



GEFAD



GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

GAZİ UNIVERSITY JOURNAL OF GAZİ EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)
GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

NİSAN/ APRIL 2022 • CİLT / VOLUME 42 • SAYI / NUMBER 1

Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education

Prof. Dr. Musa YILDIZ
Rektör / Rector

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Dekan/ Dean

Yönetim Adresi / Address of Directors

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
06500, Teknikokullar, ANKARA
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Yerel Süreli Yayın / Local Periodical

ISSN-1301-9058

Basım Tarihi / Publication Date

28.04.2022

Gazi Üniversitesi **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**

Sahibi:

Rektör

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Baş Editör

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editörler

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Doç. Dr. Serkan KOŞAR

Doç. Dr. Ahmet GÖKMEN

GEFAD Editörler Kurulu

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gönül YAZGAN SAĞ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi Üniversitesi

GEFAD Yayın Kurulu

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu Ü.

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi Üniversitesi

Gazi University **Journal of Gazi Educational Faculty**

Owner:

Rector

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Editor in Chief:

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editors

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Assoc. Prof. Dr. Serkan KOŞAR

Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÖKMEN

GUJGEF Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University

Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi University

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi University

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi University

Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi University

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Gönül YAZGAN SAĞ, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Mustafa KALE, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi University

GUJGEF Publication Board

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi University

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi University

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi University

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi University

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu University

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi University

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi University

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi University

Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü OZGÜR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Ü.
Dr. Öğr. Üyesi Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi

Editör Yardımcısı

Arş. Gör. Dr. Zafer ERTÜRK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi University
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi University
Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi University
Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi University
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi University
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi University
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi University
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi University
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Ülkü OZGÜR, Gazi University
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi University
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi University
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi University
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi University
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi University
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, University
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi University
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi University
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University
Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara University
Assoc. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs U.
Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University

Associate Editör

Res.Asst. Dr. Zafer ERTÜRK, Gazi University

Kapak Tasarımı

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi

Redaktörler

Arş. Gör. Dr. Esra OYAR, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Figen DEMİREL UZUN, Gazi Üniv.
Arş. Gör. Dr. Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Duygu YILMAZ ERGÜL, Gazi Üniv.
Arş. Gör. Hatice PASLI, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Işıl KOÇ, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Mertcan ÜNAL, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına açıktır.

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE

web: www.gefad.gazi.edu.tr **e-posta:** gefad@gazi.edu.tr

Cover Design

Instructor Veysel ŞAYLI, Gazi University

Redactors

Res. Asst. Dr. Esra OYAR, Gazi University
Res. Asst. Dr. Figen DEMİREL UZUN, Gazi University
Res. Asst. Dr. Murat ASLAN, Gazi University
Res. Asst. Dr. Duygu YILMAZ ERGÜL, Gazi University
Res. Asst. Hatice PASLI, Gazi University
Res. Asst. Işıl KOÇ, Gazi University
Res. Asst. Ömer ÇELİK, Gazi University
Res. Asst. Mertcan ÜNAL, Gazi University
Res. Asst. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi University

Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)
is a refereed academic journal publishing research papers in the fields of education. The journal is published three times a year, in April, August and December. It welcomes articles by scientists from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Gazi Education
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY

web: www.gefad.gazi.edu.tr **e-mail:** gefad@gazi.edu.tr

Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz

- Prof. Dr. Adile Aşkım KURT, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Atıla YILDIRIM, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent AKBABA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cem BALÇIKANLI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil Cahit YESİLBURSA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gonca YANGIN EKŞİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kadriye Dilek BACANAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal Sinan ÖZMEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KARA, Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Özgür ERDUR BAKER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Şerife AK, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Tamer KUTLUCA, Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf BUDAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Asuman AŞIK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ayfer SAYIN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe GÜLER, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cemal ÇAKIR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ekmel ÇETİN, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Eren Can AYBEK - Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Eylem DAYI, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hale ILGAZ - Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Halük ÜNSAL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan TABAK, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa UZOĞLU - Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Müzeyyen Nazlı GÜNGÖR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Osman ÇAYDERE, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Osman SABANCI, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Refik TURAN, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Salih ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Semra SARAÇOĞLU, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Serhat ARSLAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba ŞENGÜL BİRCAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Zehra ATBAŞI, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Zekiye Müge TAVİL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Arcan AYDEMİR, Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Burcu KARABULUT COŞKUN, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ, Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gözdegül ARIK KARAMIK, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞINGİR, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih YİĞİT, Hakkari Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ, Gazi Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Tamer KARAKOÇ, Gazi Üniversitesi
Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi
Dr. Feride ŞAHİN, Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Muhittin ŞAHİN, Ege Üniversitesi
Dr. Serkan DEMİR, Şehit Emre Tunca İlkokulu

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

NİSAN/ APRIL 2022 • CİLT/VOLUME: 42 • SAYI / NUMBER: 1

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri/Research Articles

- Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pandemi Döneminde ve Öncesinde İnkormal Öğrenmelerinin İncelenmesi
Investigation of Informal Learning Activities of Social Studies and Science Teacher Candidates During and Before the Pandemic
Mahmut Sami KILIÇ & Serpil RECEPOĞLU.....1-28
- COVID 19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Sistemine Güvenleri Hakkındaki Görüşleri
Opinions of University Students on Their Trust in the Education System During the Covid 19 Pandemic Process
Servet ÖZDEMİR & Hatice TURAN.....29-52
- Pandemi Sürecinde Çalışanların İşe Yabancılaşmaya İlişkin Algıları
Employee's Perceptions of Alienation in The Pandemic Process
Nurdan ÖDEMİŞ KELEŞ & Necati CEMALOĞLU.....53-83
- Covid 19 Pandemisi ve Akademisyenler: Psikolojik Yansımalar ve Sosyal Yaşam Üzerindeki Etkileri
The Covid 19 Pandemic and Academics: Psychological Reflections and Its Impact on Social Life
Tuğba TÜRKKAN, Hatice ODACI & Kenan BÜLBÜL.....85-121
- Covid-19 Sürecinde Yükseköğretimde Çevrim İçi Uzaktan Eğitim Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi
An Investigation of Student Experiences about Online Distance Education at Higher Education in the Covid-19 Term
Hakan TEKEDERE, Sami ŞAHİN & Hanife GÖKER.....123-166
- Açık ve Uzaktan Öğrenme Ortamlarında Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Alan Uzmanlarının Görüşleri: Bir Durum Çalışması
Opinions of Field Experts on Measurement and Evaluation Process Implemented in Open and Distance Learning Environments: A Case Study
İlker USTA, Hakan KILINÇ & Muhammet Recep OKUR.....167-200

Özel Sektör Çalışanlarına Yönelik Düzenlenen Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi ve Covid-19 Pandemisindeki Dönüşümü Evaluation of Training Activities Organized for Private Sector Employees and Their Transformation in Covid-19 Pandemic Merve TUNCA & Murat BÜLBÜL.....	201-238
Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz Yeterlik Algılarının ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi Analysis of Teacher Candidates 'Perceptions of Computer Self-Efficiency And Attitudes Towards E-Learning Mehmet Yaşar KILIÇ.....	239-271
E-Öğrenme Tutum Ölçeği: Üniversite Öğrencileri Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması E-Learning Attitude Scale: The University Students Form Validity and Reliability Study Yunus Emre YARAYAN, Ahmet Emre FAKAZLI & Ekrem Levent İLHAN.....	273-302
8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Etkinliklerinin Öğrencilerin Dönüşüm Geometrisi Ünitesindeki Kavramsal Gelişimlerine Etkisinin Değerlendirilmesi Evaluation of the Effect of 8th Class Mathematics Course Program Activities on the Conceptual Developments of the Students in the Transformation Geometry Unit Esin AKPINAR & Gülay EKİCİ.....	303-346
Evaluation of Ninth Grade English Instruction Programme Oualitatively Through Hammond's Cube Model Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Hammond Küp Modeli ile Nitel Değerlendirilmesi Betül ALTAY & Asuman Seda SARACALOĞLU.....	347-394
Educational Services Provided to Immigrant Children With Special Needs: Comparison of the USA and Turkey Özel Gereksinimli Göçmen Çocuklara Sunulan Eğitim Hizmetleri: Amerika Birleşik Devletleri Ve Türkiye Karşılaştırması Serra Sevde HATİPOĞLU.....	395-421
Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Farklılıklar Açısından İncelenmesi An Analysis of Life Studies Textbooks in Terms of Diversities Emrullah AKCAN & Ömer Alper TÜRKMENOĞLU.....	423-459

Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerine Dayalı Geliştirilen Hibrit Kitap ile Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamının Öğrenci Başarısına Etkisi The Effect of a Hybrid Book Based on the Writing to Learn Activities Supported Learning Environment on Student Achievement Hakan ÇÖMEN & Salih UZUN.....	461-483
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşim Durumlarının Çocuk İhmali Kapsamında Değerlendirilmesi Evaluation of Communication and Interaction with Children in the Classroom Management of Preschool Teachers within the Scope of Child Neglect Nesrin AKBAYRAK & Nalan KURU.....	485-519
A Semiotic Approach to the Reading of Literary Texts in EFL Classes Yabancı Dil Sınıflarında Yazınsal Metinlerin Okunmasına Göstergebilimsel Bir Yaklaşım Necat KUMRAL.....	521-539
A Systematic Compilation Study on Digitalization in Language Education Dil Eğitiminde Dijitalleşme Yönelik Sistematik Bir Derleme Çalışması Emine SUR	541-584
Uzaktan Eğitim Öğretim Sürecinde Uygulamalı Sanat Derslerine Yönelik Akademisyen Görüşleri Academics' Views on Applied Art Lessons in the Distance Education Teaching Process Serap BUYURGAN & İrfan Nihan DEMİREL.....	585-620
Türkiye ve KKTC'deki Üniversitelerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programlarına Yönelik Bir Durum İncelemesi A Case Study on Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Programs in Universities in Turkey and Turkish Republic of Northern Cyprus Zehni KOÇ & Hatice ŞINGİR.....	621-668
Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin ve Düşünme Stilllerinin İncelenmesi Examining Self-Managed Learning Skills and Thinking Styles of University Students Sera KARAGÜLLE & Hasan Güner BERKANT.....	669-710
Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Zorlukları: Bir Durum Çalışması Secondary School Students' English Learning Difficulties: A Case Study Seda ÖZER & Cenk AKAY.....	711-747

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Metaforik Algıları Special Education Teachers' Metaphorical Perceptions Regarding The Students With Multiple Disabilities A. Emel SARDOHAN YILDIRIM & Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN.....	749-786
Siber Zorbalık, Sosyal Yetkinlik ve Sosyal İlişki Unsurları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi The Investigation of the Relationship Between Cyberbullying, Social Competence and Social Relations Yener AKMAN.....	787-816
Okul Yöneticiliğinin Tercih Edilme Sebepleri ve Yönetici Görevlendirme Süreçlerinin İncelenmesi Exploring Reasons Why Educators Choose to Become a School Administrator and Appointment Processes Salih YILMAZ, Ali CULHA & Ayşegül TAŞDEMİR.....	817-843
Yabancı Dil Öğretiminde Drama Etkinliklerinin Konuşma Becerisi Üzerine Etkisi The Effect of Drama Activities on Speaking Skills in Foreign Language Teaching Murat ÇOKYAMAN & Hacı Ömer BEYDOĞAN.....	845-871
Yabancı Diller Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Developing the Attitude towards Learning Foreign Languages Scale for Students Studying at the Schools of Foreign Languages Celal Turgut KOÇ & Ahmet Erdost YASTIBAŞ.....	873-896
The Adaptation of Metacognitive Awareness Listening Questionnaire into Turkish Üst bilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması Büşra NUR DURMAZ & Asuman AŞIK.....	897-920
Lise Tarih Ders Kitaplarında Tarihi Şahsiyetler Historical Figures in High School History Textbooks İlker DERE & Ahmet Burak ÜLKER.....	921-956

Tarihin Ruhu Belgeselinin Tarih Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi	
Evaluation on The Documentary of Tarihin Ruhu in View of the History Teaching	
Yusuf Ziya AKTAŞ.....	957-995

Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pandemi Döneminde ve Öncesinde İnfomal Öğrenmelerinin İncelenmesi*

Investigation of Informal Learning Activities of Social Studies and Science Teacher Candidates During and Before the Pandemic

Mahmut Sami KILIÇ¹, Serpil RECEPOĞLU²

¹Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin
Eğitimi Anabilim Dalı. mkilic@kastamonu.edu.tr

²Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin
Eğitimi Anabilim Dalı. srecepoglu@kastamonu.edu.tr

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 30.04.2021

Yayına Kabul Tarihi: 15.12.2021

ÖZ

Bu çalışma, öğretmen adaylarının pandemi öncesi ve sonrası mesleki gelişimleri açısından tercih ettikleri infomal öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu ve gerçekleştirdikleri infomal öğrenme etkinliklerini tercih etme nedenlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri bölümlerinde okuyan 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile yapılmış betimleyici bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “İnfomal öğrenme davranışları formu” açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analize tabi tutularak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, pandemi döneminden önce öğretmen adayları mesleki gelişimleri için çoğunlukla başka kişilerden öğrenme yoluyla infomal öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bu araştırmada kişiler arası olmayan kaynaklardan gerçekleşen infomal öğrenme etkinliklerine ilişkin bulgularda yüksek orandadır. Öğretmen adaylarının pandemi döneminde ise başka kişilerden öğrenme kaynakları belirgin bir şekilde azalmıştır. Kişiler arası olmayan kaynaklardan öğrenme belirgin bir şekilde artmıştır. Öğretmen adayları gerçekleştirdikleri infomal öğrenme etkinliklerinin nedenlerini en çok “kendilerini geliştirmek” ve “meslek hayatlarına katkı sağlamak” olduğunu, bunun yanı sıra öğretmen adayları öğrencilik hayatlarındaki “başarılarını

* **Alıntılama:** Kılıç, M.S. ve Receptoğlu, S. (2022). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmen adaylarının pandemi döneminde ve öncesinde infomal öğrenmelerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 1-28.

artırmak” ve “boş vakitlerini değerlendirmek” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek istemeleri ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamasında informal öğrenme etkinliklerin önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, İnfomal öğrenme, Pandemi, Öğretmen adayları, Sosyal bilgiler eğitimi

ABSTRACT

This study examines teacher candidates professional development through informal learning activities and the reasons for undertaking these informal learning activities. The participants of the research consists of 30 teacher candidates studying in the Social Studies and Science departments of Kastamonu University Faculty of Education. The research is a descriptive study conducted with a qualitative research approach. "Informal learning behaviors form" prepared by the researchers was used as a data collection tool in the study. The data of the research were analyzed by subjecting descriptive analysis. According to the research results, before the pandemic period, teacher candidates stated that they mostly learned informal learning from other people for their professional development. In addition, the findings of this study regarding informal learning activities from non-interpersonal sources are high. During the pandemic period of the teacher candidates, learning resources from other people decreased significantly. Learning from non-interpersonal sources has increased markedly. The pre-service teachers stated that the reasons for the informal learning activities they carried out were mostly "improving themselves" and "contributing to their professional life", as well as "increasing their success" in their student life and "making use of their free time". It can be said that informal learning activities have an important place in the desire of teacher candidates to improve themselves and contribute to their professional development.

Keywords: Informal learning, Pandemic, Science education, Social studies education, Teacher candidates

GİRİŞ

Bilgi çağı veya dijital çağ olarak nitelendirilen son yüzyılda sanayi toplumunun teknolojileri ile gerçekleştirilen maddi üretim şeklinden, bilgisayarlara ve bilişim teknolojilerine dayalı bir üretim şekline geçilmektedir. Bununla birlikte, bilgi üzerine şekillenen ve teknolojinin, itici bir güç olarak gelişmesine katkı sağladığı, yeni bir toplum yapısı şekillenmektedir. Dünyadaki değişim toplumların sahip olduğu kimlikleri de değiştirmektedir. Bu değişim, bilgi toplumu kavramını ortaya çıkarmıştır. Bilgi toplumu, en genel anlamıyla, bilgisayar teknolojisinin kullanıldığı; bireysel ve kitle iletişiminin sınırları aştığı; temel ekonomik faaliyetlerin bilgi üzerine kurulduğu; üretici ve tüketicileri bir araya getiren hizmet türünün bilgi hizmetleri olarak şekillendiği;

insanın değer kazandığı; eğitimin zaman sınırının olmadığı; her çeşit bilgi kaynağının ve bilgi merkezinin önem kazandığı; bilginin kontrolü ve sahipliği için uluslar üstü örgütlerin kurumsallaştığı bir toplum şekli (Rukancı ve Anameriç, 2004) olarak tanımlanabilir. Bilgi toplumunda araştırma ve geliştirmeye en üst düzeyde önem verilmekte ve önemli bir kaynak haline gelmiş olan bilginin geliştirilmesi için bilime, teknolojiye ve insan gücüne yatırım unsuru olan eğitim, öncelikli olarak ele alınmaktadır. İş ve meslek hayatında yüksek vasıflı bireylere ihtiyaç arttıkça kişinin kendini değiştirmesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Bilgi toplumunda yaşayan bireyler öğrendiklerini yaşama uygulama yanında, öğrenmeyi öğrenme becerisi ile yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci içindedirler. Bilgi çağında teknolojinin gelişimi, öğrenmemizde değişikliklere neden olmaktadır. Bu, öğrenme tarzımızın artık örgün eğitimle sınırlı kalmamasını, informal öğrenmenin hayatımızda giderek daha önemli bir rol oynamasını sağlar. Örneğin, öğretme ve öğrenmede internet, mobil iletişim, bulut bilişim gibi teknolojilerin uygulanması, informal öğrenme gelişimi için daha geniş bir alan sağlar. Sonuç olarak, araştırmacılar informal öğrenmeye giderek daha fazla önem vermektedirler.

Eğitim ile ilgili yeniliklerin merkezine çağımızda informal öğrenme konulmaktadır (Garrick, 2001). İnfomal öğrenme; evde, işyerinde, sokakta, kütüphanede, müzede, çeşitli kitle iletişim araçları yoluyla kendiliğinden gerçekleşen, yapılandırılmamış öğrenmelerdir (Miser, 2011). Lohman (2005) informal öğrenmeyi; başkalarıyla konuşma ve onlarla işbirliği yapma, materyal ve kaynak paylaşma, başkalarını gözlemleme veya onların davranışlarını yansıtma, internette arama yapma, dergileri tarama ve kendi kendine deneme yanılma yolu ile öğrenme olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte, Noe, Tews & Marand (2013) üç çeşit informal öğrenme etkinliği arasında bir ayrım yapmaktadır: başkalarından öğrenme, kişilerarası olmayan kaynaklardan (kitaplar veya web siteleri gibi) öğrenme ve kendi çabasıyla öğrenme. Başkalarından öğrenme, geri bildirim isterken ya da performans iyileştirme stratejileri hakkında tavsiye isterken akranlar ve amirlerle etkileşim kurmayı içermektedir (sosyal informal öğrenme). Kişilerarası olmayan kaynaklardan öğrenme, internette arama

yaparak ve yararlı kaynaklar ve bilgiler arayışında uzmanların makalelerini okuyarak diğer insanlardan öğrenmeyi içermektedir. Burada, girdi, harici bir kaynaktan gelir ancak hiçbir sosyal etkileşim söz konusu değildir. Son olarak, kendi çabasıyla öğrenmek, kişinin performansını nasıl geliştireceği üzerine düşünmeye ve yeni çalışma yolları (bireysel informal öğrenme) denemeye zaman harcamayı içermektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi için informal öğrenmenin önemi giderek daha fazla kabul görmektedir (Jacobs & Park, 2009). Başka mesleklerde olduğu gibi, öğretmenler de eğitim alanındaki sürekli ve hızlı gelişen gelişmelerden etkilenmektedir. Sarioğlu ve Küçüközer (2017) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada informal öğrenme çevrelerinin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmaları nedeniyle öğrenmede daha etkili olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, informal öğretilerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğretmen yetiştirme sürecinde de formal eğitimin yanında informal öğrenme etkinliklerine de yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Moore & Klein, 2020; Rogers, 2013).

2020 yılının başından itibaren ülkemizi ve dünyayı saran Covid-19 salgın hastalığı küresel olarak yeni bir döneme geçişi zorunlu kılmıştır. Yüz yüze eğitimin yapılmasına engel olan bu pandemi döneminde ülkemizde de eğitimlerin, uzaktan eğitim ile yapılmasını gerektirmiştir. Uzaktan eğitime geçilen bu dönemde öğrenciler çeşitli zorluklarla karşılaşmışlardır. Sarı ve Nayır (2020) çalışmasında, Covid-19 pandemi süreci ile ortaya çıkan yeni eğitim algısının alternatif eğitim yapılanmalarına fırsat oluşturmada olduğunu ve bu durumun teknolojik sorunlar, öğrenme- öğretme süreciyle ilgili sorunlar ve paydaşlardan kaynaklanan sorunlar gibi çeşitli sorunların oluşturduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Bakıoğlu ve Çevik (2020), çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı, öğrencilerle iletişim kurma, öğrencilerin derslere katılım oranının düşük olması ve okul yönetiminin baskısına maruz kalma gibi problemlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Pandemi sürecinde bu tür zorlukların yanı sıra kazandırdığı faydaların da mevcut olduğu görülmüştür. Geleneksel eğitim kurumlarının üstleneceği esnek roller ve öğrenenlerin bilgiye farklı ortamlardan erişme çabalarının informal öğrenme süreçlerinde daha fazla değer kazandıracağı da

düşünülmektedir (Bozkurt, 2020). Coronavirüs pandemisi, geleneksel öğrenme yaklaşımlarının yetersizlikleri ile açık ve uzaktan eğitimin ihtiyaçlarının farkına varılmasını, örgün eğitimin açık ve uzaktan eğitim ile desteklenmesinin gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Can, 2020). Bu süreçte bir öğrenci olarak Mintz (2020), uzaktan eğitim sürecinde, öğrenme sürecini kendisinin kontrol edebildiğini, çalışmalarına daha fazla vakit ayırabildiğini, bu süreçte de diğer öğrencilerle iş birliği kurabildiğini ve çevrimiçi ortamlar sayesinde ders kayıtlarını tekrar izleyebilmek gibi büyük avantajlar sağladığını bir gazete röportajında belirtmiştir. Tüm bu çalışmalar da beraber değerlendirildiğinde bu dönemde uzaktan yapılan eğitimin zorluklarının yanı sıra avantajları olduğu da görülmüştür. Bu avantajların öğretmen adayları tarafından da fark edilerek mesleki gelişimleri açısından istifade etmeleri önem kazanmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde informal öğrenme ile ilgili (Garrick, 2001; Lohman, 2005; Eshach, 2007; Greenhow & Robelia 2009; Miser, 2011; Noe vd., 2013; Hossain & Sormunen, 2019; Moore & Klein, 2020), öğretmenlerin informal öğrenme etkinlikleri ile ilgili, (Shapir, 2003; Hoekstra, Brekelmans, Beijaard & Korthagen, 2009; Rogers, 2013; Alakurt, 2015; Kyndt, Gijbels, Grosemans & Donche, 2016; Lecat, Raemdonck, Beusaert & März, 2019; Bartan, 2020), öğretmen adaylarının informal öğrenme etkinlikleri (Khadage & Knezek, 2011; Sarıoğlu ve Küçüközer, 2017; Mertoğlu, 2019; Yolcu, 2020), öğrencilerle ilgili Akgül ve Oran (2020) çalışmalara rastlanmaktadır. Cross (2003)'ta bireylerin öğrenmelerinin yaklaşık %80'inin informal öğrenme olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, Livingstone (2002) yetişkinlerin %90'ından fazlasının informal öğrenme etkinlikleri içinde yer aldığını ifade etmiştir. Alan yazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından gerçekleştirdikleri informal öğrenme etkinliklerinin pandemi dönemi ve öncesindeki durumun karşılaştırılmasına yönelik ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Pandemi öncesi ve sonrası öğrencilerin informal öğrenme etkinliklerindeki değişimlerin farklılığını ortaya koymak eğitimin her şartta sürdürülmesi, geliştirilmesi ve zamanın ihtiyaçlarına göre yapılandırılması gereken bir olgu olması açısından önem arz etmektedir. Pandemi sürecinde informal eğitimde,

planlama, içerik, teknolojiye erişim, öğrencilerin sisteme ve teknolojiye adaptasyonu gibi birçok alanda sorunlar görülmüştür. Eğitimi kesintiye uğratan her gelişme, aslında doğrudan ya da dolaylı olarak birey ve toplum hayatında önemli etkilere sebep olmaktadır. Bu açıdan bu araştırmanın farklı değişimlere yol açan ve bireyleri birçok yönden etkileyen COVID-19 pandemisinin informal öğrenme etkinlikleri açısından yarattığı değişimleri kapsamlı bir şekilde ele almanın alan yazınına katkı getireceği beklenmektedir. Bununla birlikte, günümüzde eğitim ile ilgili yeniliklerin başında informal öğrenme etkinliklerinin yer aldığı görülmektedir. Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek öğretmen adaylarının mesleklerini uygulayacakları ortamlarda informal eğitim çalışmalarına yer vermek zorunda kalacakları düşünüldüğünde, informal öğrenme süreçlerinin daha fazla değer kazanacağı ve öğretmen adayları için önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Özetle, bu çalışma, öğretmen adaylarının pandemi öncesi ve sonrası mesleki gelişimleri açısından tercih ettikleri informal öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu ve gerçekleştirdikleri informal öğrenme etkinliklerini tercih etme nedenlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Pandemi döneminden önce öğretmen adayları mesleki gelişimleri açısından hangi informal öğrenme etkinlikleri yürütülmektedir ve bunların özellikleri nelerdir? Branşlara göre farklılık var mıdır?
2. Pandemi döneminde mesleki gelişim açısından öğretmen adayları tarafından hangi informal öğrenme etkinlikleri yürütülmektedir ve bunların özellikleri nelerdir? Branşlara göre farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adayları niçin bu etkinliklerini tercih etmektedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu gurubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile yapılmış betimleyici bir çalışmadır. Betimsel araştırma deseninin amacı bireylerin bir olay ya da olguyla ilgili düşüncelerinin tanımlanarak betimlenmesidir (Willis, Sullivan-Bolyai, Knafl & Cohen, 2016). Bu çalışmanın odak noktası ise informal öğrenme etkinliklerinin hangi şartlarda neden tercih edildiklerinin keşfedilmesidir. Bu doğrultuda araştırmada, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmen adaylarının pandemi öncesi ve sonrası mesleki gelişimleri açısından tercih ettikleri informal öğrenme etkinliklerinin neler olduğu ve gerçekleştirdikleri informal öğrenme etkinliklerini tercih etme nedenleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri bölümlerinde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu kapsamda sayısal ve sözel bölümlerden eşit katılım sağlanması adına ve araştırmacıların katılımcılara daha kolay ulaşabilir oldukları Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümlerinde okuyan 15'er kişiden 30 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi çalışmaya pratiklik sağlar. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı, kendisine yakın ve erişilmesi kolay olan grubu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubu özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubu Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	19	63,3
Erkek	11	36,7
Sınıf Düzeyi	N	%
Üçüncü Sınıf	13	43,3
Dördüncü Sınıf	17	56,7
Branş	N	%
Fen Bilgisi Öğretmenliği	15	50
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	15	50

Toplam	30	100
--------	----	-----

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “İnformel öğrenme davranışları formu” açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Soru formu, çalışma amacına yönelik olarak 3 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soru formunun anlaşılabilir olduğunu kontrol etmek için bir Türkçe öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Kapsam geçerliğinin sağlanması için de iki ayrı öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda formda bazı ifade değişiklikleri yapılmıştır. Formun anlaşılabilirliğini kontrol etmek için de iki öğretmen adayına ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama neticesinde soruların doğru anlaşıldığı görülmüştür. Pandemi süreci nedeniyle görüşme formları katılımcılara elektronik posta yoluyla iletilmiş olup yine aynı ortamdan veriler toplanmıştır. Araştırmacılar, görüşme formlarını derslerine girdikleri öğrencilerden katılmak isteyenlere iletmış ve katılımcılardan 1 hafta içerisinde dönüş yapmaları istenmiştir. Belirtilen tarihlerde dönüş yapan katılımcıların verileri değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler gizliliği korumak için Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Kodlanan bu veriler betimsel analize tabi tutularak incelenmiştir. Daha önce belirtildiği gibi, rapor edilen her bir informal öğrenme etkinliği, Noe vd., (2013) tarafından geliştirilen kavramsal çerçeveye göre üç gruba kategorize edilerek analiz edilmiştir. İlk kategori, başkalarından öğrenme, geri bildirim isterken veya performans iyileştirme stratejileri hakkında tavsiye isterken akranlar ve amirlerle etkileşim kurmayı içerir (sosyal informal öğrenme). İkinci kategori, kişilerarası olmayan kaynaklardan öğrenme, internette araştırma yaparak, yararlı kaynaklar ve bilgiler arayışında uzman makaleleri okuyarak diğer insanlardan öğrenmeyi içerir. Yani, kitaplar veya web siteleri gibi kişilerarası olmayan kaynaklardan öğrenmektir. Kişilerarası olmayan kaynaklardan öğrenme durumunda, öğrenme kaynağı olarak başka bir kişi kullanılmakta, fakat sosyal öğrenme bağlamı yoktur. Bu tür öğrenme etkinlikleri genellikle yeni pedagojik ve didaktik fikirler bulmak amacıyla literatürde, bir kitapta veya bir web sitesinde araştırmayı, online videolar izlemeyi gerektirir. Bu tür bir öğrenme, öğretmenlerin her zaman, her yerde bilgi

aramasına olanak tanımaktadır (Lecat vd., 2019). Son olarak üçüncü kategori, kendi çabasıyla öğrenme, kişinin performansını nasıl iyileştireceği üzerine düşünmeye ve yeni çalışma yollarını denemeye zaman harcamayı içerir (bireysel informal öğrenme). Bu sınıflandırma sonuçlarımızı sunmak için kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için veriler, nitel araştırma alanında deneyimli bir başka araştırmacı tarafından da kodlanması istenmiş ve araştırmacılar tarafından elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Farklı kodlamalar üzerinde tartışarak görüş birliğine varılmış ve nihai kodlarda karar kılınmıştır. İki araştırmacı tarafından yapılan uyum indeksi hesabına göre analiz uyum oranı %97,42 bulunmuştur. Araştırmanın bu güvenilirlik aşamasında Miles & Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında etik kurul izni alınması gerekmekte olup uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 25.12.2020 tarihli 4. Toplantı 56. Karar sayısı ile etik ilkelere uygun bulunmuştur. Etik Kurul Onayı ekte sunulmuştur.

BULGULAR

“Pandemi döneminden önce öğretmen adayları tarafından mesleki gelişimleri açısından hangi informal öğrenme etkinlikleri yürütülmektedir ve bunların özellikleri nelerdir? Branşlara göre farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda frekans analizi yapılarak verilen cevapların sıklıklarına bakılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere “İnformal öğrenme kapsamında pandemi döneminden önce mesleki gelişiminiz açısından neler yapıyordunuz? Nasıl yapıyordunuz? Hangi materyalleri, araçları kullandınız?” sorusu sorulmuş ve verilen cevapların sıklıkları Tablo 2 ve 3’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Pandemi Öncesinde Mesleki Gelişim Açısından Yaptıkları İnfomal Öğrenmeler

İnfomal öğrenme tipi	Öğrenme aktivitesi	Sıklık
Başkalarından öğrenme	Arkadaşlarıyla beraber öğrenmek	6
	Çeşitli eğitim ve sertifikalar almak	5
	Çalıştay ve sempozyumlara katılmak	4
	Ailemden ve yakın çevremden öğrenmek	3
	Özel kurs merkezinde eğitimlik yapmak	2
Kişiler arası olmayan kaynaklardan öğrenme	Kitap okumak	10
	Telefon, bilgisayar, internetten öğrenmek	4
	Sosyal medyada alanımda uzman kişilerin çalışmalarını takip etmek	3
	Kütüphaneye gitmek	3
	Bilimsel makale okumak	2
	Müze gezmek	2
Kendi çabasıyla öğrenme	Mesleğimle ilgili çeşitli provalar yapmak	1
	Kendi çabamla öğrenmeye çalıştım	1

Pandemi döneminden önce Sosyal Bilgiler öğretmen adayları kişisel ve mesleki gelişimleri için Tablo 2’de görüldüğü üzere çoğunlukla kişiler arası olmayan kaynaklardan gerçekleşen infomal öğrenme gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra başka kişilerden öğrenme yoluyla yapılan infomal öğrenmelerin bulgu sayıları da yüksek orandadır.

Tablo 3. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pandemi Öncesinde Mesleki Gelişim Açısından Yaptıkları İnfomal Öğrenmeler

İnfomal öğrenme tipi	Öğrenme aktivitesi	Sıklık
Başkalarından öğrenme	Çeşitli eğitim ve sertifikalar almak	8
	Çalıştay ve sempozyumlara katılmak	8
	Arkadaşlarımla beraber öğrenmek	3
	Ailemden ve yakın çevremden öğrenmek	2
	Bir STK'da eğitimlik yapmak	1
Kişiler arası olmayan kaynaklardan öğrenme	Telefon, bilgisayar, internetten öğrenmek	7
	Kitap okumak	5
	Bilimsel makale okumak	4
	Sosyal medyada alanımda uzman kişilerin çalışmalarını takip etmek	2
	Gözlem yapmak	1
Kendi çabasıyla öğrenme	Mesleğimle ilgili çeşitli provalar yapmak	2
	Kendi çabamla öğrenmeye çalıştım	1

Fen Bilimleri öğretmen adaylarının pandemi öncesinde gerçekleştirdikleri infomal öğrenme etkinliklerin bulguları ise Tablo 3'te sunulmuştur. Buna göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından farklı olarak başkalarından öğrenme yoluyla gerçekleştirilen infomal öğrenme etkinlikleri çoğunluktadır. Kişiler arası olmayan kaynaklardan gerçekleşen öğrenmelerin sayıları da yüksektir.

Öğretmen adaylarının bu konuda görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Başkalarından Öğrenme

Ö4: “Pandemi döneminden önce kendimi geliştirmek için bazı kurslara başvurarak sertifikalar aldım. Bu konuda halk eğitim kurslarından, gençlik merkezin ve bazı özel kurslardan yardım aldım. Öğretmenlik bölümü okuduğum için bana katkı sağlayacağını düşündüğüm drama kursuna gittim ancak pandemi sürecinden dolayı yarım bırakmak

zorunda kaldım. İşaret dili kursuna giderek sertifika aldım. Eğitim sürecimde ise bana çok yardımcı oldu çünkü böyle bir seçmeli dersim vardı.”

Ö15: “Toplumdaki diğer insanlarla, arkadaşlarla veya aile içinde farklı konularla ilgili konuşma ve tartışma şeklinde geçen sohbetler yaparak mesleki gelişimime katkıda bulunduğumu düşünüyorum.

Kişiler Arası Olmayan Kaynaklardan Öğrenme

Ö5: “Mesleki gelişimime katkı sağlayacak kitaplar okuyordum, arkadaşlarımla müzeleri geziyor farklı illeri gezerek tarihi yerlere gidiyorduk. İnternet, bilgisayar, telefon mesleki gelişimimde kullandığım araçlardır.”

Ö6: “Derslerde bana yardımcı olacak kaynakları temin eder kütüphaneyi etkin kullanırdım. Boş vakitlerde kitap okurdum.”

Ö14: “Kendimi yetersiz ve eksik hissettiğim konularda, kişisel bilgisayarımdan sosyal medya organlarını kullanarak eksiklerimi tamamlamak ve ek bilgi olarak geliştirmek için kullandım.”

Kendi Çabasıyla Öğrenme

Ö22: “Kendi eğitim öğretim dönemimizde öğrenmiş olduğumuz materyal modellerinin ekonomik olanlarını yapmaya çalışıyordum. Derse gitmeden önce eğer anlatım yapacaksam ön hazırlık yapıyordum ve sanki dersteymişim gibi anlatım yapıyordum.”

Araştırmanın ikinci alt problemi “Pandemi döneminde mesleki gelişim açısından öğretmen adayları tarafından hangi informal öğrenme etkinlikleri yürütülmektedir ve bunların özellikleri nelerdir? Branşlara göre farklılık var mıdır?” olan araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 4 ve 5’te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Pandemi Döneminde Yaptıkları İnfomal Öğrenmeler

İnfomal öğrenme tipi	Öğrenme aktivitesi	Sıklık
Başkalarından öğrenme	Sosyal medyada alanımızla ilgili konularda arkadaşlarımızla tartışmak	3
	Ailemden öğrenmek	1
Kişiler arası olmayan kaynaklardan öğrenme	Daha fazla kitap okumak	10
	Telefon, tablet ve internet ile öğrenmek	7
	Dersle ilgili video, belgesel izlemek	5
	Sosyal medyada alanında uzman kişilerin çalışmalarını takip etmek	3
	Sanal müzeleri gezmek	1
	Online kütüphanelerden faydalanmak	1
Kendi çabasıyla öğrenme	Evde Kpss çalışmak	2
	Kendi çabamla öğrenmeye çalıştım	2
Diğer	Hiç bir şey yapmadım	1

Tablo 4'ten de anlaşılacağı gibi Sosyal Bilgiler öğretmen adayları pandemi döneminde infomal öğrenme etkinlikleri olarak büyük çoğunlukla kişiler arası olmayan kaynaklardan öğrenme yolunu tercih etmişlerdir. Normal döneme göre başka kişilerden öğrenme kaynakları belirgin bir şekilde azalmıştır.

