile yaklaşıp.				
2	Yeni ve orijinal fikirleri, buluşları veya çalışmaları vardır.				
3	Özgün tasarımlar üretebilir.				
4	Aktif, akıcı ve geniş bir hayali gözüne sahiptir.				
5	Estetik duyarlılığı sahiptir.				
6	Hemhangi bir eğitim almamasına rağmen artistik, sanatsal alanlarda (müzik, resim, tiyatro, dans vb) özel yetenekler sergiler.				
7	Çeşitli nesim ve çizimlere özgün yorumlar getirir.				
8	Yapılarına göre farklı temalarda ve alışılmadık çizimlerin dışında özgün çizimler yapar.				
9	Resimleri planlar, derinlik verir ve parçalar arasında uygun oranlar kullanır.				
10	Çeşitli malzemelerden (oyun hamuru, çamur, yaprak, çipki, tahta, kumaş parçaları, kâğıt vb) değişik tasarımlar yapar.				
11	Çevresini çok iyi gözlemleme yeteneğine sahiptir.				
12	Nesneleri ve ortamları ayrıntılarıyla algılar.				
13	Nesneleri ve olaylar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları kolaylıkla fark eder.				
14	Gördüğü bir sanat eserini yorumlar ve farklı anlamlar çıkar.				
MÜZİK YETENEK ALANI					
1	Müzik dinlemeye yönelik sürekli fırsat arar veya yaratır.				
2	Daha önce duymadığı ezgileri doğaçlama yoluyla meridanarak üretir.				
3	Arkadaşlarına yeni dinlediği müzikleri dinletmeye çalışır.				
4	Çalığı gördüğünde çalmaya yönelik sürekli fırsat arar.				
5	Müzik konusunda sürekli soru sorar.				
6	Dans ederek iletişim kurma konusunda dikkat çekici bir eğilimi vardır.				
7	Dinlediği müzikleri kolayca hatırlar ve tam olarak tekrar edebilir.				
8	Müziğin ritmine karşı duyarlıdır; müzikteki tempo değişimlerine vücut hareketleriyle cevap verir.				
9	Belirli bir anda duyulan çeşitli seslerin farkına varır ve bu sesleri tanımlayabilir. Bir melodide eşlik eden akorlara, performanstaki parçaların veya çalgıların farklı seslerine karşı duyarlıdır.				
10	Tan, perde değişiklikleri, gürlük gibi müzik yapılarındaki değişiklikleri fark eder.				

Öğrencinin Adı Soyadı: _____ Öğretmen Adı Soyadı: _____

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE ULUSLARARASI ÖRGÜTLERİN EĞİTİME İLİŞKİN REFLEKSLERİ İLE TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMALARIN KARŞILAŞTIRILMASI

DERLEME MAKALESİ

Dinçer TEMELLİ¹

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, 100. Yıl Barış Ortaokulu, dincer0182@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6258-5049.

Geliş Tarihi: 31.08.2020 Kabul Tarihi: 27.05.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.788444

Öz: Tüm dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi hayatın her alanını doğrudan etkileyerek olağan yaşam sürecinde değişimlerin yaşanmasını sağlamıştır. Eğitim de bu alanlardan biridir. Pandeminin eğitim sürecini kesintiye uğratmasına yönelik ülkelerin göstermiş olduğu reflekslerle, eğitimin pandemi gibi kriz dönemi / dönemlerinde de sürdürülebilir olması için çabalar ortaya konulmuştur. Bu süreçte çeşitli uluslararası kuruluşlar, eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için tüm dünya ülkelerine çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Uluslararası örgütlerin önerileri incelendiğinde, eğitime ilişkin yaklaşımlarında benzerliklerin ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, uluslararası örgütlerin Covid-19 pandemisi sürecinde eğitime yönelik önerilerinin incelenmesi ve Türkiye'nin eğitim sürecindeki uygulamalarının bu örgütlerin ortaya koyduğu önerilerle ne ölçüde örtüştüğünün karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu çalışma derleme çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre uluslararası örgütlerin yapmış olduğu öneriler genel anlamda eğitim politikaları, öğretmen ve öğrenci, uzaktan eğitim ve teknoloji başlıkları altında toplanmaktadır. Bu başlıklar altında toplanan benzer ve farklı öneriler yer almaktadır. Türkiye'de pandemi sürecinde yapılan bu çalışmalar uluslararası örgütlerin "öğrencinin akademik desteğinin sağlanması", "ücretsiz ve açık kaynak teknolojiler", "öğrenme materyallerine erişim" ve "öğrenme kaybını önleme" başlıklarındaki önerileri ile "iletişim", "geri bildirim", "öğretmen eğitimi", "mesleki gelişim", "öğretmenlerin desteklenmesi", "materyallere / kaynaklara erişime" gibi konu başlıklarına ilişkin önerilerinin örtüşmekte olduğu görülmektedir. Türkiye'de Covid-19 salgını sürecinde ortaya çıkarılan yol haritalarının uluslararası örgütlerin önerileriyle örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 pandemisi, uluslararası örgütler, formal eğitim

REFLEXES OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS REGARDING EDUCATION IN THE COVID-19 PANDEMIA PROCESS AND COMPARING IMPLEMENTATIONS IN TURKEY

Abstract:

The Covid-19 pandemic experienced all over the world has directly affected every aspect of life, allowing changes to occur in the usual life process. Education is one of these areas. With the reflexes shown by the countries, efforts have been made to ensure that education is sustainable in times of crisis like pandemics. In this process, various international organizations have made various suggestions to all countries of the world in order to carry out the education process in a healthy way. When the suggestions of international organizations are examined, it is seen that there are similarities and differences in their approach to education. In this study, it is aimed to examine the suggestions of international organizations for education during the Covid-19 pandemic and to compare to what extent Turkey’s practices in the education process coincide with the suggestions put forward by these organizations. This study was carried out as a compilation. According to the results of the study, the suggestions made by international organizations are gathered under the headings of education policies, teachers and students, distance education and technology in general. There are similar and different suggestions gathered under these headings. These studies carried out during the pandemic process in Turkey, with the suggestions of international organizations under the titles “providing academic support of the student”, “free and open source technologies”, “access to learning materials” and “prevention of learning loss”, “communication”, “feedback”, “teacher education”, “professional development”, “supporting teachers”, “access to materials / resources” are overlapping. It is understood that the road maps created during the Covid-19 outbreak in Turkey coincide with the recommendations of international organizations.

Keywords: Covid-19 pandemic, international organizations, formal education

Giriş

Dünya genelinde ortaya çıkan Covid-19 pandemisi hayatın her alanını etkilemiştir. Küresel olarak, toplumlar Covid-19 pandemisinin sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel etkileriyle ortaya çıkan yeni gerçeklere uyum sağlamaya çalışmaktadır (Tzifopoulos, 2020). Pandemi süresince ülkeler ortaya çıkan sorunları belirleme ve çözme

aşamasında önlemler almaktadır (ETF, 2020). Covid-19 pandemisi her şeyden önce bir toplum sağlığı meselesidir ve etkisini hafifletmek ya da yok etmek büyük ölçüde bilim insanlarının ve ilaç üreticilerinin aşı veya diğer ilaçlarla sağlayacakları önleme veya tedavi etme konusundaki eylemlerine bağlı olacaktır (OECD, 2020a). Pandemi sürecinde doğal olarak insan sağlığı ön planda tutulmaktadır. İnsan sağlığının korunabilmesi için alınan önlemler arasında eğitim süreçleri de yer almaktadır.

Pandemi sürecinde sosyal bulaşının artmasından dolayı gerçekleştirilen kısıtlamalar nedeni ile resmi eğitim programlarının yüz yüze eğitim uygulaması kesintiye uğramıştır (Murphy, 2020). Virüsün yayılmasını yavaşlatmak ve sınırlandırmak için insan sermayesinin geliştirilmesinde önemli rolü olan okullar uzaktan eğitim temelli eğitim uygulamasına geçmiştir. Bu durum ekonomik ve sosyal açıdan bir kayıp anlamına gelse de, alternatif eğitim fırsatları geliştirmek için bir fırsat olarak karşımıza çıkmaktadır (OECD, 2020b). Birçok ülke, öğrencilerinin çoğu için yüz yüze eğitimi durdurarak hızlı bir şekilde çevrimiçi öğretime ve sanal eğitime geçmek zorunda kalmıştır (Daniel, 2020). Bu süreçte çoğu ülke uzaktan eğitim platformları oluşturmak için, buna sahip olan ülkeler ise bu platformları güncellemek için çaba sarf etmiştir (ETF, 2020; OECD, 2020a). Pandemi sürecine kadar çoğu ülkenin eğitim kurumlarının öğretimde teknolojiden daha fazla faydalanma planları bulunmaktaydı, ancak Covid-19 pandemisi nedeniyle aylar veya yıllar boyunca meydana gelmesi beklenen değişikliklerin birkaç gün içinde uygulanmasını zorunlu hale getirmiştir (Daniel, 2020).