Tablo 5. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pandemi Döneminde Yaptıkları İnfomal Öğrenmeler

İnfomal öğrenme tipi	Öğrenme aktivitesi	Sıklık
Başkalarından öğrenme	Sosyal medyada alanımızla ilgili konularda arkadaşlarımızla tartışmak	1
	Ailemden öğrenmek	1
	Sosyal mesafeye dikkat ederek çevremden öğrenmeye çalıştım	1
Kişiler arası olmayan kaynaklardan öğrenme	Telefon, tablet ve internet ile öğrenmek	13
	Daha fazla kitap okumak	6
	Dersle ilgili video, belgesel izlemek	6
	Sosyal medyada alanında uzman kişilerin çalışmalarını takip etmek	2
	Bilimsel makale okumak	2
Kendi çabasıyla öğrenme	Evde Kpss çalışmak	3
	Kendi çabamla öğrenmeye çalıştım	2
Diğer	Hiç bir şey yapmadım	1
	Bu süreçte çevremden yardım alamadım	1

Fen Bilimleri öğretmen adaylarının pandemi döneminde gerçekleştirdikleri informal öğrenme etkinliklerin bulguları ise Tablo 5’te sunulmuştur. Pandemi döneminde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına benzer olarak başkalarından öğrenme yoluyla gerçekleştirilen informal öğrenme etkinlikleri belirgin bir şekilde azalmıştır. Kişiler arası olmayan kaynaklardan gerçekleşen öğrenmelerin sayıları da artış göstermiştir.

Öğretmen adaylarının bu konuda görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Başkalarından Öğrenme

Ö10: “*Sosyal mecralarda sınıf arkadaşlarımızla alanımızla ilgili konularda konuşup fikir alışverişi yapmaya çalışıyoruz. Online dersleri konuşuyoruz.*”

Ö25: “*Kardeşim ve yeğenlerime ders anlatıp mesleğimde kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Sosyal mesafeye dikkat ederek yakın çevremdeki çocuklara ders anlatıyorum.*”

Kişiler Arası Olmayan Kaynaklardan Öğrenme

Ö19: “*Kişisel gelişim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili kitaplar okudum. Öğretmenlik mesleğinde bana yol gösterecek kitaplardı (öğretmenim bir bakar mısın, toplulukları ikna sanatı, öğretmenler için beden dili vb.). Öğretmenlik mesleği ile ilgili filmler izledim (whiplash, ölü ozanlar derneği, koro temple grandin gifted, iki dil bir bavul, harry potter serisi, vb.). Okuduğum bölüm ile ilgili makaleler okudum. İnternet, bilgisayar vb. teknolojik araç ve gereçleri kullanıyorum.*”

Ö22: “*Bu dönemde eğitim internet ve bilgisayar destekli oluyor. Ben bu şekilde de verim aldığımı söyleyebilirim.*”

Ö30: “*Online kütüphanelere ulaşarak istediğim kitaplara ulaşabiliyorum. Sanal müzeler ve online kütüphaneler yüz yüze görmenin verdiği etkiyi vermese de bu dönemde bana boş vakit geçirmektense mesleki gelişimime oldukça katkı sağladığını düşünüyorum. Derslerimle ilgili farklı videolar, belgeseller izliyorum.*”

Kendi Çabasıyla Öğrenme

Ö1: “*Kitap okuyorum, araştırma yapıyorum, öğretim teknikleriyle ilgili kendimi geliştirmeye çalışıyorum, oturarak, ayna karşısında sunum yapıyorum.*”

Ö11: “*Bu dönemde derslerden biraz daha uzaklaşıp sadece kendimle yapabilirim diye düşünmeye başladım. Önüme gelen her kitabı okumaya çalıştım. Birçok açıdan kendimi geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptım.*”

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adayları niçin bu etkinliklerini tercih etmektedir?” olan araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İnfomal Etkinlikleri Gerçekleştirme Nedenleri

Tanım	Sıklık
Kendimi geliştirmek için	21
Meslek hayatıma katkı sağlamak	16
Başarılı olabilmek için	8
Boş vakitlerimi değerlendirmek için	6
Öğretmen olduğumda öğrencileri bilinçli bir şekilde yetiştirmek için	6
İnsanlara faydalı olmak için	3
Daha iyi hissetmek, mutlu olmak için	3
Pandemi döneminde yüzyüze eğitimdeki eksikliklerimi gidermek için	2
Daha çok bilgi öğrenmek için	2
Farklı hobiler edinmek için	2
Telefon ile bilgileri kaydetme imkanı olduğu için	1
Sosyal çevrem daha geniş olması için	1

Öğretmen adayları gerçekleştirdikleri infomal öğrenme etkinliklerinin nedenlerini en çok “kendilerini geliştirmek (21)” ve “meslek hayatlarına katkı sağlamak (16)” olduklarını, bunun yanı sıra öğretmen adayları öğrencilik hayatlarındaki “başarılarını artırmak (8)” ve “boş vakitlerini değerlendirmek (6)” olduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine önem verdikleri söylenebilir. Ana düşünce olarak bu iki nedene yoğunlaşmışlardır. Bu ana düşünceler etrafında başarılı olabilmek, insanlara faydalı olabilmek, daha bilinçli öğretmen olabilmek gibi çeşitli nedenlerde sunmuşlardır. Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki

gelişimleri için informal etkinlikleri neden gerçekleştirdiklerine yönelik ifadelerden örnekler şu şekildedir;

Ö1: *“Tamamen kendimi geliştirmeye yönelik hedefler belirlediğim için kitap okumak bilgi sahibi olmak daha çok işime yarıyor. Bilgi açısından ne kadar yetersiz kaldığı düşünürse de ben kitap okurken daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. Bu açıdan da gelişim ve büyük katkıları oluyor. Bazen telefonda karşıma çıkan haberleri, bilgileri kaydedip günlük hayatımda da uygulamaya çalışıyorum.”*

Ö7: *“Pandemiden önce yaptığım etkinlikler hem kendimi geliştirmek için hem de hobi olarak yaptıklarımdır. Kendi öğretmenlik alanımda daha fazla bilgi sahibi olmak ve çevreye yararlı olabilmek için çeşitli alanlarda insanların düşüncelerini alarak bunu sınıf ortamında tartışıyoruz buda bizim gelişimimizde büyük roller oynadığını düşünüyorum.”*

Ö11: *“Pandemi sürecinden önce yaptığım etkinlikler ilerde iş hayatıma katkı sağlaması ve kendim için yaptığım etkinliklerdi. Çünkü insan kendini ancak başkalarına faydalı olduğunu anladığı zaman iyi hisseder. Bilgi alışverişi yapmak, insanlara yardımcı olmak en önemlisi mesleğimizden kaynaklı genç nesiller yetiştirmek için donanıma sahip olmamız gereklidir. Bu donanımı da kendi isteğimizle yapmalı ve sadece bir alanda değil bir çok alanda eğitime açık olmalıyız. Özellikle çocuk psikolojisi alanında kendimizi yetiştirmeli ileride meslek hayatımıza başladığımızda ise öğrencilere bilinçli bir şekilde yaklaşmalıyız.”*

Ö23: *“Etkinlikleri kendimi mesleki olarak geliştirmek, mesleğime daha çok bilgi birikim aktarmak ve ilerde bu bilgileri nasıl kullanacağımı, öğrencilere nasıl daha iyi aktarabileceğimi bulmak için yapıyorum.”*

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, öğretmen adaylarının pandemi öncesi ve sonrası mesleki gelişimleri açısından tercih ettikleri informal öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu ve

gerçekleştirdikleri informal öğrenme etkinliklerini tercih etme nedenlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, pandemi döneminden önce Sosyal Bilgiler öğretmen adayları çoğunlukla kişiler arası olmayan kaynaklardan gerçekleşen informal öğrenme gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra başka kişilerden öğrenme yoluyla yapılan informal öğrenmelerde yüksek orandadır. Diğer taraftan Fen bilimleri öğretmen adaylarında ise başkalarından öğrenme yoluyla gerçekleştirilen informal öğrenme etkinlikleri çoğunluktadır. Kişiler arası olmayan kaynaklardan gerçekleşen öğrenmelerin sayıları da yüksektir. Pandemi öncesi dönemde sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının informal öğrenme etkinliklerini tercihlerinde az da olsa bir farklılık görülmektedir. Bu durum her iki alanın kendine özgü farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırma bulgularının genel toplamı değerlendirildiğinde, pandemi döneminden önce öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimleri için çoğunlukla başka kişilerden öğrenme yoluyla informal öğrenmeler gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları çeşitli eğitim ve sertifikalar alarak, çalıştay ve sempozyumlara katılarak, kurslara katılarak başkalarından yardım isteyerek sosyal bağlamlarda çok şey öğrenmektedirler. Bununla birlikte, öğretmen adayları uzman olarak görülen kişilerin yanı sıra okul dışındaki kişilerden de yardım ve tavsiye istemektedirler. Literatür incelendiğinde çalışma bulgularını destekleyen, kişiler arası öğrenmenin önemini belirten çalışmalar mevcuttur. Öğrenciler informal öğrenme aktiviteleri olarak en çok akranlarıyla konuşarak öğrenmeyi, bunun yanında internetten öğrenmeyi sonrasında ders kitaplarından öğrenmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Hossain & Sormuen, 2019). Lohman (2006) öğretmenlerin informal öğrenme faaliyetlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin en fazla diğer arkadaşları ile konuşmayı tercih ettikleri, Berg & Chyung (2008) işyerlerinde kullanılan informal öğrenme etkinliklerini inceledikleri çalışmada ise, katılımcıların en çok başvurdukları yollardan birisinin kendi aralarında konuşmalar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Collin (2002) çalışmasında, insanların diğer kişilerle tartışarak, onları dinleyerek veya gözlemleyerek tecrübe edindiklerini tespit etmiştir. Kyndt vd. (2016) ise öğretmenlerin

etkileşim olsun veya olmasın direkt olarak gözlem yaparak öğrendiklerini, bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin okullarda daha fazla toplantılar yapılarak birlikte öğrenmenin gerçekleşmesini istediklerini belirlemişler ve iş yerinde işbirlikli öğrenmenin önemine vurgu yapmışlardır. Bunun yanı sıra araştırmada kişiler arası olmayan kaynaklardan gerçekleşen informal öğrenme etkinliklerine ilişkin bulgular da yüksek orandadır. Pandemi öncesinde öğretmen adayları, kitap okuyarak, telefon, bilgisayar, internetten öğrenerek, bilimsel makale okuyarak, sosyal medyada alanında uzman kişilerin çalışmalarını takip ederek, kütüphaneye giderek, müze gezerek kişilerarası olmayan kaynaklardan öğrenme yoluyla informal öğrenme etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmanın bu bulgularına paralel olarak, Türkmen (2010) eğitim ortamlarında, informal bilgi kaynakları olan gazete, dergi, internet gibi kaynakların artırılması önerisinde bulunmuştur. Kişilerarası olmayan kaynaklardan öğrenme durumunda, öğrenme kaynağı olarak başka bir kişi kullanılmakta, fakat sosyal öğrenme bağlamı yoktur. Bu tür öğrenme etkinlikleri genellikle yeni pedagojik ve didaktik fikirler bulmak amacıyla literatürde, bir kitapta veya bir web sitesinde araştırmayı gerektirir. Bu tür bir öğrenme, öğretmenlerin her zaman, her yerde bilgi aramasına olanak tanımaktadır (Lecat vd., 2019).

Pandemi nedeniyle ülkemizde uygulanan uzaktan eğitimin çeşitli zorluk ve kolaylıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre, pandemi döneminde öğretmen adaylarının başka kişilerden öğrenme kaynakları belirgin bir şekilde azalmıştır. Benzer çalışmalarda; öğrenciler uzaktan eğitimde dersin hocasıyla iletişime geçmede, soru sormada sıkıntı yaşadıklarını ve öğrenciler arası sosyal etkileşimin eksik olduğunu (Yolcu, 2020), öğrencilerin okulu özledikleri, yüz yüze eğitimin önemini anladıkları, aynı zamanda veliler de çocuklarının internete erişim sıkıntılarını yaşadıklarını, evde tek başına eğitim almanın çocukların psikolojik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyeceğini (Akgül ve Oran, 2020), çocuklarının öğretmeninden ve arkadaşlarından uzak kalmaları, okuldan uzaklaşmaları nedeniyle disiplinsizliğe alışmaları, motivasyon eksikliği yaşamaları, soru sorup dönüt alamamaları (Günbaş ve Gözükcük, 2020) gibi dezavantajları belirtilmiştir. Coronavirüs pandemisi, geleneksel öğrenme

yaklaşımlarının yetersizlikleri ile açık ve uzaktan eğitimin ihtiyaçlarının farkına varılmasını, örgün eğitimin açık ve uzaktan eğitim ile desteklenmesinin gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Can, 2020). Hem uzaktan eğitimin özelliği olarak hem de diğer insanlarla görüşmenin kısıtlı olduğu pandemi döneminde, kişilerarası öğrenme aktivitelerinden faydalanılamaması beklenen bir durum olarak görülebilir.

Çalışma bulgularına göre, pandemi döneminde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına benzer olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının da başkalarından öğrenme yoluyla gerçekleştirilen informal öğrenme etkinlikleri belirgin bir şekilde azalmıştır. Kişiler arası olmayan kaynaklardan gerçekleşen öğrenmelerin sayıları da artış göstermiştir. Diğer bir ifadeyle hem Sosyal bilgiler hem de Fen bilimleri öğretmen adaylarının pandemi döneminde tercih ettikleri informal etkinlikleri benzerlik göstermektedir. Bu dönemde öğretmen adaylarının en çok telefon, tablet ve internet ile öğrenmeye ağırlık verdiği, kitap okumalarını arttırdığı, derslerle ilgili video ve belgesel izledikleri, sosyal medyada alanında uzman kişilerin çalışmalarını takip ettikleri, bilimsel makale okudukları, sanal müze uygulamasını kullandığı ve online kütüphaneler aracılığıyla informal öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmektedirler. Bartan vd. (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının en çok internet aracılığıyla informal öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini, en az ise mesleğiyle ilgili dergileri incelediklerini tespit etmiştir. Jones'a (2020) göre video ile öğrenme öğrencilerin başarısını ve memnuniyetini belirgin bir şekilde artırmıştır. Video ile öğrenmenin tekrarlı ve istenilen hızda öğrenebilme imkânı sunması bu memnuniyeti oluşturan temel etmenlerden olmuştur. İnci Kuzu (2020) çalışmasında, bu süreçte velilerin çoğunluğuna göre evde uzaktan eğitimin en iyi çözüm olduğunu, derslerin içeriğini, süresini ve hızını uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı veliler derslerin verimli geçtiğini ve çocuklarının aktif dinleyici olduklarını ifade etmişlerdir. Pandemi sürecinde bir öğrenci olarak Mintz (2020), uzaktan eğitim sürecinde, öğrenme sürecini kendisinin kontrol edebildiğini, çalışmalarına daha fazla vakit ayırabildiğini, bu süreçte de diğer öğrencilerle iş birliği kurabildiğini ve çevrimiçi ortamlar sayesinde ders kayıtlarını tekrar izleyebilmek gibi büyük avantajlar sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte, ilgili alan yazınla ilgili

araştırmalarda mobil dijital cihazların kullanımı arttıkça, gençlerin nasıl informal öğrenmeyi üstlendiklerini ve ayrıca örgün öğrenmenin informal öğrenimle nasıl geliştirilebileceğini anlamaya yönelik ilginin de arttığı görülmektedir (Eshach, 2007; Hsi, 2007; Greenhow & Robelia, 2009; Khaddage & Knezek, 2011). Çalışma bulgularından ve literatürden anlaşılacağı üzere, eğer uzaktan eğitim ülke genelinde işlevsel hale getirilebilir ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar çözüme kavuşturulabilirse informal eğitimin kişisel ve mesleki gelişimde önemli bir rol oynayabileceği düşünülebilir.

Diğer taraftan, araştırmaya göre öğretmen adayları meslekleriyle ilgili çeşitli denemeler yaptıklarını, kendi çabalarıyla öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. İnfomal öğrenme etkinlikleri kişinin kendi çabasıyla öğrenmeyi de içerebilir. Kendi kendine öğrenmek, çalışma uygulamalarını veya bilgiyi incelemekten, analiz etmekten ve optimize etmekten oluşur. Öğretim aktivitesinden önce çalışma veya planlama yoluyla veya aktivitenin kendisi sırasında neler olduğuna dair yerinde yansıtma şeklinde veya eylemden sonra geriye dönüp bakarak ve aktivitenin nasıl geliştirileceğini düşünerek yapılabilir (Lecat vd., 2019).

Araştırmanın diğer bir bulgusunda ise, öğretmen adayları gerçekleştirdikleri informal öğrenme etkinliklerinin nedenlerini en çok “kendilerini geliştirmek” ve “meslek hayatlarına katkı sağlamak” olduğunu, bunun yanı sıra öğretmen adayları öğrencilik hayatlarındaki “başarılarını artırmak” ve “boş vakitlerini değerlendirmek” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek istemeleri ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamasında informal öğrenme etkinliklerin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Shapir (2003) öğretmenlerin informal yolla öğrenmeleri üzerine yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde informal öğrenmelerin önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmanın bulgularına göre araştırmacı tarafından şu fikirler önerilmektedir:

1. Araştırma bulgularına dayanarak, Fen Bilimleri öğretmen adaylarının internette araştırma yaparak, yararlı kaynak ve kitaplar okuyarak, bilimsel makaleleri okuyarak

kişilerarası olmayan kaynaklardan öğrenme informal etkinliklerini artırmaları önerilebilir.

2. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının kendi çabasıyla öğrenme informal öğrenme tipi yeterli gözükmemektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının bireyin kendi öğrenme sürecini yönetmesi anlamına gelen öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmeleri formal ve informal öğrenme süreçleri için faydalı olabilir.

3. Öğretmen adaylarına arkadaşları, alanındaki uzmanlarla informal etkileşim ve e-öğrenme (çevrimiçi dersler, videolar ve çevrimiçi konuşmalar) yoluyla informal öğrenme fırsatı sağlamaları önerilebilir.

4. Yüksek öğretim kurumları, öğretim üyeleri için mesleki gelişim fırsatları yoluyla öğretmen adaylarını informal öğrenime katılmaya nasıl teşvik edebileceklerine dair örnekler sunarak informal öğrenme ile örgün öğrenme arasındaki bütünsel bağlantıyı vurgulayabilir.

5. Öğretmen adayları informal öğrenmenin önemi ve farklı informal öğrenme etkinlikleri hakkında daha fazla bilgilendirilmeli ve arkadaşları ve uzmanlarla, deneyimlerini paylaşmaya ve çalışma alanları hakkında konuşmaya teşvik edilmelidir.

6. Gelecekte araştırmacılar bu araştırma kapsamında elde edilen bulguların sebeplerine yönelik nitel araştırmaların da dâhil olduğu daha geniş kapsamlı araştırmalar yapabilirler.

Araştırmanın sınırlılıkları

Bu çalışma bir devlet üniversitesinde okuyan sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmen adayları ile sınırlıdır.

KAYNAKLAR



- Akgül, G. & Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eyyad/issue/59733/847318> adresinden erişilmiştir.
- Alakurt, T. (2015). Workplace informal learning behaviors of information technology teachers. *Elementary Education Online*, 14(3), 934-945. <http://www.ilkogretim-online.org/?mno=123955> adresinden erişilmiştir.
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
<https://dx.doi.org/10.7827>
- Bartan, M. (2020). Preschool teachers' informal learning behaviors. *Journal of Education and Future*, (18), 17-27. <https://doi.org/10.30786/jef.569455>
- Bartan, M., Akbaba Dağ, S., Kılıç Şahin, H. & Demir, S. (2020). Okul öncesi öğretmeni adayları ile sınıf öğretmeni adaylarının informal öğrenme şekillerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (3), 52-61. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.595405>
- Berg, S. A., & Chyung, S. Y. (2008). Factors that influence informal learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 20(4), 229-244.
<https://doi.org/10.1108/13665620810871097>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/56247/773769> adresinden erişilmiştir.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354> adresinden erişilmiştir.
- Collin, K. (2002). Development engineers' conceptions of learning at work. *Studies in Continuing Education*, 24(2), 133-152.
<https://doi.org/10.1080/0158037022000020956>
- Cross, J. (2003). Informal learning the other 80%. [Online] Retrieved from <http://www.americlearningmedia.net/edicion-000/3-analysis/3231-informal-learning>
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>

- Garrick, J. (2001). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. London:Routledge.
- Greenhow, C. & Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning Media & Technology*, 34, 119–140.
<https://doi.org/10.1080/17439880902923580>
- Günbaşı, N. & Gözüküçük, M. (2020). Views of elementary school children's parents about distance education during the covid-19 pandemic, *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 686-716. <https://doi.org/10.19126/suje.789705>
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D. & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663-673.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.007>
- Hossain, M. A. & Sormunen, E. (2019). Does informal peer learning stimulate acquisition and development of ICT skills? *Education for Information*, 35(2), 129-148. <https://doi.org/10.3233/EFI-180241>
- Hsi, S. (2007). Conceptualizing learning from the everyday activities of digital kids. *International Journal of Science Education*, 29, 1509–1529.
<https://doi.org/10.1080/09500690701494076>
- İnci Kuzu, Ç. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (eba tv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.720556>
- Jacobs, R. L. & Park, Y. (2009). A proposed conceptual framework of workplace learning: Implications for theory development and research in human resource development. *Human Resource Development Review*, 8(2), 133–150.
<https://doi.org/10.1177/1534484309334269>
- Jones, K. (2020). How technology is shaping the future of education. Retrieved from <https://www.visualcapitalist.com/how-technology-is-shaping-the-future-of-education/>
- Khaddage, F. & Knezek, G. (2011). Opportunities for mobile applications to empower informal learning in university environments. In C. Ho & M. Lin (Eds.), *Proceedings of E-learn 2011–World Conference on E-learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 236–243). Paper presented at the World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, HI: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.
<https://doi.org/10.3102/0034654315627864>

- Lecat, A., Raemdonck, I., Beusaert, S. & März, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research*, 96, 100-110.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.003>
- Livingstone, D. (2002). Mapping the iceberg. NALL Working Paper #54. [Online] Retrieved from <http://nall.oise.utoronto.ca/res/54DavidLivingstone>.
- Lohman, M. C. (2005). A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 16(4), 501-527. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1153>
- Mertoğlu, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri okul dışı etkinliklere ilişkin görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 37-60.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jrinen/issue/46270/476699> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Mintz, V. (2020). Why i'm learning more with distance learning than i do in school. The New York Times. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2020/05/05/opinion/coronavirus-pandemicdistance-learning.html>
- Miser, R. (2011). Yaşam boyu öğrenmenin bir bileşeni: informal öğrenme. *Yeniden İmece*, 8(29), 44- 46.
- Moore, A.L. & Klein, J.D. (2020). Facilitating informal learning at work. *TechTrends* 64, 219– 228. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00458-3>
- Noe, R. A., Tews, M. J. & Marand, A. D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 327-335.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.009>
- Rogers, A. (2013). The classroom and the everyday: the importance of informal learning for formal learning. *Investigar Em Educacao*, 1(1), 2014, 7-34. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/311419581_The_Classroom_and_the_Everyday_The_Importance_of_Informal_Learning_for_Formal_Learning_1
- Rukancı, F. & Anameriç, H. (2004). *Bilgi toplumu ve toplumun bilgilenmesinde kütüphanelerin rolü*, Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu: Saga of Librarianship International Symposium, 21-24 October 2004. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi. (Published) [Conference Paper].
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Sarıoğlu, A. & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda*

- Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jrinen/issue/30340/299912> adresinden erişilmiştir.
- Shapir, J.K. (2003). *Exploring teachers' informal learning for policy on professional development*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor in RAND Graduate School, Pittsburg.
- Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafl, K. & Cohen, M. Z. (2016). Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9), 1185-1204. doi: 10.1177/0193945916645499
- Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf dıışı) fen eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), ss.46-59. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRJd05ERXhNUT09> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 237-250. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/57638/788890> adresinden erişilmiştir.

ORCID

Mahmut Sami KILIÇ  <https://orcid.org/0000-0002-3068-3960>
Serpil RECEPOĞLU  <https://orcid.org/0000-0002-4189-4456>

SUMMARY

This study aims to examine in depth how teacher candidates perceive learning styles of informal learning activities in terms of their professional development and why they perform different types of learning activities. The following research questions have been formulated:

1. Which informal learning activities are carried out by teacher candidates in terms of professional development before and during the pandemic period and what are their characteristics?

2. Why do the teacher candidates prefer these activities?

The importance of informal learning for the professional development of teachers is increasingly recognized (Jacobs & Park, 2009). As with other professions, teachers are also affected by the continuous and rapidly developing developments in education. Sarioğlan and Küçüközer (2017) revealed in their study with prospective teachers that informal learning environments are more effective in learning because they increase students' interests and motivations. The Covid-19 epidemic disease, which has surrounded our country and the world since the beginning of 2020, has made it necessary to transition to a new era globally. During this pandemic period, which prevented face-to-face education, it has been obligatory for the trainings to be done with distance education in our country. Students faced various difficulties in this period when they started distance education. Sarı and Nayır (2020) stated in their study that the new perception of education that emerged with the Covid19 pandemic process creates an opportunity for alternative education structures and this situation also creates technological problems, problems related to the learning- teaching process and problems arising from stakeholders. During the pandemic process, it has been observed that there are benefits besides such difficulties. It is also thought that the flexible roles that traditional educational institutions will undertake and the learners' efforts to access information from different environments will add more value in informal learning processes (Bozkurt, 2020). These differences in the pandemic process affect students' educational preferences. One of the aims of this study is to investigate what and why pre-service teachers preferred for their personal and professional development before and after the pandemic process, and what the differences were in these two periods. When the literature is examined, there is no study on informal learning activities in terms of professional development of Social Studies and Science teacher candidates. In this respect, it is expected that this research will contribute to the literature.

The research is a descriptive study conducted with a qualitative research approach. The participants of the research consists of 30 teacher candidates studying in the Social Studies and Science departments of Kastamonu University Faculty of Education. The semi-structured "Informal Learning Behavior Form" interview form prepared by the researchers was used as the data collection tool in the study. It was checked by a Turkish teacher to check that the interview form was understandable. It was checked by two different lecturer to ensure the scope validity. The data obtained from pre-service teachers were first coded as O1, O2, O3.... Afterwards, these coded data were analyzed by descriptive analysis. As mentioned before, each reported informal learning activity was categorized into one of three groups, according to the conceptual

framework developed by Noe et al. (2013). The first category was social informal learning (or learning from others), such as asking for feedback and tips or observing other teachers in the workplace. The second category was learning from non-interpersonal sources, such as books or websites. The third category was informal learning from oneself (or individual informal learning), for example by reflecting on one's own teaching practice or experimenting with trial and error. This classification was used to present our results.

According to the research results, before the pandemic period, teacher candidates stated that they mostly learned informal learning from other people for their professional development. In addition, the findings of this study regarding informal learning activities from non-interpersonal sources are high. During the pandemic period of the teacher candidates, learning resources from other people decreased significantly. Learning from non-interpersonal sources has increased markedly. The pre-service teachers stated that the reasons for the informal learning activities they carried out were mostly "improving themselves" and "contributing to their professional life", as well as "increasing their success" in their student life and "making use of their free time". It can be said that informal learning activities have an important place in the desire of teacher candidates to improve themselves and contribute to their professional development.

According to the findings of this study, the following ideas are suggested by the researcher:

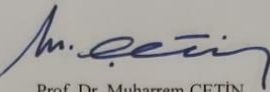
1. Teacher candidates should be more informed about the importance of informal learning and different informal learning activities, and encouraged to share their experiences and talk about their field of study with their friends and experts.
2. For formal and informal learning processes, it may be beneficial for teacher candidates to develop self-directed learning skills, which means managing the individual's own learning process.
3. Non-formal education can be made more widespread by solving problems such as connection problems and inability to access the internet in distance education applications across the country.

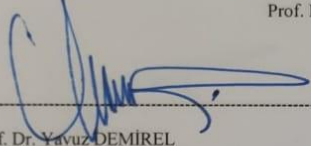
EK 1. Etik Kurul Onay Belgesi

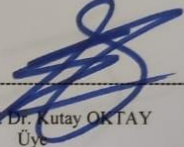
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ		
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURUL KARARI		
Toplantı Sayısı	Karar Sayısı	Karar Tarihi
4	56	25.12.2020

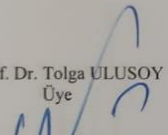
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Sami KILIÇ'ın sorumlu araştırmacı, Dr. Öğr. Üyesi Serpil RECEPOĞLU'nun yardımcı araştırmacı olarak yapmayı planladığı "Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimleri Açısından İnfomal Öğrenme Etkinliklerinin İncelenmesi" isimli Münferit Araştırma Projesi Çalışması Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur.

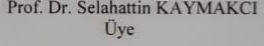
Bu bilgiler ışığında; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli ilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

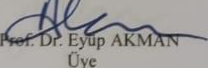

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Başkan

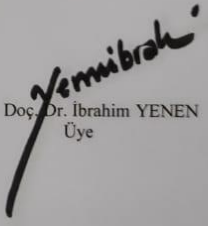

Prof. Dr. Yavuz DEMİREL
Üye


Prof. Dr. Kutay OKTAY
Üye


Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Üye


Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Üye


Prof. Dr. Eyüp AKMAN
Üye


Doç. Dr. İbrahim YENEN
Üye

GEFAD / GUJGEF42(1): 29-52(2022)

COVID 19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Sistemine Güvenleri Hakkındaki Görüşleri*

Opinions of University Students on Their Trust in the Education System During the Covid 19 Pandemic Process

Servet ÖZDEMİR¹, Hatice TURAN²

¹Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. servetözdemir1996@gmail.com

²Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. haticeturano882@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 13.09.2021

Yayına Kabul Tarihi: 23.11.2021

ÖZ

Tarihin çeşitli dönemlerinde insanlık çok çeşitli sorunlar ile karşı karşıya gelmiş, salgın hastalıklar, savaşlar, kitlesel göçler, depremler gibi doğal ve doğal olmayan birçok problem yaşamış ve sorunlarla mücadele yöntemleri geliştirmiştir. Sorunların çözümünde toplumsal iş birliği ve dayanışmanın yanında, devletler de ortaya koydukları politikalar ile halklarının güvenlerini kazanmaya çalışmışlardır. Covid 19 pandemisinin hızla yayılmaya başladığı geçtiğimiz süreçte, salgının genişlemesini önlemek için tüm dünyada ve ülkemizde radikal kararlar alınarak eğitim rutinleri değişmiş ve tüm düzeylerde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Öğrencilerin bu süreçte alınan kararları algılama şekillerinin onların güven düzeylerini etkilemesi muhtemeldir. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin pandemi dönemindeki eğitim süreçleri bağlamında eğitim sistemine güvenlerine yönelik görüşlerini almaktır. Bu amaçla nitel bir çalışma yürütülmüş, 20 üniversite öğrencisine görüşme formu yöneltilmiş ve alınan cevaplar araştırmacılar tarafından içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin görüşlerinin yardımseverlik, yetkinlik, dürüstlük ve güven temaları altında toplandığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Pandemi, Covid 19, Eğitim sistemi, Güven, Üniversite öğrencisi

***Alıntılama:** Özdemir, S. ve Turan, H. (2022). COVID 19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin eğitim sistemine güvenleri hakkındaki görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 29-52.

ABSTRACT

In various periods of history, humanity has faced many problems, experienced many natural and unnatural problems such as epidemics, wars, mass migrations, earthquakes, and developed methods of dealing with these problems. In addition to social cooperation and solidarity in the solution of problems, states have also tried to gain the trust of their people with the policies they have put forward. In the last period, when the Covid 19 pandemic began to spread rapidly, radical decisions were taken all over the world and in our country, and the education routines were changed and face-to-face education was suspended at all levels in order to prevent the spread of the epidemic. The way students perceive the decisions taken in this process is likely to affect their confidence levels. The purpose of this research is to get the opinions of students about their trust in the education system in the context of educational decisions taken during the pandemic period. For this purpose, a qualitative study was carried out, an interview form was directed to 20 university students and the answers were evaluated by the researchers by making content analysis. When the results are examined; it was seen that the students' views were gathered under the themes of benevolence, ability, integrity and trust.

Key words: *Pandemic, Covid 19, Education system, Trust, College students*

GİRİŞ

2019 yılının sonlarında ortaya çıkan Covid 19 salgını tüm dünyada yaşam alışkanlıklarında mecburi değişimleri beraberinde getirmiştir. En önemli değişimler ekonomi, sosyal ve eğitim alanlarında meydana gelmiştir. Eğitim, hem toplumsal hem de bireysel fayda sağlamaktadır. Eğitim; beşerî sermayeye yaptığı yatırım ile ülkelerin kalkınma başarılarını mümkün kılar. Ülkelerin beşerî sermayeyi geliştirmeleri için insan potansiyelini açığa çıkarmaları gereklidir. Bunu eğitimden daha iyi yapabilecek araç yoktur (King, 2011). Klasik eğitim görüşü eğitimi, bireyi sosyalleştirerek topluma hazırlamak olarak görmüştür. Durkheim (2016), eğitimi, yetişkin kuşakların yetişmekte olan kuşakları sosyalleştirmesi, toplumsal hayata hazırlaması, ruhsal, zihni ve ahlâki yönden yetiştirmesi olarak kabul eder. Bireysel fayda açısından ise eğitim, bireylerin problemi görme ve çözme kapasitesini geliştirerek onları yaratıcı kılmayı hedeflemektedir. Eğitimin toplumsal ve bireysel faydaları değerlendirildiğinde eğitim ile ülkelerin geleceğinin temelden etkilenebileceği düşüncesi, ülkelerin kriz döneminde eğitim sürecini aksaksız sürdürmek için çabalamaları sonucunu doğurmuştur. Covid 19 pandemisi sebebiyle 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde hemen hemen tüm

dünyada eğitim kurumları kapatılmış ve çeşitli düzeylerde kısıtlamalar getirilmiştir (Daniel, 2020). Türkiye’de ise 11 Mart 2020 tarihinde Sağlık Bakanlığı tarafından yapılan açıklama ile okullar ve eğitim kurumları 25 Mart 2020 tarihi itibarıyla geçici süre kapatılmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2020). Krizin yönetilmesi için tüm öğretim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmesine karar verilmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’nun uzaktan eğitim kararı sonrası, eğitim kurumları uzaktan eğitim materyallerinin hazırlanması, öğretmenlerin eğitilmesi, öğrencilerin bilgilendirilmesi, donanım ve yazılım eksikliklerinin giderilmesi aşamalarını birkaç haftada tamamlamışlardır. YÖK’ün kararı sonrası tüm üniversiteler derslerinin tamamını uzaktan eğitim ile vermeye başlamışlardır. Daha önce de ülkemizde uzaktan eğitim bir yöntem olarak kullanılmasına rağmen, bu derece genel bir kullanım eğitim alışkanlıklarının dışında olmuştur. Uzaktan eğitim, bu dönemde öğrencilerin eğitimden tamamen ayrı kalmalarını önlemiş, ancak öğrenci; okuldan, öğretmenden, arkadaşlarından ve okulun fiziksel kaynaklarından uzak kalmıştır. Öğrenciler ve öğretim elemanları için öğrenme ortamları radikal bir değişikliğe uğramıştır. UNESCO raporları göstermektedir ki; eğitim kurumlarının kapatılması ve yüz yüze eğitime ara verilmesi dünyada tüm eğitim düzeylerinde öğrenci nüfusunun yaklaşık yarısının (1.6 milyar) eğitimini kesintiye uğratmıştır. Yaklaşık 24 milyon öğrencinin eğitim kurumlarına geri dönmeme riski altında olacağı tahmin edilmektedir (UNESCO, 2020). Uzaktan eğitim sürecinin; öğrencilerin okul bırakma oranlarında artışa ve yetersiz beslenmelerine, öğrencilerin çevrim içi derslere ulaşmada fırsat eşitsizliği yaşamaları nedeniyle oluşan sıkıntılara, sosyal izolasyona, öğrenmeyi ölçmede zorluklara, öğretmenler için stres ve karmaşıklığa (UNESCO, 2020), öğrenme kayıplarına, teknolojik becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle öğretmenlerin derste eksik kalmalarına, müfredatın uzaktan eğitime göre kurgulanmaması nedeniyle programdaki yetersizliklere (OECD, 2020) neden olduğu ortaya konulmuştur. Pandemi döneminde uzaktan eğitim süreci hakkında öğretim elemanlarının görüşlerini değerlendiren bir araştırmada; öğretim elemanlarının tamamı çevrim içi ders vermeyi sevmediklerini, çoğunluğu derse motive olamadıklarını, öğrencileri motive edemediklerini, öğrenci ile kolay iletişim kuramadıklarını ve uzaktan eğitimin etkili bir yol olmadığını

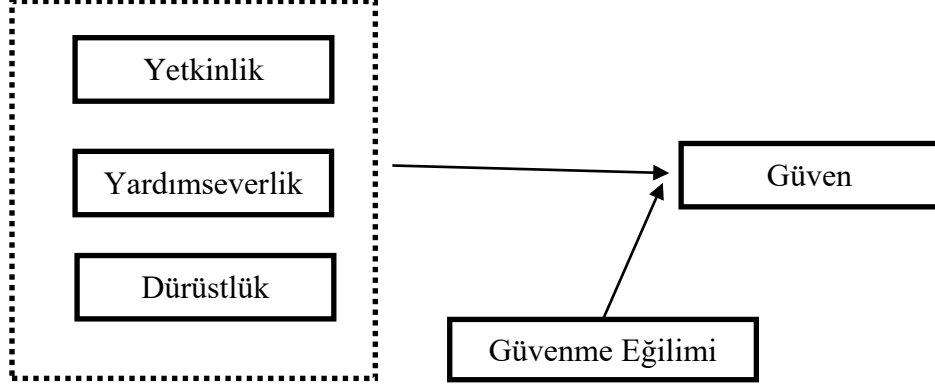
belirtmektedirler (Sayan, 2020). Bu tür bulgular uzaktan eğitimin etkililiğini yordamaktan uzak olsa da tarafların buna tam olarak hazır olmadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir. Uzaktan eğitim bir takım pedagojik dezavantajlara sahip olsa da; açıklık, konuya hâkim olma, etkin iletişim kurabilme, derse hazırlanma gibi hususlar açısından örgün eğitime göre daha denetlenebilir bir süreç ortaya koymaktadır. Durak, Çankaya ve İzmirli (2020) Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim alanında yöneticilik yapanların veya çalışanların uzaktan eğitim sistemi hakkında görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde; katılımcıların çoğunluğunun öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecine hazır olmadıklarını ya da hazır olup olmadıklarından emin olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tüzün ve Toraman (2021), öğrencilerin uzaktan eğitimden memnuniyetlerini etkileyen faktörler üzerine yaptıkları çalışmada; katılımcıların uzaktan eğitimden genel olarak memnun olmadıkları, baskın bir çoğunluğunun yüz yüze eğitimi farklı eğitim bileşenleri yönünden uzaktan eğitime tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Altuntaş vd. (2020)'nin yaptıkları çalışmada ise, pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitimin üniversite öğrencilerinin birbirleriyle olan sosyal ilişkilerini geliştirmemesine rağmen, teknik olarak yeteneklerini geliştirdiği için uzaktan eğitimi yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Sarıtaş ve Barutçu (2020), üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde uzaktan öğrenme süreci hakkında görüşlerini aldığı çalışmada; öğrencilerin pandemi nedeniyle çevrim içi öğrenme sürecine karşı olumlu tutum içinde yer aldıkları; ancak pandemi sonrası derslere çevrim içi mecrada devam etmek istemediklerini ortaya koymuştur. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir çalışmada öğrencilerin; uzaktan eğitim sürecinde en çok fiziki çalışma ortamının ve iletişim araçlarının yetersiz kalması nedeniyle sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Akbal ve Akbal, 2020). Sahu (2020) çalışmada; üniversite öğrencilerinin pandemi sürecinde “derslerin yüz yüze yapılamaması”, “sınav belirsizliği”, “iletişim kısıtlılığı”, “mental sağlık”, “üniversiteden destek alma” konularında sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmiştir. Türkiye'de yapılan çalışmada ise yukarıdaki sıkıntılara ilave olarak “üniversitenin alt yapı sorunları” da belirtilmiştir (Kürtüncü ve Kurt, 2020).

Bu sorunların ortaya konulması kadar, bu sorunların öğrencilerin eğitim sistemi hakkında düşüncelerini nasıl etkilediğini bilmek de önemlidir. Yukarıda sıralanan sorunların öğrencilerde eğitim sistemine olan güven algısını değiştirip değiştirmediği sorusu akıllara gelmektedir. Güven, insanları psikolojik olarak bir arada tutan, onlara emniyette oldukları duygusunu veren, insan ve örgüt eylemlerinin temelini oluşturan toplumsal bir yapıdır (Guistiniano ve Bolici, 2012). Fukuyama'ya göre güven; ortak normlara dayanan ve düzenli olarak, dürüst ve iş birliği içeren davranışların sergilendiği bir toplulukta, diğer üyelere yönelik olarak ortaya çıkan bir beklentidir (Fukuyama, 2000). Güven, herhangi bir kontrol etkisi olmaksızın çevremizdekilerin davranışlarının beklentilerimizi karşılayacak yönde gelişeceğine dair bir inanç duymamızdır (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995). Kısaca güven, karşı tarafın eylemlerinin zararlı olmayacağına; hatta yararlı olacağına yönelik pozitif beklentimizdir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de yer alan güven duygusu, bireyin yaşamsal bir ihtiyacıdır. Güven duygusu, bireylerin aidiyeti ve problem çözme becerisi (Keleş, Özkan ve Bezirci, 2011) ile ilişkili görülmüştür. Robbins ve Judge (2012)'ye göre güven, bireyin işlerin nasıl şekilleneceğine dair olumlu beklentiler olması nedeniyle kendini savunmasız hâle getirmeye istekli olma durumudur. Bu savunmasız hâlde, bireyin güveninin yıkılması öncelikle performansı olumsuz etkilemektedir. Mayer ve diğerleri (1995), güveni sağlayan üç unsuru "yetkinlik (ability)", "yardımseverlik (benevolence)" ve "dürüstlük (integrity)" olarak sıralar. Yetkinlik; sahip olunan beceriler, yeterlilikler ve özellikler grubudur; bir tarafın belirli bir alanda nüfuz sahibi olmasını sağlar (Mayer vd., 1995). Başka araştırmacılar da yetkinliği güvenin bir unsuru olarak görmüştür (Jones, James, ve Bruni, 1975; Cook ve Wall, 1980; Sitkin ve Roth, 1993). Dürüstlük; doğruları, açıkça paylaşma, geçmiş davranışlar ve söylemler ile tutarlılık, paylaşılan ilkelere bağlılık ile ilgilidir (Mayer ve diğ., 1995). Butler ve Cantrell (1984), Hart, Capps, Cangemi, ve Caillouet (1986), Lieberman (1981) ve Fukuyama (2000) çalışmalarında dürüstlüğü bir güven boyutu olarak nitelendirmişlerdir. Yardımseverlik, karşıdakinin menfaatlerinin gözetilmesi ve iyilik algısıdır (Mayer vd., 1995). Larzelere ve Huston (1980) ile Solomon (1960) çalışmalarında yardımseverliği güvenin bir unsuru olarak ifade etmişlerdir.

Mayer ve diğ. (1995)'nin güven modeli Şekil 1'de görülmektedir. Araştırmacılar tarafından yetkinlik, yardımseverlik, dürüstlük ve bireyin güvenme eğilimi güven hissini ortaya çıkaran etmenler olarak ifade edilmiştir.

Şekil 1. Güven Boyutları (Mayer vd. [1995]'nin güven modelinden alınmıştır).



Öğrencilerin okula aidiyeti için güven önemli bir unsurdur. Öğrenciler öğrenme, başarı (Goddard ve diğ., 2001; Goddard, 2003) ve disiplin sorunlarının önlenmesi ve hafifletilmesi (Gregory ve Ripski, 2008) açısından öğretmenlere duydukları güvenden yararlanırlar; öğrenciler, öğretmenlerinin güvenilir ve yetkin davranacağına dair beklentilerine güvendiklerinde, öğrenme süreçlerine katılımları daha yüksektir (Zorkic, Micic, Cerovic 2021).

Bu araştırmanın amacı, pandemi döneminde eğitim süreç ve uygulamalarında meydana gelen değişimler bağlamında, üniversite öğrencilerinin eğitim sistemine olan güven duygularına ilişkin görüşlerini öğrenmektir. Eğitim sisteminin merkezini oluşturan öğrencilerin bu süreç hakkındaki fikirleri sürecin gidişatının bir de öğrenci bakış açısıyla nasıl görüldüğünü resmetmek açısından kıymetlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın deseni

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin pandemi sürecinde eğitim sistemine güvenleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu açıdan araştırma, nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim (fenomoloji) deseninde tasarlanmıştır. Olgu bilim deseni; farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmada fenomenolojik yaklaşımın temel katkılarından biri, bireylerin deneyimlerini, dünyayı nasıl algılayıp, yorumladıklarını bizlere göstermesidir (Patton 1990).

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 20 üniversite öğrencisinin görüşlerine başvurulmuştur. Pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle öğrencilere görüşme soruları çevrim içi görüşme formu ile gönderilmiş ve cevapları alınmıştır. Araştırmada mülakatların yüz yüze yapılamaması sınırlılık olarak değerlendirilirken, araştırmacının katılımcılar ile etkileşim kurmaması nedeniyle araştırmacı etkisini ve yanlılığı azaltması güçlü yan olarak görülebilir. Patton (2014)'a göre nitel mülakatların temel prensibi katılımcıların sahip oldukları anlayışları kendi kelimeleri ile açıklayabilecekleri bir çatı sunmaktır.

İnandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık, teyit edilebilirlik

Erlanson, Harris, Skipper ve Allen (1993) nitel araştırmalar için iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık ve dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılmasını önermektedir. Bu hususların sağlanabilmesi için birtakım stratejiler bulunmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada katılımcıların araştırma hakkında bilgilendirilmesi, araştırmaya gönüllü olarak katılmaları, görüşlerini yazmaları için uzun zaman verilmesi inandırıcılığı sağlamaya yönelik stratejilerdir. Aktarılabilirliği sağlamak amacıyla araştırma sürecinde yapılan eylemler ayrıntılı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama süreci ve analiz betimlenmiştir. Ayrıca verinin doğasına

sadık kalınarak aktarılmıştır. Tutarlılığın sağlanması için veriler benzer süreçle toplanmış ve sonuçlarla ilişki kurulmuş, ayrıca çalışma bir eğitim yönetimi uzmanı tarafından araştırma deseni, görüşme soruları, bulgular arasında tutarsızlık olup olmadığı yönünde incelenmiştir. Teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla, katılımcı görüşleri yorum yapılmaksızın gösterilmiş ve aynı eğitim yönetimi uzmanı tarafından veriler, tema ve kod tablosu incelenmiştir.

Etik kurallara uygunluk

Makalenin veri toplama sürecinde araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu'nun 01 Eylül 2021 ve Sayı: 171622298-600-178 numaralı yazısı ile Etik Kurul onayı alınmış ve ilgili onay Ek'te sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmada öğrencilerin eğitim sistemine güven duygularını öğrenmek amacıyla güvene ilişkin kavramlara yönelik görüşlerinin derinlemesine ortaya koyulması amaçlanmıştır. Öğrencilerin görüşleri araştırmacılar tarafından incelenmiş ve kodlar ortaya çıkarılmıştır. Kodlar temalara ayrılmış, Mayer ve diğ. (1995)'nin güven modelinin boyutları olan, yetkinlik, yardımseverlik ve dürüstlük temaları ile birlikte güven teması ortaya çıkmıştır. Her bir tema ve altındaki kodlara ilişkin tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Yardımseverlik Teması ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>n</i>
Yardımseverlik	Eğitim kararları menfaatimize değil	10
	Eğitim kararları menfaatimize	6
	Bu süreçte eğitim konusunda mağduriyet yaşadım	1
	Psikolojim olumsuz etkilendi	8
	Psikolojim iyiydi	6

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin eğitim sistemi hakkındaki görüşleri yardımseverlik teması altında birleşmiştir. Bu tema altında; eğitim kararları menfaatimize değil (n=10), eğitim kararları menfaatimize (n=6), bu süreçte eğitim konusunda mağduriyet yaşadım (n=1), psikolojim olumsuz etkilendi (n=8), psikolojim iyiydi (n=6) kodları toplanmıştır. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Ö. 15: *Uzaktan eğitimin menfaatimize verilmiş bir karar olduğunu düşünüyorum ancak uzaktan eğitimin uygulanma biçiminin öğrenci menfaatine uygun olduğunu düşünmüyorum.*

Ö.4: *Derslerimizi daha kolay geçmemizi sağlarken öğrenme eksikliği yaşadık.*

Ö.2: *Pandemi döneminde verilen hiçbir kararın bizim menfaatimize olduğunu düşünmüyorum.*

Ö. 18: *Sağlık her şeyden önemlidir. Kapalı olması doğru. Risk alınmaması doğru. Öğrenme kayıpları telafi edilir. Can kayıpları telafi edilemez.*

Ö.5: *Açıkçası devamlı evde kalmak ve insanlarla yüz yüze iletişim kurmamanın olumlu yanları olurken olumsuz yanları da oldu. Çünkü sosyal bir canlıyız ve tek başımıza her problemin altından kalkamıyoruz. Fakat içinde bulunduğumuz bu süreç sadece beni etkilemedi için açıkçası psikolojik olarak bir olumsuz etki olmadı diyebilirim.*

Ö.10: *Hiçbir şey anlayamıyorum ve başaramıyorum hissinden kurtulamıyorum. Beni motive edecek, birlikte moral bulabileceğim arkadaşlarım yanımda değil ya da görüşemiyoruz.*

Ö.12: *Menfaatimizin dikkate alındığını düşünmüyorum, çok yoğun olan programımız aynı şekilde devam ettiriliyor. Uyumlu şekilde gitmesi gereken teorik ve pratik derslerimiz senkronize şekilde verilemiyor. Yoğun programımıza bir de ödevler ekleniyor. Ne yazık ki evdeki tek sorumluluğumuz bunlar olmuyor ama bunun ne kadar anlaşıldığı konusunda endişelerim var.*

Tablo 2. Dürüstlük Teması ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>n</i>
Dürüstlük	Eğitim süreci hakkında yeterli düzeyde bilgilendirildik	8
	Eğitim süreci hakkında eksik bilgilendirildik	7
	Eğitime turizmden az önem veriliyor	3

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin eğitim sistemi hakkındaki görüşleri dürüstlük teması altında birleşmiştir. Bu tema altında; eğitim süreci hakkında yeterli düzeyde bilgilendirildik (n=8), eğitim süreci hakkında eksik bilgilendirildik (n=7), eğitime turizmden az önem veriliyor (n=3) kodları toplanmıştır. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Ö.7: (Eğitim süreci hakkında) gerekli bilgilendirmenin yapıldığını düşünmüyorum. Birçok açıklama son dakika açıklanmış olup. Bu da daha tedirginlik oluşturdu.

Ö.10. Sürekli açıklama yapacakları bir tarih vermek ve o gün de tekrar başka bir tarih vermekten ileri gidemedik. Özellikle uzaktan eğitimin yeni başladığı dönemlerde bir plan dâhilinde hareket edilemedi.

Ö.12. Herkesin merak ettiği birçok soru var, ülkece cevap alamıyoruz.

Ö.13: Pandemi dönemi bir anda geldiği için öğrencisi olduğum kurum, zamanında (eğitim süreci hakkında) bilgilendirmek için elinden geleni yaptı diye düşünüyorum.

Ö.16: Turizmin benden daha değerli olduğunu düşünüyorum. Üniversiteler bu sene açılmaya bile çalışılmadı.

Tablo 3. Yetkinlik Teması ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>n</i>
Yetkinlik	Eğitim nitelik olarak yeterli	9
	Eğitim nitelik olarak yetersiz	14
	Eğitim nicelik olarak yetersiz	5
	Eğitim nicelik olarak yeterli	4
	Eğitimin niceliği gerektiğinden fazla	7
	Uygulamalı dersler için uzaktan eğitim yetersiz	3
	Eğitim verimli değil	4
	Eğitim verimli	1

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin eğitim sistemi hakkındaki görüşleri yetkinlik teması altında birleşmiştir. Bu tema altında; eğitim nitelik olarak yeterli (n=9), eğitim nitelik olarak yetersiz (n=14), eğitim nicelik olarak yetersiz (n=5), eğitim nicelik olarak yeterli (n=4), eğitimin niceliği gerektiğinden fazla (n=7), uygulamalı dersler için uzaktan eğitim yetersiz (n=3), eğitim verimli değil (n=4), eğitim verimli (n=1) kodları toplanmıştır. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Ö.3: *(Eğitim) nicelik açısından fazla sayıda tutulmuştur birçok kurum tarafından ancak maalesef bunun niteliğe katkısı çok düşüktür. Tüm hayatın bilgisayar başından sürdürülmesi öğrencilerde ekran fobisi oluşturmaya başladı. Bir noktadan sonra derslere odaklanmak ve öğrenme etkisiz hale gelmeye başladı.*

Ö.18: *Nicelik Türkiye’de genelde sorun olmuyor. Bir şeyleri hemen sayısal olarak artırma becerimiz var. Kaliteye bakmadan, pek çok konuda olduğu gibi uzaktan eğitimde de biraz zayıf kaldık fakat yine de çok çabuk adapte olduk.*

Ö.17: *Daha az yoruluyorum, daha çok vaktim var, daha çok okuyorum ve bilimsel çalışmalar gerçekleştirebiliyorum. Dersleri kaçırırsam da tekrar izleyebiliyorum. Çevrim içi derslerde hocalar gayet sınıfta gibi anlatıyor, ödevler veriyor ve takip ediyorlar. Uygulamalı dersler için geçerli olmayabilir belki bu söylediğim. Onlarca kitap okuduk*

bu dönem, inceleme ve araştırmalarımız oldu yine. Kişinin kendi öğrenme çabasıyla da ilgili olduğu kanaatindeyim.

Ö.7: (Uzaktan eğitimin) verimsiz olduğunu düşünüyorum. Yüz yüze 3 saat olan bir dersin online eğitimde haftada 1 saat ekran başında nasıl verimli olur ki. Hocalar konuları yetiştirmek için bol bol ödev vs. yöntemlerine başvurmak zorunda kaldılar.

Ö.15: Derslerin çoğunda verimli ders dinleyebiliyorum. Ancak uzaktan eğitimde öğretmenlerin biz öğrencilere sürekli evdesiniz zaten diyerek verdikleri çok fazla ödev oluyor. Bu ödevleri yetiştirmeye çalışırken ders dinleme, derse katılma verimliliğim düşüyor ve çoğu zaman bilgisayar başından kalkmadığım arada bir nefes alacak molamızın dahi kalmamasına sebep oluyor.

Ö.1: Kesinlikle yeterince eğitim aldığımı düşünmüyorum, ilerleyen zamanlarda özellikle mesleğe atılma durumunda çok eksik hissedeceğim.

Ö.3: Derslerde gereğinden fazla ödev verilmesi öğrenmeye hizmet etmediği gibi öğrencilerde bıkkınlığa yol açmıştır.

Ö.9: (Uzaktan eğitimin) yüz yüze eğitimden farkı yoktu.

Ö.14: Nitelikli ve daha rahat bir eğitim alıyorum.

Tablo 4. Güven Teması ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>n</i>
Güven	Eğitim sistemine güvenim derinden sarsıldı	5
	Eğitim sistemine güvenmiyorum	3
	Eğitim sistemine inancım yok	3
	Eğitim sistemine güveniyorum	3
	Eğitimden soğudum	1

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin eğitim sistemi hakkındaki görüşleri güven teması altında birleşmiştir. Bu tema altında; eğitim sistemine güvenim derinden sarsıldı (n=5), eğitim sistemine güvenmiyorum (n=3), eğitim sistemine inancım yok (n=3), eğitim

sistemine güveniyorum (n=3), eğitimde soğudum (n=1) kodları toplanmıştır. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Ö.3: *Eğitim sistemine karşı zaten endişeler duyarken, pandemi dönemi maalesef eğitim sistemine yönelik güvenimi derinden sarsmıştır.*

Ö.4: *Eğitim sistemine güvensizlik duymuyorum. Derste slayt okuyan akademisyenler slaytı daha rahat okudular. Sistemin içinde olan bazı eğitimcilerin yetersizliklerini yeniden göz önüne çıkardı.*

Ö.7. *Geleceğe yönelik büyük bir kayıp yaşayacağımızı düşünüyorum. Etkisinin ülke açısından büyük kayıplara neden olacağını düşünüyorum.*

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçları incelendiğinde katılımcıların cevaplarının Mayer ve diğ. (1995)'nin güven modelinin boyutları olan, "yetkinlik", "yardımseverlik" ve "dürüstlük" temaları altında kategorize olduğu görülmektedir. "Yetkinlik" ve "dürüstlük" temasını Zorkic, Micic ve Cerovic (2021)'in de uzaktan eğitim ve güven konulu çalışmalarında kullandıkları güven boyutlarından. Yardımseverlik boyutu, güvenenin güvenilenin kendine karşı iyi niyeti veya olumlu niyetleri olduğuna inanma derecesi (Larzelere ve Huston, 1980; Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner, 1998) ile ilgilidir. Öğrenciler verdikleri cevaplarda pandemi sürecinde verilen eğitim kararlarının ve uygulamalarının onların faydasına olup olmadığı yönünde farklı görüşlere sahiptir. Çoğunluk, kararların ve uygulamaların menfaatlerine olmadığını düşündüğünü, mağduriyet yaşadıklarını ifade ederken, bir kısım öğrenci de kararların menfaatlerine uygun olduğunu ifade etmiştir. Serva, Fuller ve Mayer, (2005)'e göre kişi, ihtiyaçlarına değer verildiğini gösteren ve güvenini korumaya çalışan davranışları gördüğünde, daha çok güven duyacaktır. Pandemi dünyada ve Türkiye'de mevcut eğitim sistemlerinin eğitimin devamlılığını her koşulda sağlamak adına hazırlıksız olduğunu göstermiştir (Bozkurt ve Sharma, 200). Bu hazırlıksız durum Türkiye'de eğitim kararlarının yeniden verilmesini ve uygulanmasını sektöre uğratmıştır. Bu durum öğrencilerin kararları, menfaatlerine

görmemeleri sonucunu ortaya koymuş olabilir. Ancak bir kısım öğrenci de kararların menfaatlerine verildiğini, ancak uygulamaların menfaatlerine olmadığını ifade etmişlerdir. Buradan öğrencilerin öğretmenle yaptıkları sınıf içi eğitim uygulamalarını menfaatlerine algılamadıkları değerlendirilebilir. Zorkıç, Micic ve Cerovic (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki kişisel güven konusunda yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin öğrencilere sürekli iletişim kurarak destek olmalarının güven için önemine değinmişlerdir. Karaca ve Kelam (2020), yaptıkları çalışmalarında pandemi döneminde okul idarecileri ve öğretmenlerin uzaktan eğitim süresince öğrencilerin menfaatlerine odaklandıklarını, ancak yine de problemlerle karşılaştıklarını ve bu problemlerin yetki alanları dışında olduğunu ifade etmişlerdir.

Yetkinliğin güveni olumlu etkilemesi, güven duyan bireye yardım etmek için güvenilenin daha fazla kapasiteye sahip olduğu düşüncesinin sonucudur (Serva, Fuller ve Mayer, 2005). Öğrencilerin pandemi sürecinde eğitim karar ve uygulamalarının yetkinliği hakkında görüşleri de farklılaşmaktadır. Uzaktan eğitimini nitelik ve nicelik açısından yeterli olduğunu düşünen öğrenci ile benzer sayıda öğrenci eğitimin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu sonuca paralel olarak; Can (2020) çalışmasında pandemi döneminde uzaktan eğitimde sadece niceliğin değil niteliğin de önemli olduğunu, Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin, uygulamalı dersler için uzaktan eğitiminin nitelik açısından yetersiz olduğuna ilişkin görüşleri de mevcuttur. Uzaktan eğitimin birçok avantajı vardır, uzaktan eğitim ile öğrenci zamanı etkin kullanabilmektedir. Bu yüzden uzaktan eğitim özellikle yükseköğretimde daha hızlı biçimde yaygınlaşan bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Günter, Güneş ve Demir, s.56). Anderson (2003)'a göre yüksek düzeyde kaliteli eğitsel etkileşim ile anlamlı öğrenim deneyimleri uzaktan eğitim ile gerçekleştirilebilir. Hatta Russel (1999) yaptığı meta analizde eğitim teknolojileri doğru şekilde yapılandırıldığında yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim arasında fark olmadığını ortaya koymuştur. Ancak birçok eğitimci uzaktan eğitime katılan öğrencilerin yüz yüze eğitim kadar öğrenip öğrenmediklerini sorgulamaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde

öğretmen yetkinlikleri en çok tartışılan konulardandır. Araştırmaya katılan bazı öğrenciler kendi çabaları ile açığı kapatmaya çalıştıklarını ifade etmişler, bir kısım öğrenci öğretmenlerin yeterliliklerinin bu süreçte daha net açığa çıktığını belirtmişlerdir. Karaca ve Kelam (2020) çalışmalarında pandemi döneminde uzaktan eğitimde öğretmenlerin bazı teknik konulardaki yetkinliklerinin az olmasının aksaklıklara neden olduğu ifade etmişlerdir. Pandemi dönemi uzaktan eğitim tecrübeleri ışığında, Onyema ve diğ. (2020) yaptıkları çalışmada tüm eğitim kurumlarının, eğitimcilerin ve öğrencilerin, teknolojiyi benimseme ve eğitimde ortaya çıkan küresel eğilimler ve gerçekler doğrultusunda, dijital becerilerinin geliştirmesinin ihtiyacının altını çizmişlerdir. Zorkıç, Micic ve Cerovic (2021) çalışmalarında öğretmenlerin yeterliliklerindeki eksikliğin öğrencilerin güvenini azalttığını ifade etmişlerdir.

Zorkıç, Micic ve Cerovic (2021)'e göre dürüstlük uzaktan eğitim sürecinde hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bir ahlaki durumdur. Öğrencilerin bu süreçteki uygulamalara yönelik dürüstlük teması hakkındaki görüşleri incelendiğinde; eğitim süreçleri hakkında yapılan bilgilendirmelerin yetersiz olduğu yönünde görüşler fazladır. Öğrencilerin kendilerini yakından etkileyen eğitim süreci ile ilgili açık ve anlaşılır bilgiye sahip olmadıklarını, ayrıca sosyal medya (twitter) üzerinden yapılan bilgilendirmeleri eleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Karaca ve Kelam (2020) yaptıkları çalışma sonuçlarında; Covid-19 gölgesinde uzaktan eğitim sürecinin öğrencileri olumsuz etkilediğini, onlarda eğitim kaygıları oluşturduğunu, öğrenci kaygılarını gidermek için özel bir ilgi ve çabanın sürekli olarak gösterilmesi gerektiğini, bu süreçte öğrencinin çok iyi bilgilendirilmesinin gerektiğini ve bu sorumlulukların okul idaresi ile koordineli çalışan öğretmenler tarafından yürütülmeye çalışıldığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin birçoğu uzaktan eğitim sürecinde psikolojilerinin olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Birçok ülkede eğitimin sekteye uğraması gençler ve çocuklar üzerinde olumsuz davranışlara neden olmuştur. Çin'de yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinden özellikle ekonomik nedenler ve internete erişim kısıtlılığı nedenleri ile uzaktan eğitim sürecinde anksiyete yaşadıkları ortaya konulmuştur (Cao vd., 2020). Yine araştırma sonuçları, eğitim sürecindeki belirsizlikler nedeniyle kendini koruma

kaygısının öğrencilerin derslere odaklanmasını zorlaştırdığını ve öğrencilerin psikolojilerini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Cao vd., 2020; Lee, 2020; Wang, Cheng, Yue, ve McAleer, 2020). Görüşme yapılan öğrencilerden biri intiharı düşündüğünü, bir diğeri ise ilaç kullanmaya başladığını ifade etmiştir. Khan, Ratele ve Aredse (2020) tarafından pandeminin doğası gereği insanları intihara bile sürükleyebilecek bir şekilde kaygı düzeyini arttırdığı ifade edilmiştir.

Son olarak öğrencilerin eğitim sistemine güven duygularına ilişkin görüşleri incelendiğinde pandemi döneminde eğitim sistemine olan güvenlerinin derinden etkilendiğine ilişkin görüşleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerden bir kısmı var olan güvensizliklerinin bu süreçte arttığını ifade etmişlerdir.

Öneriler

Araştırma sonuçları incelendiğinde şu önerilerin ortaya konulmasında fayda görülmüştür;

1. Öğrencilerin eğitim süreç ve uygulamalarındaki değişimler hakkında zamanında ve şeffaf bilgilendirilmeleri,
2. Öğrencilerin formal kaynaklar kullanılarak yetkin kişilerce bilgilendirilmeleri,
3. Öğrencilerin görüş ve fikirlerinin alınarak sürece dâhil edilmeleri onların güven duygularını kuvvetlendirebilecektir.

Ayrıca pandemi sürecinde hazırlıksız olunan değişimlere adaptasyonun zorluğu değerlendirilerek benzer bir kriz sürecine hazırlıklı olmak için, öğrenilen tecrübeler ile her an uzaktan eğitime geçilecekmiş gibi üniversitelerin zihnen ve fiziken hazır olması ve uzaktan eğitimi sürdürülebilir kılmak için uzaktan eğitim birimi teşkil etmeleri önerilmektedir.

KAYNAKLAR


- Akbal, H., & Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 533-546.
- Altuntaş, Y. E., Başaran, M., Özeke, B., & Yılmaz, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin yüksek öğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejilerine ve öğrenme deneyimlerine ilişkin algı düzeyleri. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*. 3(2).
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>
- Bozkurt, A., & 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. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Butler Jr, J. K., & Cantrell, R. S. (1984). A behavioral decision theory approach to modeling dyadic trust in superiors and subordinates. *Psychological Reports*, 55(1), 19-28.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamalar, *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <http://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Cook, J., & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of occupational psychology*, 53(1), 39-52.
- Daniel, S.J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Durkeim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. (Çev: Ergenekon, P.), Pinhan Yayıncılık.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye’deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.


- Fukuyama, F. (2000). *Büyük çözümler*, (Çev. Avcı, Z. & Aydemir, A. T.), Sabah Kitapları, İstanbul.
- Giustiniano, L., & Bolici, F. (2012). Organizational trust in a networked world: analysis of the interplay between social factors and information and communication technology. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*.
- Goddard, R. D. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 59–74. <https://doi.org/10.3102/01623737025001059>
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3–17. <https://doi.org/10.1086/499690>
- Gregory, A., & Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review*, 37(3), 337–353. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087881>
- Günter, T., Güneş, E. Ö., & Demir, E. O. (2012). Türkiye'deki meslek yüksekokullarında uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 54-62.
- Larzelere, R. E., & Huston, T. L. (1980). The dyadic trust scale: toward understanding interpersonal trust in close relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 595–601.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A., & Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: an exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23, 513–530.
- Hart, K. M., Capps, H. R., Cangemi, J. P., & Caillouet, L. M. (1986). Exploring organizational trust and its multiple dimensions: A case study of General Motors. *Organization Development Journal*, 4(2), 31-39.
- Jones, A. P., James, L. R., & Bruni, J. R. (1975). Perceived leadership behavior and employee confidence in the leader as moderated by job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 60(1), 146.
- Karaca, Ş., & Kelam, D. (2020). Covid-19 gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas Interdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, (5), 7-18.
- Keles, H. N., Ozkan, T. K., & Bezirci, M. (2011). A study on the effects of nepotism, favoritism and cronyism on organizational trust in the auditing process in family businesses in Turkey. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 10(9), 9-16.
- Khan, A. R., Ratele, K., & Arendse, N. (2020). Men, suicide, and Covid-19: Critical masculinity analyses and interventions. *Postdigital Science and Education*, 1-6. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00152-1>

- King, E. M. (2011). Education is fundamental to development and growth: Keynote address at education world forum. In *The World Bank, QE2 Conference Center, London*.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Larzelere, R. E., & Huston, T. L. (1980). The dyadic trust scale: Toward understanding interpersonal trust in close relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 595-604.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during Covid-19. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 395, 912-20.
- Lieberman, J. K. (1981). *The litigious society*. Basic Books, Inc.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734.
- OECD (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020, <https://oecdeditoday.com/coronavirus-education-digital-tools-for-learning/>
- Onyema E. M. , Eucheria N. C. , Obafemi F. A. , Sen S. , Atonye F. G. , Sharma A. ve Alsayed A. O. , (2020), Impact of coronavirus pandemic on education, *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121
- Robbins, S. P., & Judge, T. (2012). *Essentials of organizational behavior*. Prentice Hall.
- Russel, T. L.(1999). The no significant difference phenomenon as reported in 355 research reports, summaries and papers. USA: North Carolina State University
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 2019(4), 4-9. <http://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Sarıtaş, E.,& Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 11(1), 5-22.
- Sayan, H. COVİD-19 (2020). Pandemi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122.

- Serva, M. A., Fuller, M. A., & Mayer, R. C. (2005). The reciprocal nature of trust: A longitudinal study of interacting teams. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 26(6), 625-648.
- Sitkin, S. B., & Roth, N. L. (1993). Explaining the limited effectiveness of legalistic “remedies” for trust/distrust. *Organization science*, 4(3), 367-392.
- Solomon, L. (1960). The influence of some types of power relationships and game strategies upon the development of interpersonal trust. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 223.
- Tüzün, F., & Toraman, N. Y. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822-845.
- UNESCO (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. <https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2020). Basın açıklaması, <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/>
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X.-G., & McAleer, M. (2020). Risk Management of COVID-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(2), 36. <http://doi.org/10.3390/jrfm13020036>
- Zorkić, T. J., Mičić, K., & Cerović, T. K. (2021). Lost Trust? The Experiences of Teachers and Students during Schooling Disrupted by the Covid-19 pandemic. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(Sp. Issue), 195-218.

ORCID

Servet ÖZDEMİR  <https://orcid.org/0000-0001-7870-9632>

Hatice TURAN  <https://orcid.org/0000-0002-7335-5019>

SUMMARY

Purpose

The Covid 19 epidemic, which emerged at the end of 2019, brought about compulsory changes in living habits all over the world. Due to the Covid 19 pandemic, schools were closed almost all over the world in the spring semester of the 2019-2020 academic year and restrictions were imposed at various levels. In Turkey, with the statement made by the Ministry of Health on March 11, 2020, schools were temporarily closed as of March 25, 2020. Research studies have revealed that college students have problems in many subjects, especially "the inability to conduct classes face to face", "exam uncertainty", "communication limitation", "mental health", "support from the university" and "university's infrastructure problems" during the pandemic process. As well as identifying these issues, it is important to know how these issues affect students' thinking about the education system. The question comes to mind whether the problems listed above change the perception of trust in the education system in students. The purpose of this research is to learn the opinions of university students about their feelings of trust in the education system in the context of the changes in the education process and practices during the pandemic period.

Method

The research was designed in qualitative research method and phenomenology pattern. The opinions of 20 university students were consulted with the semi-structured interview form created by the researchers. Due to the suspension of face-to-face education due to the pandemic, interview questions were sent to the students via an online interview form and their answers were received.

Results

When the results of the research are examined, it is seen that the answers of the participants are categorized under the dimensions of the trust model of Mayer et al. (1995) such as benevolence, ability, integrity. Students' views on the education system are united under the themes of benevolence, ability, integrity and trust by researchers. Under the theme of benevolence; the codes "educational decisions are not for our benefit", "educational decisions are for our benefit", "I experienced victimization in education during this process", "my psychology was negatively affected", "my psychology was good" were collected. Under the theme of integrity; the codes "we are adequately informed about the education process", "we are poorly informed about the education process", "education is given less importance than tourism" were collected. Under the theme of ability; "education is qualitatively adequate", "education is insufficient in quality", "education is insufficient in quantity", "education is sufficient in quantity", "the quantity of education is more than necessary", "distance education is insufficient for applied courses", "education is efficient", "training is not efficient" codes were collected. Under the theme of trust; Codes such as "my trust in the education system has been deeply shaken", "I do not trust the education system", "I do not believe in the education system", "I trust the education system", "I am cold in education" were collected.

Conclusion and Discussion

Students have different views on whether educational decisions made during the pandemic process help them. While they mostly stated that they thought it was not in their interests and that they experienced victimization, some students stated that the decisions were in their interests. Students' opinions about the ability of education policies and decisions during the pandemic process also differ. Here, it is also given the opinion that distance education is insufficient in terms of quality for applied courses. When the opinions of the students in the context of integrity regarding the practices in this process are examined, there are many opinions that the information about the education processes is insufficient. Finally, when the students' views on their feelings of trust in the education system are examined, it is noteworthy that their trust in the education system was deeply affected during the pandemic period.

EK 1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.09.2021-59386



Sayı : E-62310886-605.99-59386
Konu : Etik Kurul İzni(Prof. Dr. Servet Özdemir
ve Dr. Öğr. Üyesi Hatice Turan) Hk.

08.09.2021

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 18.08.2021 tarih ve 54594 sayılı yazınız.

Fakülteniz Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyeleri, Prof. Dr. Servet Özdemir ve Dr. Öğretim Üyesi Hatice Turan'ın "Pandemi Sürecinde Öğrencilerin Eğitim Sistemine Güvenleri Hakkındaki Görüşleri" başlıklı çalışmalarını değerlendirilmiş ve bilgilerimize ekte sunulmuştur.