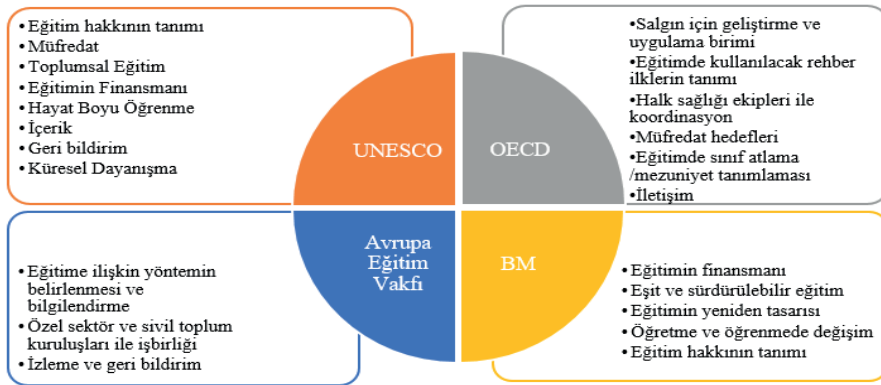
Pandemi ile birlikte çoğu ülke eğitim sürecini etkili bir şekilde yürütebilmek için pandemi döneminin getirdiği zorlukları süreç içerisinde aşmaya çalışmışlardır. Covid-19 pandemisinin etkilediği eğitim sürecine ilişkin yapılan çalışmalarda bu sürece ilişkin çeşitli sonuçları ortaya koymuştur. Covid-19 pandemisine ilişkin yapılan çalışmalar da incelendiğinde; Eryılmaz ve Başal (2021) Covid-19 ile başa çıkma stratejileri ve hedefe yönelik çabaları; Arslan (2020) pandemi öncesi ve sonrası öğrencilerin kazanması gereken becerileri; Zawacki-Richter (2020), Covid-19'un yükseköğrenime etkisini; Gören vd. (2020), Özdoğan ve Berkant (2020) eğitim paydaşlarının görüşlerini; Paudel (2021) ve Duman (2020) uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerin değerlendirmesini; Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök (2020), Adıgüzel (2020), Ünal ve Bulunuz (2020), Demir ve Özdaş (2020), Kaden (2020) öğretmenlerin görüşlerini; Arslan ve Şumuer (2020) sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıfı yönetimi sorunlarını; Sarı ve Nayır (2020) öğretmenlerin pandemi dönemi eğitim sürecinde karşılaştığı sorunları; Muthuprasad, Aiswarya, Aditya ve Jha (2021) öğrencilerin pandemi dönemi çevrimiçi eğitim algılarını ve tercihlerini; Zhang, Wang, Yang ve Wang (2020) uzaktan eğitim sorunları ve eğitim politikalarında yapılacak düzenlemeleri; Christian, Indriyarti ve Wibowo (2021) salgında e-öğrenme araçlarının öğrenciler üzerindeki etkililiğini; Alper (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitime uyumluluğunu incelemişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde pandemi sürecinin getirmiş olduğu zorlukların, eğitim sürecinin paydaşlarının deneyimlerinin ve görüşlerinin, pandemi

dolayısı ile yürütülen uzaktan eğitim ve e-öğrenme süreçlerine ilişkin durum değerlendirmelerinin ve eğitim politikalarına ilişkin çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Sürecin devamında ortaya çıkan bu çalışmaların olması ve daha sonraki süreçte de devam etmesi beklenebilir. Pandemi başlangıcı ile birlikte ortaya çıkan zorluklara ülkeler tarafından bazı çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan problemlerin giderilmesi veya pandeminin eğitim süreci üzerindeki etkilerini en aza indirebilmek için hem uluslararası hem ulusal hem de bölgesel anlamda kurulmuş olan örgütler çözüm önerileri sunmuş ve rehber olmaya çalışmışlardır.

Bu çalışmada, uluslararası örgütlerin Covid-19 pandemisi sürecinde eğitime yönelik önerilerinin incelenmesi ve Türkiye’de gerçekleştirilen uygulamalarla karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu çalışma ile pandemi sürecindeki eğitime ilişkin ulusal ve uluslararası refleksleri karşılaştırmalı olarak resmederek, eğitime ilişkin sağlıklı ve işlevsel bir yol haritası oluşturabilmek adına nelerin yapılabileceği ortaya konulmaktadır. Bu kapsamda, eğitime ilişkin gerçekleştirilen öneriler, eğitim politikaları, öğretmen ve öğrenci, uzaktan eğitim ve teknoloji başlıkları altında incelenmektedir. Bu çalışma derleme çalışması olarak gerçekleştirilmiştir.

Eğitim Politikaları

Pandeminin ortaya çıkması ile birlikte UNESCO (2020a) tarafından 2019’da kurulan Uluslararası Eğitim Geleceği Komisyonu (International Commission on the Futures of Education), OECD (2020a), Avrupa Birliğine bağlı Avrupa Eğitim Vakfı (European Training Foundation) (2020) ve Birleşmiş Milletler (2020) pandemi süreci ve eğitime ilişkin yayınlarında “eğitim politikaları” kapsamında çeşitli başlıklarda önerilerde bulunmuşlardır.



Şekil 1. Eğitim Politikalarına İlişkin Öneriler

Şekil 1. incelendiğinde uluslararası örgütlerin eğitim politikalarına ilişkin ortaya koyduğu önerilerin çoğu birbirinden farklı olmakla birlikte benzer önerilerin de yer aldığı görülmektedir. Özellikle UNESCO (2020a) ve OECD (2020a)'nin müfredat konusunda, UNESCO (2020a) ve BM (2020)'nin eğitimin finansmanı, eğitim hakkının tanımı gibi konularda, UNESCO (2020a) ve Avrupa Eğitim Vakfı (2020)'nın geri bildirim konusunda benzer önerilere sahip olduğu görülmektedir.

UNESCO (2020); pandemi ile birlikte önemi bir kez daha ortaya çıkan bilimsel okuryazarlığın müfredat içerisinde gerekli yeri bulmasını bununla birlikte pandemi döneminde öğrenmenin müfredat temelleri ile sınırlandırılmasının barış, demokrasi ve kültürlerarası anlayışın gelişmesi için büyük önem taşıyan eğitimin geniş insani boyutunu sınırlaması gibi önemli bir tehlikenin varlığının da altını çizmektedir. OECD (2020a) ise; önerilerinde de müfredat hedeflerinin yeniden gözden geçirilerek pandemi döneminde neler öğrenilmesi gerektiğinin yeniden planlanması gerektiğinin altını çizmiştir.

Eğitimin finansmanı bir diğer önemli konudur. OECD (2020a) onlarca yıllık ilerlemeleri baltalayacak güce sahip olan pandemiye karşı toplumsal eğitimin yerel ve uluslararası finansmanının korunmasının önemli olduğunu belirterek; bunun için hükümetler, uluslararası kuruluşlar ve tüm eğitim ve kalkınma ortakları, toplum sağlığı ve sosyal hizmetlerin güçlendirilmesi ihtiyacının kabul edilmesi gerektiğini vurgulamış ve eş zamanlı olarak toplum eğitiminin ve finansmanının korunması amacıyla harekete geçme çağrısında bulunmuştur. BM (2020) de benzer şekilde ulusal ve uluslararası toplumların eğitim finansmanını korumak için; yerel gelir seferberliğini güçlendirmek, eğitim harcamalarının payını en önemli öncelik olarak korumak ve eğitim harcamalarındaki verimsizlikleri ele almak gibi yeni yollar ile eğitim finansmanının korunmasını önermiştir.

UNESCO (2020a); öğretmenlerden, öğrencilerden ve diğer paydaşlardan gelen geri dönütlerin mevcut kriz sırasında ve sonrasında eğitimi dönüştürme potansiyeli olduğu için öğrenilmesi ve desteklenmesi gerektiğini, Avrupa Eğitim Vakfı (2020) ise; önlemleri alma ve gelecekteki planlamayı bilgilendirmek için hem sağlayıcı hem de sistem düzeyinde izleme ve geri bildirim önemini vurgulamıştır.

UNESCO (2020a) ve BM (2020); eğitim hakkı tanımının bilgiye erişimin yanı sıra bilgiye bağlanabilirliğin önemine değinecek şekilde genişletilmesi gerektiğini ve bunun bizzat temel bir hak olan eğitim hakkıyla bağlantılı olduğunu düşünmemiz gerektiğini belirtmiştir.

Pandemi sürecine ilişkin uluslararası örgütlerin farklı alanlarda önerilerinin yoğunlaştığı da görülmektedir. UNESCO (2020a) ve BM(2020)'nin eğitim politikalarına yönelik yapmış olduğu önerilerde pandeminin doğurmuş olduğu sorunlardan hareketle eğitimin genel çerçevelerinin revizyonuna ilişkin önerilerinin daha ön planda olduğu görülmektedir. Buna karşın OECD (2020a) eğitim politikalarına ilişkin öne-

rilerinde pandeminin özelinde atılması gereken adımlara odaklanırken, Avrupa Eğitim Vakfı (2020) pandemi kapsamında dikkat edilmesi gereken adımları belirleyerek bu çerçevede eğitimin eksiklerinin giderilmesi için atılacak adımlarla ilgili önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler incelendiğinde UNESCO ve BM’nin kısa vadede sorunlara çözüm üretmekle birlikte daha uzun vadeli hedeflere ve eğitim politikasının şekillenmesine odaklandığı görülürken, OECD ve Avrupa Eğitim Vakfı önerilerinin ise; pandemi özelinde yaşanan sorunların giderilmesine ilişkin eğitim politikalarına yönelik olduğu söylenebilir.

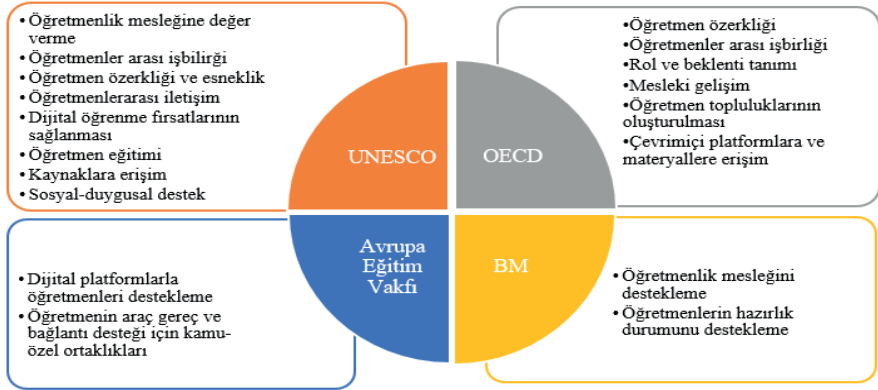
Uluslararası örgütlerden özellikle UNESCO (2020)’nun içerik ve toplumsal eğitimle ilgili önerisi önemlidir. Bu öneride toplumsal eğitimin, pedagojik alanın ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki insan ilişkilerinin dışında inşa edilen içerik ve yöntemlerle tanımlanamayacağı ve kontrol edilemeyeceği belirtilmiştir. Herhangi bir dijital geçişin yalnızca teknoloji şirketlerinin bir çabası olmaması gerektiği, aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin, hükümetlerin, sivil toplum temsilcilerinin de bu dönüşümleri temsil etmesinin ve şekillendirmesinin sağlanmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Toplumsal eğitimin güçlendirilmesi ve dünyadaki tüm insanların eğitimi için ortak sorumluluğu vurgulayan küresel bir dayanışma sağlanması da öneriler arasındadır.