Prof. Dr. M. Abdülkadir VAROĞLU
Kurul Başkanı

Ek: Değerlendirme Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BS54ES3K24 Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/baskent-universitesi-ebys>
Başkent Üniversitesi Başkent Kampüsü Fethi Selma Mahallesi Edişehir Yolu 18. Km 06790 Belge için: Gamze SONBAY
Belgeyi güvenli elektronik imza ile imzalamıştır. Koordinatör
Telefon No:0 312 246 67 40 Faks No:0 312 246 66 05
e-Posta:adk@baskent.edu.tr İnternet Adresi:www.baskent.edu.tr
E-Posta Adresi: baskentuniversitesi@b07.ksp.tr Telefon No: 246 66 66 / 2078

Sayı : 17162298.600-178
Konu : Bilimsel Çalışma

1 EYLÜL 2021

İlgili Makama

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyeleri, Prof. Dr. Servet Özdemir ve Dr. Öğretim Üyesi Hatice Turan'ın "Pandemi Sürecinde Öğrencilerin Eğitim Sistemine Güvenleri Hakkındaki Görüşleri" başlıklı çalışmaları değerlendirilmiş ve yapılmasında bir sakınca olmadığı tespit edilmiştir. Bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Baskent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu

Ad, Soyad	Değerlendirme	İmza
Prof. Dr. M. Abdülkadir Varoğlu	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Kudret Güven	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Ali Sevgi	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Dr. Işıl Bulut	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Can Mehmet Hersek	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Özcan Yağcı	Olumlu/Olumsuz	

Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyeleri, Prof. Dr. Servet Özdemir ve Dr. Öğretim Üyesi Hatice Turan'ın "Pandemi Sürecinde Öğrencilerin Eğitim Sistemine Güvenleri Hakkındaki Görüşleri" başlıklı çalışmalarının yapılabileceği görüşündeler.

Pandemi Sürecinde Çalışanların İşe Yabancılaşmaya İlişkin Algıları*

Employee's Perceptions of Alienation in The Pandemic Process

Nurdan ÖDEMİŞ KELEŞ¹, Necati CEMALOĞLU²

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. nurdankeles77@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi. necaticemaloglu@hotmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 11.08.2021

Yayına Kabul Tarihi: 30.12.2021

ÖZ

Araştırmanın amacı, üniversitelerde görevli akademik ve idari personelin, pandemi sürecinde işe yabancılaşmaya ilişkin algılarını saptamaktır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, bir kamu üniversitesi fakültesinde görev yapmakta olan 116 personeldir. Araştırmanın verileri anket veri toplama tekniği kapsamında toplanmış veriler t testi ve tek yönlü ANOVA istatistiksel teknikleri ile analiz edilirken katılımcıların önerilerine ilişkin veriler, nitel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları pandemi sürecinde çalışanların işe yabancılaşma algılarının "az düzeyinde" olduğunu göstermektedir. Çalışanların işe yabancılaşma algıları, cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Katılımcılar, pandemi sürecinde çalışanların işe yabancılaşmalarını önlemek için yönetim tarafından iletişim ve motivasyon artırıcı iş ve iş dışı çevrim içi toplantı ve etkinlikler düzenlenmesini; bireysel düzeyde işten kopmayı önlemek için görev ve sorumlulukları yerine getirmeye devam etmeyi; sistem düzeyinde ise tamamen evden çalışma yerine iş yerinde dönüşümlü ve esnek çalışmaya devam edilmesi ile güvenli şartların oluşturularak yeniden işe dönülmesinin sağlanmasını önermektedir.

Anahtar Sözcükler: Pandemi, İşe yabancılaşma, Çalışan, Eğitim yönetimi.

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the perceptions of academic and administrative staff at universities regarding work alienation during the pandemic process. Mixed research method was used in the research. The sample of the research is 116 personnel working in a public university

* **Alıntılama:** Ödemiş Keleş, N. ve Cemaloğlu, N. (2022). Pandemi sürecinde çalışanların işe yabancılaşmaya ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 53-83.

faculty. The data of the research were collected within the scope of the survey data collection technique, while the scale data were analyzed with t-test and one-way ANOVA statistical techniques, the data regarding the suggestions of the participants were analyzed with the content analysis method. The results show that employees' perceptions of work alienation during the pandemic process are at a "low level". Employees' perceptions of work alienation do not differ significantly according to gender, education level and seniority variables. Participants, in order to prevent alienation from work during the pandemic process, organize business and non-business online meetings to increase communication and motivation by the management; continue to perform tasks to avoid discontinuation at the individual level; At the system level, it recommends continuing to work alternately and flexibly in the workplace, instead of working entirely from home, and creating safe conditions for returning to work.

Keywords: *Pandemic, Alienation, Employer, Educational administration.*

GİRİŞ

Çin'in Vuhan şehrinde 2019 yılı aralık ayında ilk kez görülen ve SARS-Cov-2 adı verilen yeni bir virüs, Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization) Mart 2021 verilerine göre 2 milyon 610 bin 925 kişinin ölümüne neden olmuştur. Ülkemizde ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından "genel salgın" anlamına gelen "pandemi" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021) ilan edilmiş, dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de sıkı tedbirler alınmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2021). Pandemi sürecindeki kısıtlama ve önlemlerden öncelikle sağlık sektörü çalışanları olmak üzere, eğitim, iş hayatı, ulaşım, sosyal ve kültürel faaliyetler ile ticaret, ekonomi gibi alanlar derinden etkilenmiştir. Kamu kurumları ve özel kurumlarda "evde kal" prensibi çerçevesinde uzaktan çalışmanın başlaması ile bireylerin hayatında daha önce deneyimlenmeyen yeni ve zorlu bir dönem başlamıştır.

22 Mart 2020'de "COVID-19 Kapsamında Kamu Çalışanlarına Yönelik Tedbirler" konulu 2020/11 sayılı genelge ile kamuda çalışanlar için çalışma saatleri esnek olarak düzenlenerek haftada bir veya birkaç gün işe gelinmesi, kurumdaki işlerin aksamayacak şekilde en asgari düzeyde personelle gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır (Resmî Gazete, 2020). Uzaktan çalışmaya geçilmeye başlanmasıyla birlikte "sabah 8.00-akşam 17.00" mesai kavramı yerine her türlü resmi iş ve işlemin on-line platformlardan ve yazılım sistemlerinden evden çalışan personel tarafından gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. 02

Mart 2021’de pandeminin illerdeki seyrine göre uzaktan esnek çalışma durumu, Valiliklerin kararına bırakılarak tekrar normal çalışma düzenine dönmüştür. Süreç boyunca çalışanların fiziki olarak yaşadığı son derece radikal bu değişikliklerin, bireylerin psikolojik durumlarını ve dolayısıyla içinde buldukları örgütsel bağlamı da etkilemiş olduğu söylenebilir. Nitekim pandemi sürecinde örgütsel davranış kapsamına giren ve çalışanların yaşadığı tükenmişlik, psikolojik iyi oluş, stres kaygı, depresyon gibi durumlara yönelik birçok araştırma yapılmış ve öneriler getirilmiştir (Balcı ve Çetin, 2020; Çiçek ve Almalı, 2020; Göksu ve Kumcağız, 2020; Avcı ve Yağcı, 2021; Buyruk Akbaba ve Bulut, 2021). Örgütü anlamının yolu bireyi anlamaktan geçmektedir (Cemaloğlu ve Şahin, 2017) ve bu kavramların örgütün devamı açısından önem taşıdığı göz önüne alınırsa zorlu şartlar getiren pandemi döneminde bu araştırmaların öneminin bir kat daha arttığı söylenebilir.

Alanyazında araştırmacılar tarafından örgütsel bağlılık, örgütsel güven, tükenmişlik, yıldırma, bilgi uçurma, mobbing gibi birçok kavramın ve bu kavramların birbirleriyle ilişkisinin örgüte, çalışanlara etkileri bakımından sıklıkla ele alındığı görülmektedir (Cemaloğlu, 2007; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012, Daşçı ve Cemaloğlu, 2015; Baloğlu ve Öz, 2021; Çetin, 2021). Örgütsel davranış bağlamında ele alınan bu kavramlar içerisinde dikkat çekici konulardan birinin de işe yabancılaşma olduğu söylenebilir. Örgütlerde yaygın biçimde görülen işe yabancılaşma, bireylerin performanslarını, davranış ve duygularını olumsuz yönde etkilediği için örgütler, yabancılaşmaya karşı bir mücadele içinde olmuş yabancılaşmaya ilişkin değişkenler, nedenler ve sonuçlar araştırılmıştır (Dönmez, 2020). Alanyazında yabancılaşmaya (Seeman, 1959; Feuer, 1962; Banai, Reisel ve Probst, 2004; Nair ve Vohra, 2009; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009; Güzel ve Kirazoğlu, 2019; Kopuz ve İşci, 2020; Mizrahi, 2020; Yurdakul ve Öneren, 2020; Çiçek ve Türkmenoğlu, 2020) ve yükseköğretim kurumlarında yaşanan yabancılaşmaya ilişkin (Turhan, 2007; Yıldız ve Alıcı, 2019; İrdem, 2021) araştırmaların olduğu görülmüş, pandemi sürecinde işe yabancılaşmanın ele alındığı araştırmaların ise yok denecek kadar az (Alparslan, Polatçı ve Yastioğlu, 2021) olması dikkati çekmiştir. Pandemi sürecindeki radikal değişikliklerin küreselleşen

dünyanın hızına ayak uydurmaya çalışan bireylerde yarattığı etkilerin, işe yabancılaşma yönünden -aslında tam da ortaya çıkması için uygun şartların olduğu bir dönemde ihmal edildiği düşünülmektedir. Özellikle yabancılaşmanın bir alt boyutu olan sosyal yalıtımın bu dönemde hayatın bir parçası hâline gelmesinin işe yabancılaşmayı tetiklemesi olasıdır. İşe yabancılaşmanın anlaşılabilir olarak önlenmesinin örgütün etkililiği bakımından oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Örgütsel Yabancılaşma ve Boyutları

Yabancılaşma kelime anlamı olarak, bir kimsenin veya şeyin başka bir kimseden veya şeyden uzaklaşarak o kimse veya şeye yabancı hâle gelmesine neden olan eylem ya da gelişme olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 1999). Yabancılaşma kavramını ilk olarak ele alan Hegel, kavramı bireyin kendi kendini ortadan kaldırması biçiminde tanımlarken (Akt. Usul ve Atan, 2014), Marx tarafından çalışanlar açısından daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Marx'a göre yabancılaşma, çalışanın emek güçlerini sermaye sahiplerine satmak zorunda bırakılması sonucu kendi üretici etkinliğinden koparılması, ürün üzerindeki haklarını kaybetmesidir. Marx, çalışanın emeği ve ortaya çıkardığı ürünü üzerinde hiçbir söz hakkı olmadığı için kendi emek ve ürününe, iş birliğinin yerini alan rekabet ve kayıtsızlık nedeniyle diğer bireylere, ortak yaşama ve yaratıcı niteliklerine yabancılaşması nedeniyle de kendi türüne yabancılaştığını savunmaktadır (Akt. Ollman, 2015). Sosyolojik alanyazında uzun bir geçmişe sahip olan (Nair ve Vohra, 2009) ve örgütsel davranış bağlamında önemli bir kavram olduğu düşünülen yabancılaşma, bireylerin birbirlerinden ya da belirli ortam ve süreçlerden uzaklaşmasını ifade etmektedir (Dönmez, 2020). Örgütsel yabancılaşmada birey, örgüt değerleri, ilişkileri ve kurallarından uzaklaşmış durumdadır. Birey kendini örgüt içinde başkalarınca çizilen bir dünyada yaşıyor gibi hissetmekte, kendi duygularını işine ve iş ilişkilerine yansıtamamaktadır. Böylece kendini sadece örgütün iş süreçlerine katkı sağlayan mekanik bir aygıt gibi gören birey, örgüte ve işe karşı yabancılaşma yaşamaktadır (Şimşek, Çelik ve Akgemici, 2016).

Örgütsel yabancılaşmanın alanyazında farklı ve benzer boyutlarda incelendiği görülmektedir. Feuer (1962) yabancılaşmayı, rekabetçi toplumun yabancılaşması, sınıflı

toplumun yabancılaşması, insan toplumunun yabancılaşması, endüstriyel toplumun yabancılaşması, kuşakların yabancılaşması ve ırkın yabancılaşması biçiminde altı biçimde incelemiştir. Middleton (1963), Seeman'ın ölçeğinden yola çıkarak yabancılaşmayı güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, toplumsal yabancılaşma, işe yabancılaşma ve kültürel yabancılaşma olmak üzere altı boyutta ele almıştır (Seeman, 1959). Yabancılaşmanın boyutlarına en çok katkıyı yapan Seeman (1975) bu boyutları şu şekilde açıklamıştır: (1) Güçsüzlük, olaylar üzerinde düşük kontrol duygusu; (2) Anlamsızlık, kişisel ve sosyal meselelerin anlaşılmasına karşı uyumsuzluk duygusu; (3) Normsuzluk, bireyin değer yargılarını ortaya koyamaması (4) Kültürel yabancılaşma (yalıtılmışlık), bireyin toplumdaki yaygın olarak tutulan değerleri reddetmesi, (5) Kendine yabancılaşma, bireyin kendi iyiliği için bir göreve veya faaliyete katılımına karşı içsel olarak ödüllendirici olmayan faaliyetlere katılımı; (6) Sosyal yalıtım, sosyal kabule karşı dışlanma veya reddetme duygusudur. Seeman'ın boyutlandırması deneysel çalışmalara daha uygun görüldüğü için alanyazında bu boyutların kabul edildiği belirtilmektedir (Hoy, 1972). Yabancılaşmanın boyutları kadar örgütsel bağlamda ele alınarak kaynaklarının ve sonuçlarının ortaya konmasının da işe yabancılaşmanın anlaşılmasında gerekli olduğu düşünülmektedir.

İşe Yabancılaşma, Kaynakları ve Sonuçları

Literatürde işe yabancılaşmanın, yabancılaşmanın bir alt boyutu olarak ya da örgütsel yabancılaşma bağlamında ele alındığı görülmektedir. Minibaş (1993) da söz konusu kavramı yabancılaşmanın bir alt boyutu olarak ele almış ve bir çalışanın içinde bulunduğu örgütten, işinden ve görevinden bilinçli şekilde uzaklaşma duygusu olarak tanımlamıştır. Çalışanın işini severek yapmaması, anlamsız bulması ve işiyle ilgili bir gelecek beklentisi içinde olmaması durumu olan işe yabancılaşmanın (Yurdakul ve Öneren, 2020) örgütlerde istenmeyen bir durum olduğu söylenebilir. Seeman'a (1967) göre işe yabancılaşmanın, işin içsel bir anlamının olmaması ve işte kendini ortaya koyamama gibi iki yönü bulunmakta, birey işin sadece maaş, güvenlik gibi faktörleriyle ilgilenmektedir. İşe yabancılaşmış çalışanlar örgütsel hedeflere bağlanmadan işlerini bir araç olarak görmekte özerklik, sorumluluk ve daha yüksek bir statüden kaçınarak iş dışı

faaliyetlerde bulunmaktadır (Shepard, 1970). Örgüte ve dolayısıyla yaptığı işe yabancılaşan çalışanın davranışları, örgütün hizmet ve üretim süreci yanında elde edilen ürün ve hizmet gibi çıktılarının niteliğini de olumsuz etkilemekte (Mizrahi, 2020), örgütün maddi ve manevi kayıplar vermesine neden olabilmektedir.

İşe yabancılaşmanın bireysel özellikler, rol kaynaklı sorunlar, liderlik, iş özellikleri ve örgüt yapısı gibi değişkenlerden kaynaklandığı, işe dair olumsuz tutumları, işte sergilenen davranışları, performansı etkilediği, fiziksel ve psikolojik sorunlara neden olduğu belirtilmektedir (Dönmez, 2020). Banai ve diğerleri (2004) çalışma koşullarının işe yabancılaşmaya önemli düzeyde katkıda bulunmasının muhtemel olduğuna dikkati çekmektedir. Kanten ve Ülker (2014) yabancılaşmanın ortaya çıkmasında örgütün yönetim tarzına dikkati çekmekte bu tarzın çalışanın isteğe bağlı ve olumlu davranışlarını doğurabileceği gibi işe yabancılaşmayı içeren üretkenlik karşıtı davranışlara da neden olabileceğini belirtmektedir. İşe yabancılaşmanın kaynakları arasında, bireyin işini başkasının kontrolünde yapması ve kendi işini değerlendirememesi, örgütte diğer çalışanlarla ve üstlerle yeterli iletişim kurma imkânının olmaması (Tutar, 2010) da gösterilmektedir. Aşırı bürokrasiden kaynaklanan aşırı kontrolün güçsüzlüğe neden olmasının yanı sıra (Barakat, 1969) özerk olmak ve kontrolün hiç olmamasının da yabancılaşmayı getirdiği ifade edilmiştir (Kanungo, 1983). Ek olarak Aiken ve Hage (1966) örgütlerde kararlara katılımında hiç etkisi olmayan ya da az etkisi olan çalışanların işe yabancılaşma yaşadıklarını belirtmiştir. İşe yabancılaşmaya neden olan unsurların başında örgütün yönetim tarzından kaynaklanan katı bürokrasi, üst-ast iletişiminin yetersizliği, kararlara katılamama gibi nedenlerin bulunduğu görülmektedir.

Örgütlerde istenmeyen bir durum olan işe yabancılaşmanın örgüte maddi ve manevi kayıplar yaşatması olasıdır. Banai ve diğerleri (2004) yabancılaşmayı çalışan motivasyonunun azalmasında da bir öncü olarak görürken, Mohan ve Prasad (2014) yabancılaşma yaşayan bireyin işe gelmeme, pasif geri çekilme, iş düzeninin bozulması gibi belirtiler gösterebileceğini belirtmiştir. Bireyde ve dolayısıyla örgütte zarara yol açan tükenmişlik sendromunun da işe yabancılaşmanın bir sonucu olduğu ifade

edilmektedir (Elma, 2003; Babür, 2009; Uysaler, 2010). İşe yabancılaşma çoğunlukla düşük moral, madde bağımlılığı, iş tatminsizliği ve işe devamsızlık ile sonuçlanabildiği gibi (Kornbluh, 1984) çalışanların örgüte olan bağlılığının azalmasına da yol açmaktadır (Hirschfeld, Field ve Bedeian 2000). Bu bağlamda işe yabancılaşmanın sonuçlarının örgüt ve çalışanlar üzerinde olumsuz etkileri olduğu bu etkilerin en düşük seviyeye çekilmesi için yabancılaşmanın yönetiminin örgüt ve çalışanlar bakımından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Pandemi ve İşe Yabancılaşma

Psiko-sosyal bir varlık olarak sosyo-kültürel çevresinde etkili olmak, sevmek, onaylanmak ve desteklenmek isteyen birey için (Cemaloğlu, 2017) pandemi gibi aniden ortaya çıkan son derece radikal ve kısıtlayıcı bu durumun, işe yabancılaşmanın ortaya çıkması için uygun şartları doğurduğu söylenebilir. Nitekim kısıtlamalarla yaşamak oldukça güç olmuş, uyarıların dikkate alınmaması toplum sağlığını tehlikeye sokarak yasal düzenleme ve yasakları beraberinde getirmiştir (Resmî Gazete, 2020). Pandemi sürecinde bireylerde, yabancılaşmanın boyutlarından olan güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve sosyal yalıtımın boyutları farklı anlamlar içeriyor gibi görünse de süreçte yaşadığımız, virüse karşı acizlik ve kısıtlanmış olma hissi, salgının önemini anlayamama, kurallara uymada direnç, kendini yalıtılmış ve yalnız hissetme gibi duygu ve durumlarla örtüştüğü görülmektedir. Yabancılaşmanın pandemiden bağımsız şekilde yaşanması ve hissedilmesi her durumda mümkün olmakla birlikte bahsedilen şartlar altında yaşanma olasılığının artabileceği bu süreçte, örgütsel bağlamda birey ve örgüt açısından gereken önlemleri alarak ortaya çıkmasını engellemek ya da en az seviyeye indirmek önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırma örgüt çalışanlarının işe yabancılaşma algılarının düzeylerini ve bunun cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem gibi değişkenlere göre değişip değişmediği ortaya koyacaktır. Bu nedenle araştırmanın sonuçları örgüt yöneticileri tarafından işe yabancılaşmanın önlenmesi, minimize edilmesi ve yönetilmesi için gereken önlemler

kapsamındaki uygulamalara temel olabilir. Araştırma sonuçları hizmetiçi eğitimlere ve pandemi sürecindeki çalışma düzenine ilişkin yasal düzenleme ve uygulamalara altyapı oluşturabilir. Ayrıca literatürde pandemi sürecine yaşanan işe yabancılaşmaya ilişkin çalışmalar yeterli değildir. Bu bağlamda araştırmanın hem alanyazındaki eksikliği gidermesi hem de örgüt yöneticileri ve çalışanlar açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, üniversitelerde görevli personelin pandemi sürecinde iş yaşamlarında işe yabancılaşmaya ilişkin algılarını saptamaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmaya ilişkin algıları nedir?
2. Çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmaya ilişkin algıları;
 - 2.1. cinsiyete,
 - 2.2. eğitim düzeyine,
 - 2.3. kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmanın önlenmesi için önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, tek bir çalışma veya bir çalışma dizisinde hem nitel hem nicel verilerin toplanmasını, analizini ve karışımını içermektedir (Creswell ve Plano Clark, 2007). Pandemi sürecinde örgütsel hayattaki işe yabancılaşma olgusuna ilişkin katılımcıların algı ve görüşlerinin elde edilmesi ve katılımcıların önerilerinin nitel içerik analizine tabi tutulması nedeniyle araştırmanın karma yöntemle yürütülmesinin araştırma amacına uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan akademik ve idari 132 kişi oluşturmaktadır. Herhangi bir örnekleme gidilmeyerek tam sayım yöntemi uygulanmış ve evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Tam sayım yöntemi aslında en ideal olan biçimde araştırma problemiyle ilgili olan herkesin, yani bütün evrenin araştırmaya dâhil edilmesi demektir (Lin, 1976). Google forms aracılığıyla 132 kişiden oluşan tüm personele ulaştırılan anketlere 116 kişiden geri dönüş alınmıştır. Dönüş alınan 116 kişi için %95 güvenilirlik düzeyinde güven aralığı %3.18 olarak bulunmuştur. Katılımcıların demografik özellikleri bulgular kısmında verilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak “anket” ve “İşe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Anketler yazılı veri toplama aracı olup araştırmacının kişilerle yüz yüze değil yazılı olarak iletişime geçtiği hazır soru listeleridir (Balci, 2007). Veri toplama aracı Kişisel Bilgi Formu ve İşe Yabancılaşma Ölçeği olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorular, ikinci kısımda ise ölçek ve bir adet açık uçlu soru yer almaktadır. Google forms'dan oluşturulan anket formu katılımcılara e-mail yoluyla ulaştırılmıştır.

İşe Yabancılaşma Ölçeği

İşe Yabancılaşma Ölçeği Hirschfeld ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlanması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması Kanten ve Ülker (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne ve eğitim örgütü çalışanlarına uygun olduğu düşünülerek yazarlardan gereken izinler alınmıştır. Ölçek 5'li likert tipindeki bir ölçektir. Ölçekte ifadeleri puanlanmada 1) Kesinlikle Katılmıyorum, 5) Kesinlikle Katılıyorum, biçimindeki skaladan faydalanılmıştır. Çalışanların işe yabancılaşmasına ilişkin görüşlerini almak üzere ölçekte 10 ifade bulunmaktadır. Ölçeğin orijinalinde ölçekten elde edilen puanların yüksek olması, işe yabancılaşmanın yüksek olduğunu gösterirken; ölçekten elde edilen puanların düşük olması, işe

yabancılaşmanın düşük olduğu göstermektedir. Bu araştırmada ise bütün maddeler ters kodlanarak puanlanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yüksek olması işe yabancılaşmanın düşük olduğu biçiminde yorumlanmıştır.

İşe Yabancılaşma Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği

Kanten ve Ülker (2014) ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla keşfedici faktör analizi uygulamıştır. Yapılan temel bileşenler analizinde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO değeri .892) testi, faktör analizi için örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett testi (825.155; $p > 0.01$) sonucu anlamlı çıkmıştır. Keşfedici faktör analizi uygulanarak veriler ile ölçeğin tek faktörlü yapısının uyumlu olduğu tespit edilmiş ve faktör yükü 0.40'ın altında kalan 3 madde analiz dışı bırakılmıştır. Kalan maddelerin faktör yükleri 0.62 ile 0.82 arasındadır. Yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde, değişkenler arasında yüksek korelasyon ilişkisi aranmaktadır. Değişkenler arasında korelasyon azaldıkça, faktör analizinin sonuçlarına olan güven de o denli azalır. Bartlett testinin sonucu ($X^2=503.356$, $sd=45$ $p =.000$) anlamlı olması nedeniyle ($p < 0.05$) değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğu söylenebilir. KMO katsayısı 0.886 olduğundan sonuç mükemmeldir. Bu sebeple, örnek büyüklüğü yeterlidir. Bu araştırmadaki örnekleme uygulanan ölçeğe ilişkin Cronbach's Alpha değerinin 0.867 olarak ölçülmesi, ölçeğin "yüksek düzeyde güvenilir" olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Google forms'dan oluşturulan anket formu 132 adet katılımcıya e-mail yoluyla ulaştırılmıştır. Geri dönüş alınan 116 adet anket değerlendirmeye alınmış ve SPSS 25 istatistik paket programına aktarılarak analiz edilmiştir. Veriler "1.00-1.79: Hiç, 1.80-2.59: Az, 2.60-3.39: Orta, 3.40-4.19: Çok, 4.20-5.00: Tam" aralık değerlerine göre yorumlanmıştır. Verilerin analizinde ölçek maddelerine normallik testleri uygulanarak verilerin normal dağıldığı belirlenmiş ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Parametrik testlerden "bağımsız örneklem t testi" ile tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları $p < .05$ düzeyinde analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan normallik analizlerine ilişkin veriler Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. KS ve KW Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.	İstatistik	df	Sig.
İş yaşamlarında işe yabancılaşma ölçeği	.121	116	.000	.93	116	.000

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan normallik analizlerinde ölçeğin Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testlerinin p değeri 0,05’ten küçük olduğu ve bu ölçekte verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir.

Tablo 2. Çarpıklık ve Basıklık Testleri

	İstatistik	Std. Hata
Çarpıklık	-.836	.225
Basıklık	-.016	.446

Basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Dolayısıyla basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiği varsayılabilir.

Veri toplamada kullanılan anketin son sorusu açık uçlu olarak düzenlenmiş ve elde edilen veriler nitel içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavram ve temalar etrafında bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 237). Sorunun açık uçlu olması ve önerileri almaya ilişkin olması nedeniyle bu sorudan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Elde edilen veriler sonucunda katılımcıların önerileri yönetim düzeyinde, bireysel düzeyde ve sistem düzeyinde temaları etrafında şekillenmiş ve temaları oluşturan kodlar tablo ile gösterilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırma, Ek 1’de yer alan Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 26.04.2021 tarih ve E-80716 sayılı izni ile gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, eğitim düzeyleri ve kıdemlerine ilişkin frekans dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyetleri, Eğitim Düzeyleri ve Kıdemlerine İlişkin Frekans Dağılımı

Değişken	f	%
Cinsiyet		
Erkek	41	35.3
Kadın	75	64.7
Eğitim Düzeyi		
Ön lisans	6	5.2
Lisans	25	21.6
Lisans Üstü	85	73.3
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	18	15.5
6-10 yıl	24	20.7
11-15 yıl	21	18.1
16-20 yıl	17	14.7
21 yıl ve üzeri	36	3.0
Toplam	116	100.0

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların üçte ikisinin (%64.7) kadın, üçte birinin (%35.3) erkek olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle örneklemin çoğunluğu kadın cinsiyetindeki katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu lisansüstü (%73.3) eğitim düzeyine sahipken, en az ön lisans düzeyinde (%6) katılımcı bulunduğu

görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdem dağılımları birbirine yakın olmakla birlikte en fazla 21 yıl ve üzeri (%31) kıdem yılı aralığında, en az 16-20 yıl (%17) kıdem yılı aralığında katılımcı bulunmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmaya ilişkin algılarına ilişkin veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Çalışanların İşe Yabancılaşmaya İlişkin Algıları

Madde	n	\bar{x}	S
1.Geçimleri için çalışmak zorunda olanlar, yöneticileri tarafından yönlendirilir.	116	2.69	1.34
2.Neden çalıştığımı bilmiyorum.	116	4.49	1.05
3.Çalışma hayatımın çoğunu anlamsız işlerle geçiriyorum.	116	3.84	1.23
4.Ne kadar çok çalışırsam çalışayım, hiçbir zaman amaçlarıma ulaşacağımı düşünmüyorum.	116	3.82	1.33
5.İşimle ilgili heyecan duymuyorum	116	3.83	1.28
6.Çok fazla çalışmamın bir anlamı yok, çünkü sadece üst mevkilerde bulunanlar daha fazla kazanç elde edebiliyor.	116	3.39	1.41
7.Sıradan işlerin, yapmaya değmeyecek kadar sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	116	3.26	1.35
8.Bir fayda sağlamayacağı için işimde en iyi olmaya çalışmıyorum	116	4.04	1.26
9.İşimi sevdiğim için değil, sadece para kazanmak için yapıyorum.	116	3.98	1.27
10.Yaptıkları işe toplumda değer verildiğini düşünen insanlara inanmakta zorlanıyorum.	116	3.63	1.28
Toplam		3.70*	0.86

*Puanlamada ters kodlama yapıldığından ölçek puanının yüksek olması işe yabancılaşmanın düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, en yüksek puanı “Neden çalıştığımı bilmiyorum” (=4.49) en düşük puanı “Geçimleri için çalışmak zorunda olanlar, yöneticileri tarafından yönlendirilir” (=2.69); maddesinin aldığı görülmektedir. Başka bir deyişle katılımcılar neden çalıştıkları konusunda oldukça bilinçli olup geçinmek için yöneticileri tarafından yönlendirilerek çalıştıklarını orta düzeyde düşünmektedirler. Standart sapma değerlerine bakıldığında en homojen dağılımın “Neden çalıştığımı bilmiyorum” (S=1.051); en heterojen dağılımın ise “Çok fazla çalışmamın bir anlamı yok, çünkü sadece üst mevkilerde bulunanlar daha fazla kazanç elde edebiliyor.” (S=1.413) maddelerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmaya ilişkin

algılarının ($X=3.70$) çok düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Başka bir anlatımla çalışanlar pandemi döneminde işe yabancılaşmayı az yaşamaktadırlar.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının cinsiyete, eğitim düzeyine ve kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Verilerin normal dağıldığı gözlemlenen araştırmada çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin farklılaşmasının olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Çalışanların Pandemi Sürecinde İşe Yabancılaşmaya İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Cinsiyet	N	Ortalama	t	sd	p
Erkek	41	3.63	-.643	114	.521
Kadın	75	3.73			

Levene testi ile varyansların homojenliğine bakıldığında "Sig." değeri 0.430 olarak görülmüştür. 0.05 den büyük olduğu için %95 güvenle grupların varyansları homojendir. Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan 116 çalışanın 75'ini kadınlar, 41'ini erkekler oluşturmaktadır. Kadın çalışanların puan ortalaması 3.63, erkek çalışanların 3.73 olarak hesaplanmıştır. Erkek ve kadın çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmaya ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($t=-0.643$, $sig=0.521$, $p>.05$). Başka bir deyişle çalışanların cinsiyetleri işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının bir belirleyicisi değildir.

Çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının katılımcıların eğitim düzeyine ilişkin farklılaşmasının olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Çalışanların Pandemi Sürecinde İşe Yabancılaşmaya İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.36	2	1.184	1.615	.204
Gruplar içi	82.84	113	.733		
Toplam	85.21	115			

Tablo 6’da görüldüğü üzere, çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır ($p>0.05$). Başka bir anlatımla çalışanların eğitim düzeyi işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının bir belirleyicisi değildir.

Çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının katılımcıların kıdemi değişkenine göre farklılaşmasının olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış sonuçları Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Çalışanların Pandemi Sürecinde İşe Yabancılaşmaya İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4.95	4	1.23	.71	.15
Gruplar içi	80.26	111	.72		
Toplam	85.21	115			

Tablo 7’ de görüldüğü gibi, çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının katılımcıların kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır ($p>0.05$). Başka bir deyişle çalışanların kıdemleri işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının bir belirleyicisi değildir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında katılımcılara çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmanın önlenmesi için neler önerdikleri açık uçlu bir soru ile sorulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Çalışanların Pandemi Sürecinde İşe Yabancılaşmanın Önlenmesi İçin Önerileri

Tema	Kategori	f	%	
Yönetim düzeyinde	İşle ve iş dışı (kişisel gelişim, yabancı dil, bilgisayar, koçluk, aile eğitimi vb.) konularda düzenli çevrim içi eğitim ve toplantılar düzenlenmeli.	21		
	Motivasyon-iletişim amaçlı düzenli çevrim içi sosyal toplantı ve etkinlikler düzenlenmeli	17		
	Yönetici-çalışan iletişim ve etkileşimi artırılmalı	5		
	Aynı performans gösteren çalışanlar arasında mesai saati, dönüşümlü çalışma, ücret vb. konularda adalet olmalı	5		
	Çalışanın psikolojik ve fizyolojik durumuna değer verildiği hissettirmeli	4		
	Gelişim/performans hedefleri konularak çalışan baskı yapılmadan izlenmeli	3	72	62.0
	Bürokrasi azaltılarak işler asgari düzeye çekilmeli	3		
	İşyeri hijyen şartları ve konfor sağlanmalı	3		
	Motivasyonu artırıcı uygulamalar yapılmalı (ödül, takdir edilme vb.)	3		
	Uzaktan çalışma için gereken materyal/kaynak ve alt yapıya kurum tarafından destek verilmeli	2		
	Uzaktan çalışma 24 saat çalışma olarak algılanmamalı	2		
	İş yükü artışı dikkate alınıp mesai kısaltılmalı/esnetilmeli	2		
	Çalışanlar arası iş birliği artırılmalı	1		
	Yöneticiler tam donanımlı olmalı	1		
	Bireysel düzeyde	Çevrim içi olarak aktif çalışmaya, görevleri yerine getirmeye devam etmeli, işten kopulmamalı	15	
Uzaktan eğitim/çalışma, kişisel gelişim ve verime yönelik etkinlikler (çevrim içi eğitim, iş grubu toplantısı, okuma, araştırma) yapılmalı		11		
Çevrim içi arkadaş toplantıları/etkinliklerle iletişim canlı tutulmalı		6	39	34.0
Ruhsal iyi oluş için psikolojik destek alınmalı		4		
Çalışmaktan mutluluk duyulmalı, motivasyon ve özveri artırılmalı		2		
Zaman iyi yönetilmeli		1		
Sistem düzeyinde	Dönüşümlü çalışmaya devam edilmeli	7		
	Güvenli şartlar sağlanarak eski düzene dönülmeli	5		
	İş süreçleri esnetilmeli (Örn.; elektronik imza)	3	18	16.0
	Tamamen uzaktan çalışmaya geçilmeli	2		
	Liyakate önem verilmeli	1		
Toplam		129	100.0	

Tablo 8’de görüldüğü gibi çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmanın önlenmesi için sunduğu öneriler (n=129); çoktan aza doğru yönetim düzeyinde (n=72), bireysel düzeyde (n=39) ve sistem düzeyinde (n=18) öneriler olmak üzere üç temada incelenmiştir. Yönetim düzeyinde getirilen öneriler arasında en fazla iş ve iş dışı (kişisel gelişim, yabancı dil, bilgisayar, koçluk, aile eğitimi vb.) konularda düzenli çevrim içi eğitim ve toplantılar düzenlenmesi (n=21) ile motivasyon-iletişim amaçlı düzenli çevrim içi sosyal toplantı ve etkinlikler düzenlenmesi (n=17) önerilmiştir. Ayrıca yönetici-çalışan iletişim ve etkileşimi artırılması (n=5) ile aynı performansı gösteren çalışanlar arasında mesai saati, dönüşümlü çalışma, ücret vb. konularda adaletli olunması da (n=5) bu tema altındaki diğer öneriler arasındadır.

Bireysel düzeyde getirilen önerilerde ise en çok uzaktan aktif çalışmaya, görevleri yerine getirmeye devam edilerek işten kopulmaması (n=15); uzaktan eğitim/çalışma, kişisel gelişim ve verime yönelik etkinlikler (çevrim içi eğitim, iş grubu toplantısı, okuma, araştırma) yapılması (n=11); çevrim içi arkadaş toplantıları/etkinliklerle iletişim canlı tutulması (n=6) ve ruhsal iyi oluş için psikolojik destek alınması (n=4) öneriler arasında yer almıştır. Sistem düzeyinde yapılabilecek önerilerde ise en fazla dönüşümlü çalışmaya devam edilmesi (n=7), güvenli şartlar sağlanarak eski düzene dönülmesi (n=5) önerilmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma kapsamında ilk olarak çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşmaya ilişkin algıları saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre çalışanların pandemi sürecinde işlerine karşı yabancılaşmayı az düzeyde yaşadıkları ortaya konmuştur. Bu bulguya zıt şekilde Alparslan ve diğerleri (2021) pandemi döneminde akademisyenlerin mesleki yabancılaşma düzeylerini araştırmış ve pandemi öncesi döneme göre artış olduğunu belirlemiştir. Bu durumun nedeni söz konusu araştırmada verilerin pandemi öncesi ve sonrası olmak üzere karşılaştırılması olabilir.

Araştırma kapsamında pandemi sürecinde çalışanların işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış, çalışanların cinsiyetinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının bir belirleyicisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya benzer şekilde cinsiyete göre yabancılaşmanın anlamlı bir farklılık göstermediği (Çelik, 2005; Coşkun ve Altay, 2009; Emir, 2012) araştırmalar bulunmaktadır. Ancak zıt biçimde Arayıt (2020) ile Güzel ve Kirazoğlu (2019) araştırmalarında öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun nedeni örneklem grubunun farklılığından kaynaklanabilir.

Araştırmada çalışanların işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış, çalışanların eğitim düzeyinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının bir belirleyicisi olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak Atmaca (2020), Günsal (2010), Rajaeepour, Azizollah, Mahmoud ve Solmaz (2012), Sayü (2014) işe yabancılaşma düzeyinde eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Ancak bu bulguya zıt olarak İrdem (2021) üniversite çalışanlarının pandemi öncesi ve sonrası işe yabancılaşma durumlarında eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğunu; Moç (2018) idari personel ve akademik personelin işe yabancılaşma düzeylerini ayrı ayrı belirlediği araştırmasında çalışanların işe yabancılaşma düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu elde etmiştir. Bu farklılığın nedeni bu araştırmada akademik-idari personel ve pandemi öncesi-sonrası biçiminde bir ayırım yapılmamasından kaynaklanabilir.

Araştırmada çalışanların işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış, çalışanların kıdemlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının bir belirleyicisi olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu ile İrdem'in (2021) araştırma bulguları paraleldir. Araştırmacı üniversite personelinin işe yabancılaşma düzeyinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu bulgulara zıt biçimde Güzel ve Kirazoğlu (2019) öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinde kıdem değişkenine göre farklılık olduğunu belirlemiştir. Bulgulardaki bu

farklılık öğretmen ve üniversite personelinin farklı çalışma saati, koşul ve imkânlarla sahip olmasından kaynaklanabilir.

Araştırma kapsamında katılımcıların çalışanların pandemi sürecinde işe yabancılaşma yaşamalarının önlenmesine ilişkin önerileri de alınmıştır. Katılımcılar en fazla yönetimin iş ve iş dışı konularla ilgili toplantılar ile motivasyon-iletişim amaçlı çevrim içi sosyal toplantı ve etkinlikler düzenlemesini önermişlerdir. Yılmaz ve Sarpkaya (2009) eğitim örgütlerinde yabancılaşmayı yönetmek için çalışan motivasyonunun yükseltilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kanten ve Ülker (2014) işe yabancılaşmanın zamanla bireylerin motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmekte; Zhang, Chan, Zhong ve Yu (2016) yöneticilere, örgütsel sınırların içinde ve ötesinde çalışan ilişkilerinin geliştirilmesine destek sağlamalarını önermektedir. Bu nedenle yönetimin iş veya iş dışı toplantı ve etkinlikler düzenleyerek çalışan motivasyonuna önem vermesi, yöneticilerin işe yabancılaşma hakkında bilgi sahibi olup yabancılaşma belirtilerine karşı uyanık olmaları gerekmektedir. Yönetim tarafından işe yabancılaşmanın önlenmesi için yapılabilecekler arasında yönetici-çalışan iletişim ve etkileşimini artırmak, dönüşümlü çalışma, esnek mesai ve görev tanımları gibi konularda çalışanlar arasında eşitliğe önem vererek adaleti sağlamak da önerilmiştir. Örucü, Gizlier ve Yılmaz (2021) örgütsel adalet ile örgütsel yabancılaşma arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiş, Zengin ve Kaygın (2016) ile Kurtulmuş ve Karabıyık (2016) da çalışanların örgütsel adalet algılarının yükselmesiyle örgütsel yabancılaşma düzeylerinde düşüş olacağını belirlemiştir. Durrah (2020) adaletsizlik algısı arttıkça çalışanlar arasında işe yabancılaşmanın arttığını belirlemiştir. Sadece pandemi sürecinde değil, tüm zamanlarda örgütsel adaletin sağlanması örgüt içinde istenmeyen tüm tutum ve davranışların oluşmasını engelleyen bir unsur olacaktır. Bu bağlamda yöneticilerin her konuda adil davranmalarının örgütteki adalet algısını yükseltmesinde ve işe yabancılaşmanın yönetiminde oldukça önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

İşe yabancılaşmayı önlemek için bireylerin yapabileceklerine ilişkin ise en çok uzaktan aktif çalışmaya devam edilerek işten kopulmaması; uzaktan eğitim ve çalışmaya, kişisel gelişim ve verim artırmaya yönelik etkinliklerin (çevrim içi eğitim, iş grubu toplantısı,

okuma, araştırma) yapılması; iletişimin çevrim içi arkadaş toplantıları ve etkinliklerle canlı tutulması ile ruhsal iyi oluşu sağlamak için psikolojik destek alınması önerilmiştir. Shepard (1970) işe yabancılaşan çalışanın örgütün amaçlarından koparak işle ilgisiz faaliyetlerde bulunduğunu ifade etmiştir. Uslu ve Şimşek (2020) ruhsal iyi oluş düzeyi düşük bireylerin yabancılaşma yaşamalarının daha muhtemel olduğunu belirtirken Li ve Chen (2018) işe yabancılaşmanın etkisini azaltmak için örgütün, çalışanların psikolojik danışmanlık almalarını desteklemeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda bireyler pandemi sürecinde işe yabancılaşmadan kaçınmak için, işle ilgili sorumluluk ve görevlerini iş yerindeymişçesine yerine getiremeye devam edebilir, bu dönemi kendileri için bir gelişim fırsatı olarak görebilir ve ruhsal iyi oluşlarına özen göstermek için uzman yardımına başvurabilirler.

Sistem düzeyinde işe yabancılaşmanın önlenmesi için katılımcılar en fazla dönüşümlü çalışmaya devam edilmesini, aşılamanın tamamlanması gibi güvenli şartların sağlanarak yeniden işe dönülmesini önermişlerdir. Tamamen evden çalışma yerine esnek ve dönüşümlü çalışma, işten tamamen kopulmasını ve işe yabancılaşmaya engel olacaktır. Aşılama çalışmalarını tamamlanarak toplum genelinde bir güven ortamının oluşturulması da işe yabancılaşmayı önleyen şartların ortaya çıkmasını önleyebilir.

Öneriler

- Pandemi sürecinde işe yabancılaşmanın önlenmesi için yönetim tarafından formal ve informal iletişim, motivasyon amaçlı çevrim içi toplantılar düzenlenebilir.
- Bireyler pandemi süreci öncesindeki gibi görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye iş rutinlerini sürdürmeye devam ederek işten kopma, soyutlanma durumunu önleyebilir.
- Evde geçirilen boş zamanlar çalışanlarca kişisel ve mesleki gelişim için çevrim içi eğitim fırsatı olarak görülebilir, iş arkadaşları ile çevrim içi informal toplantılar yapılabilir

- Pandeminin getirdiği, yalnızlık, kısıtlanma, anlamsızlık, korku ve tedirginlik gibi his ve durumların işe yabancılaşmayı tetiklemesini engellemek için uzman yardımı alınabilir.
- Bu araştırma belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş olup örneklem grubundaki çalışanların o zaman dilimine ait düşünceleri ile sınırlıdır. Araştırma daha büyük örneklem gruplarıyla, farklı meslek grupları üzerinde ve özellikle işe yabancılaşmanın örgütsel sonuçlarıyla ilişkisi bağlamında da gerçekleştirilebilir. Araştırma nitel desenlerle yürütülerek işe yabancılaşmanın örgütsel neden ve sonuçlarına ilişkin daha ayrıntılı ve derinlemesine veriler elde edilmesi sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Aiken, M. & Hage, J. (1966). Organizational Alienation: A Comparative Analysis. *American Sociological Review*, 31(4), 497-507.
- Alparslan, A. Polatçı, S., & Yastıoğlu, S. (2021). COVID-19 pandemisinin akademisyenliğe yabancılaşmaya etkisi üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 312-338.
- Arayıt, E. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ve işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkini bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506.
- Avcı, S., & Yağcı, İ. (2021). Covid-19 pandemisi döneminde acil servis çalışanlarının psikolojik durumları. *Bozok Tıp Dergisi*, 11(1), 49-55.
- Babür, S. (2009). *Turizm sektöründe örgütsel yabancılaşma: Antalya beş yıldızlı konaklama işletmelerine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem.
- Balcı, Y. & Çetin, G. (2020). Covid-19 pandemi sürecinin Türkiye’de istihdama etkileri ve kamu açısından alınması gereken tedbirler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar (Covid19-Özel Ek), 40-58.
- Baloğlu, N. & Hamza, Ö. Z. (2021). Yükseköğretim kurumlarında akademik liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 410-445.
- Banai, M., Reisel, W. D. & Probst, T.M. (2004). A managerial and personal control model: predictions of work alienation and organizational commitment in Hungary. *Journal of International Management*, 10, 375-392.
- Barakat, H. (1969). A process of encounter between utopia and reality. *British Journal of Sociology*, 20(1), 1-10.
- Buyruk Akbaba, A. & Bulut, N. (2021). Pandemi sürecinde muhasebe meslek mensuplarının mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *European Journal of Managerial Research*, 5(1), 35-48.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 77-87.
- Cemaloğlu, N., & Daşçı Sönmez (2017). Mobbing. N. Cemaloğlu ve S. Özdemir (Eds.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* (280-304) içinde. Ankara: Pegem.

- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-156.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, F. (2017). Birey, Örgüt ve Yönetim. N. Cemaloğlu ve S. Özdemir (Eds.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* (1-32) içinde. Ankara: Pegem.
- Cevizci, A. (1999). Paradigma felsefe sözlüğü. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coşkun, Y., & Altay, C. A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Çelik, F. (2005). Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Çetin, S. (2021). Örgütsel güvenin duygusal bağlılığa etkisi. *Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi*, 187-191.
- Çiçek, B., & Almalı, V. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde kaygı öz-yeterlilik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: özel sektör ve kamu çalışanları karşılaştırması. *Turkish Studies*, 15(4), 241-260.
- Çiçek, B., Türkmenoğlu, M. (2020). Otantik liderliğin işe yabancılaşmaya etkisi ve lider-üye etkileşiminin bu ilişkideki düzenleyici rolü. *Beykoz Akademi Dergisi*, 8(2), 41-59.
- Daşçı E. ve Cemaloğlu, N. (2015). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 129-166.
- Dönmez, B. (2020). İşe yabancılaşma. N. Cemaloğlu ve S. Özdemir (Eds.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* (553-576) içinde. Ankara: Pegem.
- Durrah, O. (2020). Injustice perception and work alienation: Exploring the mediating role of employee's cynicism in healthcare sector. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business*, 7(9), 811-824.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması: Ankara ili örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri (Aydın ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Feuer, L. (1962). What is alienation? the career of a concept. *New Politics*, 1, 116-134.


- Göksu, Ö., & Kumcağız, H. (2020). Covid-19 salgınında bireylerde algılanan stres düzeyi ve kaygı düzeyleri. *Turkish Studies*, 15(4), 463-479.
- Günsal, E. (2010). *Algılanan örgütsel adalet ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki ve bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güzel, F. & Kirazoğlu, C. (2019). Halk eğitim merkezinde çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 15(58), 193-222.
- Hirschfeld, R.R., Feild, H.S., & Bedeian, A.G. (2000). Work alienation as an individual-Difference Construct for Predicting Workplace Adjustment: A Test in Two. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(9), 1880-1902.
- Hoy, W. K. (1972). Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools. *Interchange*, 3(4), 38-52.
- İrdem, Ş. (2021). Üniversite Personelinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 274-287.
- Kanten, P., & Ülker, F. (2014). Yönetim tarzının üretkenlik karşıtı iş davranışlarına etkisinde işe yabancılaşmanın aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 16-40.
- Kanungo, R. N. (1983). Work alienation: A pancultural perspective. *International Studies of Management and Organization*, 13, 119-138.
- Keniston, K. (1972). The varieties of alienation: An attempt at definition, alienation and the social system. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Kopuz, K., & İşçi, E. (2020). Hastanelerde işe yabancılaşmanın kurumsallaşmada performans üzerindeki etkisinde işe yabancılaşmanın rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 16(4).
- Kornbluh, H. (1984). Work place democracy and quality of work life: Problems and prospects. *AAPSS annals*, 473, 88-95.
- Kurtulmuş, M., & Karabıyık, H., (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 459-477.
- Li, S., & Chen, Y. (2018). The relationship between psychological contract breach and employees' counterproductive work behaviors: the mediating effect of organizational cynicism and work alienation. *Frontiers in Psychology*, 9, 1273.
- Lin, N. (1976). *Foundations of social research*. McGraw-Hill: New York.
- Minibaş, J. (1993). *Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Mizrahi, R. (2020). Muhasebe çalışanlarında mesleki yabancılaşma düzeyinin belirlenmesi: İzmir ilinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 3727-3746.
- Moç, T. (2018). *Örgütsel adalet algısının çalışanların işte yabancılaşmaya etkisinde tükenmişliğin ve presenteeizmin rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Mohan, K. C., & Prasad, P. N. (2014). Work alienation among the employees in IT sector. *PARIPEX- Indian Journal of Research*, 3(5), 140-142.
- Nair, N. & Vohra, N. (2009). Developing a new measure of work alienation. *Journal of Workplace Rights*, 14(3) 293-309.
- Ollman, B. (2015). *Marksizme sıradışı bir giriş*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Örücü E., Gizlier Ö., & Yılmaz C. (2021). Örgütsel adaletin örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisi: Belediye çalışanları üzerinde bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12(2), 600-613.
- Özdemir, M. & Doğruöz, E. (2020). Bilimsel araştırma teknikleri ve etik. Necati Cemaloğlu (Ed.) *Bilimsel araştırma desenleri* (65-102) içinde. Ankara: Pegem.
- Rajaeepour, S., Azizollah, A., Mahmoud, Z., & Solmaz, S. (2012). Relationship between organizational structure and organizational alienation. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(12), 188-196.
- Resmî Gazete (2020). COVID-19 Kapsamında Kamu Çalışanlarına Yönelik İlave Tedbirler Genelge-2020/4.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200826-5.pdf>, Erişim tarihi 22.03.2021.
- Sağlık Bakanlığı. (2021). COVID-19 Bilgilendirme Platformu. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR66494/pandemi.html#:~:text=Bir%20hastal%C4%B1%C4%9F%C4%B1n%20ve%20enfeksiyon%20etkeninin,DS%C3%96%20taraf%C4%B1ndan%20pandemi%20ila%20n%20edilmi%C5%9Ftir>, Erişim tarihi, 23.03.2021.
- Sayü, P. (2014). *Örgütsel adalet ve işe yabancılaşma arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- Seeman, M. (1967). On the personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review*, 32(2), 273-285.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1, 91-123.
- Shepard, J. M. (1970). Functional specialization: *Alienation, & job satisfaction*. *Industrial and Labor Relations Review*, 23(2), 207-219.

- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., & Akgemci, T. (2016). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Turhan, E. (2007). Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının işe yabancılaşma düzeyleri. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi, 5–7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir Uygulama. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1, 175-204.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2021). Dilimize Bulaşanlar. <https://www.tdk.gov.tr/icerik/basindan/dilimize-bulasanlar/>, Erişim tarihi 30.03.2021.
- Uslu, O., & Şimşek, A. (2020). Çalışma arkadaşlarına güven ve psikolojik iyi oluşun çalışanların iş performansına etkileri. *Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 6-12.
- Usul, H., & Atan, A. (2014). Sağlık sektöründe yabancılaşma düzeyi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(1), 1-10.
- Uysaler, A. L., (2010). *Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma eğilimleri ile bağlantısı ve yabancılaşma yönetimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknolojisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- World Health Organization. (2021). COVID-19 Dashboard. <https://covid19.who.int/>, Erişim tarihi 22.03.2021.
- Yıldız, S., & Alıcı, D. (2019). Akademisyenliğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 49-58.
- Yılmaz, S., & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-329
- Yurdakul, G. & Öneren, M. (2021). The relationship between social loafing and work alienation: A cases study. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(39), 179-202.
- Zengin, Y., & Kaygın, E. (2016). Örgütsel adalet ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (56), 391-415.
- Zhang, G., Chan, A., Zhong, J., & Yu, X. (2016). Creativity and social alienation: the costs of being creative. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(12), 1252-1276.

ORCID

Nurdan ÖDEMİŞ KELEŞ  <https://orcid.org/0000-0002-6829-7870>

Necati CEMALOĞLU  <https://orcid.org/0000-0001-7753-2222>

SUMMARY

Introduction

One of the remarkable issues among these concepts discussed in the context of organizational behavior is alienation from work. Since work alienation, which is common in organizations, negatively affects the performance, behavior, and emotions of individuals, the organizations have struggled against alienation, and the variables, causes, and consequences of alienation have been investigated (Dönmez, 2020). It is seen that there are studies on alienation in the literature (Seeman, 1959; Feuer, 1962; Banai, Reisel and Probst, 2004; Nair and Vohra, 2009; Yılmaz and Sarpkaya, 2009; Güzel and Kirazoğlu, 2019; Kopuz and İşci, 2020; Mizrahi, 2020; Yurdakul and Öneren, 2020; Çiçek and Türkmenoğlu, 2020). In addition, it has been observed that there are studies on alienation in higher education institutions (Turhan, 2007; Yıldız and Alıcı, 2019; İrdem, 2021), and it is noteworthy that there are almost no studies on alienation from work during the pandemic process (Alparslan, Polatçı and Yastıoğlu, 2021). It is thought that the effects of the radical changes in the pandemic process on individuals trying to keep up with the speed of the globalizing world and struggling with various behavioral problems are neglected in terms of alienation from work in fact, at a time when there are suitable conditions for its emergence. It is possible that social isolation, which is a sub-dimension of alienation, has become a part of life in this period, triggering alienation from work. It is seen that the prevention of work alienation by understanding is very important for the effectiveness of the organization. The research aims to determine the perceptions of the personnel working at universities regarding alienation from work in their work-life during the pandemic process.

Method

Mixed research method was used in the research. The mixed research method involves the collection, analysis and mixing of both qualitative and quantitative data in a single study or a series of studies (Creswell & Plano Clark, 2007). It can be said that conducting the research with a mixed method is suitable for the purpose of the research, since the perceptions and views of the participants regarding the phenomenon of work alienation in organizational life during the pandemic process and the suggestions of the participants are subjected to qualitative content analysis. The data collection tool consists of two parts, the Personal Information Form and the Work Alienation Scale. Work Alienation Scale Hirschfeld et al. (2000) and adapted to Turkish and its validity and reliability study was carried out by Kanten and Ülker (2014).

Results

According to the results of the research, it was revealed that the employees experienced less alienation from their work during the pandemic process. In the research, it was determined that the seniority of the employees was not a determinant of their perceptions of work alienation. Among the things that can be done by the management to prevent alienation from work, it has been suggested to increase manager-employee communication and interaction, to provide justice by giving importance to equality among employees in subjects such as alternate working, flexible

working, and job descriptions. Regarding what individuals can do to prevent alienation from work, it is best not to break away from work by continuing to work remotely; carrying out activities (online training, business group meeting, reading, research) for distance education and working, personal development, and efficiency; It has been suggested to keep the communication alive with online friend meetings and activities and to receive psychological support to ensure mental well-being. To prevent alienation from work at the system level, the participants suggested continuing to work in rotation at most, returning to work by providing safe conditions such as completing the vaccination. Flexible and rotational working instead of working from home will prevent complete disengagement from work and alienation from work. Completing vaccination studies and creating an environment of trust throughout society can also prevent the emergence of conditions that prioritize work alienation.

EK 1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.04.2021-E.80716



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-604.01.02-80716
Konu : Değerlendirme ve Onay

26.04.2021

Sayın Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Araştırmacı grubu Necati CEMALOĞLU ve Nurdan ÖDEMİŞ KELEŞ'ten oluşan "*Pandemi Sürecinde Çalışanların İşe Yabancılaşmaya İlişkin Algıları*" başlıklı araştırma öneriniz Komisyonumuzun 20.04.2021 tarih ve 07 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Çalışmanızın, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 473

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

Belge Doğrulama Kodu :BS4ZKZBYBY

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :5/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>
Kop Adresi: gazimiversitesi@hs01.kap.tr

Bilgi için :Nursel Güner
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 20 57



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Covid 19 Pandemisi ve Akademisyenler: Psikolojik Yansımalar ve Sosyal Yaşam Üzerindeki Etkileri*

The Covid 19 Pandemic and Academics: Psychological Reflections and Its Impact on Social Life

Tuğba TÜRKKAN¹, Hatice ODACI², Kenan BÜLBÜL³

¹Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmetler Bölümü.
turkkan83@hotmail.com

²Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü.hatodaci@hotmail.com

³Milli Eğitim Bakanlığı, İsmail Yıldırım İlkokulu. k_bulbul@hotmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 01.09.2021

Yayına Kabul Tarihi: 09.11.2021

ÖZ

Bu çalışmada, tüm dünya ülkelerinin karşı karşıya kaldığı ve küresel bir sağlık acil durumu hâline gelen Covid-19 pandemisinin akademisyenler üzerindeki psikolojik etkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Mevcut araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2020 yılı içerisinde Trabzon'da bir devlet üniversitesinde farklı kadrolarda görevlerini sürdürmekte olan 10 akademisyen oluşturmuştur. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Covid-19 pandemi sürecinde, akademisyenlerin başta kaygı ve korku olmak üzere çeşitli olumsuz duygular deneyimledikleri; fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden çeşitli sorunlar yaşadıkları, bu süreçte yaşanan sorunlarla başa çıkabilmek için problem odaklı, duygu odaklı ve dini başa çıkma yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte akademisyenler pandemi sürecinde yaşanan zorluklara rağmen bu süreçte büyüme ve gelişim fırsatı da elde ettiklerini, yaşamın anlamını yeniden değerlendirdiklerini ve aile bağlarının güçlendiğini belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Mevcut çalışma bulgularının, beklenmedik ve bilinmeyen bir olgu olan Covid-19 pandemi krizinin psikolojik yansımalarının ve bireyler üzerindeki etkilerinin daha iyi anlaşılmasına ve psikolojik travmanın nasıl önleneceği konusundaki bilgilere katkı sağlayarak, etkili müdahaleler geliştirilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

***Alıntılama:** Türkkan, T., Odacı, H., ve Bülbül, K. (2022). Covid 19 pandemisi ve akademisyenler: psikolojik yansımalar ve sosyal yaşam üzerindeki etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 85-121.

Anahtar Sözcükler: Covid 19, Koronavirüs pandemisi, Psikolojik deneyimler, Psikososyal güçlükler, Nitel araştırma

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the psychological effects of the covid-19 pandemic on academics, which is facing all countries of the world and has become a global health emergency. The current research was carried out with the phenomenological research method, one of the qualitative research designs. The working group was formed by 10 academicians who are working in different positions at a state university in Trabzon in 2020. The research data were obtained by semi-structured interview technique, and content analysis was used to analyze the data. As a result of the research, during the Covid-19 pandemic, it was found that academics experienced various negative emotions, especially anxiety and fear; also they experienced various physical, psychological and social problems, and it was determined that they used problem-focused, emotion-focused and religious coping methods to cope with the problems experienced in this process. However, academics stated that despite the difficulties experienced during the pandemic, they also had the opportunity to grow and develop, re-evaluate the meaning of life, and strengthen family ties. The findings obtained as a result of the study were discussed in the light of the relevant literature. It is thought that the current study findings can help to develop effective interventions by contributing to a better understanding of the psychological reflections and effects of the Covid-19 pandemic crisis which is an unexpected and unknown phenomenon, and its effects on individuals and how to prevent psychological trauma.

Keywords: Covid 19, Coronavirus pandemic, Psychological experiences, Psychosocial difficulties, Qualitative research.

GİRİŞ

Covid-19 olarak adlandırılan yeni koronavirüs enfeksiyonu salgını, Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde başlamış ancak kısa süre içerisinde tüm dünya ülkelerinin karşı karşıya kaldığı küresel bir acil sağlık durumu hâline gelmiştir (Wang, Horby, Hayden, & Gao, 2020a). WHO'nun (2021) 12 Mart 2021'deki son güncellemesine göre, Covid-19 salgını 220'den fazla ülkede yayılmış ve doğrulanmış vaka sayısı 118754336'ya ulaşmıştır, aynı güncellemede 2634370 kişinin bu virüse yakalandıktan sonra hayatını kaybettiği belirtilmiştir. Esas olarak solunum damlacıklarının yayılması ve doğrudan temas yoluyla bulaşabilen, dahası havada da yaşayabilen (Li vd., 2020) virüsün, yüksek bulaşıcılığı ve vaka sayısının endişe verici seviyelere ulaşması nedeniyle, Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020'de küresel bir pandemi olarak ilan edilmiştir. (WHO, 2020). Büyük bir küresel salgına neden olan ve insandan insana hızlı yayılma kabiliyeti

bulunan Covid-19 için uzun süre etkili bir ilaç veya aşı bulunamaması nedeniyle (Sanders, Monogue, Jodlowski, & Cutrell, 2020) durum tüm dünya ülkeleri için endişe verici bir hal almıştır. Virüsün yayılımını kontrol altına alabilmek üzere tüm ülkeler çeşitli tedbirler almış (Kaplan, Frias, & McFall-Johnsen, 2020), insanlara sosyal anlamda kendilerini izole etmeleri ve sosyal mesafeyi korumaları, maske takmaları ve ellerini sık sık dezenfekte etmeleri şiddetle tavsiye edilmiştir (Cheng vd., 2020; Dikmen, Kına, Özkan, & İlhan, 2020).

İnsanlık tarihi boyunca şiddetli akut solunum yetmezliği sendromu (SARS), ebola, influenza A (H1N1), Orta Doğu solunum sendromu (MERS) gibi bulaşıcı hastalık salgınları bireyler üzerinde anksiyete, korku ve depresyon gibi ciddi psikolojik etkilerle yol açmış, ağır vakalarda post-travmatik stres bozukluğu ve diğer ruhsal bozukluklar meydana gelmiştir (Hong vd., 2009; James, Wardle, Steel, & Adams, 2019; Kim, Yoo, Lee, Lee, & Shin, 2018; Luyt vd., 2012). İfade edilen psikolojik etkilerle birlikte Covid-19 salgını beklenmedik bir olaydır ve başta sağlık hizmetleri sistemi olmak üzere tüm sektörleri hazırlıksız yakalamıştır. Salgının yayılmasını önlemek üzere zorunlu hale gelen karantina nedeniyle bireylerin işyerlerine gitmeleri yasaklanmış ve evden çalışmaları istenmiştir. Bu da topluluklarda işle ilgili güvensizliklere ve mali krizlere neden olmuştur. Dünyadaki birçok eğitim kurumunda, kampüsler kapanmış ve yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu da çocukların okula gitme, akranlarıyla eğitim alma ve sosyalleşme rutinlerini kaybetmelerine neden olmuştur (Zhou, vd., 2020). Ayrıca araştırmalar sosyal izolasyonun bireylerde yalnızlık, kaygı, stres, öfke duygularına neden olduğunu göstermiştir (Brooks vd., 2020a). Aile üyelerinden ve arkadaşlardan ayrılma, özerklik kaybı, kendilerinin veya yakınlarının hasta olacağına veya öleceğine dair korkular, yetersiz bilgi, mali kayıp, hayal kırıklığı, damgalanma ve can sıkıntısı, bir bireyin hayatı üzerinde şiddetli etki yaratabilecek başlıca stres unsurlarıdır (Brooks vd., 2020a). Bununla birlikte günümüzde sosyal medyanın yaygın kullanımıyla, Covid-19 hakkındaki söylenti, efsane ve yanlış bilgiler de hızla yayılmış bu da bireylerin sinirlilik, korku, uykusuzluk gibi sıkıntılar yaşamasına neden olmuştur (Schwartz, King, & Yen, 2020). Kısacası, koronavirüs enfeksiyonunun tüm dünyaya hızla yayılması,

insan hayatının her yönünü büyük ölçüde etkilemiştir ve bu salgının bir sonucu olarak, insanlar kendilerini yeni duygusal zorluklarla, özellikle stres, belirsizlik ve korku duygularıyla başa çıkmak zorunda bulmuşlardır.

Bu çalışmanın amacı Covid-19 pandemisini yaşayan bireylerin bu kriz sürecine yönelik algı ve tutumlarını keşfetmek ve pandeminin psikolojik etkisini incelemektir. Pandemi sürecinin psikolojik etkisini anlamak ve açıklamak, gelecekteki olası pandemilerle nasıl daha iyi başa çıkılacağı ve mevcut duruma ilişkin içgörü kazanarak benzer pandemilerin neden olduğu psikolojik travmanın nasıl önleneceği konusundaki bilgilere katkı sağlayarak, etkili müdahaleler geliştirilmesine yardımcı olabilir (Holmes vd., 2020). Bununla birlikte alandaki araştırmaların çoğunun şu ana kadar bu hastalığın epidemiyolojik, patolojik ve fiziksel yönlerine odaklandığı (Chen vd., 2020; Li vd., 2020; Rothan & Byrareddy, 2020; Wang, Tang, & Wei, 2020b) ve Covid-19 salgından etkilenen kişilerin doğrudan psikososyal deneyimleri hakkında nispeten az sayıda çalışma (Ercan & Arıcı, 2020; Hatun, Dicle, & Demirci, 2020; Yüncü & Yılan, 2020) bulunduğu gözlenmiştir. Covid-19, yeniliği, yaygınlığı ve ölüm oranlarının günlük artışları göz önüne alındığında, tüm insanların ruh sağlığını ve psikososyal işleyişini etkilemiştir. Bu nedenle pandemi krizinin psikolojik yönleriyle ilgili bilgi eksikliği, pandeminin etkili yönetimi için tehlikeli olabilir. Ayrıca insanların psikolojik deneyimleri, zamanın, bireysel ve sosyokültürel faktörlerin etkileşimli etkilerinin yanı sıra kişisel ve benzersiz bir deneyim olduğu için (Aslani, Niknejad, Moghimian, Maghaddasi, & Akbari, 2017), Covid-19 krizinin psikolojik etkisini açıklamanın en etkili yolu, süreci yaşayan bireylerin deneyimlerini kullanmaktır. Ayrıca mevcut çalışma Covid-19 pandemisinin altıncı ayında akademisyenler ile gerçekleştirilmiştir. İlgili literatürde pandemi sürecinin, akademisyenlerin sosyal yaşamı ve psikolojik sağlıkları üzerine etkisini araştıran bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Oysa salgın sürecinin; akademisyenlerin akademik çalışmaları ve iş performansını olumsuz etkileyebileceği göz önüne alındığında bu konunun araştırılması, yönetsel tedbirler ve üretkenliği destekleyecek politikalar geliştirilmesi açısından önemli görünmektedir. İlgili çalışmanın bu anlamda da literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Akademisyenlerin Covid-19 pandemi sürecine yönelik deneyimleri nelerdir?
2. Akademisyenlerin Covid-19 pandemi sürecinde sosyal ve bireysel yaşamlarında yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Akademisyenlerin Covid-19 pandemi sürecinde sosyal ve bireysel yaşamlarında yaşadıkları sorunlarla baş etme yolları nelerdir?
4. Akademisyenlerin Covid-19 pandemi sürecine yönelik herhangi bir kazanımları var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Covid-19 pandemisine yönelik algıların ve yaşadıkları deneyimlere dayanarak pandeminin bireylerin psikolojik sağlıkları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin günlük yaşam deneyimlerini ve bu deneyimlerin anlamlarını, onları yaşayanlar tarafından yorumlandığı şekliyle tanımlar (Husserl, 1960). Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2005). Fenomenolojik yöntem kullanılarak koronavirüs pandemisinin psikolojik yansımaları hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayış geliştirilebilir. Çalışma, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve kolay ulaşılabılır örnekleme kullanılarak

yürütülmüştür. Bu biçimlendirici araştırma için veri toplama yöntemleri, katılımcılarla derinlemesine görüşmeleri içermektedir.

Çalışma Grubu

Mevcut araştırmanın örneklem seçiminde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmesi için olanak sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Buna uygun olarak mevcut araştırma Trabzon’da bir devlet üniversitesinde görevlerini sürdürmekte olan 10 akademisyen ile gerçekleştirilmiştir. Stake (2006), nitel araştırmalarda katılımcıların seçiminde, araştırılmak istenen olguya farklı bakış açıları sağlaması bakımından katılımcı çeşitliliğine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Böylece araştırılan olguyu çok farklı açılardan deneyimlemiş olan farklı katılımcılar araştırmaya dâhil edilebilmekte ve olgu ile ilgili daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi edinilmesi mümkün olabilmektedir. Bu nedenle, katılımcılar belirlenirken verilerin çeşitlilik sağlayabilmesi açısından farklı unvanlardan ve yaş gruplarından akademisyenler seçilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin betimleyici veriler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Görüşme tekniği, zengin ve derinlemesine veri elde edilmesinin gerekli olduğu nitel araştırmalarda önemli bir veri toplama yöntemidir (Yin, 2003). Nitel analiz için gerekli zengin verilerin elde edilebilmesi, katılımcıların görüşlerini açıkça yansıtıp değerlendirebilecekleri, fikirlerini, endişelerini ve inançlarını ortaya koyabilecekleri, kısmen uzun süreli ve samimi bir görüşme ortamının oluşturulmasına bağlıdır. Bu nedenle, “amaca dayalı görüşme” olarak adlandırılacak açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme tekniği nitel araştırmaların önemli bir veri toplama yöntemi haline gelmiştir (Smith, vd., 2009). Bu araştırmada da veriler, literatür taramasının ardından oluşturulan açık uçlu sorulardan yararlanılarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, cinsiyet, yaş, medeni durum ve ünvan gibi demografik değişkenlerin yer aldığı sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise, akademisyenlerin Covid-19 pandemisine yönelik

algı ve deneyimlerini, salgın sürecinin sosyal ve bireysel yaşamları üzerindeki etkisini ve bu süreçte elde ettikleri kazanımları belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliği için çeşitli ölçütler bulunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013) katılımcıların gönüllü olmalarının araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlama açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda öğretim elemanlarının seçiminde gönüllülük esas alınmış ve sorulara içten cevap vermelerini sağlamak için isimlerinin gizli tutulacağı ve hiçbir şekilde açıklanmayacağı belirtilmiştir. Görüşme formunun uzman görüşüne sunulacak teyit edilmesi de araştırmanın güvenilirliğini sağlayan önemli bir ölçüttür. Bu nedenle sorular hazırlandıktan sonra 2 farklı akademisyenden görüş alınmış ve alınan dönütler sonrasında iki soru birbirine benzediği için bu sorulardan birisi çıkarılmıştır. Güvenirliği sağlayan bir diğer ölçüt ise katılımcıların görüşlerinin bulgular kısmında doğrudan aktarım yoluyla gösterilmesidir. Bunun için akademisyenlerin görüşleri aynen olduğu gibi aktarılmıştır. Soruların katılımcıların anlayabileceği açıklık ve belirginlikte olmasına; karmaşık, anlaşılması güç olmamasına ve yanlış anlamaya yol açmayacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Bu yolla toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin olumsuz yönde etkilenmesi engellenmeye çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ayrıca araştırmanın birinci yazarı verilerin toplanması, kodlanması, analiz edilmesi rolleri ile araştırmada yer almıştır. Araştırmacı, kuruma dışarıdan biri olarak girmemiş ve varlığı veri toplama aşamasında kurum içinde rahatsızlık oluşturmamıştır. Birinci yazarın kurum içinden olması hem iletişimsizlik hem de araştırmacıya güvensizlik gibi sorunların önüne geçmiştir. Veri toplama sürecinde her bir katılımcı ile gerçekleştirilen görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür ve bütün görüşmeler katılımcıların bilgisi ve izni dâhilinde kayıt cihazı ile kaydedilmiş, daha sonra bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür.