OECD (2020a)’nin “iletişim” kavramında diğer uluslararası örgütlerin iletişim tanımından farklı olarak “aile” vurgusu da yapılmıştır. Pandemi sırasında tutarlılık ve işbirliğinin sürdürülmesine yardımcı olmak için bir iletişim stratejisinin kritik öneme sahip olduğu, iletişim stratejisindeki kritik unsurun ise ailelerle iletişim olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda ebeveynlerin çocuklarını desteklemek için neler yapabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmalarına ve desteklemelerine yardımcı olunması önerisi sunulmuştur.

Pandemi kapsamında eğitim politikalarına yönelik öneriler incelendiğinde dünya ülkelerinin bir salgın döneminde öğrenmenin sürdürülebilir olmasına yönelik daha önceden yapılmış bir planlama ve hazırlığının olmadığı görülmüştür. Uluslararası örgütlerin pandemiye yönelik önerileri incelendiğinde çeşitli konularda ülkelerin önümüzdeki yıllarda revizyona gitmesi gerektiği ortadadır. Eğitim artık hayat boyu sürmekte olan, konu alanları yaşanan gelişmelerle birlikte güncellenen, durağan olmayan bir süreçtir. Çağın gerekleri doğrultusunda öğrenme öğretme süreçlerinde değişimlerin yaşanması, eğitim hedeflerinin güncel olması eğitimin kalitesini ortaya çıkaracaktır. Bunu sağlayacak olan ise ülkelerin eğitim politikalarıdır. Bu salgın sürecinden sonra bundan sonraki süreçlerde de bu gibi durumların yaşanması halinde nelerin yapılacağı uzun ve kısa vadede nelerin yapılacağını ivedilikle belirlemesi ve yerine getirmesi önemlidir. Aksi takdirde bu gibi eğitim koşullarının sekteye uğraması, ülkelere telafisi zor ekonomik ve sosyal problemler doğurabilir. Bu durumların yaşanmaması için her türlü kriz anında yol haritasının eğitim politikaları olarak hazır olması gerekmektedir.

Öğretmen

Covid-19 salgını karşısında, dünyanın dört bir yanındaki öğretmenler, öğrencilerinin genellikle yeterli rehberlik, çalışma, destek ve kaynaklar olmadan uzaktan eğitim dünyasında gezinmelerine yardımcı olmak için çabalamak zorunda kalmışlardır (UNESCO, 2020). Öğretmenlik mesleği farklı bir süreçten geçmektedir. Bu nedenle UNESCO (2020a, 2020b), OECD (2020a), Avrupa Eğitim Vakfı (2020) ve Birleşmiş Milletler (2020) pandemi süreci ve eğitime ilişkin yayınlarında öğretmenlik mesleği ve öğretmen rolü ile ilgili çeşitli başlıklarda önerilerde bulunmuşlardır.



Şekil 2. Öğretmene İlişkin Öneriler

Şekil 2. incelendiğinde yer alan örgütlerin öğretmenler ve öğretmenlik mesleğine ilişkin ortaya koyduğu önerilerin çoğu benzer özellikler göstermektedir. Özellikle UNESCO (2020) ve OECD (2020a)'nin ortaya koydukları önerilerin kapsamlı ve neredeyse benzer olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bu gibi kriz durumlarında eğitime devam edebilmek için ilgili, kaliteli mesleki gelişime ve desteğe erişime ihtiyacı vardır (UNESCO, 2020b). Avrupa Eğitim Vakfı (2020) ve BM (2020)'nin pandemi sürecinde öğretmenlere ilişkin önerilerinde esas olan, diğer örgütlerin de üzerinde durduğu "öğretmenleri destekleme" dir. Neredeyse tüm örgütler kaynaklara / çevrimiçi platformlara / materyallere erişim konusunda ortak öneride bulunmuştur. Özellikle UNESCO (2020a) ve OECD (2020a) öğretmenlerin özerk olması ve öğretmenler arası işbirliğinin sağlanması konusunu ön plana çıkarmıştır. Yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliğinin öğrenci başarıları üzerinde (Aryal ve diğerleri, 2014), mesleki becerilerini yerine getirme sürecinde motivasyonun korunmasında (Strong ve Yoshida, 2014), sorumluluk almaktan kaçmayarak öğretim sürecinde aktif bir rol almada (Çolak ve Altınkurt, 2017), iş doyumunun artmasında (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Pearson ve Moomaw, 2005) olumlu katkısı

olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenler arası işbirliğinin öğrenci başarıları üzerinde etkisi olduğu (Alım ve Doğanay, 2016), öğretim ve öğrenme boşluklarının giderilmesini sağladığı (Wang, Wang, Li ve Li, 2017), mesleki iş doyumunu sağladığı (Olsen ve Huang, 2018), öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve okulun akademik başarısına katkı sağladığı (Sertkaya, 2016) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Covid-19 Pandemi döneminde yapılan çalışmalar incelendiğinde Sarı ve Nayır (2020) yaptıkları çalışmada pandemi dönemi eğitim sürecinde yaşanan sıkıntıları öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin stratejiler; meslektaşları, aile üyeleri ve uzmanlardan yardım alma; öğrenciler ve velilerle iletişim kurma gibi konularda yaptıkları yeni düzenlemeler ile sorunlarla başa çıkmaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Alper (2020) ise; pandemi döneminin getirdiği uzaktan eğitim süreçlerinin olumsuz yanlarına rağmen olumlu yanlarını ön plana çıkararak sürece uyum sağladıklarını yaptığı çalışmada ortaya koymuştur. Zhang, Wang, Yang ve Wang (2020) pandemi döneminde ortaya çıkan sorunların üstesinden gelmek için öğretmenlerin standartlaştırılmış öğrenim ekipmanı ile donatılmasını, çevrimiçi öğretmen eğitiminin gerçekleştirilmesi için eğitim politikalarında düzenlemelerin yapılması gerektiğini yaptıkları çalışmada belirtmişlerdir. Eryılmaz ve Başal (2021) ise; yaptıkları çalışmada öğretmenlerin hedefler için çabalamasının tek başına yeterli olmayacağını aynı zamanda öğretmenlere pandemiye yönelik psikolojik destek kapsamında öznel iyi oluşlarının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Kaden (2020) yaptığı çalışma sonucunda öğretmen için iş yükünde bir artış ve değişiklik olduğunu ve çevrimiçi eğitimin birçok öğrenci için öğrenmeyi destekleyebileceğini, ancak eşitsizliği ve sosyal bölünmeleri derinleştirmek için dikkatlice tasarlanması ve bireyselleştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Alanyazında öğretmenlerle ilgili pandemi döneminde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin yaşanan sıkıntılı süreç içerisinde mesleki sorumlulukları ile süreci olumlu bir şekilde yürüttüğü görülmektedir. Uluslararası örgütlerin pandemi döneminde öğretmenlere ilişkin önerileri ile desteklendiği takdirde pandemi dönemi eğitim sürecinin daha etkili olması beklenmektedir.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin profesyonel işbirliği ve öğrenimini kolaylaştırma, diğer öğretmenlerle işbirliği için kaynaklara ve çevrimiçi platformlara erişimini sağlama ile zorluklar ve ihtiyaç duyulan eğitimsel süreçten haberdar olan öğrencilerin öğrenmelerini desteklemesi önemlidir (OECD, 2020a).

Pandeminin başlaması ve uzaktan eğitim sistemlerine geçiş yaşanmasıyla öğretmenler belki daha önce kullandığı belki de hiç duymadığı bazı uzaktan eğitim araçları ile öğrenim sürecine devam etmek zorunda kalmıştır. Bu durum öğretmenlerin bu araçlar hakkında gerekli donanıma sahip olmaları zorunluluğunu koymaktadır.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde özellikle de dijital eğitimde yaşadığı zorluklar öğretmen eğitiminin değişmesi gerekliliğinin önemi göstermiştir. Artık öğretmenlerin sahip olması gereken uzaktan eğitim kapasitesini oluşturmak için sanal sınıf, sunum teknikleri, teknolojiyi harmanlama, içerik üretimi ve teknolojiyen etkin şekilde ya-

rarlanma gibi konularda öğretmenlere gerekli eğitim desteğinin sağlanması uzaktan eğitimin niteliği açısından önemlidir (UNICEF, 2020). Bu yüzden öğretmenlere dijital öğrenme fırsatlarının sağlanması, çevrimiçi kaynaklarla öğretmen eğitimlerinin yapılması; öğretmenlere farklı dijital öğrenme çözümlerini test etme ve teknolojinin öğrenci öğrenmesini teşvik etmek için nasıl kullanılabileceğini anlama fırsatı bulmalarının sağlanması öğrenme sürecini kolaylaştırmalarını sağlayacaktır (OECD, 2020b). Özellikle web tabanlı yapılan eğitim uygulaması çalışmalarına bakıldığında; çevrimiçi sınıf yönetim sistemlerinin öğrencilerin akademik gelişmelerinde olumlu etkileri olduğu (Al-Naibi, Maryem ve Kalbani, 2018; Dere, Yücel ve Yalçınalp, 2016), öğrencilerde sisteme yönelik olumlu tutumlar oluşturduğu (Warawudhi, 2017); sosyal medya araçlarının işbirlikli öğrenme ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu (Kıcı ve Dilmen, 2014), öğrenci etkileşimini ve bilgi yapılandırmasını kolaylaştırdığı (Cheng vd. 2016), dezavantajlı bireylerde öğrenmeyi arttırdığı (Pimmer vd., 2016) sonuçlarının olması öğretmenlerin dijital araçlarla öğrencilere ulaşabildiğinin göstergesidir. Öğretmenlerin farklı dijital uygulamalara yönelik kendini geliştirmesi öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacaktır.