Etik Kurallara Uygunluk

Çalışmaya başlamadan önce Gümüşhane Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 25.08.2020 tarih ve 2020/08 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Çalışma,

1995 Helsinki Deklarasyonunu (JAVA, 2013) takiben ulusal ve uluslararası standartlara uygun olarak yürütülmüştür. Tüm katılımcılara çalışmanın amaçları açıklanmış ve herhangi bir zamanda katılmayı reddetme veya çekilme hakları konusunda yazılı olarak bilgilendirilmiştir. Bilgi ve ses dosyalarının anonimliği ve gizliliği gözetilmiş ve çalışma gizlilik ilkesi doğrultusunda yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış dört sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, araştırmanın amaçlarına ilişkin bilgileri toplamaya yönelik hazırlanmıştır. Analiz sürecinde öncelikle görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlene yapılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması biçimde yürütülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu basamaklar dikkate alınarak yürütülen çalışmada veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanarak belirli temalar altında birleştirilmiş daha sonra analiz sonuçları karşılaştırılarak bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca ifadelerinde doğrulamayı sağlamak üzere elde edilen yazılı kayıtlar katılımcılara sunulurken teyitleri alınmıştır. Tema ve kodlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar nitel araştırmalardaki ham verilerin temel kaynağı olup kişilerin duygularının derinliğini, dünyalarını düzenleme şekillerini, olan şeylere ilişkin düşüncelerini, deneyimlerini ve temel kavrayışlarını ortaya çıkarmaktadır (Patton, 2014). Son olarak mevcut çalışmanın sonuçları aynı konuda yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların özelliklerine, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Görüşme sürecinde ulaşılan veriler belli temalar üzerinden analiz edilerek alt başlıklar şeklinde sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre 4 tema ortaya

çıkıştır. Bu temaları oluşturan kavramlar ve kodlar öncelikle şekil olarak sunulmuştur. Ardından kavramların neyi ifade ettiğinin daha iyi anlaşılması için temaları oluşturan önemli kodlara ilişkin doğrudan alıntılar yapılmış ve bu yönde geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi kadrolarında görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü akademisyenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda 4 erkek ve 6 kadın olmak üzere 10 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları 25 ve 53 arasında değişmektedir. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Ünvan
K1	E	51	Evli	Profesör
K2	K	53	Bekâr	Profesör
K3	E	41	Evli	Doçent
K4	K	52	Evli	Doçent
K5	K	43	Evli	Dr. Öğretim Üyesi
K6	E	30	Evli	Dr. Öğretim Üyesi
K7	K	28	Evli	Öğretim Görevlisi
K8	K	36	Bekâr	Öğretim Görevlisi
K9	E	27	Evli	Araştırma Görevlisi
K10	K	25	Bekâr	Araştırma Görevlisi

Katılımcıların Covid-19 Pandemisine Yönelik Algı ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Pandemi sürecindeki deneyimleri incelendiğinde, katılımcıların bu kriz döneminde önemli miktarda olumsuz duygular yaşadıkları belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin kodlar Şekil 1'de sunulmaktadır.



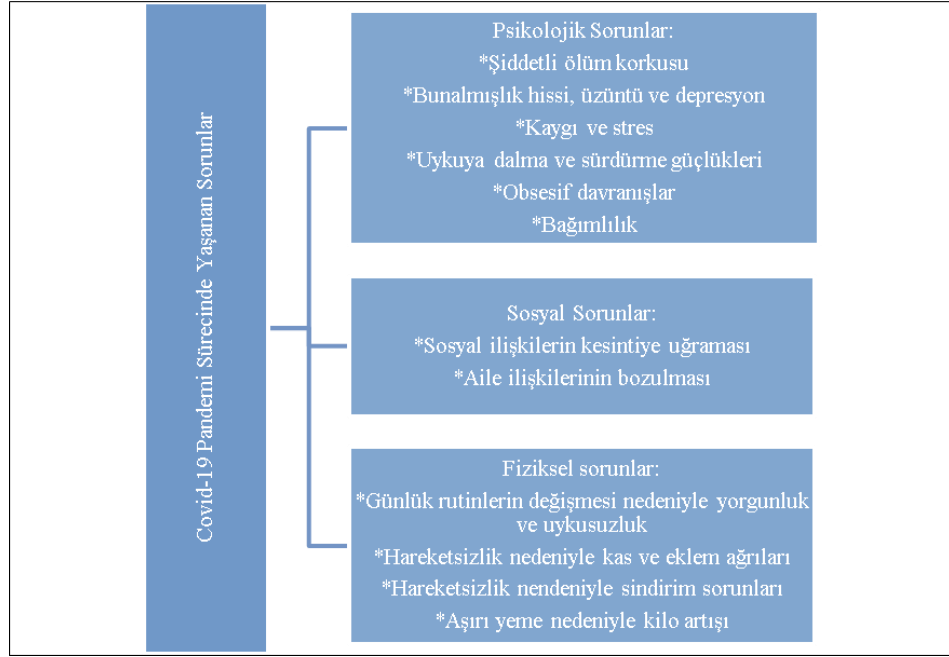
Şekil 1. Covid-19 Pandemisine Yönelik Algı ve Deneyimler

Tüm katılımcılar pandemi sürecinin özellikle erken dönemlerinde önemli düzeyde ve olumsuz duygular yaşadıklarını ifade etmektedir. İfade edilme sıklığına göre bu duyguların, viral enfeksiyon kapma korkusu (%70), beklenmedik ve bilinmeyenin neden olduğu belirsizlik (%60), yetersiz ve çelişkili bilginin neden olduğu kaygı ve stres (%50), kendisi ve aile üyeleri için endişeler (%40), değişen rutinler ve uyum güçlükleri (%30) ve uzun süre aşı ve tedavinin bulunamaması nedeniyle çaresizlik (%20) şeklinde deneyimlendiği belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde bireylerin pandemi sürecini farklı şekillerde deneyimlediği görülmektedir. Katılımcıların sahip oldukları inanç ve yaş, cinsiyet, medeni durum, sosyal ve kültürel özellikler gibi demografik değişkenlerin bu algıları etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların Covid-19 sürecindeki deneyimlerinin bir kısmı yapılan görüşmelerde şu sözlerle aktarılmıştır: “Pandemi ilk başta elbette ki kaygıyı arttırdı çünkü belirsizlik olması sıkıntılıydı. Avrupa’dan gelen haberler kaygıyı daha çok artırdı özellikle de İtalya ile ilgili haberler hakkında gördüklerimiz ve duyduğumuz. Virüsün sıfırlanmayacağını bilmek, aşının

bulunamaması, sürü bağışıklığının olmaması ile ilgili bilgiler de tabii ki çaresizlik ve kaygıyı arttırıyor. Bunun uzun süreli olacağını ve yeni bir yaşama geçmem gerektiğini de düşünüyorum” (K1). “Çok korktum. Benim için korku verici bir süreçti. İlk önce bir bocalama yaşadım, çünkü çözümü yok, ilacı yok, aşısı yok, ne olduğu belli değil, nereden bulaşacak belli değil. Bu durumlar ben de çaresizlik ve büyük korku yarattı” (K3). “İlk etapta bir belirsizlik ve korku durumu yaşadım ben kişisel olarak. Bir anda normal hayatımızın kesintiye uğraması, hiçbir şekilde ne sosyal ne de zaruri ihtiyaçlarımızı nerdeyse karşılayamayacak hâle gelmiş olmak. Nasıl olacak, neler yapmak gerekiyor, zaten evden de çıkamıyoruz. Bir belirsizlik içinde olmak, gelecek için güvensizlik oluşturdu” (K6). “Pandemi süreci başlangıcında fazla düzeyde kaygı ve endişe durumu vardı çünkü tam olarak virüsün ne olduğu, bizi nasıl etkileyeceği, bulaşma ve korunma yolları hakkında çok çeşitli bilgiler vardı, bugün doğru diye aldığımız bilgi belki yarın doğru değil hatta sizi tehlikeye atıyor diye yalanlanabiliyordu. Bilginin geçerliliği olmuyordu, dolayısıyla neyle karşı karşıya olduğumu bilmediğim için kendim ve sevdiklerim için çok daha fazla kaygı yaşıyordum. Hatta ilk zamanlar acaba gıda maddelerinde sorun yaşar mıyım diye diyelim ki iki haftalık üç haftalık gıda maddesi alma, nakit para bulundurma gibi tedbirler aldım. İleride toplumsal olaylarla da karşı karşıya kalabilir miyiz, bu da bizi ve sevdiklerimizi tehlikeye atar mı şeklinde düşüncelerim oluştu. Daha sonra da virüsün kontrol altına alınabildiğini gördüm ve artık doğru bilgiler de gelmeye başlamıştı yani şu şekilde korunabilirsiniz maske sosyal mesafe vs. Böylece süreç içerisinde kaygı düzeyim azalmaya başladı” (K9). “Evlerimiz bir anda ofisimiz oldu. Mesailerin değişimi anne ve akademisyen olarak rollerimizi birbirine karıştırdı. İş yükümüz arttı. En fazla hissettiğim şey stres, yoğunluk ve geleceğe yönelik belirsizlik” (K4).

Katılımcıların Covid-19 Pandemi Sürecinde Yaşadığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Pandemi sürecinde yaşanan sorunlar teması, psikolojik, sosyal ve fiziksel sorunlar olarak üç alt temadan oluşmaktadır. Bulgular Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Pandemi sürecinde katılımcıların çeşitli yaşadığı psikolojik sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bunlar ifade edilme sıklığına göre; kaygı ve stres (%70), şiddetli ölüm korkusu (%50), bunalmışlık hissi ve depresyon (%40), obsesif davranışlar (%30), uykuya dalma ve sürdürme sorunları (%20) ve bağımlılık (%20) şeklindeki kodlardan oluşmaktadır. Katılımcılar pandemi sürecinde, kendilerine ve sevdiklerine virüsün bulaşma riski nedeniyle kaygı sorunları ve ölüm korkusu, virüsün bulaşma yollarına ilişkin çelişkili bilgiler bulunması nedeniyle stres yaşama ve bununla birlikte obsesif davranışlarda artma, zorunlu karantina süreci sebebiyle bunalmışlık ve depresyon, ifade edilen problemler ve günlük rutinlerin değişmesi nedeniyle de uyku sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yaşanan psikolojik sorunlara ilişkin katılımcıların bazı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir: “Karantina döneminde yaklaşık dört hafta boyunca belki de daha uzun dışarıya çıkamamanın verdiği bir baskı ve bunalmışlığı hissettim. İki tane çocuğum var dışarı çıkmaması gereken, onları dışarıya çıkaramamak bir problem oluşturdu. Karantina devam etmiş olsaydı daha agresif olabilirdim. Bir de benim ailem

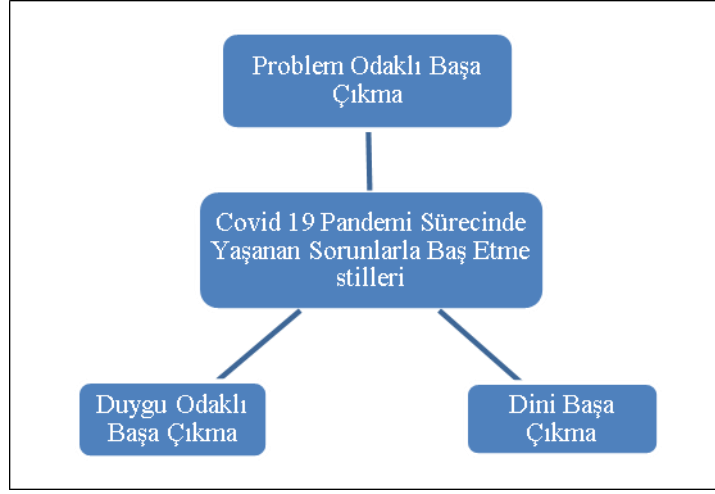
Rize’de, annemi görmeye gidememek beni çok üzdü, sevdiklerini görememek çok zor” (K4). “Ben ailemle yaşayan bir bireyim ve aile üyelerim bu sürece çok zor adapte oldular, bir de çok şiddetli bir ölüm korkusu yaşadılar. Ben de onlardan etkilendim. Yani sürekli depresyon ve bunalımda olan insanlarla birlikte olmak sizi strese sokuyor” (K10). “Yaşadığım şey hem ailem hem de kendim için bu belirsiz sürecin verdiği kaygı idi. Bana bir şey olursa çocuklarıma ne olur, eşime bir şey olursa bize ne olur gibi korkular yaşadım. Bu noktada kaygıyla baş edebilmek oldukça güçtü. Birde bulaşma korkusu nedeniyle hijyen kurallarına sıkı bir şekilde sarıldım. Hatta kimi zaman davranışlarımın kompulsif davranışlara dönüştüğünü fark ettim. Her şeyi sirkeli sularla yıkamaya başladım, buna hala devam ediyorum. Bir yere dokunduğumda elimi hemen dezenfekte etme ihtiyacı duyuyorum” (K2, K5, K7). “Kendim ve sevdiğim için yoğun kaygı yaşadım. Geceler süren uykusuzluk” (K8, K9). “Virüs korkusuyla zararlı alışkanlıkları bırakmak istiyordum, fakat stres yüzünden daha fazla sigara içmeye başladım” (K8).

Sosyal sorunlar alt teması sosyal ilişkilerin kesintiye uğraması (%80) ve aile ilişkilerinin bozulması (%20) kodlarından oluşmaktadır. Covid-19’dan önemli ölçüde etkilenen alanlardan biri sosyal etkileşimlerdir. Karantina sürecinde bireyler sosyal ilişkilerinin kesintiye uğradığını vurgulamaktadır. Toplumsal etkileşimler üzerindeki kısıtlamalar, yerleşik sosyal ritüellerin askıya alınmasına ve evde izole olmaya yol açmıştır. Ayrıca aile etkileşimleri Covid-19’dan büyük ölçüde etkilenmiştir. Sürekli evde olmanın aile üyeleri ile ilişkilerin bozulmasına zemin hazırladığı görülmektedir. Koronavirüs sürecinin olumsuz etkilerini katılımcılar şöyle ifade etmektedir: “Pandemi sürecinde ev hayatına mahkûm olduk, her yerde dram dolu haberler, zaten bir stres ortamı var, insanların birbirine karşı toleransı da azaldı, sebep yokken tartışıyoruz, birbirimize sesimizi yükseltiyoruz” (K6). “İnsanlarla etkileşimim sıfıra indi, evde sadece eşim ve ben. Sevdiklerini görememek, yalnız kalmak çok zor” (K9). “İnsanlar artık sevdiğileriyle, ailesiyle görüşmüyor virüs bulaştırma korkusuyla. Arkadaşlarımla sohbet etmeyi, kahve içmeyi özledim. Çok kıymetli şeylermiş bunlar” (K2, K3).

Fiziksel sorunlar alt teması incelendiğinde, katılımcıların büyük kısmının (%60) günlük rutinlerdeki değişimin uykusuzluk ve yorgunluğa neden olduğunu bildirdiği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların pandemi sürecinde kilo alma ile ilgili problemler (%40), yoğun hareketsizlik nedeniyle sindirim sorunları (%30) ve eklem ve kas ağrıları (%10) gibi çeşitli problemler de yaşadıkları görülmektedir. Bu alt tema uykusuzluk, yorgunluk, kas ve eklem ağrıları, sindirim sorunları ve kilo artışı olarak kodlanmıştır. Fiziksel sorunlarla ilişkili olarak katılımcıların bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir. “Sürekli evde kalmak sürekli bir yeme haline dönüştü, bu da kilo problemlerini ortaya çıkardı” (K2, K6, K7). “Pandemi sürecinde evlerimiz kişisel çalışma ortamına dönüştü. Benim çalışma alanım ofisimdi. Ofise gitmeyince evde çalışma ortamı bulamıyorsunuz, o ortamı oluşturmak için mesai saatlerinizi değiştiriyorsunuz ve gece çalışıyorsunuz. Gündüz kalkınca diğer rutin ev işleri devam ediyor, çocuklar ilgi istiyor. Bu nedenle uykusuzluk ve uykusuzluğun verdiği bir yorgunluk olumsuz etkiledi beni” (K4). “Sürekli evde olunca gündüzünüz gece, geceniz gündüz oluyor. Bu nedenle uyku rutinlerim değişti benim. Fazla uyumaya başladım. Zaten evin içinde hareket yok, bu da sindirim sorunları ve eklem ağrılarına neden oldu” (K3).

Katılımcıların Covid-19 Pandemi Sürecinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Stilllerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların pandemi sürecinde yaşanan sorunlarla baş etme stilleri teması, problem odaklı başa çıkma, duygu odaklı başa çıkma ve dini başa çıkma alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcıların başa çıkma yöntemlerine ilişkin bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Baş Etme Stilleri

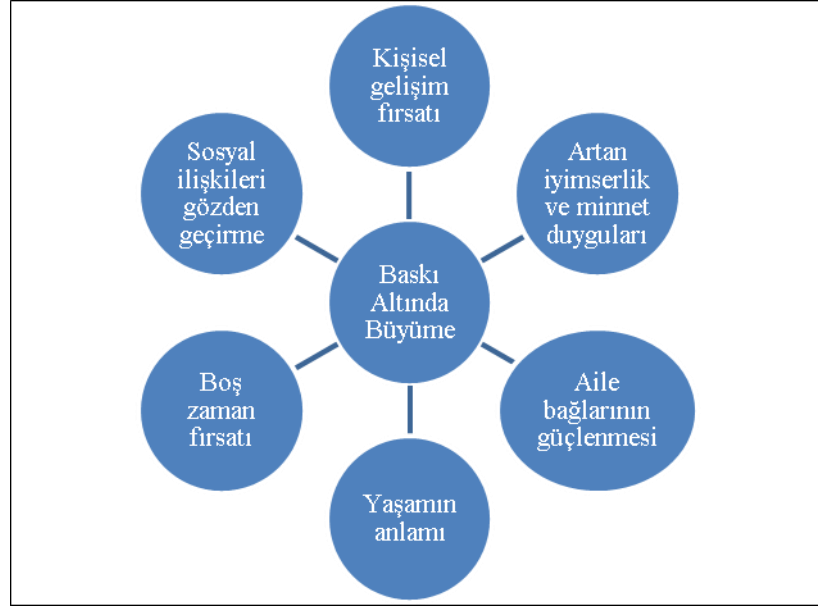
Koronavirüs salgını sırasında yaşanan sorunlarla başa çıkabilmek için bireyler çeşitli yollar kullanmaktadır: Problem odaklı başa çıkma stili (%40), duygu odaklı başa çıkma stili (%60) ve dini başa çıkma (%20). Pandemi sürecinde yaşanan sorunlarla baş etme stilleri incelendiğinde bazı katılımcıların mevcut durumu değiştirmek ya da problemi çözmek için gösterilen rasyonel ve kasıtlı çabaları ifade eden problem odaklı başa çıkma yöntemleri kullandığı görülmektedir. Bu alt temadaki kod, durumla rasyonel bir şekilde yüzleşerek bilgi edinme ve gerekli tedbirlere uyma şeklindedir. Bu stratejiyi kullanan bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir: “Pandemi sürecinin başından itibaren kitle iletişim araçlarından durumla ilgili haberleri ve alanda uzman isimleri takip ederek yapılması gerekenlerle ilgili bilgi edindim. Sosyal mesafe, maske kullanımı gibi tedbirlere uyararak ve kendimi izole ederek korunabileceğimi öğrendim” (K2, K7). “Çin, virüsü kısa sürede kontrol altına aldı. Artık uzmanlardan maske kullanımı, sosyal mesafe gibi korunma stratejilerine yönelik doğru bilgilerde gelmeye başlamıştı. Konu ile ilgili bilgi edindikçe kendimi koruyabileceğimi öğrendim, kaygı düzeyim de azalmaya başladı” (K9). “Günlük yaşantımı ve bozulan rutinlerimi mevcut şartlar doğrultusunda yeniden düzenledim” (K3).

Duygu odaklı başa çıkma alt teması, sorunu görmezden gelme, sosyal destek arayışı içine girme ve kaçınma davranışları kodlarını içermektedir. Bu başa çıkma yolunu kullananların ifadeleri şu şekildedir: “Ailemi ve arkadaşlarımı özledim. Onlarla görüntülü konuşarak süreci atlarmaya çalışıyorum” (K5, K10). “Bu süreçte sorunlardan uzaklaşmak adına ev içerisinde kitap okuma, ekmek yapımı, puzzle yapma gibi farklı etkinliklere yöneldik” (K3, K5, K6). “Artık televizyon izlemiyorum. Haberler dram içeren görüntülerle dolu. Sosyal medya kullanımını da sınırlandırmak kaygımın azalmasına yardımcı oldu” (K8). “Evde zaman geçirmenin yollarını aradık, hatta mobilyalarımızı boyadık, balkon demirlerini boyadık bir sürü şey yaptık bu süreci atlarmak için” (K4).

Şekil 3 incelendiğinde bazı katılımcıların dini inanç ve değerlerin kullanılmasını içeren dini başa çıkma yöntemlerini de kullandığı görülmektedir. Bu alt temada yer alan kodlar: dua ve şükür etmek şeklindedir. Bir katılımcı şükretmenin başa çıkmada rolünü şöyle açıklamaktadır: “Hayatımdaki küçük şeylerin aslında ne kadar anlamlı ve kıymetli olduğunu fark ettim ve bunlar için şükrettim” (K8). Bir diğer katılımcı da “Dua ederek, bu süreci atlarmaya çalıştım” (K2) ifadesiyle başa çıkma şeklini yansıtmaktadır.

Katılımcıların Covid-19 Pandemi Sürecinde Edindikleri Kazanımlara İlişkin Bulgular

Katılımcıların büyük kısmı pandemi sürecinde yaşanan zorluklara rağmen olumlu kazanımları da olduğunu ifade etmektedir. Bu tema “baskı altında büyüme” olarak belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin kodlar yaşamın anlamı, kişisel gelişim fırsatı, artan şefkat ve minnet duyguları ile aile bağlarının güçlenmesi şeklindedir. Bu temaya ilişkin bulgular Şekil 4’te sunulmaktadır.



Şekil 4. Pandemi Sürecindeki Kazanımlar

Şekil 4'te görüldüğü gibi, katılımcılar pandemi ve karantina sürecinin yaşamları üzerinde olumlu etkilerinin de olduğunu ifade etmektedir. Bu olumlu etkiler ifade edilme sıklığına göre şu şekilde sıralanabilir; yaşamın anlamını yeniden değerlendirme (%50), kişisel gelişim (%50) ve boş zaman fırsatı (%40), aile bağlarının güçlenmesi (%30), sosyal ilişkilerini gözden geçirme (%20), artan iyimserlik ve minnet duyguları (%20). Katılımcılar bu olumlu etkileri ve fırsatları şu şekilde paylaşmıştır: “Okuyamadığım birçok kitap, izlemek istediğim filmler vardı, ancak yoğun çalışma temposu buna engel oluyordu. Pandemi sürecinde bunları yapmak üzere kendime zaman ayırdım” (K2, K3). “Pandemi sürecinde tüm üniversiteler online kütüphanelerini açtı. Hem yurt içi hem yurt dışı kaynaklara rahat rahat ulaştık. Kendimi geliştirmek için güzel bir fırsattı” (K8). “Bolca okudum ve yazdım, gitme imkânının olmayan müzeleri online olarak gezdim, iyi bir fırsattı” (K5). “Gençliğimde resim yapardım, ancak yoğun çalışma temposundan fırsat olmuyordu, buna tekrar başladım. Bir de hang out gibi uygulamalar var, şimdi arkadaşlarımla da daha sık görüşüyorum. Korona sosyalleşmeme de vesile oldu” (K1). “Hayat değerli, zaman değerli, sağlığım değerli”

(K5, K6). “Çevremdeki insanların üzerimde nasıl etki yarattığını fark ettim, insanlarla ilişkilerimi gözden geçirdim” (K6). “Ailemle daha fazla zaman geçirme şansım oldu, daha önce yalnızca birlikte yemek yiyorduk” (K4, K8). “Aile bağlarımız güçlendi, daha derin paylaşımlarda bulunuyoruz şimdi” (K10). “Yaşamın anlamını, hayatı sorguladık, yavaşlamak gerektiğini, sakin olmak gerektiğini, aslında hırsın insana çok fazla bir şey getirmedeğini çünkü yarınımızı planlayamayacağımızı öğrendik” (K4).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Mevcut çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda, katılımcıların pandemi sürecindeki deneyimleri dört temada açıklanmıştır. Bu temalar şunlardır: Covid-19 pandemisine yönelik algı ve deneyimler, pandemi sürecinde yaşanan sorunlar, pandemi sürecinde yaşanan sorunlarla baş etme stilleri, pandemi sürecindeki olumlu kazanımlar. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, bireylerin pandemi sürecini; kendisi ve aile üyeleri için endişeler, viral enfeksiyon kapma korkusu, yetersiz ve çelişkili bilginin neden olduğu kaygı ve stres, uzun süre aşı ve tedavinin bulunamaması nedeniyle çaresizlik, beklenmedik ve bilinmeyenin neden olduğu belirsizlik, değişen rutinler ve uyum güçlükleri şeklinde deneyimlediği görülmektedir. İlgili literatür de bir salgın sırasında bireylerin strese maruz kaldığını, fiziksel ve zihinsel tepkiler yaşayabildiğini doğrulamaktadır (Matua & Van der Wal, 2015; Shultz vd., 2016). Önceki çalışmalarda, salgın hastalıklar sırasında bireysel, toplumsal ve uluslararası düzeylerde çok çeşitli psikolojik sonuçlar ortaya konmuştur (Chen vd., 2020; Hao vd., 2020; Huang vd., 2020; Nguyen vd., 2020). Bireysel düzeyde, insanların hastalık veya ölüm korkusu, çaresizlik duyguları ve gelecekle ilgili endişeler, kaygı ve depresyon yaşama olasılığı daha yüksektir (James vd., 2019; Xiang vd, 2020). Ayrıca mevcut çalışmada bireylerin salgın sürecini psikolojik açıdan farklı şekillerde deneyimlediği de görülmektedir. Bu nedenle ve krize müdahale teorisine göre (Roberts & Corcoran, 2000) insanların anksiyete, stres ve duygusal sıkıntı yaşayacağı kriz durumlarını yönetmek için ortak stratejiler kullanmak etkili değildir.

Mevcut çalışmanın önemli bir bulgusu da medyanın pandemi krizindeki rolüdür. Araştırma kapsamında katılımcılar pandemi sürecinde televizyondan ve sosyal medyadan bilgi aldıklarını, konuyla ilgili çelişkili bilgiler bulunduğunu, bu çelişkili bilgiler endişe ve stres yarattığı için haberleri izlemekten kaçındıklarını ifade etmektedir. Bu noktada Covid-19 pandemisi sürecinde medyanın halk arasında stres ve kaygıyı artıran temel bir kaynak olduğunu söylemek mümkündür. Geçmiş çalışmaların bulguları da medyanın ruh sağlığı sorunlarını şiddetlendirmedeki rolüne dikkat çekmektedir (Keles, McCrae, & Grealish, 2020). Ayrıca çeşitli kaynaklarda belirsizliğin ve eksik ya da yanlış bilgilendirilmenin stres, korku ve kaygıyı arttırdığı (Giurgescu, Penckofer, Maurer, & Fred, 2006; Kaya, 2020) fakat bununla birlikte doğru sağlık bilgisinin bahsedilen olumsuz duyguları azaltabileceği ifade edilmekte ve hastalığın belirsizliğini ve korkusunu en aza indirmek için zamanında ve şeffaf iletişim kurulması gerektiği belirtilmektedir (Kırdar & Demir-Otay, 2007; Wang vd., 2020c).

Pandemi süreci bireylerin günlük yaşamları üzerinde çeşitli güçlükler oluşturmuştur. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, pandemiye yaşanan sorunların bireylerin yaşamında psikolojik, sosyal ve fiziksel etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Yaşanan psikolojik sorunlar incelendiğinde, bu sorunların bireylerin yaşamına; şiddetli ölüm korkusu, bunalmışlık hissi, üzüntü ve depresyon, kaygı ve stres, uykuya dalma ve sürdürme güçlükleri, obsesif davranışlar ve bağımlılıkların artması şeklinde yansıdığı anlaşılmaktadır. Salgın hastalık tehdidi altındaki bireylerde görülen bu belirtiler, yapılan birçok çalışmada bildirilen olumsuz duygularla benzerdir (Aşkın, Bozkurt, & Zeybek, 2020; Çakır-Kardeş, 2020; Hatun vd., 2020). Örneğin Covid-19'un ilk aşamasında psikolojik tepkileri ve ilişkili faktörleri araştıran bir çalışmada, bireylerde orta ila şiddetli psikolojik etkinin yanı sıra orta ila şiddetli depresyon, stres ve anksiyete semptomları bulunduğu tespit edilmiştir (Wang vd., 2020c). Bu nedenle, bir salgında bireyler için erken psikolojik müdahale ve destek sistemlerinin kurulması, bireylerin adaptasyonu kolaylaştırmak için önemli görünmektedir. İlgili literatür de psikolojik sağlamlığın, bireylerin stres, can sıkıntısı ve değişimle başa çıkmalarına yardımcı olan koruyucu bir faktör olduğunu doğrulamaktadır (Farber & Rosendahl, 2018).

Pandemi sürecinde yaşanan sorunlar incelendiğinde, katılımcıların salgın sürecinde sosyal yaşamlarının olumsuz etkilendiğini belirlenmiştir. Covid-19'un yayılmasını en aza indirmek için küresel olarak izolasyon stratejileri benimsenmesi yaşamları korumaya yardımcı olmakta ancak tecrit olma durumu psikolojik ve sosyal sorunlara yol açabilmektedir (Rhodes vd., 2001). Sosyal ilişkilerin ve rutinlerin kesintiye uğraması bu alanda yaşanan temel problemlerden biridir. Pandemi insanları seyahat, alışveriş ve açık hava etkinlikleri gibi sosyal rutinleri ciddi şekilde kısıtlanmış ve evlerinin dışında sosyalleşmek yerine evlerinde izole olarak yalnızca aile üyeleriyle etkileşime girmişlerdir. Kriz zamanlarında dayanıklılığı artırmak için sosyal desteğin gerekli olduğu ve zayıf sosyal desteğin pandemielerde olumsuz psikolojik sonuçlarla ilişkili olduğu bilinmektedir (Brooks, Weston, & Greenberg, 2020b). Evde kalma süresinin belirsiz olması, aile üyeleri ile uzun süreli etkileşim, sosyal izolasyon gibi sorunlar da mevcut psikolojik sıkıntıları artırarak, aile içerisinde gerginliklere yol açabilir. Nitekim sosyal alanda belirtilen temel problemlerden bir diğeri aile ilişkilerinin bozulmasıdır. İlgili literatür incelendiğinde bu sonuçların diğer araştırma bulgularıyla benzer olduğu görülmektedir (Alipour vd., 2020; Ergöner, Biçen, & Ersoy, 2020; Hatun vd., 2020; Kwok vd., 2020; Wang vd., 2020c).

Pandemi sürecinin bireylerin yaşamı üzerinde fiziksel açıdan da çeşitli etkileri bulunmaktadır. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, fiziksel etkilerin yorgunluk ve uykusuzluk, kas ve eklem ağrıları, sindirim sorunları ve kilo artışı şeklinde deneyimlendiği anlaşılmaktadır. Benzer olarak, Ercan ve Arıcı (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da bireyler hareketsiz kaldıkları için var olan sağlık problemleri ve ortopedik sorunlarının arttığını ifade etmektedir. Sonuç olarak pandemiyin insan yaşamı üzerindeki etkileri, Covid 19 virüsü kadar olumsuz olabilmektedir.

Pandemi sürecinin baskısı, bireyleri duruma uyum sağlamak ve stresi hafifletmek üzere aktif veya pasif olarak psikolojik düzenlemeler yapmaya sevk edebilir. Nitekim Lazarus'un stres ve başa çıkma modeline göre, stresörlerin etkili olup olmadığı temelde bilişsel değerlendirme ve başa çıkma sürecine bağlıdır (Folkman & Lazarus, 1985).

Mevcut çalışmada da koronavirüs salgını sırasında yaşanan sorunlarla başa çıkabilmek için bireylerin çeşitli stratejiler kullandığı görülmektedir. Salgında yaşanan sorun ve güçlüklerle baş etme stilleri incelendiğinde bireylerin farklı baş etme stilleri kullandığı belirlenmiştir. Örneğin bazı katılımcıların problem odaklı başa çıkma yöntemleri kullandığı görülmektedir. Problem odaklı başa çıkma; sorunlu insan-çevre ilişkisinin, problem çözme, karar oluşturma ve / ya da hareket yoluyla kontrol edilmesi için kullanılır (Folkman, 1984). Bu baş etme tarzına sahip bireyler mevcut durumla rasyonel bir şekilde yüzleşerek bilgi edinmeye çalışmış ve gerekli tedbirlere uymaya dikkat etmişlerdir. Duygu odaklı başa çıkma ise, duyguların ya da sıkıntının düzenlenmesini, karşılaşılan gereksinimlerin sonucu olarak hissedilen gerginliğin azaltılmasını amaçlar (Folkman, 1984) Duygu odaklı baş etme stilini kullanan katılımcıların da bu süreci; sorunu görmezden gelme, sosyal destek arayışı içine girme ve kaçınma davranışlarını içeren davranışlar ile yönetmeye çalıştığı görülmektedir. Bazı katılımcıların ise pandemiye yönelik korkularıyla dini başa çıkma stili kullanarak, diğer bir deyişle dua ve şükrederek başa çıkmaya çalıştığı belirlenmiştir. Salgın felaketi altındaki tüm başa çıkma önlemlerinin uyumu kolaylaştırabileceği, stresi hafifletebileceği ve ruh sağlığını geliştirebileceği kanıtlanmıştır (Main, Zhou, Ma, Luecken, & Liu, 2011). Ayrıca çalışmalar, psikolojik adaptasyonun salgın stresi altında iken bireylerin psikolojik rehabilitasyonunda aracı bir rol oynadığını göstermiştir (Mak, Law, Woo, Cheung, & Lee, 2009). Bu noktada türüne bağlı olmaksızın baş etme stratejilerinin kullanımının, ruh sağlığı için kritik bir öneme sahip olan stresin neden olduğu yaralanmaları önleyeceği söylenebilir.

Yukarıda ifade edildiği gibi Covid-19 pandemi sürecinin bireyler üzerinde çeşitli olumsuz etkileri bulunmaktadır. Fakat tüm bu olumsuzluklara rağmen araştırma bulguları incelendiğinde bireylerin salgın sürecinde çeşitli kazanımları da bulunduğu ve baskı altında iken dahi gelişim ve büyüme gösterdikleri anlaşılmaktadır. Yani salgın sürecinde olumsuz duygularla birlikte olumlu duygular da ortaya çıkmıştır. Araştırmalar, olumlu duyguların psikolojik travma üzerinde koruyucu bir etkiye sahip olduğunu ve travmanın iyileşmesinde ve bireylerin uyumunda önemli bir rol oynadığını

göstermiştir (Waugh, 2013). Mevcut çalışmada da katılımcılar kriz sürecinde olsalar dahi, yaşamın ne kadar anlamlı olduğunu pandemi sayesinde fark ettiklerini, iyimserlik ve minnet duygularının arttığını ve aileye daha fazla değer vermeye başladıklarını ifade etmiş, bununla birlikte diğer insanların kişilikleri ve davranışları üzerindeki etkisini fark ederek, ilişkilerini yeniden değerlendirmeye karar vermişlerdir. Bu noktada, salgın sürecinde olumlu duyguların uyarılması psikolojik sağlık açısından önemli görünmektedir. Ayrıca katılımcılar pandeminin neden olduğu zorunlu karantina sürecinde oluşan boş zaman fırsatını daha önce yoğun iş temposu nedeniyle gerçekleştiremedikleri isteklerini yapmak ve kendilerini geliştirmek üzere değerlendirerek kişisel gelişimlerine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların kişisel gelişim düzeyleri ile ilgili olabilir.

Sınırlılıklar

Mevcut çalışmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, nitel araştırmanın doğası gereği, bu araştırmanın örneklem büyüklüğü sınırlıdır. Ayrıca katılımcılar akademisyenlerden oluşmaktadır. Akademisyenlerin yanı sıra başta sağlık çalışanları olmak üzere diğer meslek gruplarının da deneyimleri araştırılmalıdır. Bu çalışma, pandemi sürecine ilişkin psikolojik deneyimleri ortaya koymak üzere gerçekleştirilmiştir ve katılımcıları bağımsız yetişkinlerle sınırlıdır, bu nedenle bulgular yaşlılar, çocuklar ve engelli bireyler gibi diğer alt popülasyonlara genelleştirilemez.