Covid-19 krizi, öğretmen eğitiminin reforma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin ve okulların e-hazır olma durumu hakkında bir anlayış geliştirmeye ve bilgiye dayalı küresel bir toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için, öğretmen eğitimini müfredat ve pedagojik olarak modernize etmeye küresel bir ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamalar geliştirmesi, dijital okuryazar olması ve bilişim teknolojilerini kullanması sahip olmaları gereken önemli özelliklerdir (UNESCO, 2020b).

Pandemi süreci öğretmenlerin mesleki gelişimi ve rolü ile ilgili önerileri de beraberinde getirirken, öğretmen eğitiminde bunların ele alınmasının da önemli olduğu görülmüştür. Fakat incelenen öneriler dikkate alındığında aslında öğretmenlerin öğrenim süreci içerisinde özellikle dijital süreçler için desteklenmesine, kendi aralarında işbirliği ve özerklikleri ile ilgili desteklere değinilmesine karşın; öğretmenlerin duyuşsal özellikleri ihmal edilmiş gibi görülmektedir. Sadece UNESCO (2020b) önerilerinde öğretmenlerin sosyal - duygusal açıdan desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Oysaki bu duyuşsal özelliklerin eğitim politikası olarak öğretmen yetiştirme sürecinde kazandırılmasının çok daha önemli olduğu pandemi sürecinde ortaya çıkmıştır.

Pandemi sırasında ve sonrasında öğretmenlerin refahını, sosyal-duygusal yeterliliklerini ve dayanıklılığını desteklemek önemlidir. Öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliklerini ve dirençlerini geliştirmesi öğrencilerine psikososyal destek sağlamak ve bu krize eşlik eden belirsizlik ve endişeyi aşmalarına yardımcı olmak için önemlidir. Bu destek sağlanmazsa öğretmenler arasında stres ve tükenmişlik ortaya çıkabilmekte bu da yıpranmaya ve düşük öğretim kalitesine yol açabilmektedir. Gelecek için, bu sosyal-duygusal becerilerin hem üniversitelerde öğretmen yetiştirme sürecinde ve hem de devam eden öğretmen eğitimine daha iyi entegre edilmesi gerekmektedir.

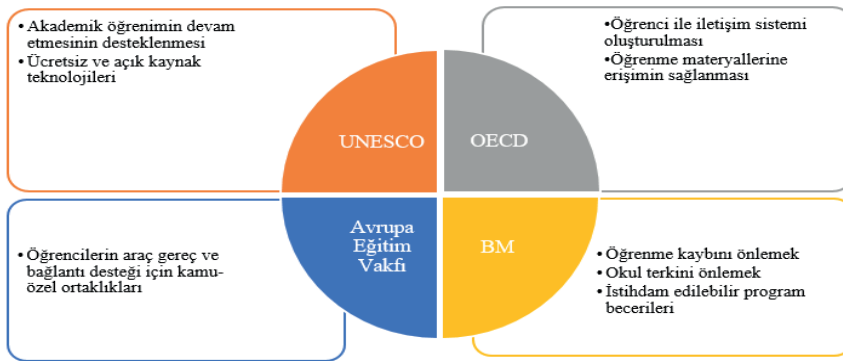
(UNESCO, 2020b). Pandemi sonrası öğrencilerin öğrenme kayıplarının telafisi ve öğrencilere duygusal desteğin sağlanmasında öğretmenlerin becerilerinin yanı sıra motivasyonlarının önemi ortaya çıkacaktır (Karip, 2020).

Öğretmen eğitimine motivasyonel ve duygusal destekleri yerleştirerek, özyeterliliği yüksek ve öğrenci motivasyonunu desteklemek için gerekli araçlara sahip olan daha dayanıklı öğretmenler oluşturulması gelecekteki öğretmenlerin öngörülemez Covid-19 sonrası öğretmenlik kariyerine gitmelerine yardımcı olacaktır (Ranellucci ve Bergey, 2020).

Pandeminin başlamasıyla birlikte öğretmenler yüz yüze eğitimin dışında farklı yöntem ve araçlarla öğrencilerin öğrenme süreci ve motivasyonlarını desteklerken; uzaktan eğitime yabancı olma ve dolayısı ile öğrenciye destek olamama kaygısı, pandeminin öğretmenin özel hayatında ortaya çıkardığı sosyal ve psikolojik güçlüklerle baş etmek durumunda kalmıştır (Aydın, 2020). Buna rağmen öğretmenler bir kez daha bu süreçte kilit rol oynamıştır. Uluslararası örgütler öğretmenlere, öğrenci ve aileler ile iletişimin sağlanmasında ve onlara gerekli bilgilendirmelerin yapılmasında, uzaktan eğitimin ve öğrenme sürecinin devamı ile öğrencilerin desteklenmesinde önemli görevler atfetmektedir. Öğretmenlerin mesleki olarak desteklenmesi ve gelişimi bu gibi kriz durumlarında eğitim sürecinin devamlılığı açısından önemlidir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde kullandıkları uzaktan eğitim araçları, bilgi ve iletişim teknolojileri hakkında desteğin yanı sıra maddi ve duygusal olarak da desteklenmesi öğretmenlerin motivasyonlarını yükselterek eğitim sürecinin verimliliğini arttırması beklenmektedir.

Öğrenci

Öğrenciler, pandemi sürecinin en çok etkilediği grupların başında gelmektedir. Yüz yüze eğitim süreçleri kesintiye uğrayan öğrenciler öğretmenler gibi yeni bir eğitim süreci ile devam etmek zorunda kalmışlardır. Öğrenciler ile ilgili UNESCO (2020a, 2020b), OECD (2020a), Avrupa Eğitim Vakfı (2020) ve Birleşmiş Milletler (2020) çeşitli başlıklarda önerilerde bulunmuşlardır.



Şekil 3. Öğrenciye İlişkin Öneriler

Pandemi ile birlikte çoğu ülke uzaktan eğitim süreçlerinde çeşitli öğrenme ortamlarını kullanmıştır. Bu ortamlardan biri çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır. Fakat bu durum maddi yetersizlikleri olan öğrenci ve aileler için sorun olmuştur. Önerilerde bulunan uluslararası örgütler öğrencinin öğrenim sürecini devam ettirmesi için gerekli olan araç gereç veya teknolojik desteklerin sağlanmasında hem fikirdirler.

Dijital teknolojiler uzaktan eğitim için çok çeşitli özellikler sunabilirken, düşük ve orta gelirli ülkelerdeki çoğu eğitim sistemi, çevrimiçi öğrenme seçeneklerinin tam olarak dağıtılması için gereken yüksek hızlı geniş bant veya dijital cihazlara erişememekte; bu nedenle, yoksun öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenmektedir ve büyük olasılıkla dijital kaynaklara erişim yeteneğinden de yoksun kalmaktadır (Worldbank, 2020a). Dijital yoksunluk ister istemez bu süreçte kendini göstermiştir. Örneğin PISA-2018 raporlarına göre; Danimarka, Slovenya, Norveç, Polonya, Litvanya, İzlanda, Avusturya, İsviçre ve Hollanda'da öğrencilerin % 95'inden fazlası evde çalışmak için bir bilgisayara sahipken, bu oran Endonezya'da sadece % 34'tür (OECD, 2020a). Benzer şekilde bazı Güneydoğu Asya ülkelerinde internete erişim nüfusun % 80'inden fazla iken Vietnam ve bazı Afrika ülkelerinde % 39 civarlarındadır; bu durum çevrimiçi eğitim ortamına erişim sağlayan öğrenciler ile dezavantajlı öğrenciler arasındaki uçurumu daha da açacaktır (David, Pellini, Jordan, ve Philips, 2020).

Pandemi süreci ile birlikte eğitimde yaşanan dijital uçurumun, eşitsizliklerin giderilmesi ve öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde yer alması için farklı seçeneklerin olması gerekmektedir. Bu yüzden UNESCO (2020a), öğrencilerin akademik öğreniminin devam etmesini desteklemek için radyo ve televizyonun kullanılmasının, medya araçlarının; eğitim, kültür ve genel bilgi açısından, özellikle de çevrimiçi materyallere ve akıllı cihazlara erişimi olmayan öğrenciler için önemli olduğunu belirtmektedir.

OECD (2020) bu konudaki önerilerini şu şekilde belirtmiştir; öğrencilerin yapılandırılmış öğrenme fırsatlarına katılmaları ve interaktif öğrenme için en nitelikli çevrimiçi aktivitelerden yararlanmaları sağlanmalıdır. Bu imkanı olmayan-cihazlara erişim ve bağlantı sağlanamaması- öğrencilere eğitimin verilmesi için televizyon, radyo, podcast'ler, DVD'ler ve öğrenme paketleri gibi diğer yöntemler kullanılmalıdır. Bu içerik öğrencilere yanıt ve etkileşim fırsatları sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Kısa vadede, bir bağlantı altyapısı oluşturmak ve halihazırda mevcut olmayan sistemlerde tüm öğrencilere cihaz sağlamak mümkün değildir. Sonuç olarak, radyo ve eğitim televizyonu gibi düşük maliyetli teknolojilere bağımlı olmak gerekebilir.