Sonuç

Mevcut çalışmanın sonucunda Covid-19 pandemisinin, akademisyenlerin fiziksel ve psikolojik sağlığını ve sosyal yaşamlarını ciddi şekilde etkilediği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre akademisyenler pandemi sürecinde kendisi ve aile üyeleri için endişeler, viral enfeksiyon kapma korkusu, yetersiz ve çelişkili bilginin neden olduğu kaygı ve stres, uzun süre aşı ve tedavinin bulunamaması nedeniyle çaresizlik, beklenmedik ve bilinmeyen neden olduğu belirsizlik ve değişen rutinelere karşı uyum güçlükleri gibi olumsuz duygular deneyimlemişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar şiddetli ölüm korkusu, bunalmışlık hissi ve depresyon, kaygı ve

stres, uykuya dalma ve sürdürme sorunları ve obsesif davranışlar ve artan bağımlılık şeklinde çeşitli psikolojik sıkıntılar ile uykusuzluk, yorgunluk, kas ve eklem ağrıları, sindirim sorunları ve kilo artışı olarak belirtilen fiziksel problemler yaşamışlardır. Yine bu süreçte katılımcıların sosyal ilişkilerin olumsuz etkilendiği ve aile ilişkilerinin de bozulduğu belirlenmiştir. Yaşanan bu sorunlarla baş etme stilleri incelendiğinde akademisyenlerin problem ve duygu odaklı başa çıkma yöntemleri kullandığı, bazı katılımcıların da dua ve şükretme gibi dini inançlara ve değerlere yönelmeyi içeren dini baş etme yöntemine başvurduğu tespit edilmiştir. Son olarak katılımcılar bu kriz sürecinde çeşitli kazanımları da olduğunu, yaşanan sorunların yanı sıra büyüme ve kişisel gelişim fırsatı elde ettiklerini belirtmiş, boş zaman ve kişisel gelişim fırsatı edindiklerini, yaşamın anlamını yeniden değerlendirdiklerini ve yaşama karşı daha olumlu duygular içinde olduklarını, aile bağlarının güçlendiğini ve sosyal yaşamlarında yer alan bireylerin kendileri üzerindeki etkilerini fark ettiklerini ve ilişkilerini gözden geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmanın bulguları pandemi sürecine ilişkin psikolojik problemleri belirlemek, zihinsel ve sosyal sorunları önlemek ve kriz sürecini hızlı ve sağlıklı şekilde kontrol etmek için halk sağlığı acil durumlarını yönetmenin farklı aşamalarında uygun psikososyal müdahalelerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle çalışmada her katılımcının pandemi sürecini farklı şekillerde deneyimlediği görülmektedir. Bu noktadan hareketle pandemi ve afet gibi kriz durumlarında klinik tanı ve tedavi sürecinde bireyler için ortak stratejiler kullanmak yerine; uzmanların her hastanın farklı özellikleriyle kişiselleştirilmiş psikolojik deneyimini izlemelisi önerilmektedir. Ayrıca bu gibi kriz durumlarında bireylerde psikolojik sağlamlığı geliştirecek müdahaleler, kişilerin sürece uyumunu kolaylaştırarak; psikolojik ve fiziksel sorunlarla başa çıkmasında koruyucu bir faktör olarak hareket edebilir. Bu nedenle bu süreçte bireysel koruyucu faktörlerin belirlenmesi ile tedavinin etkililiğinin artırılabilceği düşünülmektedir. Bununla

birlikte bir salgın sırasında kendi psikolojik gelişimlerini gerçekleştirmeleri için bireylere aktif olarak rehberlik etmek, psikolojik uyumu sağlamayı kolaylaştırabilir.

Mevcut çalışmanın örneklemini akademisyenler oluşturmaktadır. Süreç içerisinde yaşanan zorlukların daha iyi anlaşılması için, farklı gruplara özgü daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir. Ayrıca çalışmadan elde edilen verilerin zenginliğine rağmen, Covid-19 sürecine ilişkin nitel çalışmalar açısından bir literatür eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, Covid-19'un psikolojik, sosyal, fiziksel ve ekonomik sonuçlarının tahmini üzerine daha fazla nitel değerlendirme çalışması yapılması önerilmektedir. Bu tür çalışmaların salgın gibi kriz durumlarına yönelik erken müdahale ve destek sistemlerinin geliştirilmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Alipour, F., Arshi, M., Ahmadi, S., LeBeau, R., Shaabani, A., & Ostadhashemi, L. (2020). Psychosocial challenges and concerns of COVID-19: A qualitative study in Iran. *Health*. <https://doi.org/10.1177/1363459320976752>
- Aşkın, R., Bozkurt, Y., & Zeybek, Z. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Covid-19 Sosyal Bilimler Özel Sayısı*, 37, 304-318.
- Aslani, Y., Niknejad, R., Moghimian, M., Maghaddasi, J., & Akbari, M. (2017). An investigation of the psychological experiences of patients under mechanical ventilation following open heart surgery. *ARYA Atheroscler*, 13(6), 274-281.
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020a). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395 (10227), 912–920.
- Brooks, S.K., Weston, D., & Greenberg, N. (2020b). Psychological impact of infectious disease outbreaks on pregnant women: Rapid evidence review. *Public Health*, 189, 26-36.
- Chen, N., Zhou, M., Dong, X., Qu, J., Gong, F., Han, Y., Qiu, Y., Wang, J., Liu, Y., Wei, Y., Xia, J., Yu, T., Zhang, X., & Zhang, L. (2020). Epidemiological and clinical characteristics of 99 cases of 2019 novel coronavirus pneumonia in Wuhan, China: A descriptive study. *Lancet (London, England)*, 395(10223), 507–513. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30211-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30211-7)
- Cheng, V. C., Wong, S. C., Chuang, V. W., So, S. Y., Chen, J. H., Sridhar, S., To, K. K., Chan, J. F., Hung, I. F., Ho, P. L., & Yuen, K. Y. (2020). The role of community-wide wearing of face mask for control of coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic due to SARS-CoV-2. *The Journal of infection*, 81(1), 107–114. <https://doi.org/10.1016/j.jinf.2020.04.024>
- Çakır Kardeş, V. (2020). Pandemi süreci ve sonrası ruhsal ve davranışsal değerlendirme. *Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi*, 4(2), 160-169.
- Dikmen, A.U., Kına, M., Özkan, S., & İlhan, M.N. (2020). COVID-19 epidemiyolojisi: Pandemiden ne öğrendik. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research*, 4, 29-36. <https://doi.org/10.34084/bshr.715153>
- Ercan, M., & Arıcı, A. (2020). Covid-19 pandemi sürecinin yaşlılar üzerindeki biyo-psiko-sosyal etkileri üzerine bir değerlendirme. *Journal of ADEM*, 1(3), 5-22.
- Ergöner, A.T., Biçen, E., & Ersoy, G. (2020). Covid-19 salgınında ev içi şiddet. *The Bulletin of Legal Medicine*, 25, 48-57
<https://doi.org/10.17986/blm.2020.v25i.1408>


- Farber, F., & Rosendahl, J. (2018). The Association between resilience and mental health in the somatically III: A systematic review and meta-analysis. *Deutsches € Arzteblatt Int.* 115(38), 621-627.
- Folkman S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839–852. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.46.4.839>
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Giurgescu, C., Penckofer, S., Maurer, M.C., & Fred, B.B. (2006). Impact of uncertainty, social support, and prenatal coping on the psychological well-being of highrisk pregnant women. *Nursing Research*, 55(5) 356–365.
- Guan, W. J., Ni, Z. Y., Hu, Y., Liang, W. H., Ou, C. Q., He, J. X., ... & Zhong, N. S. (2020). Clinical characteristics of coronavirus disease 2019 in China. *New England Journal of Medicine*, 382(18), 1708-1720.
- Hao, F., Tan, W., Jiang, L., Zhang, L., Zhao, X., Zou, Y., Hu, Y., Luo, X., Jiang, X., McIntyre, R. S., Tran, B., Sun, J., Zhang, Z., Ho, R., Ho, C., & Tam, W. (2020). Do psychiatric patients experience more psychiatric symptoms during COVID-19 pandemic and lockdown? A case-control study with service and research implications for immunopsychiatry. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 100–106. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.069>
- Hatun, O., Dicle, A.N., & Demirci, İ. (2020). Koronavirüs salgınının psikolojik yansımaları ve salgınla başa çıkma. *Turkish Studies*, 15(4), 531-554. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44364>
- Holmes, E.A., O'Connor, R.C., Perry, V.H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C. L., Christensen, H., Silver, R. C., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Madan, I., Michie, S., Przybylski, A. K., Shafran, R., Sweeney, A., Worthman, C.M., Yardley, L., et al., (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547–560. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1).
- Hong, X., Currier, G. W., Zhao, X., Jiang, Y., Zhou, W., & Wei, J. (2009). Posttraumatic stress disorder in convalescent severe acute respiratory syndrome patients: a 4-year follow-up study. *General Hospital Psychiatry*, 31(6), 546–554. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2009.06.008>
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Red, L., Zhao, J., Hu, Y., Zhang, L., Fan, G., Xu, J., Gu, X., Cheng, Z., Yu, T., Xia, J., Wei, Y., Wu, W., Xie, X., Yin, W., Li, H., Liu, M., Xiao, Y., et al. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395(10223),497–506.

- Husserl, E. (1960). *Cartesian meditations: An introduction to phenomenology* (D. Cairns, Trans.). Springer
- James, P.B., Wardle, J., Steel, A., & Adams, J. (2019). Post-Ebola psychosocial experiences and coping mechanisms among Ebola survivors: A systematic review. *Tropical Medicine International Health*, 24 (6), 671–691. <https://doi.org/10.1111/tmi.13226>.
- JAVA (2013). Declaration of Helsinki World Medical Association Declaration of Helsinki. *Bulletin of the World Health Organization*, 79, 373– 374.
- Kaplan, J., Frias, L., & McFall-Johnsen, M. (2020, April 13). A third of the global population is on coronavirus lockdown — Here’s our constantly updated list of countries and restrictions. Retrieved from: <https://www.businessinsider.com/countries-on-lockdowncoronavirus-italy-2020-3?IR=T>.
- Kaya, B. (2020). Pandeminin ruh sağlığına etkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23, 123-124. <https://doi.org/10.5505/kpd.2020.64325>
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25, 79–93.
- Kırdar, Y., & Demir-Otay, F. (2007). Kriz iletişimi olarak internet: Kuş gribi krizi örneği. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 29, 93-106. <https://doi.org/10.17064/iüifhd.13098>
- Kim, H. C., Yoo, S. Y., Lee, B. H., Lee, S. H., & Shin, H. S. (2018). Psychiatric findings in suspected and confirmed middle east respiratory syndrome patients quarantined in hospital: A retrospective chart analysis. *Psychiatry Investigation*, 15(4), 355–360. <https://doi.org/10.30773/pi.2017.10.25.1>
- Kwok, K. O., Li, K. K., Chan, H., Yi, Y. Y., Tang, A., Wei, W. I., & Wong, S. (2020). Community responses during early phase of COVID-19 epidemic, Hong Kong. *Emerging Infectious Diseases*, 26(7), 1575–1579. <https://doi.org/10.3201/eid2607.200500>
- Li, Q., Guan, X., Wu, P., Wang, X., Zhou, L., Tong, Y., Ren, R., Leung, K., Lau, E., Wong, J., Xing, X., Xiang, N., Wu, Y., Li, C., Chen, Q., Li, D., Liu, T., Zhao, J., Liu, M., Tu, W., et. al. (2020) Early transmission dynamics in Wuhan, China, of novel coronavirus–infected pneumonia. *The New England Journal of Medicine*, 382(13), 1199–1207.
- Luyt, C. E., Combes, A., Becquemin, M. H., Beigelman-Aubry, C., Hatem, S., Brun, A. L., Zraik, N., Carrat, F., Grenier, P. A., Richard, J. M., Mercat, A., Brochard, L., Brun-Buisson, C., Chastre, J., & REVA Study Group (2012). Long-term outcomes of pandemic 2009 influenza A(H1N1)-associated severe ARDS. *Chest*, 142(3), 583–592. <https://doi.org/10.1378/chest.11-2196>

- Main, A., Zhou, Q., Ma, Y., Luecken, L. J., & Liu, X. (2011). Relations of SARS-related stressors and coping to Chinese college students' psychological adjustment during the 2003 Beijing SARS epidemic. *Journal of Counseling Psychology, 58*(3), 410–423. <https://doi.org/10.1037/a0023632>
- Mak, W.W.S., Law, R.W., Woo, J., Cheung, F.M. & Lee, D. (2009). Social support and psychological adjustment to SARS: the mediating role of self-care self-efficacy. *Psychology Health, 24*, 161–174.
- Matua, G. A., & Wal, D. M. V. der. (2015). Living under the constant threat of ebola. *Journal of Nursing Research, 23*(3), 217–224. <https://doi.org/10.1097/jnr.000000000000116>
- Nguyen, H. C., Nguyen, M. H., Do, B. N., Tran, C. Q., Nguyen, T., Pham, K. M., Pham, L. V., Tran, K. V., Duong, T. T., Tran, T. V., Duong, T. H., Nguyen, T. T., Nguyen, Q. H., Hoang, T. M., Nguyen, K. T., Pham, T., Yang, S. H., Chao, J. C., & Duong, T. V. (2020). People with Suspected COVID-19 Symptoms Were More Likely Depressed and Had Lower Health-Related Quality of Life: The Potential Benefit of Health Literacy. *Journal of Clinical Medicine, 9*(4), 965. <https://doi.org/10.3390/jcm9040965>
- Rhodes, K. V., Lauderdale, D. S., Stocking, C. B., Howes, D. S., Roizen, M. F., & Levinson, W. (2001). Better health while you wait: a controlled trial of a computer-based intervention for screening and health promotion in the emergency department. *Annals of Emergency Medicine, 37*(3), 284–291. <https://doi.org/10.1067/mem.2001.110818>
- Roberts, A.R., & Corcoran, J. (2000). Crisis intervention practices in social work. In: Meares P and Garvin C (eds), *The Handbook Of Social Work Direct Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 327–348.
- Rothan, H.A. & Byrareddy, S.N. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. *Journal of Autoimmunity, 109*, 102433.
- Sanders, J., Monogue, M., Jodlowski, T., & Cutrell, J. (2020). Pharmacologic treatments for Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). *JAMA, 323*(18), 1824–1836. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.6019>.
- Schwartz, J., King, C-C., & Yen, M-Y. (2020). Protecting health care workers during the Covid-19 coronavirus outbreak—lessons from taiwan’s sars response. *Clinical Infectious Diseases, 71*(15), 858-860.
- Shultz, J.M., Althouse, B. M., Baingana, F., Cooper, J. L., Espinola, M., Greene, M. C., et.al. (2016). Fear factor: The unseen perils of the Ebola outbreak. *Bulletin of the Atomic Scientists, 72*(5), 304–310. <https://doi.org/10.1080/00963402.2016.1216515>

- Smith, J. A. Flower, P., & Larkin, M. (2009), *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Xiang, Y.T., Yang, Y., Li, W, Zhang, L., Cheung, T., & Ng, C.H. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *Lancet Psychiatry*, 7(3), 228-229.
- Wang, C., Horby, P.W., Hayden, F.G., & Gao, G.F., (2020a). A novel coronavirus outbreak of global health concern. *Lancet*, 395, 470-473.
- Wang, W., Tang, J., & Wei, F. (2020b). Updated understanding of the outbreak of 2019 novel coronavirus (2019-nCoV) in Wuhan, China. *Journal of Medical Virology*, 92, 441–447.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020c). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Waugh, C.E. (2013). The regulatory power of positive emotions in stress: a temporal functional approach. *The Resilience Handbook: Approaches to Stress and Trauma*. New York, NY: Routledge, pp.74–75.
- World Health Organization (WHO) (2021). Novel Coronavirus (2019-nCoV) Situation Report-22. Retrieved: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200211-sitrep-22-ncov.pdf?sfvrsn=fb6d49b1_2
- World Health Organization (WHO) (2020). Director-General’s Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19 - 11 March 2020. Retrieved: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Yüncü, V. & Yılan, Y. (2020). COVID-19 Pandemisinin Sağlık Çalışanlarına Etkilerinin İncelenmesi: Bir Durum Analizi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Ek Sayı*, 373-401.
- Zhou, X., Snoswell, C.L., Harding, L.E., Bambling, M., Edirippulige, S., Bai, X., Anthony, C. S. (2020). The role of telehealth in reducing the mental health burden from COVID-19. *Telemedicine and e-Health*, 26(4), 377–379.

ORCID

Hatice ODACI  <https://orcid.org/0000-0002-2080-6269>

Tuğba TÜRKKAN  <https://orcid.org/0000-0002-3955-6597>

Kenan BÜLBÜL  <https://orcid.org/0000-0002-7527-6082>

SUMMARY

Introduction

The outbreak of the new coronavirus infection, called Covid-19, began in Wuhan, China in December 2019, but soon became a global health emergency facing all countries of the World (Wang et al., 2020a). According to WHO (2021)'s latest update on March 12, 2021, the covid-19 outbreak has spread to more than 220 countries and the number of confirmed cases has reached 118754336, the same update stated that 2634370 people died after infected with the virus. The virus, transmitted mainly through the spread of respiratory droplets and direct contact (Guan, Ni & Hu, 2020), was declared a global pandemic by the World Health Organization in March 2020, due to its high contagion and the number of cases reaching alarming levels (WHO, 2020). The situation has become alarming for all countries of the world due to the inability to find an effective drug or vaccine for Covid-19 for a long time, which has caused a major global epidemic and has the ability to spread quickly from person to person (Sanders et al., 2020).

The aim of this study is to explore the perceptions and experiences of individuals experiencing the Covid-19 pandemic towards this crisis and to examine the psychological impact of the pandemic. Understanding and explaining the psychological impact of the pandemic can help develop effective interventions by contributing to knowledge on how to better deal with possible future pandemics and how to prevent psychological trauma caused by similar pandemics by gaining insight into the current situation.

Method

Research Model

This research was conducted using a phenomenological research model from qualitative research design to determine the impact of the Covid-19 pandemic on the psychological health and lives of individuals. The study was conducted using semi-structured interviews and convenience sampling. Data collection methods for this research include in-depth interviews with participants. Before starting the study, ethics approval was obtained from Gümüşhane University Ethics Committee.

Participants

Convenience sampling was used in the sample selection of the current research. The current research was carried out with 10 academics who are continuing their duties at a state university in Trabzon. Stake (2006) states that in the selection of participants in qualitative research, attention should be paid to the diversity of participants in terms of providing different perspectives on the phenomenon to be investigated. In this way, it is possible to obtain more comprehensive and in-depth information about the case being investigated. For this reason, academics from different status and age groups were selected in order to ensure diversity of data when determining participants.

Collection of Data

In this study, the data was obtained by using the semi-structured interview technique, using open-ended questions created after a literature review. During the data collection process, the interviews with each participant lasted an average of 30 minutes, and all the interviews were recorded within the permission of the participants, and then written in a computer environment.

Analysis of the Data

Data from the study was collected through an interview form consisting of four semi-structured questions. During the analysis process, first of all, the interview records were deciphered and analyzed. Content analysis was used to analyze the obtained data. The data was independently encoded by two researchers and combined under specific themes, and then the results of the analysis were compared and the results were reached. Finally, the results of the current study were compared with other research results on the same subject.

Findings and Discussion

This study, conducted with a phenomenological pattern, was carried out to describe the psychological reflections of the Covid-19 pandemic process and its impact on the lives of individuals. As a result of the analysis, the experiences of the participants in the pandemic crisis were explained in four themes. These themes are: perceptions and experiences of the Covid-19 pandemic, problems experienced during the pandemic crisis, styles of coping with the problems experienced during the pandemic, positive gains in the pandemic. When the expressions of the participants are examined, individuals experience the pandemic process in the form of concerns for themselves and family members, fear of contracting a viral infection, anxiety and stress caused by insufficient and contradictory information, helplessness due to the inability to find a vaccine and treatment for a long time, uncertainty caused by the unexpected and unknown, changing routines and adaptation difficulties. Related literature also confirms that during an epidemic, individuals are exposed to stress, able to experience physical and mental reactions. (Chen et al., 2020; Hao et al., 2020; Huang et al., 2020; Nguyen et al., 2020; Xiang vd, 2020). In addition, the current study also shows that individuals experience the epidemic process in different ways from a psychological point of view. For this reason, and according to crisis intervention theory, it is not effective to use common strategies to manage crisis situations in which people will experience anxiety, stress and emotional distress (Roberts & Corcoran, 2000). Personalized psychological experience of each patient with different characteristics should be monitored during the clinical diagnosis and treatment process. In addition, identifying individual protective factors in this process can be effective.

An important finding of the current study is the role of the media in the pandemic crisis. As part of the study, participants said that during the pandemic, they received information from television and social media, there was conflicting information on this issue, and they avoided watching the news because this contradictory information caused anxiety and stress. So, it is possible to say that the media is a fundamental source that increases stress and anxiety among the public. The findings of past studies also highlight the role of the media in exacerbating mental health problems (Keles et al., 2020). In addition, it is reported in various sources that uncertainty and incomplete or misinformation increase stress, fear and anxiety (Giurgescu et al., 2006; Kaya,

2020). However, it is also stated that accurate health information can reduce the negative emotions mentioned, and that timely and

transparent communication should be established to minimize the uncertainty and fear of the disease. (Kırdar & Demir-Otay, 2007; Wang et al., 2020c).

The pandemic crisis has created various difficulties on the daily lives of individuals. When the statements of the participants were evaluated, it was determined that the problems experienced in the pandemic had psychological, social and physical effects in the lives of individuals. When the psychological problems experienced are examined, it is understood that these problems are reflected in the lives of individuals in the form of severe fear of death, feeling overwhelmed, sadness and depression, anxiety and stress, difficulties falling asleep and maintaining, obsessive behaviors and addictions. These symptoms, seen in individuals threatened by epidemics, are similar to the negative emotions reported in many studies (Aşkın et al., 2020; Çakır-Kardeş, 2020; Hatun et al., 2020; Wang vd., 2020c). Thus, the establishment of early psychological intervention and support systems for individuals in an outbreak seems important to facilitate the adaptation of individuals. In addition, interventions that will improve psychological resilience in individuals in crisis situations such as disasters and pandemics, can act as a protective factor in dealing with psychological and physical problems by facilitating individuals' adaptation to the process. The relevant literature also confirms that psychological robustness is a protective factor that helps individuals cope with stress, boredom, and change (Farber & Rosendahl, 2018).

When the problems experienced in the pandemic process were examined, it was determined that the social lives of the participants were negatively affected during the epidemic days. Adopting isolation strategies globally to minimize the spread of Covid-19 helps protect lives, but isolation can lead to psychological and social problems (Rhodes et al., 2001). Interrupting social relationships and routines is one of the main problems in this area. Problems such as indefinite stay at home, long-term interaction with family members, and social isolation can also increase existing psychological problems and lead to tensions within the family. As a matter of fact, another of the main problems mentioned in the social sphere is the deterioration of family relations. When the relevant literature is examined, it seems that these results are similar to other research findings (Alipour et al., 2020; Ergönen et al., 2020; Hatun et al., 2020; Kwok et al., 2020; Wang et al., 2020c).

The pandemic also has a variety of physical effects on the lives of individuals. When the participants' expressions were examined, it appears that the physical effects were experienced in the form of fatigue and insomnia, muscle and joint novices, digestive problems and weight gain. As a result, the effects of the pandemic on human life can be as negative as the Covid 19 virus.

The current study also shows that individuals use various strategies to deal with the problems experienced during the Coronavirus outbreak. By examining the styles of coping with the difficulties experienced in the epidemic, it was determined that individuals used different coping styles. For example, some participants seem to use problem-oriented coping methods. Individuals with this coping style tried to gain knowledge by rationally confronting the current situation and were careful to follow the necessary measures. Participants who use an emotion-oriented coping

style also try to manage this process with behaviors that include ignoring the problem, seeking social support, and avoidance behaviors. It was determined that some participants tried to deal with their fears of the pandemic by using a religious coping style, in other words, by praying and giving thanks. It has been proven that all coping measures under epidemic disaster can facilitate compliance, relieve stress and improve mental health (Main et al., 2011). Furthermore, studies have shown that psychological adaptation plays an mediator role in the psychological rehabilitation of individuals while under epidemic stress (Mak et al., 2009). At this point, it can be said that the use of coping strategies, regardless of type, will prevent injuries caused by stress, which are critical to mental health.

As mentioned above, the Covid-19 pandemic process has various negative effects on individuals. But despite all these disadvantages, when the research findings are examined, it is understood that individuals also have various achievements in the epidemic process and show development and growth even under pressure. In the current study, participants also stated that even if they were in crisis, they realized how meaningful life was thanks to the pandemic, their feelings of optimism and gratitude increased, and they began to value the family more, however, participants noticed the impact of other people on their own personalities and decided to reassess their relationships. In addition, participants stated that they contributed to their personal development by evaluating the leisure opportunity that occurred during the quarantine process to make their wishes and improve themselves, which they had previously been unable to perform due to the busy pace of work. This may be related to the level of personal development of participants. However, it is also possible to say that actively guiding individuals to perform their own psychological development during an epidemic can also play a positive role in ensuring psychological adaptation.

This study, conducted with a phenomenological approach, was conducted to provide an in-depth understanding of the psychological experiences of adult individuals in the Covid-19 process. According to the research result, the Covid-19 pandemic seriously affected people's physical and psychological health and social lives. The findings of current research to identify psychological problems related to pandemic days, may contribute to the development of appropriate psychosocial interventions at different stages of managing public health emergencies, prevent mental and social problems, and quickly and healthily control the crisis process.

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
(Proje Onay Formu)

TARİH: 27.08.2020
YER: 2020/05

KATILIMCILAR: Prof.Dr. GÜNAY ÇAKIR (Başkan)
Prof.Dr. HASAN AYAYDIN (Üye)
Prof.Dr. MÜGE YILMAZ (Üye)
Prof.Dr. BAYRAM NAZIR (Üye)
Prof.Dr. EKREM CENGİZ (Üye)
Prof.Dr. SAİME ŞAHİNÖZ (Üye)
Prof.Dr. FERKAN SİPAHI (Üye)

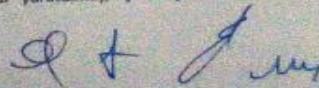
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU PROJE ONAY FORMU

Projenin Adı: Covid-19 Pandemi Süreci Akademisyenleri Nasıl Etkiledi ?

Projenin Niteliği: Araştırma projesi
Proje Araştırmacıları: Öğr. Gör. Tuğba TÜRKKAN
Prof. Dr. Hatice ODACI
Uzm. Psik. Dan. Kenan BÜLBÜL

Proje Yürütücüsünün Haberleşme Bilgileri: Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü
Tel: 0530 162 58 92

Araştırmanın Amacı: Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan Covid-19 salgını, çok kısa süre sonra Çin'in ardından tüm dünya ülkelerinin karşı karşıya kaldığı bir salgın haline gelmiştir. Bu salgının, ikinci dünya savaşından sonra dünyayı en fazla etkisi altına alan hatta en şiddetli olaylar arasında olduğu yönünde görüşler mevcuttur (Gür, 2020). Bu kadar kısa sürede, çok geniş bir coğrafyaya yayılarak, insan etkileşiminin oldukça kısıtlı olduğu kabilelerde dahi görülen Covid-19 salgını, küresel ölçekte insanların hayatlarını her yönüyle etkilemekte ve birçok alanda değişime neden olmaktadır. Henüz ilaç ya da aşısının bulunmadığı günümüzde tüm ülkelerin bu virüse karşı aldıkları en önemli önlemler, sosyal alanlarda insanların izole olması ve mümkün olduğunca evlerinden çıkmamalarıdır. Ülkelerin önlemleri doğrultusunda mümkün olduğunca insanlar evlerinde kalarak işlerini ev ortamında yürütmeye çalışmaktadırlar. Bu noktada bilgi ve iletişim teknolojisinin sunduğu imkanlar, hayatı kolaylaştırma noktasında son derece etkin bir şekilde kullanılmıştır. İnternet olanakları sayesinde uzaktan toplantılar yürütülmüş, iş ve işlemler mümkün



olduğunca uzaktan yöntemlerle yapılmıştır. Covid-19 sonrasında ulaşım, sağlık, kültür, gıda, turizm, finans, ekonomi vb. birçok alanla birlikte etkilenen alanlardan birisi de eğitimidir. Eğitim açısından tüm dünyada alınan ilk önlem, okulların kapatılarak eğitime ara verilmesi olmuştur. Ancak Covid-19'un etkileri anlaşıldıkça eğitime sadece ara vermenin yeterli olmadığı anlaşılmış, uzaktan eğitim olanaklarıyla eğitimin yürütülmesi yönünde çalışmalar yapılmıştır (Kurnaz ve Serçemeli, 2020). Fakat ilk kez karşılaşılan bu durum beraberinde çeşitli sorunlar getirmiştir. Buna ek olarak akademisyenlerin hali hazırda yürütmekte oldukları proje ve uygulamalar kesintiye uğramış ya da hedefledikleri araştırmaları ev ortamında yürütmek çeşitli güçlüklerle neden olmuştur. Bu çalışmada, Covid-19 pandemi döneminin akademisyenleri nasıl etkilediğinin araştırılması amaçlanmaktadır.

Gür, N. (2020). Covid-19 Sonrası Küresel Ekonomik Sistemde Neler Değişebilir?, Erişim adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/analiz/kovid-19-sonrasi-kuresel-ekonomik-sistemde-neler-degisebilir/1795460>. Erişim Tarihi: 25.06.2020.

Kurnaz, E. & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılımları Üzerine Bir Araştırma. USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi, 2(3), 262-288

**Araştırmanın
Gerekçesi:**

Tüm dünyada beklenmedik bir şekilde eğitim kurumlarının kapatılması ve karantina günleri nedeniyle evde dijital platformlardan eğitim sürdürülmeye ve desteklenmeye başlanması doğal olarak ülkeleri hazırlıksız yakalamıştır. Çoğu ülke bu şekilde kitlesel bir uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanırken ülkelerdeki mevcut farklı sosyoekonomik gruplar arasındaki imkân farkları ve dijital okuryazarlık farkları da uzaktan eğitimin uzun vadeli sonuçlarını tartışmaya açmıştır. Ayrıca akademisyenlerin araştırma ve uygulamaları çeşitli şekillerde bu durumdan olumsuz etkilenmiştir. Örneğin uzaktan eğitimle ilişkili olarak teknolojik zorluklar ve uyum problemleri, laboratuvar çalışmalarını ve klinik seansları çevrimiçi ortamda anlatmanın/yürütmenin getirdiği zorluklar; diğer yandan akademisyenlerin yarım kalan laboratuvar testleri, tamamlanamayan alan ve saha çalışmaları, deneyler ve projeleri, etik onay sorunları, veri toplama problemleri gibi olumsuz etkiler arasında sayılabilir. Bu noktadan hareketle pandemi sürecinde akademisyenlerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi ile, bu sorunların azaltılması veya ortadan kaldırılması için yapılacak çalışmalar ve ortaya konacak çözüm önerileri açısından bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Araştırmanın
Yöntemi:**

Araştırma Covid-19 pandemi sürecinin akademisyenlere etkisini incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılacaktır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma kapsamında zaman, emek ve harcamalardan tasarruf edilmek istendiğinde, genellikle araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma durumu olmadığında erişilmesi kolay vakaları ele aldığındaki kullanılan örnekleme yöntemi olan kolayda örnekleme (Patton, 1990) ile 10 akademisyene ulaşılmaya planlanmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılının yaz döneminde, Gümüşhane Üniversitesinde çalışan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan akademisyenler oluşturacaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak düzenlenmiş yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır.

Araştırmanın nitel bir çalışma olması ve veri toplama aracının açık uçlu sorulardan oluşması sebebiyle, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada "içerik analizi" yapılması planlanmaktadır. Veriler dört aşamada analiz edilecektir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda çalışmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yapılarak açık kodlama yöntemine başvurulacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılacak, oluşan metinler okunarak kodlamalar oluşturulacaktır. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunacak, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılacaktır. Belirlenen temalar kapsadığı kodlar ile ilişkili bir biçimde açıklanarak yorumlanacak ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Patton, M. N. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. SAGE Publications.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

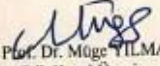
**Kullanılacak
biyolojik,
psikolojik ve
teknik vb. tüm
yöntemleri
açıklayan etik ile
ilgili özet:**

Çalışmaya başlamadan önce araştırmanın yapılabilmesi için araştırmanın amacını ve içeriğini belirterek Gümüşhane Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinlerin alınması planlanmaktadır. Araştırma kapsamındaki bireylerin haklarının korunması için; araştırma verilerini toplamaya başlamadan önce akademisyenlere araştırmanın yapılma amacı, kapsamı ve süresi açıklanarak "Aydınlatılmış Onam" ilkesine uyulacaktır. Çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilerek "Özerklik" ilkesi, paylaşılacak olan bireysel bilgilerin korunacağı söylenerek "Gizlilik ve Gizliliğin Korunması" ilkesine uyulmasına özen gösterilecektir. Çalışmaya katılmayı kabul eden akademisyenlerin bilgileri ve kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilerek "Kimliksizlik ve Güvenlik" ilkesi yerine getirilecektir.

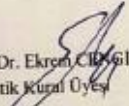
Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden Sayın Dr. Tuğba TÜRKKAN'ın "Covid-19 Pandemi Süreci Akademisyenleri Nasıl Etkiledi?" adlı projesi değerlendirmiştir.

- Proje etik açısından uygun bulunmuştur.
- Projenin etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.
- Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.

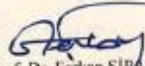
Prof. Dr. Hasan AYAYDIN
Etik Kurul Üyesi


Prof. Dr. Müge YILMAZ
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Bayram NAZIR
Etik Kurul Üyesi


Prof. Dr. Ekrem ÇİĞELİZ
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Saim ŞAHİNÖZ
Etik Kurul Üyesi


Prof. Dr. Ferkan SİPAHI
Etik Kurul Üyesi


Prof. Dr. Günay ÇAKIR
Etik Kurul Başkanı

Covid-19 Sürecinde Yükseköğretimde Çevrim İçi Uzaktan Eğitim Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi*

An Investigation of Student Experiences about Online Distance Education at Higher Education in the Covid-19 Term

Hakan TEKEDERE¹, Sami ŞAHİN², Hanife GÖKER³

¹Gazi Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü.
tekedere@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü.
sami@gazi.edu.tr

³Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Simav Teknoloji Fakültesi, Elektrik-Elektronik Mühendisliği.
hanife.goker@dpu.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 30.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 13.09.2021

ÖZ

Araştırmada, Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin çevrim içi uzaktan eğitime yönelik deneyimlerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, karma araştırma desenlerinden “keşfedici sıralı desen” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, nitel aşamasında, bir meslek yüksekokulunda öğrenim gören ve gönüllü katılım sağlayan 99 öğrenci oluşturmuştur. Nicel aşamada ise yine aynı evrenden gönüllü katılım sağlayan 265 öğrenci oluşturmuştur. Nitel aşamada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik deneyimleri çevrim içi ortamda yapılandırılmamış sorulara cevaben yazılı olarak alınmış ve içerik analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen temalar doğrultusunda çevrim içi bir anket oluşturulmuştur. Daha sonra bu anket araştırma evrenine uygulanarak nicel veriler toplanmış ve betimsel istatistikler ile analizler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin olumlu ve olumsuz deneyimlere sahip oldukları görülmüştür. Olumsuz deneyimlerden öne çıkan en temel sorunun internet ve gerekli dijital teknolojilere erişimde sorunlar yaşanması olmuştur. Olumlu deneyimlerin başında ise okul masraflarının azalması, zamandan kazanma ve ders içeriklerine ve sanal derslere tekrar ulaşılabilmesi gelmiştir.

***Anahtar Sözcükler:** Çevrim içi uzaktan eğitim, Öğrenci deneyimleri, Nitel analiz, Covid-19*

***Alıntılama:** Tekedere, H., Şahin, S., ve Göker, H. (2022). Covid-19 sürecinde yükseköğretimde çevrim içi uzaktan eğitim öğrenci deneyimlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 123-166.

ABSTRACT

In the study, it was aimed to discover students' experiences of online distance education during the Covid-19 pandemic. For this purpose, a mixed-method research was conducted. The sample consisted of volunteers who attended a vocational school (99 for qualitative stage and 265 for the quantitative stage). In the qualitative stage, the experiences of the students were taken by an open-ended questionnaire. In the quantitative phase, an online survey was created and applied in line with qualitative data. As a result, it was observed that the students had positive and negative experiences. The main issue that stands out from negative experiences has been problems in accessing the internet and necessary digital technologies. One of the most positive experiences was the reduction in school expenses, time saving and access to course contents and virtual courses.

Keywords: *Online distance education, Student experiences, Qualitative analysis, Covid-19*

GİRİŞ

Covid-19 salgını tüm dünyaya yayılarak tüm etkileşim alanlarını önemli bir şekilde değiştirmiştir. Pek çok alanda köklü değişikliklerin yaşandığı bu süreçte, dijital dönüşüm hızla kendini eğitim de dâhil her alanda göstermiş ve yaşanan bu kriz döneminde birçok ülkede eğitim ile ilgili acil durum çalışmaları başlatılmıştır (Uğur, 2020). Bu küresel salgın tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de okul öncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde değişimi gerekli kılmış ve okullar kapatılarak örgün eğitimden uzaktan eğitime geçilmiştir. Birleşmiş Milletler verilerine göre dünyada 770 milyon öğrenci (Zhong, 2020); ülkemizde ise tüm ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri bu durumdan etkilenmiştir.