Pandemi sürecinde gelişmiş ve az ve orta gelişmiş ülkelerin çoğunda TV desteği sağlanmıştır. Bazı ülkeler dijital uçurumun azalması için de çaba harcamıştır. Örneğin; Arjantin bazı vilayetlerinde netbook ve tablet dağıtımını, Türkiye 6 GB - 8 GB ücretsiz mobil veri paketleri ile ailelere desteğini, Paraguay öğrencinin e-öğrenme ihtiyaçlarını sıfır maliyetle karşılamak için Microsoft ile bir anlaşmayı, Nijerya 500 mb veri desteğini, Kore operatörlerinin web sitelerine ücretsiz erişim desteğini, Dominik Cumhuriyeti ücretsiz wi-fi noktalarını, Hırvatistan ekonomik durumu kötü öğrencilere ücretsiz

internet erişimini (Woldbank, 2020b), Letonya interneti olmayan öğrencilere internet desteğinin yanı sıra cep telefonu ve tablet dağıtımını gerçekleştirmişlerdir (OECD, 2020a). Bu durum; pandemiye hazırlıksız yakalanan bazı ülkelerin ekonomileri ölçüsünde dijital yoksunluğu, durumu iyi olmayan öğrenciler için gidermeye çalıştıklarının bir göstergesidir.

BM (2020) öğrencilere yönelik önerilerinde diğer örgütlerden farklı süreçleri de ele almıştır. Bunların başında ise okul terkinin ve öğrenme kaybının önlenmesi gelmektedir. Pandemi sürecinde öğrencilerin öğrenme kaybının neler olduğunu belirlemek ve okulu bırakma riski altında olan öğrencileri okullara geri getirmek önemli görülmektedir. Buna ek olarak, gençleri ve yetişkinleri işgücü piyasasında talep gören becerilerle donatmanın gerekliliğinin hesaba katılması, bu nedenle de istihdam edilebilir program becerilerinin süreçte ele alınması gerektiğini belirtmiştir. BM önerileri ile sadece pandemi eksenli değil aynı zamanda eğitim süreçlerinde yaşanan sorunlara, ihtiyaçlara yönelik de genel kapsamda önerilerini öğrenciler açısından ortaya koymuştur.

Pandemi sürecinde üzerinde durulan iki önemli konu göze çarpmaktadır. Bunlardan biri eğitimin devam ettirilmesi, diğeri ise öğrencilerin öğrenim sürecine katılması için desteklenmesidir. Uluslararası örgütler her ne kadar dijital yoksunluğun giderilmesi ve kaynaklara erişim için önerilerde de bulunmalarına rağmen, dijital yoksunluk bu sürecin en büyük sıkıntısıdır. Her türlü imkana sahip olan öğrenci ile evinde elektriği bile olmayan öğrencilerin aynı süreçten geçmemeleri bu öğrencilerin arasındaki uçurumu daha da arttırması muhtemeldir. Yüz yüze eğitim aradaki bu farkı kapatmasa da bir nebze olsun okul süreçlerinde bir eşitlik durumu sağlamaktaydı. Dijital yoksunluğun en aza indirgenmesi, durumu iyi olmayan öğrencilerin bilgisayar, tablet, mobil cihazlar, internet erişimi ile desteklenmesi, bunların olmaması halinde ise en azından TV yayını ile eğitim sürecinin desteklenmesi en önemli eğitim politikası olmalıdır. Bu sayede öğrenciler arasındaki uçurum artmaz, olabildiğince çok öğrenci eğitim sürecinden faydalanır ve eğitimde süreklilik sağlanmaya çalışılır.

Teknoloji / Uzaktan Eğitim

Teknoloji, öğretmenler ve öğrenciler için ders kitaplarının ötesinde, çeşitli biçimlerde, zaman ve mekan arasında köprü kurabilecek şekilde özel materyallere erişmelerini sağlayan; sadece bilimsel süreçleri öğretmekle kalmayarak, aynı zamanda nasıl çalışılıp öğrenildiğini, kişiyi ilgilendiren görevleri ve sorunları gözlemleyebilecekleri ortamlar sağlamaktadır. Hatta bu teknolojik sistemler öğrenme deneyimini kişisel öğrenme tarzımıza uyacak şekilde geleneksel sınıf ortamlarından daha fazla ayrıntıya yer vererek ve hassasiyetle uyarlanabilmektedir (Petrie ve diğerleri, 2020). Bu teknolojik sistemlerden, uzaktan eğitim araçları günümüzde dijital öğrenme süreçleri olarak da kullanılmaktadır.

E-öğrenme ya da dijital öğrenme kavramlarına evrilen uzaktan öğrenme, “yerden ve zamandan bağımsız olarak sunulabilen, bireylere eğitsel materyalleri elektronik ortamda uygun ve esnek olarak yapılandırabilme, güncelleyebilme ve farklı teknolojileri

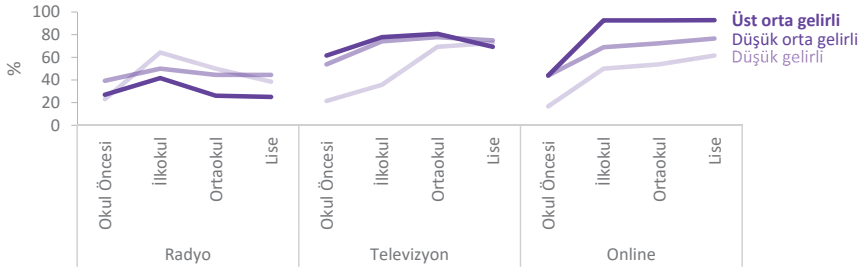
öğrenme sürecine katabilme, 7/24 kullanabilme gibi özellikler içeren çağdaş ve etkin bir öğrenme biçimidir” (Yammamoto ve Altun, 2020). Uzaktan eğitim faaliyetleri eş zamanlı ve eş zamansız olarak yapılabilmektedir. Eş zamanlı uygulamalar ses ve görüntü iletimi, doküman, uygulama, ekran paylaşımı, etkileşimli tahta kullanımı, anlık anket uygulamaları, metin tabanlı sohbet özelliklerini içeren çevrimiçi kullanılan yazılımlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Bu yazılımların en önemli özelliklerinden birisi oturumların kayıt altına alınabilmesidir. Bu sayede derse eş zamanlı olarak katılmayan bireyler ile dersi tekrar dinlemek isteyen bireyler bu kayıtlara istedikleri zaman erişim sağlayabilmektedirler (İlgaz, 2014). Teknolojinin gelişimi ile birlikte mobil cihazlardan ve internet altyapısının gelişmesi uzaktan eğitimde sanal sınıf ortamlarına mobil araçlardan katılım imkânını sağlamış ve daha da esnek bir ortama geçilmiştir (Kırmacı ve Acar, 2018; Li, 2009). Covid-19 krizi bağlamında mobil öğrenme teknolojilerine ilgi katlanarak artmış, hafif ve taşınabilir dijital cihazlar, öğrenmeyi sabit ve önceden belirlenmiş konularla sınırlandırılmaktan kurtarmış, bu da bilginin toplumlar içinde dolaşım biçimlerini temelden değiştirmiştir (UNESCO, 2020a). Google Meet, Google Hangout, Zoom, Cisco Webex, Bigbluebutton gibi çevrimiçi video konferans uygulamaları Covid-19 salgını sonrasında çevrimiçi canlı video eğitim uygulamaları olarak kullanılmaya başlanmıştır (Yammamoto ve Altun, 2020).

Pandemi sürecinde eğitimde yoğun bir şekilde kullanılmak zorunda kalınan teknolojiler ve bu teknolojilerle sağlanabilecek eğitim süreçlerinin etkililiği önemlidir. Bu nedenle de bu süreçler için OECD (2020b) ve Dünya Bankası (2020a) sürecin etkili bir şekilde yürütmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Diğer uluslararası kuruluşların da bu konularda önerileri olsa da en geniş kapsamlı değerlendirmeyi bu iki örgüt yaptığı için bu örgütler incelenmiştir.

UNESCO	Dünya Bankası
<ul style="list-style-type: none"> • Mümkün oldukça çevrimiçi uzaktan kurslar kullanılmalı • Eğitim teknolojisi şirketlerinin kaynakları serbestçe kullanılmalı • Yeni çevrimiçi platformlar geliştirilmeli • Çevrimiçi eğitim kaynaklarını karşılıklı olarak paylaşmak için uluslararası işbirliğinin yapılması • Tüm elektronik araçları kullanın (TV gibi alt yapının yetersiz olduğu ortamlar için) • Öğretmenlere dijital öğrenme fırsatları sağlayın • Dijital süreci dijital olmayan etkinliklerle birleştirin • Durumu olmayan öğrencilerin teknolojilere erişimini sağlayın • Evde sınava girmek için güvenli sistemleri keşfedin • Farklı zaman ve eğitim modellerini keşfedin 	<ul style="list-style-type: none"> • Kısa ve uzun vadeli uzaktan öğrenme planı geliştirin • Uzaktan öğrenme yoluyla dağıtılacak mevcut içeriğin bir envanterini oluşturun • İçeriği mevcut müfredatla uyumlu olacak şekilde düzenleyin ve öğrenme fırsatlarının eğitim hedeflerine karşılık gelmesini sağlayın • Öğretmenleri ve öğrencileri desteklemek için sanal bir yardım masası oluşturun • Eğitim radyosu ve televizyonundan yararlanın • Bağlantıyı geliştirerek dijital kaynaklara erişimi artırın • Uzaktan eğitim içeriğinin nasıl kullanılacağı ve öğrencilere ve öğretmenlere nasıl erişileceği konusunda ek rehberlik ve destek sağlayın • Uzaktan ve çevrimiçi öğrenme fırsatları hakkında bilgi paylaşmak için multimedya kullanın

Şekil 4. Teknolojiye / Uzaktan Eğitime İlişkin Öneriler

Şekil 4.’teki önerilerin her ikisinde de yer alan en önemli konu öğrencilerin desteklenmesi yani fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Pandemi sürecinde ülkeler uzaktan eğitim sürecinde eğitimi web siteleri (online), TV kanalları ve radyo gibi araçlarla desteklemeye çalışmışlardır (ETF, 2020; OECD, 2020a). Ülkelerin bu seçimlerinde eğitim düzeyi ve ülke gelirlerinin etkisi Grafik 1’de gösterilmiştir (UNESCO, 2020b).



Grafik 1. Eğitim düzeyi ve ülke gelir grubuna göre uzaktan eğitime farklı yaklaşımlar kullanan ülkelerin yüzdesi

Orta ve yüksek gelirli ülkeler çoğunlukla farklı çevrimiçi öğrenme ortamlarını (öğrenme yönetim sistemleri, video konferanslar) bazıları ise TV gibi yayın araçlarını ek yayın kanalı olarak kullanmıştır. Ancak uzaktan öğrenmeye yönelik talep, ülkeler arasındaki keskin dijital bölünmeleri de ortaya çıkarmıştır (Worldbank, 2020a).

UNICEF, Covid-19 Eğitim Müdahale Anketi’ne rapor veren 127 ülkeden yüzde 73’ü, okullar kapalıyken eğitim vermek için çevrimiçi platformları kullanmaktadır. Ankete katılan 127 ülkenin yaklaşık yüzde 75’i uzaktan öğrenmeyi sağlamak için TV kullanmaktadır. Radyo, hükümetler tarafından okullar kapalıyken eğitim vermek için en çok kullanılan üçüncü platformdur ve rapor eden 127 ülkenin yüzde 58’inin bu yöntemi kullandığı bildirilmektedir (UNICEF, 2020). Ülkeler arasında yaşanan bu dijital uçurum ülke içinde de kendini gösterebileceğinden tüm öğrencilerin eşit şartlar altında eğitim hakkından yararlanabilmesi ülkelerin birinci önceliği olmalıdır.

Ülkeler politikalarını oluştururken, belirlenen uzaktan öğrenmenin hızlı bir şekilde geliştirilmesini ve ölçeğini büyütmesini sağlamak için dış paydaşlara (örn. bakanlıklar, yayın şirketleri, eğitim girişimleri) danışmalıdır. Savunmasız öğrenciler bu süreçten orantısız bir şekilde etkilendiğinden ve büyük olasılıkla dijital kaynaklara erişim yeteneğinden yoksun olduğundan, eşitlik tüm planlama çabalarında en önemli husus olmalıdır (Worldbank, 2020a). Bunu sağlamanın yollarından biri de içeriğe öğrencinin kolay ulaşımının sağlanması olabilir.

İçeriğin çok çeşitli cihazlarda kullanılabilir ve mobil uyumlu hale getirilmesi kritik öneme sahiptir. Sonuç olarak, karar vericiler, çevrimiçi öğrenme araçlarının ve plat-

formlarının çok çeşitli cihazlarda, çeşitli işletim sistemleri ve yazılım uygulamalarını çalıştırarak kullanılabilmesini sağlamaya özen göstermelidir. Cep telefonlarının pek çok toplulukta ve hanede neredeyse her yerde bulunması ve diğer türden bilgi işlem cihazlarının (özellikle masaüstü ve dizüstü bilgisayarlar) az bulunurluğu göz önüne alındığında, çevrimiçi öğrenme fırsatlarının mobil cihazlar kullanılarak erişilebilmesini sağlamak öğrenme süreçlerinde etkili olması bakımından önemlidir (Worldbank, 2020a).

Pandemi sürecinde dikkati çeken diğer bir konu da öğretmenlere dijital öğrenme fırsatları sağlanmasının önemidir. Ülkeler, öğretmenlere çevrimiçi öğretmenin nasıl yapılacağına ilişkin çevrimiçi öğretmen eğitimi kaynakları sağlayabilir veya bu kaynakları kolaylaştırabilir, aynı zamanda kaynaklarını paylaşmalarına ve akran geri bildirimini alıp vermelerine olanak tanıyan çevrimiçi işbirliği platformları da sağlayabilir (UNESCO, 2020b).

Pandemi Sürecinde Türkiye’deki Uygulamalar ile Uluslararası Örgütlerin Önerilerinin Karşılaştırılması

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim süreci pandemiden etkilenmiştir. Bu etkileri en aza indirebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Pandeminin henüz tüm dünyayı etkisi altına almadığı bir dönemde MEB’in dijital platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) 10 Şubat 2020’de altyapısını “Eğitimde Fırsat Adaleti” ilkesiyle yapay zekâ sistemleriyle güçlendirmiş, bu sayede salgının başlamasıyla dünyada uzaktan eğitime başlayan ilk ülkeler arasındaki yerini almıştır (MEB, 2020a). Bu açıdan bakıldığında MEB tarafından geçmiş yıllarda temeli atılan, büyük emek ve paralar harcanarak oluşturulan EBA platformunun içinde bulunduğumuz uzaktan eğitim sürecinde öğretim sürecinin devamlılığındaki gerekliliği ve faydaları açık bir şekilde anlaşılmıştır (Türker ve Dündar, 2020).

İlkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde olmak üzere 3 ayrı televizyon uzaktan eğitim TV kanalı pandeminin başlarında yayına başlamıştır. MEB verilerine göre dijital platformu EBA ise 3,1 milyar tıklanma sayısı ile, Türkiye’de en çok ziyaret edilen 10. site, dünyada ise en çok ziyaret edilen 3. eğitim sitesi olmuştur. EBA Mobil uygulaması ise android cihazlar için 16.7 milyon, IOS cihazlar için 1.8 milyon indirilme sayısına ulaşmıştır. Uzaktan eğitim süreci boyunca 7 milyon 383 bin 213 öğrenci, 1 milyon 30 bin 516 öğretmen EBA’dan faydalanmıştır. Bu süreçte internet platformundan toplamda 8 milyonun üzerinde öğrenci faydalanmıştır (MEB, 2020a). Bununla birlikte mobil cihazlar için MEB, 6-8 GB arası ücretsiz mobil veri paketleri ile de ailelere desteğini bu süreçte sağlamıştır (Worldbank, 2020b).

Türkiye’de pandemi sürecinde yapılan bu çalışmalar uluslararası örgütlerin “öğrencinin akademik desteğinin sağlanması”, “ücretsiz ve açık kaynak teknolojiler”, “öğrenme materyallerine erişim” ve “öğrenme kaybını önleme” başlıklarındaki öne-

rileri ile MEB’in yaptığı uygulamaların birbiri ile örtüştüğü görülmektedir. Bu durum Türkiye’nin eğitimde kullandığı dijital bir platforma sahip olmasının uzaktan eğitime geçişte avantaj sağladığını göstermiştir. Bununla birlikte dijital uçurumun engellenmesi ve her öğrencinin akademik olarak desteklenmesi için TV ve internet desteği sağlanması öğrencilerin bu süreçten olabildiğince az etkilenmesi için MEB’in ortaya koyduğu çabalardan olmuştur. Bir anda ortaya çıkan pandemi sürecinde bu çalışmaların hızlı bir şekilde gerçekleştirilmesi ilk etapta önemlidir. Fakat bundan sonra ekonomik durumu iyi olmayan evinde TV, bilgisayarı veya internete bağlanabileceği bir mobil cihazı olmayan öğrencilere yönelik çeşitli önlemler alınması gereklidir. Bu öğrencilerin en azından akademik süreci takip edebileceği bir araca sahip olması sağlanmalıdır. Bu şekilde bir çalışmanın da gerçekleşmesi dijital yoksunluk çektiği için sürece dahil olmayan öğrencilerin katılımı ile en az hasarla atlatılabilmesi adına önemlidir.

Uluslararası örgütler “iletişim”, “geri bildirim” konuları üzerinde de öneriler sunmuştur. MEB de bu konuda uzaktan eğitim süreci ile ilgili bilgilerin sahadan toplanması için çalışmalar yapmıştır. “Uzaktan Eğitime Bir Fikrim Var” adlı bir web sitesi oluşturarak eğitim paydaşları idarecilerin, öğretmenlerin ve ailelerin uzaktan eğitime ilişkin fikrini yazması veya özgün fikirlerini paylaşabilmesi sağlanmıştır (MEB, 2020a). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin değerlendirilmesi için öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli görüşlerini aldığı online anketler hazırlamıştır (YEGİTEK, 2020). Bu çalışmalar salgının bundan sonraki sürecinde uzaktan eğitimin kalitesinin artırılması, eksikliklerin giderilmesi, yeni fikir ve önerilerin değerlendirilmesi adına önemlidir. Eğitimin paydaşları ile ne kadar çok iletişim sağlanır ne kadar çok geri bildirim alınır ve sorunlar çözüme kavuşturulur ise o kadar etkili bir eğitim süreci geçirilir.

Türkiye’de pandemi sürecinde MEB verilerine göre 89 bin 477 öğretmen de EBA Akademik Destek’i aktif olarak kullanarak toplam 5 milyon 954 bin 174 EBA canlı ders yapmıştır (MEB, 2020a). MEB, EBA sistemi ile öğretmenlerin canlı ders yapmasını ve canlı ders dışında da öğrencilerin öğrenim sürecini destekleyebilmesini sağlamıştır. MEB ayrıca öğretmenlere telafi eğitimlerde kullanması için kritik konu ve kazanımların olduğu programlar ve canlı dersler için etkinlik örnekleri ile öğretmenleri desteklemeye çalışmaktadır (MEB, 2020b). Pandemi sürecinde de öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için MEB, 500.000 öğretmen için çevrimiçi mesleki gelişim programlarını başlatarak öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyim alanında gelişimini desteklemiştir (MEB, 2020c). MEB’in yaptığı bu çalışmaların uluslararası örgütlerin de üzerinde durduğu “öğretmen eğitimi”, “mesleki gelişim”, “öğretmenlerin desteklenmesi”, “materyallere / kaynaklara erişme” gibi konu başlıklarının önerileri ile örtüşmekte olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların uzun vadede sonuçları olacak çalışmalara dönmesi daha da önemli görülmektedir. Bu süreçte öğretmen yetiştirme süreçlerinin gözden geçirilmesi ve güncellenmesi önemli bir öncelik olmalıdır. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme sürecinde 21.yy becerileri çerçevesinde bilgi ve iletişim

becerilerini mesleki bilgileri ile birleştiren yaratıcı, çözüm üreten, teknoloji okuryazarı bireyleri yetiştirmesi gerekir. Bu sayede yaşadığımız süreç gibi durumlarda ve normal süreçlerde bu bilgi ve becerilerin güvenli bir şekilde kullanılması sağlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Küresel anlamda Covid-19 pandemisine ilişkin diğer ülkelerin aldığı tedbirlerin incelenmesi ve alınması düşünülen tedbirlerde uluslararası deneyimlerden yararlanılması önemli katkı sağlayacaktır (Karip, 2020). Uluslararası örgütlerin eğitim sürecine yönelik yaptığı önerilerin uzun vadede önemli sonuçları olacaktır.

Pandemi ile birlikte eğitimde sürekliliği her koşulda sağlamak için köklü reformlara ve stratejik planlamaya ihtiyaç olduğu görülmüştür (Bozkurt, 2020). Uluslararası örgütlerin eğitim politikalarına yönelik yaptığı öneriler, eğitim süreçlerinin bu salgınla birlikte dönüşmeye başlamasının kaçınılmaz bir sonuç olacağını göstermektedir. Salgınla birlikte bilgiye erişimin bir anda kesilmesi, dijital yoksunluk çeken öğrencilerin bilgiye ulaşma ve erişim imkanı olmaması eğitim hakkının neleri kapsamaması gerektiğini de değiştirmiştir. Bununla birlikte eğitimin salgın dönemindeki durumlar gibi sekteye uğramasını engellemek ve sorunlara karşı çözümler oluşturabilmek için eğitimin maddi desteğini arttırmak önemli bir fark olacaktır.

Eğitime ilişkin diğer bir önemli öneri eğitim süreçlerinin kendini güncelleştirme-sidir. Eğitim sistemlerinin bu beklenmedik durumlara karşı her zaman hazır olması gereken hazırlıkların ve planlamaların önceden yapılması, eğitim de devamlılığı sağlayacaktır. Toplumsal eğitim her yaş seviyesinde önemlidir ve devam etmesi gerekir. Pandeminin eğitimde rönesans başlatmak için bir fırsat olduğunu söyleyen Bozkurt (2020) pandeminin bir sonucu olarak eğitimde köklü reformlara ve stratejik planlamaya ihtiyaç olduğunu, ortaya çıkan fırsatı değerlendirilerek yeni bir başlangıç yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bozkurt ve Sharma (2020) pandemi gibi başka acil durumlarda da yeniden tasarlanmış uzaktan eğitimin, daha iyi ve zamanında çözümler sunmak için farklı paydaşlarla (örneğin, psikologlar, sosyologlar, terapistler vb.) işbirliği yapmasının, daha geniş temellerde çözümler üretilmesinin ve bu tür zamanlarda öğrenenlere özen göstererek onları desteklemenin de önemli olduğunu belirtmiştir. Pandemi ile birlikte eğitim süreçlerinin yeniden gözden geçirilerek farklı açıları ile ele alınıp bundan sonraki her türlü acil durumlarda ortaya konulabilecek şekilde planlanmasının veya tasarlanmasının önemi ortaya çıkmıştır.

Türkiye pandemi sürecinde hem online platformlar hem de TV yayınları ile öğretim sürecinin devamlılığını sağlamaya çalışmaktadır. Bu süreçte yaşanan deneyimlerden elde edilen dönütler, var olan sistemlerin güncellenerek daha sağlıklı bir şekilde çalışmasına ve gelecekte yaşanabilecek olumsuz durumlar karşısında önemli bir katkı sağlayacaktır (Türker ve Dündar, 2020).

Öğrenim sürecinin yürütülmesinde önemli sorumluluklara sahip olan öğretmenin bu süreçteki rolü de önemlidir. Öğretmenler eğitim sürecinin yürütülmesinde ve farklı

konularda rehberlik yaparak öğrenciler ve aileler ile iletişimi sağlamaktadır. Eğitim paydaşlarının süreçten kopmaması adına bu iletişim çok önemlidir. Khan vd. (2017) öğretmenin sahip olduğu iletişim becerisinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli katkı yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle de uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin öğrencilerle kurduğu iletişim ve dolayısıyla ortaya çıkan etkileşim oldukça önemlidir (Duman, 2020). Demir ve Özdaş (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrenci ve velileriyle iletişim halinde olduklarını, öğrencileri ile bağlarını koparmayarak aksine bu salgın sürecinde daha aktif rol aldıklarını ortaya koymuşlardır. Symeou, Rousounidou ve Michaelides (2012) ve Sırvani, (2007) yaptıkları çalışmada velilerle iletişim kurarak aradaki bağı güçlendirme ve iletişime yönelik çalışmaların öğrenciler üzerinde olumlu katkısı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlik mesleği de çağın gerekleri karşısında kendini güncellemek zorundadır. Türker ve Dündar’ın (2020), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullandığı EBA dijital platformunu etkili ve verimli kullanılabilmesinde internet sorunları gibi teknik sorunun yanı sıra öğretmenlerin bu sistemi kullanmadaki deneyimsizlikleri ve teknoloji kullanma becerilerinin zayıflığı ön plan çıkmıştır. Ünal ve Bulunuz, (2020) yaptıkları çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecini daha verimli geçirebilmek için bir eğitim almak istediği; Zhang vd. (2020) ise; yaptıkları çalışmada çevrimiçi öğretimde öğretmenlerin deneyimsiz olduğu ve çevrimiçi öğretmen eğitiminin gerçekleştirilmesi gerekliliği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmaların da ortaya koyduğu gibi öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı deneyimler sonucu ortaya çıkan, yaşanan ve eksik görülen konularda özellikle de teknolojik pedagojik alan bilgileri açısından hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, üniversitelerin de öğretmen adaylarına dijital süreçleri öğretmen eğitiminde vererek onların gelişimine katkı sağlaması gerekmektedir (Kırmızıgül, 2020).

Teknolojinin hayatın her alanına nüfuz ettiği bir dönemde, eğitimde kullanılan öğrenim sürecinin kalitesini arttıran bilgi ve iletişim teknolojileri ve uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilerin öğretmenler tarafından kazanılması, eğitimin kalitesini arttırmada önemli bir rol oynayabilir. Sürekli gelişen eğitim teknolojilerinin olabildiğince takip edilmesi ve kullanılmasının desteklenmesi bu salgın durumlarında yaşadığımız bilgi ve alt yapı eksikliğinin önceden giderilmesini sağlayacaktır.

Öğretmen ve öğrencilere teknolojik desteğin sağlanması gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin eşit eğitim koşullarında olabilmesi için yoksun öğrencilerin devlet tarafından desteklenmesi dün önemli olduğu gibi bugün ve yarın da önemli olacaktır. Bu konuda yapılan çalışmalarda uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler açısından en önemli problemin teknolojik imkanı (internet, bilgisayar, akıllı telefon vb.) olmayan öğrencilerin, uzaktan eğitim sürecinden faydalanamaması (Ünal ve Bulunuz, 2020), özellikle kırsal kesimlerde internet sorunu olan öğrencilere ulaşmada yetersizliklerin yaşandığı (Sarı ve Nayır, 2020) gibi sıkıntılar ortaya konulmuştur. Eğitim hakkının herkes için azami ölçüde sağlanması ve desteklenmesi toplumların gelişiminin anahtarı

olacaktır. Bu salgın koşullarında da ortaya çıkan yoksunluk önemli eğitim politikaları ile planlanıp gereken maddi, teknik veya alt yapısal desteğin sağlanması gereklidir.

Pandemi ile birlikte neredeyse tüm dünya ülkeleri bir refleks göstermeye çalışmıştır. Ülkelerin yaptığı uygulamalar gelişmişlik ve eğitim politikalarındaki farklılıklara dayanmaktadır. Tüm ülkeler uzaktan eğitime farklı yol ve yöntemlerle geçmiş ve uygulamıştır. Türkiye de uzaktan eğitime geçen ülkelerden biridir. Uluslararası örgütlerin önerileri incelendiğinde Türkiye'nin pandemi sürecindeki uygulamalarının "öğrencinin akademik desteğinin sağlanması", "ücretsiz ve açık kaynak teknolojiler", "öğrenme materyallerine erişim" ve "öğrenme kaybını önleme", "iletişim", "geri bildirim", "öğretmen eğitimi", "mesleki gelişim", "öğretmenlerin desteklenmesi" ve "materyallere / kaynaklara erişim" gibi UNESCO (2020a, 2020b), OECD (2020a), Avrupa Eğitim Vakfı (2020) ve Birleşmiş Milletler (2020) önerileri örtüştüğü görülmektedir. Bu durumda Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı önemli derecede örtüşen bu uygulamaları geliştirirken, eksik olan özellikle uzun vadeli hedeflerini gözden geçirmelidir. Eğitim durumlarının kesilmesi durumunda uygulanacak yol haritasının okullardan başlayarak planlanmasının yapılması ve bu konuda ulusal veya bölgesel sivil toplum kuruluşları ile görüşülerek ortak hareket etme adına çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

- ADIGÜZEL, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 1, 253-271.
- ALIM, M. ve Doğanay, G. (2016). Coğrafya öğretiminde zümreler arası işbirliğinin önemi ve ortak konuların analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21 (35), 1-16. <https://doi.org/10.17295/dcd.59154>
- AL-NAİBİ, I., Al-Jabri, M. ve Kalbani, I. (2018). Promoting students' paragraph writing using edmodo: An action research. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 17, 1, 130-143.
- ALPER, A. (2020). Pandemi sürecinde k-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 1, 45-67.
- ARSLAN, A. (2020). Öğretmen adayları perspektifinden pandemi öncesi ve sonrası öğrencilere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 1, 553-571.
- ARSLAN, Y. ve Şumuer, E. (2020). COVID-19 Döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 1, 201-230.
- AYDIN, G. Ç. (2020). *COVID-19 salgını sürecinde öğretmenler*. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>
- AYRAL, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbeği, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 207-218.

Covid-19 Pandemi Sürecinde Uluslararası Örgütlerin Eğitime İlişkin Refleksleri İle Türkiye’de...

- BM (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid19_and_education_august_2020.pdf
- BOZKURT, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 6(3), 112-142.
- BOZKURT, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- CHENG, I. N. Y., Chan, J. K. Y., Kong, S. S. Y. ve Leung, K. M. Y. (2016). Effectiveness and obstacle of using Facebook as a tool to facilitate student-centred learning in higher education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17(2), 1-14.
- CHRİSTIAN, M., Indriyarti, E. R., ve Wibowo, S. (2021). Investigating Technostress as Moderating Information Quality and E-Learning Effectiveness on Students in Jakarta During the Covid-19 Pandemic. *Ilkogretim Online-Elementary Education Online*, 20(4), 46-52. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.04.07>
- ÇOLAK, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- ÇOLAK, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 189-208.
- DANIËL, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 1-6. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- DAVİD, R., Pellini, A., Jordan, K. ve Philips, T. (2020). Education during the COVID-19 crisis: opportunities and constraints of using EdTech in low-income countries (Version 1.0). Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3750976>
- DEMİR, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 1, 273-292.
- DERE, E., Yücel, Ü. A. ve Yalçınalp, S. (2016). İlköğretim öğrencilerinin eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı olan Edmodo’ya ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 804-819. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.49794>
- DUMAN, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 1, 95-112.
- ERYILMAZ, A. ve Başal, A. (2021). Student and teacher perspectives: developing the scale of coping strategies for pessimism and subjective well-being model based on coping strategies for COVID-19 and goal striving. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 546-563.
- ETF (2020). *Coping with COVID-19: Mapping education and training responses to the health crisis in ETF partner countries*. ETF Publishing.
- GÖREN S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F. ve Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 1, 69-94.

- ILGAZ, H. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eşzamanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(26), 187-201.
- KADEN, U. (2020). COVID-19 School closure-related changes to the professional life of aK-12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165 <https://doi.org/10.3390/educsci10060165>
- KARİP, E. (2020). COVID-19: *Okulların kapatılması ve sonrası*. <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi>
- KHAN, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S. ve Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice*, 8.
- KICI, D. ve Dilmen, N. E. (2014). Sosyal paylaşım ağlarının işbirlikli öğrenmede kullanımı: bir facebook uygulaması. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(41), s.343-356.
- KIRMACI, Ö., ve Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. doi:10.17244/eku.378138
- KIRMIZIGÜL, H. G. (2020). Covid-19 Salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- KURNAZ, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 1, 293-322.
- Lİ, X. (2009). Review of distance education used in higher education in China. *Asian Journal of Distance Education*, 7(2), 30-41.
- MEB (2020a). *Uzaktan eğitime bir fikrim var*. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitime-bir-fikrim-var/haber/21488/tr>
- MEB (2020b). *18 Eylül'e kadar sürecek uzaktan eğitim döneminin yol haritası* <http://www.meb.gov.tr/18-eylule-kadar-surecek-uzaktan-egitim-doneminin-yol-haritasi/haber/21499/tr>
- MEB (2020c). *Türk eğitim tarihinin en büyük uzaktan eğitim mesleki gelişim programını başlatıyoruz*. <http://ogretmen.meb.gov.tr/haberler-ve-duyurular/turk-egitim-tarihinin-en-buyuk-uzaktan-egitim-mesleki-gelisim-programini-baslatiyoruz.html>
- MURPHY, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- MUTHUPRASAD, T., Aiswarya, S., Aditya, K. ve Jha, G.K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID -19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3, 100101.
- OECD (2020a). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD Publishing.
- OECD (2020b). *Education responses to covid-19: embracing digital learning and online collaboration*. <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>

Covid-19 Pandemi Sürecinde Uluslararası Örgütlerin Eğitime İlişkin Refleksleri İle Türkiye’de...

- OLSEN, A. A., ve Huang, F. L. (2018). Teacher job satisfaction by principal support and teacher co-operation: Results from the schools and staffing survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27 (11). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4174>
- ÖZDOĞAN, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 Pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 1, 13-43.
- PAUDEL, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(2), 70-85.
- PEARSON, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- PETRIE, C., Aladin, K., Ranjan, P., Javangwe, R., Gilliland, D., Tuominen, S. ve Lasse, L. (2020). *Spotlight: Quality education for all during Covid-19 crisis*. https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf
- PIMMER, C., Chippis, J., Brysiewicz, P., Walters, F., Linxen, S. ve Gröbhiel, U. (2016). Supervision on social media: Use and perception of facebook as a research education tool in disadvantaged areas. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(5), 201-214.
- RANELUCCI, J. ve Bradley W. B. (2020). Using motivation design principles to teach screencasting in online teacher education courses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28, 2, 393-401.
- SARI, T. ve Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2020.5872>
- SERTKAYA, F. (2016). *Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- SİRVANİ, H. (2007). The effect of teacher communication with parents on students’ mathematics achievement. *American Secondary Education*, 36(1), 31-46.
- STRONG L. E. G. ve Yoshida, R. K. (2014). Teachers’ autonomy in today’s educational climate: current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145.
- SYMEOU, L., Roussounidou, E. ve Michaelides, M. (2012). “I feel much more onfident now to talk with parents”: An evaluation of in-service training on teacher-parent communication. *School Community Journal*, 22, 1, 65-87.
- TÜRKER, A. ve Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 1, 323-342.
- TZİFOPOULOS, M. (2020). In the shadow of coronavirus. distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2), 1-14.

- UNESCO (2020a). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris.
- UNESCO (2020b). *Supporting teachers and education personnel during times of crisis*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338>
- UNICEF (2020). *Education and COVID 19*. <https://data.unicef.org/topic/education/covid-19/>
- ÜNAL, M. ve 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.
- WANG, D., Wang, J., Li, H. ve Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedu-dev.2016.10.009>
- WARAWUDHĪ, R. (2017). The evaluation of edmodo in business reading class. *International Journal of Information and Education Technology*, 7, 2.
- WORLDBANK (2020a). *Remote Learning and COVID-19*. <http://pubdocs.worldbank.org/en/925611587160522864/KnoweldgePack-COVID19-RemoteLearning-LowResource-EdTech.pdf>
- WORLDBANK (2020b). *How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic*. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>
- YAMMAMOTO, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3, 1, 25-34.
- YEGİTEK (2020). *YEĞİTEK, uzaktan eğitim sürecini değerlendirme anketi başlattı*. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/yegitek-uzaktan-egitim-surecini-degerlendirme-anketi-baslatti/icerik/3068>
- ZAWACKÍ-RİCHTER, O. (2020). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3, 1.
- ZHANG, W., Wang, Y., Yang, L. ve 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. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özleredeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve

niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

3.5. Yasal ve Etik Açından Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınuncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınmazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön

inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki “Kör Hakemlik Sistemi” bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayınlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayınlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayınlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun “Yazım Kılavuzu”nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

5.5.1. Ana Metin: Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Tablolar: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacının soyadı, eserin yayım tarihi yay ayrıç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre...

b. Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

c. Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvaci ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvaci ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

ç. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)...

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, *makalenin başlığı (italik)*, süreli yayının adı (kısıtılmamalı), *cilt numarası (italik)*, (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T. ve Kaya, B. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Millî Eğitim, 48 (224), 59 - 73. [https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686](https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686)

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik)*, sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esneklik (örneğin “[Konferans oturumu],” “[Bildiri sunumu],” “[Poster oturumu],” “[Sözlü bildiri],” “[Konferans sunum özeti]”).

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). *7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı* (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik), yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Bayatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitimine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda “içinde” ifadesi yerine “in” kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

5.7.5. İnternette Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (<https://apastyle.apa.org> adresinden yararlanabilirsiniz.)

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim> web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi
2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)
3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)
4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)
5. Telif Hakkı Devir Formu
6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission, the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the “Blind Referee System” section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAK-BİM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

4. LANGUAGE of WRITING

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal’s article template must be taken into consideration:

5.1. Title

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

5.5.3. Minor titles: It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

5.5.4. Subtitles: All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

5.5.5. Figures: Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from “1”, each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

5.5.6. Tables: Like figures, they should be numbered separately starting from “1” and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

5.5.7. Images: It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing References In The Text: While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, “and” should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author’s surnames are included for the first time, in the following citations, the

name of the first author should be specified as follows, for the others “et al.” statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only “citing” information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü’s (1911) (as cited in Çelik, 1998)...

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article (*italic*), name of the periodical (not abbreviated), volume number (*italic*), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., & Kaya, B. (2019). *Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design*. Millî Eğitim, 48 (224), 59-73. <https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686>

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper (in italics)*, name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg “[Conference session],” “[Paper presentation],” “[Poster session],” “[Oral presentation]”, “[Conference presentation summary]”).

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic)*, publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome*. Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Book with Editor:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

Chapter in an Edited Book

In English-edited books, “in” should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher.

5.7.4. Reports and Theses:

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master’s thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

5.7.5. Internet References

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication* (in italics). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>)

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal’s personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim>.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.
2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)
3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)
4. Similarity report (full report in PDF format)
5. Copyright Transfer Form
6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.