Covid-19 salgını nedeniyle acil uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte öğretmen ve öğrenciler için yaşanan ilk zorluk uzaktan eğitimde deneyim eksikliğidir. Çevrim içi öğrenme ve öğretme konusundaki deneyim eksikliği ders motivasyonunu olumsuz etkilemektedir (Liyanagunawardena, Williams ve Adams, 2013). Çevrim içi ortama geçiş belirli bir dizi teknik ve pedagojik bilgi ve beceri gerektirdiğinden, bu durum tüm taraflar üzerinde çok fazla psikolojik baskı oluşturmuştur (Bozkurt vd., 2020). Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrencilerin öğrenme araçlarına erişebilmesi ve mevcut yazılım ve donanımları etkili bir şekilde kullanabilmesi için teknolojik yeterliliğe sahip olması

gerekir (İşman, 2011). Ayrıca uzaktan eğitim sunan platformlarda altyapı eksiklikleri nedeniyle istenilen programların çalışmaması durumunda verimsizlik, öğretmen ve öğrencilerde motivasyonun düşmesi ve uzaktan eğitime yönelik olumsuz algılar ortaya çıkar (Yamamoto ve Altun, 2020). Öğrenciler kendilerini izole edilmiş ve yalnız hissedebilirler (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006). Oysaki öğrencilerin beklentilerinin belirlenerek, bunların karşılanması yoluna gidilmesi öğrencilerin doyum düzeylerini arttıracaktır (Karataş ve Üstündağ, 2008). Diğer taraftan uzaktan eğitim, öğrencilere ders içeriklerine istediği zaman ulaşma ve tekrar etme imkânı sağlayarak olumlu katkı sağlayabilir.

Uzaktan eğitimde kullanılan en temel araçlar, öğrenme ve öğretme süreçlerine bilişim teknolojilerinin uyarlanması ile ortaya çıkan çevrim içi öğrenme ortamlarıdır (Naveh, Tubin ve Pliskin, 2010). Çevrim içi öğrenme eş zamanlı, eş zamansız ya da bunların her ikisinin kullanıldığı karma bir model izlenerek yürütülebilir. Eş zamanlı çevrim içi öğrenme, öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı zamanda çevrim içi olmalarını ve eğitim faaliyetlerinin içinde bulunmalarını ifade ederken, eş zamansız çevrim içi öğrenme ise öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı zamanlarda çevrim içi olmalarını veya öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebilecekleri bir ortam olarak ifade edilmektedir (Horton, 2011). Çevrim içi öğrenme ortamları oluşturmak için, gelişmiş araç ve özellikleri ile öğrenme altyapısı sağlayan öğrenme yönetim sistemleri kullanılmaktadır (Rubin, Fernandes, Avgerinou ve Moore, 2010). Öğrenme yönetim sistemlerinin temel amacı öğrenme faaliyetlerini daha planlı ve sistematik hâle getirerek öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırmak, izlemek, değerlendirmek ve geliştirmektir. Öğrenme yönetim sistemlerinde bilgiye kolay, hızlı ve düzenli olarak erişim mümkündür (Duran vd., 2006). Bu sistemler öğrenim süreçlerini kontrol altında tutan ve ders içeriklerini yöneten otomatik bir mekanizma sağlamaktadır. Bu sistemler öğrencilerin eğitim materyallerini indirmelerine, çevrim içi sınav, proje ve ödevlerini göndermelerine, öğretim elemanları ve diğer öğretim kurumları ile iletişim kurmalarına, multimedya derslerini takip etmelerine imkân sunmaktadır (Kakasevski, Mihajlov, Arsenovski ve Chungurski, 2008).

Covid-19 salgını ile birlikte uzaktan eğitim yöntemleri giderek daha fazla yaygınlaşmış ve gelecekte, yükseköğretim için kaçınılmaz bir seçenek hâline gelmiştir (Radha, Mahalakshmi, Kumar ve Saravanakumar, 2020). Bununla birlikte bu dönemde eğitim sürecinin hızlandırılmasında uzaktan eğitime hazırlıklı olmanın büyük bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır (Alqahtani ve Rajkhan, 2020). Aynı zamanda Covid-19'un doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği eğitimde, sürekliliğin sağlanması için yapısal reformlara ve stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır (Bozkurt, 2020). Alanyazın incelendiğinde özellikle Covid-19 salgınının ortaya çıkmasıyla birlikte uzaktan eğitime yönelik çalışmaların arttığı da açıkça görülmektedir. Bununla ilgili olarak, söz konusu salgının Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamalarına etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılan bir araştırmada uzaktan eğitim sisteminin; altyapı, güvenlik, içerik ve mevzuat gibi konularda güçlendirilmesi gerektiği bulunmuştur (Can, 2020). Benzer şekilde, Covid-19 salgını sürecinde acil olarak uzaktan eğitime geçişle birlikte birtakım engellerle karşılaşmıştır. Bu engelleri; uygulamalı dersleri uzaktan yönetmenin zorluğu, değerlendirme yöntemlerindeki belirsizlikler, bölgelere göre farklı internet hızları nedeni ile yayın kesintileri, iletişim kurmada yaşanan problemler ve uzaktan öğrenmeye uygun olmayan ev ortamları olarak sıralamak mümkündür (Lassoued, Alhendawi ve Bashitiahshaer, 2020). Diğer taraftan, Radha ve diğerleri (2020) tarafından Covid-19 sürecinde yükseköğretim öğrencilerinin e-öğrenme kaynaklarını kullanmaya yönelik ilgi ve tutumlarının incelendiği bir çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olumlu görüş belirtmiş olmalarına rağmen yine de yüz yüze eğitimi tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrencilere ya da bir ders kapsamında uzaktan eğitim yapılan yüz yüze eğitim öğrencilerine yönelik araştırma bulguları ile zorunlu olarak acil uzaktan eğitime geçiş yapan öğrencilerden elde edilecek bulgular farklılık gösterebilir. Nitekim uzaktan eğitimin bir seçenek olması acil uzaktan eğitimin ise zorunluluktan kaynaklanması bu iki kavram arasındaki en dikkat çekici farktır (Bozkurt vd, 2020).

Covid-19 salgını ileride başka bir salgın doğal afet ya da benzeri bir durumda eğitimin kesintiye uğrayabileceğini ve bu tür kriz durumlarına hazırlıklı olunması gerektiğini

göstermiştir. Bu hazırlık ise yüz yüze eğitimin kesintiye uğraması hâlinde şimdilik tek alternatif gibi görünen acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemlerin ortaya çıkarılması ve buna yönelik önerilerin geliştirilmesi ile mümkün görünmektedir. Literatürde yukarıda bahsedilen Covid-19 salgınında uzaktan eğitimin durumunu araştıran çalışmalar olsa da bu çalışmaların kapsamının ve çeşitliliğinin artırılması acil uzaktan eğitim süreçlerinde yaşanan problemlerin farklı bakış açılarıyla ortaya çıkarılmasına ve daha iyi uygulamaların yapılabilmesine katkı sağlayacaktır. Bu amaçla bu çalışmada, yüz yüze eğitimden küresel Covid-19 salgını nedeniyle zorunlu olarak geçilen çevrim içi acil uzaktan eğitim sürecinde yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel ve nicel analizlerin sıralı olarak kullanıldığı karma yöntemlerden biri olan keşfedici sıralı desende gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmanın yaklaşım ve dilinin, yöntem, teknik, nicel ve nitel analizlerin bir çalışmada birleştirilmesi ve sınıflandırılması olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu yöntem, çalışmada elde edilen sonuçların doğruluğunu ve geçerliliğini artırır ve verilerin derinlemesine analiz edilmesine imkân sağlar (Creswell, 2008). Keşfedici sıralı desende, bir olguyu incelemek amacıyla önce nitel veriler toplanır ve çözümlenir, daha sonra bu nitel veriler arasındaki ilişkileri açıklamak için nicel veriler toplanarak birincil sonuçlar test edilir veya genelleştirilir (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Bu çalışmada da öğrenci görüşlerinden elde edilen temalar anket maddelerine dönüştürülerek daha geniş bir katılımcı kitlesinde deneyimler ortaya konulmuştur. Bir başka ifadeyle nitel verilerden elde edilen temaların daha geniş kitle üzerindeki yaygınlığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğrenme Yönetim Sisteminin Özellikleri

5 hafta süren bir örgün öğrenme sürecinin ardından Covid-19 döneminin başlamasıyla eğitime 2 haftalık bir ara verilmiş ve ardından örgün eğitimde verilen tüm dersler öğrenme yönetim sistemi kullanılarak 10 hafta süreyle çevrim içi ortamda verilmeye başlanmıştır. İlgili üniversite karar alıcı kurullarıyla her 1 saatlik dersin çevrim içi ortamda 20 dakika olarak eş zamanlı yöntemle işlenmesi benimsenmiştir. Kullanılan Öğrenme Yönetim Sistemi ve bu sistem üzerinde kullanılan sanal sınıf ortamı etkileşim, iletişim ve paylaşım temelli bazı özellikleri sunmaktadır. Öğretim elemanları vermiş olduğu derslere ilişkin ödev, forum, doküman, video ve sanal sınıf oturumları gibi çeşitli aktiviteler ekleyerek bu aktiviteleri yönetebilmektedir. Etkinlik takvimi aracılığıyla yapmış olduğu etkinliklere doğrudan ulaşabilmektedir. İletişim araçları aracılığıyla mesaj ve duyurular paylaşabilmekte ayrıca uzaktan eğitim birimine yardım masası aracılığıyla destek talebinde bulunabilmektedir. Sanal sınıflar doküman paylaşımı, ekran paylaşımı, interaktif beyaz tahta ve yazı, ses ve görüntü tabanlı canlı sohbet ortamına olanak sağlamaktadır. Öğretim elemanı yine sanal sınıfta anket vb. amaçlı sorular oluşturabilmektedir.

Çevrim İçi Derslerin İşlenişi

Çevrim içi dersler yüz yüze eğitimde olduğu gibi her bir ders için önceden belirlenmiş haftanın belirli bir saati ve süresi içerisinde video konferans yöntemiyle canlı ders olarak yapılmaktadır. Derslerde öğretim elemanları genellikle ders içeriğine ait bir doküman ve bir sunu paylaşmakta ve bu sunu üzerinden dersi işlemektedirler. Ders sırasında öğrenciler sohbet aracı ile sorular sorabilmekte ve gerekirse söz isteyebilmektedir. Öğretim elemanı tarafında söz hakkı verilen öğrenci ses ve görüntüsünü paylaşmak suretiyle derse katılabilmektedir. İnteraktif beyaz tahta öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından yetkileri çerçevesinde kullanılabilir. Bu özellikleriyle çevrim içi dersler yüz yüze eğitimde yapılan iletişim ve etkileşim süreçlerini hemen hemen karşılayabilmektedir.

Katılımcı Grubu

Araştırma katılımcılarını, Gazi Üniversitesi'nde farklı programlarda öğrenim gören, ulaşılır örnekleme ve gönüllü katılım yöntemiyle ulaşılan çevrim içi uzaktan eğitimi almakta olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki öğrencilerin tamamı aynı öğrenme yönetim sistemi üzerinden ve aynı sanal sınıf ortamını kullanarak uzaktan eğitim sürecini tamamlamıştır. Nitel araştırma boyutunda veriler 87 kadın ve 12 erkekten oluşan toplam 99 katılımcıdan toplanmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında ise nitel verilerden elde edilen temaları kullanarak çevrim içi bir anket hazırlanmış ve yine gönüllü katılım sağlayan ve 214 kadın, 51 erkekten oluşan toplam 265 öğrenciden veriler toplanmıştır.

Nitel Verinin Toplanması

Araştırma, keşfedici karma desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında MS Word dosyası olarak hazırlanan açık uçlu 3 soru tüm öğrencilere e-posta ile gönderilmiş ve ekli dosyayı doldurarak yine e-posta yolu ile sorumlu araştırmacıya göndermeleri istenmiştir. Bu dosyada; araştırmanın amacı, katılımın gönüllü olduğu ve sorulara verilen cevapların sadece araştırma amaçlı kullanılacağı açıklanmıştır. Ayrıca, katılımcıların isimlerinin analizleri gerçekleştiren araştırmacı tarafından saklı tutulacağı ve cevapların kendi durumlarını en iyi tanımlayacak şekilde doldurulmasının önemi vurgulanmıştır. Dosyanın devamında cevapların doğru yanlış gibi bir değerlendirmenin olmayacağı, belirli bir yönde olması gibi bir beklentinin olmadığı ve öğrenci başarı değerlendirmesinde kullanılmayacağı, pozitif ya da negatif bir etkisi olmayacağı yönünde açıklamaları içeren bir yönerge ve bilgilendirilmiş onay içermektedir. Üç günlük bir aradan sonra doldurmayanlar için hatırlatıcı bir e-posta atılmıştır. Katılımın gönüllü olması nedeniyle bu iki mesaja cevap verenler gönüllü katılımcılar olarak analize dâhil edilmişlerdir. Bu süreçte, aynı zamanda araştırmacılarından birinin ders vermiş olduğu 128 öğrenciye e-posta gönderilmiş ve 99 öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Böylece katılım oranı %77 olarak elde edilmiştir. Veriler aşağıda sıralanan yapılandırılmamış açık uçlu üç soru ile elde edilmiştir.

- Covid-19 pandemi sürecinde derslerinizin uzaktan eğitim yöntemi ile verilmesi hakkında olumlu ve olumsuz bulduğunuz yönleri nelerdir?
- Covid-19 pandemi sürecinin uzaması halinde derslerinizin uzaktan eğitim yöntemi ile verilmesi durumunda beklentileriniz neler olur?
- Covid-19 pandemi sürecinde derslerinizin uzaktan eğitim yöntemi ile verilmesine ilişkin genel algınız nasıldır?

Katılımcılar cevaplarını metin dosyası (.doc ya da .pdf) olarak araştırmacının e-postasına göndermişlerdir.

Nitel Verinin Toplanması

Nitel verinin toplanması ve analizi aşamasından sonra elde edilen temalar ve bu temalara verilen cevaplar bir soru formuna dönüştürülmüştür. Bu soru formu “Covid 19 sürecinde Çevrim İçi Uzaktan Eğitim Öğrenci Deneyimleri Anketi” olarak isimlendirilmiştir. Anket; “Bilgisayar ve Teknoloji Erişimi”, “İnternet Erişimi” “Ders Çalışma Ortamı”, “Öğrenme Yönetim Sistemi”, “Derslerin İşlenişi”, “Canlı Dersler”, “Öğrenme ve Öğrencilik”, “İletişim ve Etkileşim”, “Psikolojik Durum”, “Ölçme ve Değerlendirme” ile “Genel Algı ve Tutum” temalarından ve toplam 75 maddeden oluşmuştur. Bu temaları üç araştırmacı paylaşarak temalara ait yazılacak soru maddeleri öğrencilerin nitel olarak cevapladığı bir dile yakın olarak oluşturmuştur. Daha sonra bir araya gelerek temalar ve ilgili soru maddeleri ayrı ayrı ele alınmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Temalar ise sırasıyla; 7, 4, 6, 5, 6, 12, 11, 4, 5, 7 ve 8 maddeden oluşmaktadır. Anket maddeleri öğrencilerin çevrim içi uzaktan eğitime ilişkin maddelerin katılım düzeyleri puanlamaları için 5’li Likert tipinde düzenlenmiştir. Buna göre, ölçek eşit aralıklı olarak ve birim aralıkları; “1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum” olmak üzere çevrim içi ortamda düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Veri analiz aşamasında ölçek maddelerinin ortalamaları yorumlanırken ise ölçek değerlendirme aralıkları “1,00-1,80: Kesinlikle katılmıyorum; 1,81-2,60: Katılmıyorum; 2,61-3,40: Kararsızım; 3,41-4,20: Katılıyorum; 4,21-5,00: Kesinlikle katılıyorum” şeklinde eşit aralıklı olarak

düzenlenmiştir. Ancak çevrim içi derslere bağlanmak için kullanılan cihaz ve internete erişim durumuna ilişkin maddelerde ölçek tanımları zaman sıklıklarına göre düzenlenmiş ve “1: Hiçbir zaman; 2: Nadiren; 3: Bazen, 4: Genellikle; 5: Her zaman” olarak belirlenmiştir. Bu maddeler için madde ortalamalarını değerlendirme aralığı da “1,00-1,80: Hiçbir zaman; 1,81-2,60: Nadiren; 2,61-3,40: Bazen; 3,41-4,20: Genellikle; 4,21-5,00: Her zaman” şeklinde oluşturulmuştur. Nitel analizler sonrasında çıkarılan temalar ve kodlar doğrultusunda genel tarama amaçlı olarak Google Forms ortamında geliştirilen bir anket link olarak e-posta mesajı ile 315 öğrenciye gönderilerek doldurmaları istenmiştir. Üç gün sonra gönderilen hatırlatıcı bir mesajın ardından toplamda bir haftalık bir bekleme süresi sonunda 265 katılımcıdan yanıt alınmıştır. Anket maddelerinin tamamının da doldurulması zorunlu kılınmış ve böylece kayıp veri oluşması önlenmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmanın tüm aşamalarında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirlenen bilimsel etik, ilke ve kurallara uyulmuştur. Verilerin elde edilmesi sürecinde katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve katılım gönüllülük ilkesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kaynakçası bilimsel atıf kurallarına uygun olarak düzenlenmiş ve eksiksiz olarak verilmiştir. Çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan alınan 24.07.2020 tarih ve E.79125 sayılı etik kurul izni ile gerçekleştirilmiştir. Etik kurul onayına ilişkin belge Ek 1’de sunulmuştur.

Nitel Verinin Analizi

Nitel veri analizi NVivo nitel veri analizi programı ile gerçekleştirilmiştir. Kodlama süreci kodlamadan temel olarak sorumlu araştırmacı tarafından iç tutarlılığı sağlamak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada açık kodlama (Saldaña, 2016) yapılmış ve veri okunarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise bu kodlar ve temalar temel alınarak seçici kodlama yapılmış (Saldaña, 2016) ve gerekli görülen düzenlemeler ve yeni kodlamalar yapılmıştır. Ayrıca kodlamada kullanılan

yazılımın kodlama, temalandırma, sayma, ilişkilendirme, düzenleme gibi pek çok gelişmiş özellikleri iç tutarlılığın sağlanmasına katkı sağlamıştır. Tüm bu aşamalarda diğer araştırmacılar kodlamaları takip ederek görüşlerini, önerilerini ve gerekli gördükleri düzeltmeleri kodlamadan sorumlu araştırmacıya iletmışler ve kodlamaların son durumu üç araştırmacının da teyidiyle şekillendirilmiştir. Bu bakımdan araştırmacılar arasında etkileşimli olarak yürütülen kodlama süreci sonucunda Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülüne göre $[Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}]$ araştırmacılar arasındaki uyum oranının %100 olduğu söylenebilir. Nitel bulguların rapor edilmesinden kodlayıcı araştırmacı sorumlu olmuş ve diğer araştırmacıların rapor üzerindeki görüş ve önerileri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Bulgularda temaların açıklanması ve yorumlanmasını takiben okuyucunun veri ile yorumun tutarlılığını değerlendirmesi için katılımcıların kendi ifadelerinden oluşan seçili alıntılar örnek olarak verilmiştir. Alıntılarının seçiminde çeşitlilik ve temayı örnekleyicilik dikkate alınmıştır.

Nitel Verinin Analizi

Nitel veri analizinde anket maddelerine verilen cevaplar betimleyici istatistikler (yüzde ve ortalama) sunularak yorumlanmıştır (Creswell ve Plano 2007). Yorumlar anket için belirlenen ölçüt aralıkları dikkate alınarak ortalamalar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Betimsel ve test istatistikleri için IBM SPSS programı kullanılmıştır. Ankette tüm maddelerin doldurulması zorunlu kılındığı için veri kaybı oluşması engellenmiştir. Ankette ölçek aralığı iç tutarlılığı ve geçerliliği sağlamak üzere yeterli duyarlılığı sağladığı ve olumsuzdan olumluya yeterli serbest seçimi sunduğu için 5'li likert olarak belirlenmiştir. Nitel verilerden elde edilen temalar doğrultusunda oluşturulan anket, ilgili temaların yaygınlığını tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Tanımlayıcı araştırmalarda toplanan verilerin geçerliliği, kullanılan soru formunun yüzey ve içerik geçerliliğine sahip olmasıyla ölçülür (Şencan, 2005). Bu açıdan nitel verilerin toplanmasında kullanılan anket nitel verilerden elde edildiği için içerik geçerliliğine sahiptir. Tanımlayıcı araştırmalarda anket formunun demografik değişkenlerinde olduğu gibi arka plandaki gizli kavramsal yapıların ortaya çıkarılması gibi bir amaç

güdülmendiğinden istatistiksel geçerlilik analizleri yapılmamıştır (Şencan, 2005). Sorulara verilen cevaplar ilgili tema altında nitel bulguları takiben özet tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Nicel veri analizinden bir araştırmacı sorumlu olmuş ancak bulguların yorumlanması ve sonuçların çıkarılması sürecinde tüm araştırmacılar katılım sağlamışlardır. Veri analizinin son bölümünde ise sonuçlar ilgili araştırmalar ile tartışılmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları özelde nitel olarak ifade edilen deneyimlerin genelde nicel olarak durumunu ortaya koymak üzere önce nitel bulgular ve sonrasında nicel bulgular olarak sunulmaktadır. Araştırma bulguları 11 tema altında toplanmaktadır; Bilgisayar ve Teknoloji Erişimi, İnternet Erişimi, Ders Çalışma Ortamı, Öğrenme Yönetim Sistemi, Derslerin İşlenişi, Canlı Dersler, Öğrenme ve Öğrencilik, İletişim ve Etkileşim, Psikolojik Durum, Ödevler, Genel Algı ve Tutum.

Bilgisayar ve Teknolojiye Erişim

Bilgisayar ve teknolojiye erişim temasında, nitel araştırmaya gönüllü katılım sağlayan ancak derslere katılım sağlamakta sorun yaşayan öğrenciler ve onların durumlarının farkında olan akranları arkadaşlarının süreç içinde kullanabilecekleri bir bilgisayar veya yeterli teknolojiye sahip olmadıklarından bahsetmişlerdir (f=11).

Bilgisayarım olmadığından bir ödevi yaparken bile çok zorlandım telefon birkaç defa hata verdi, sayfa düzenini sağlayamıyorum.

Olumsuz yönleri ise ne kadar bize kolaylık sağlasa da bazı derslerin uygulamaya ihtiyaç duyması ve bazı arkadaşlarımızın interneti veya bağlanmak için cihazı olmamasıydı.

Örneğin benim telefonum eski model olduğu için canlı derslere sürekli katılım sağlayamıyorum.

Tableti ve bilgisayarı olmayan öğrenciler eğitimden geri kalmıştır.

Çoğunun bilgisayarı, interneti ve uzaktan eğitim almaya yarayacak araç gereçleri yok.

Bilgisayar ve teknolojiye erişim temasında genel durumu vermek üzere katılımcıların ankette yer alan ilgili maddelere verdikleri cevaplar yüzde ve ortalama olarak Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Bilgisayar Erişimi Temasına ait Deneyimlerinin Yüzde ve Ortalamaları

	1	2	3	4	5	\bar{x}
Dönem boyunca kullandığım bir bilgisayar oldu.	33.2	7.2	13.2	19.6	26.8	3.00
Kişisel mobil cihazımdan bağlandım.	10.2	16.2	21.1	21.9	30.6	3.46
Kişisel bilgisayardan bağlandım.	32.5	9.8	15.8	26.8	15.1	2.82
Kullandığım bilgisayarın teknik özellikleri ile ilgili sorunlar yaşadım.	51.7	15.1	15.5	10.6	7.2	2.06
Kamera, mikrofon vb. teknik donanım yok ya da yetersizdi.	38.1	15.1	15.1	15.1	16.6	2.57
Başkasına ait bir cihazdan bağlandım.	64.5	16.2	12.1	5.3	1.9	1.64
Başkasına ait bir mobil cihazdan bağlandım.	74.3	11.3	8.7	4.5	1.1	1.47

Bulgular katılımcıların çoğunluğunun kişisel bilgisayar ya da mobil cihaz erişimine sahip olduğunu ancak kalanların bu konuda yardıma ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, uzaktan eğitimin devam etmesi hâlinde öğrencilerin yeterli teknolojiye sahip olma durumlarının izlenmesinin ve ihtiyaç hâlinde yardım ve destek sağlanmasının gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin daha çok mobil cihazları tercih ettiği dikkate alınarak sistem ve derslerin mobil uyumlu olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

İnternet Erişimi

Nitel verilerde internet erişimi bakımından katılımcılar internete erişim (f=41) ve derslere bağlanmada sorunlar yaşadıklarını (f=14) ifade etmişlerdir. Bu kategori aynı zamanda nitel verilerde en yüksek katılımcı oranına sahip konu olmuştur. Bu durum, çevrim içi derslerin eğitimin önemli bir bileşeni olmaya devam edecekse internet erişimi konusunda çalışma yürütülmesinin ve öğrencilerin yaşadıkları mahal ve mekânlarda altyapı çalışmalarının yapılmasının zorunlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda internet sağlayıcılarının öğrencilere yeterli ve kesintisiz bir internet bağlantısı

sağladıkları konusunda eğitim kurumları ve uzaktan eğitim sistemleri ile iş birlikli çalışmalar yürütmelerinin gerekli olduğu görülmektedir.

Bazı arkadaşlarımız küçük yerlerde oturdukları için internet erişim kolaylığı ve hız anlamındaki kolaylık sağlanmıyor.

Ama ara sıra bağlantı problemleri, ses problemleri yaşamaktayız. Ders süresi kısıtlı olduğu için bunun bir kısmı bağlantı sorunlarıyla geçebiliyor.

Sınavlar çevrim içi yapılırken veya bunların yerine bizlere ödevler verilirken bilgisayar, telefon, internet vs. yetersizliği bizleri zorluyor.

En büyük sorun internet. Normal zamanlarda internetimde bir sıkıntı yoktu. Pandemi dönemine girdiğimizde internetimiz çok yavaşladı. Müşteri hizmetleri de internetin yavaşlığını çok fazla kullanımın olduğuna bağladı.

Bazen sistemde aşırı yoğunluk oluyor ve sisteme girişte zorluk yaşıyorum ya da sisteme girip dersi dinlemeye başladığımda donmalar yaşıyor.

Katılımcılar ayrıca, akranlarının internete erişim bakımından eşit imkânlarla sahip olmamalarından duydukları rahatsızlığı da ifadelerine yansıtmışlardır (f=11).

Uzaktan eğitim aldığımız sürede bazı arkadaşlarımızın gerekli teknolojik imkânları bulunmadığı için eğitimi almakta zorlandılar bizler ne kadar yardımda bulunsak da biz gibi imkân olanlar gibi eğitimi alamadılar.

Bazı arkadaşlarımız derslere bile giremiyor iken bazı arkadaşlarımız hocaların verdiği sunum tarzı ödevleri yapamadığı için düşük almak zorunda kalıyorlar.

Şu an yaşadığımız zorunlu süreçte aniden gelen uzaktan eğitim kararına internet yönünden hazır olmayan öğrenciler vardı.

Tablo 2’de internet erişiminde yaşanan sıkıntıların daha genel bir kitlede ne sıklıkta yaşandığını ölçmek üzere ilgili anket maddelerine verilen cevaplara ait betimsel sonuçlar verilmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların İnternet Erişimi Temasına ait Deneyimlerinin Yüzde ve Ortalamaları

	1	2	3	4	5	\bar{x}
Evde internet erişimim vardı.	9.4	11.3	23.4	17.4	38.5	3.64
İnternete ev dışından bağlandım.	49.4	17.7	16.6	9.4	6.8	2.06
İnternet bağlantım yeterliydi.	29.1	20.4	27.5	14.7	8.3	3.47
İnternette kesinti ve bağlantı sorunları yaşadım.	18.1	26.4	29.4	16.2	9.8	2.73

İnternet erişimi temasında elde edilen nitel ve nicel bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin internete erişimde yaygın olarak sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca internete erişen öğrencilerin ortalamada bazen ($\bar{x}=2.73$) kesinti ve bağlantı sorunları yaşadıkları da görülmektedir. Nicel bulgular nitel verileri desteklemekte ve internet erişimi ve devamlılığı konusunda kurumsal çalışmalar yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışma Ortamı

Çalışma ortamı ile ilgili yaşanan olumsuz durumlar; kalabalık aile ortamı kaynaklı, dikkat dağıtıcıların varlığı ($f=11$) ve odaklanma sorunu ($f=9$), ev ortamının sağladığı rahatlık kaynaklı öz disiplini sağlamada güçlük ($f=5$), aile içinde verilen görevler ($f=2$), ayrılmış bir odanın olmaması ya da fiziksel ortamın yetersizliği olmuştur ($f=4$).

Evde bilgisayar karşısında rahat biçimde oturmak ise dikkatimizi tamamen dağıtıp derse odaklanmamızı zorlaştırıyor.

Dersi dinlerken arkada anne, baba ve kardeşlerin bir şey istemesi veya seninle bir şeyler konuşmaya çalışmalarını ya da dışarıdan gelen bir ses dikkatimizi dağıtmaya, dersi yeterince verimli dinleyememize yol açtı.

Ev ortamında olmamız kiminin kendinden küçük kardeşi yeğeni vb. akrabalarımızın olması ve onların seni anlayabilecek durumda olmaması ve ders esnasında veya ders yaparken çocukça davranışları da olumsuz bir etken bence.

Tablo 3'te çalışma ortamı için genel durumu ortaya koymak üzere ankette yer alan ilgili maddelere ait yüzde ve ortalamalar verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Çalışma Ortamı Temasına ait Deneyimlerinin Yüzde ve Ortalamaları

	1	2	3	4	5	\bar{x}
Ailemin yanında olmak başarıımı artırdı.	19.2	18.1	33.2	20	9.4	2.82
Aile ortamında çalışmak güç oldu.	14	16.2	24.2	24.9	20.8	3.22
Ailemin yanında daha güvende hissettim.	3.8	7.5	21.1	36.2	31.3	3.84
Aile içinde yüklenen iş ve görevler başarıımı olumsuz etkiledi.	19.2	21.5	22.6	20.4	16.2	2.93
Uygun bir çalışma odam/alanım olmaması başarıımı olumsuz etkiledi.	39.2	19.6	14.3	14	12.8	2.42
Çalışma masası vb. konfor eksikleri başarıımı olumsuz etkiledi.	41.9	21.1	14.7	11.7	10.6	2.28

Bu bulgulara göre her iki durum için de önemli bir oranda öğrencinin fiziksel olarak çalışma ortamı ile ilgili sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Bulgular evde çalışmanın katılımcıların güven duygusunu artırmasına rağmen akademik başarılarına olumlu ya da olumsuz etki ettiğine dair genel bir algı oluşturmadığını; ancak aile ortamında ders çalışmanın güç olduğu yönünde genel bir algı olduğunu göstermektedir.

Öğrenme Yönetim Sistemi

Katılımcılar genel olarak öğrenme yönetim sistemine ilişkin bir zorluk, sınırlılık ya da sorun belirtmemişlerdir. Ancak katılımcıların bir bölümü (f=14) sisteme sesli ve görüntülü katılımda zorluklar ve bağlantıda kesilmeler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise (f=5) sistemin daha kullanımı kolay ve anlaşılır olması gerektiğini; sistemin kullanışlı araçlar ile sınıftaki öğrenmeye yakın deneyimler sunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yine bazı katılımcılar (f=4) sisteme adaptasyon sorunu yaşadıklarını da eklemişlerdir.

Daha iyi olması konusunda sistemde bazen sorunlar oluyor ses gelmiyor kamera çalışmıyor mesela bunun için bir çalışma olabilir sistemin bir şekilde tamamen düzeltilmesi gibi.

Daha donanımlı bir sistem, kaynaklara ulaşım kolaylığı, ücretsiz dergi ve makalelerin öğrencilerin erişimine açılması.

Uzaktan eğitimin daha iyi olması için öğrencilere sınıf ortamında hissettirecek uygulamalar olmalıdır.

Youtube'dan video izliyormuş hissi oluşturduğu için birçoğumuz adapte sorunu yaşadık.

Tablo 4'te anket katılımcılarının öğrenme yönetim sistemine ilişkin algıları nicel olarak verilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Öğrenme Yönetim Sistemi Temasına ait Deneyimlerinin Yüzde ve Ortalamaları

	1	2	3	4	5	\bar{x}
Öğrenme yönetim sisteminin kullanımı kolaydı.	1.9	3	15.1	56.6	23.4	3.97
Öğrenme yönetim sisteminin yeterliydi.	4.2	7.5	26.8	43	18.5	3.64
Öğrenme yönetim sisteminde ihtiyaç duyduğum tüm araçlara sahiptim.	4.5	10.2	26.8	42.3	16.2	3.55
Öğrenme yönetim sistemi uygun bir ders ortamı sağladı.	6.8	8.7	23	43	18.5	3.58
Öğrenme yönetim sisteminin geliştirilebilir zorluk, eksik ve sınırlılıkları vardı.	8.3	19.2	25.7	33.2	13.6	3.25

Buna göre, katılımcılar öğrenme yönetim sisteminin kullanım kolaylığı, yeterliği, sunduğu öğrenme araçları ve ders izleme ortamı bakımından olumlu deneyimler edindikleri yönündeki maddelere genel olarak “Katılıyorum” ($\bar{x}=3.41-4.20$) tercihinde bulunmuşlardır. Ancak sistemin geliştirilebilir olduğu yönündeki madde için “Kararsızım” ($\bar{x}=3.25$) tercihinde bulunmuşlardır. Bulgular öğrenme yönetim sisteminin katılımcılar tarafından genel olarak yeterli görüldüğünü ancak kullanım kolaylığı ve kullanılabilirliği bakımından ayrıca beklentileri olduğunu da göstermektedir. Bu bakımdan sistem sağlayıcıları ve eğitimciler hem sistem kaynaklı hem de adaptasyon ve kullanım kaynaklı zorlukları aşmak ve daha kullanışlı bir öğrenme ortamı sağlamak için çalışmalar yürütebilirler.

Derslerin İşlenişi

Nitel verilerde katılımcılar (f=9) yeni durumun derslere katılma isteğini azalttığını ve motivasyonlarının düştüğü belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar bu durumu sınıfta öğrenmeye olan alışkanlıklarına bağlamışlardır. Katılımcıların bir bölümü ise (f=6) bu

durumun çevrim içi öğrenmenin etkililiğini azalttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar (23) uygulamaya dayalı dersler, işbaşında eğitim gerektiren içerikler ve mesleki eğitim bakımlarından çevrim içi işlenen derslerin yeterli olmadığını vurgulamışlardır.

Olumsuz yönleri ise ev ortamındaki rahatlık olduğu için derse girmeme isteği derste uyuma isteği oluştu.

En önemli olumsuzluk ise sosyal ortamın azalması ile öğrencinin teşvik edilebilirliğinin de azalmasıdır.

Başlarda yüz yüze ders işlemeye alıştığımız için hocaları dinlemek çok zor ve sıkıcı geliyordu ama alışınca artık dersler daha verimli ve güzel oluyor.

Örgün eğitime alışmış biri olarak bu sistemde biraz zorlandım ve zorlanmaya devam ediyorum.

Olumsuz yönü ise uygulama konusunda eksik kalmamız.

Bizim gibi sağlık alanında okuyanlar için hiçbir yararı yok çünkü bizim birçok dersimiz uygulamalı, hocanın anlatmasıyla uygulama olmadığı sürece tam olarak kafamıza oturduğunu düşünmüyorum.

Derslerin etkililiğine dair genel durumu betimlemek üzere oluşturulan anket maddelerine verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Derslerin İşleniş Temasına ait Deneyimlerinin Yüzde ve Ortalamaları

	1	2	3	4	5	\bar{x}
Derslerden yeterince öğrendiğimi düşünüyorum.	13.2	20	31.3	28.7	6.8	2.96
Uzaktan eğitimde öğrenme motivasyonum arttı.	17	23.8	28.,3	22.6	8.3	2.82
Derslerde uygulamalı çalışma eksikliği yaşandı.	10,9	7.5	22.3	33.2	26	3.56
İşbaşında eğitim eksikliği yaşandı.	11.3	10.6	33.6	28.7	15.8	3.27
Mesleki eğitim açısından yetersiz oldu.	5.3	8.7	14.7	34	37.4	3.89
Yurttan bir anda çıktığımız için ders araç gereç ve kitaplarımın getiremem başarıımı olumsuz etkiledi.	23.4	7.2	17	17.7	34.7	3.33

Bulgular, çevrim içi öğrenmenin işbaşında eğitim ve uygulamalı mesleki dersler bakımından sınırlı kaldığı görülmektedir. Sonuç olarak salgın döneminin uzaması ve örgün eğitimin uzaktan devam etmesi durumunda işbaşında eğitim ve uygulama gerektiren dersler için yüz yüze bir bileşenin olduğu karma bir eğitim modeli daha uygun görülmektedir.

Canlı Dersler

Katılımcılardan (f=11) bir kısmı canlı derslere katılım oranının düşüklüğünden, öğrencilerin bu derslere aktif katılım sağlayamamasından (ya da bazı öğrencilerin imkân bulsa da sağlamamasından), zaman zaman derse bağlanmada yaşanan sorunlardan (f=11) , ya da dersi takip esnasında bağlantının kopmasından (f=7) , ders sürelerinin uzunluğundan ya da tam tersi kısalığından (f=5) , ders saatlerinin uygun olmamasından (f=4), derslerin verimliliğinin düşüklüğü (f=13) kaynaklı olumsuz deneyimler belirtmişlerdir. Diğer taraftan derslerin kayıtlı olması ve tekrar izlenebilmesini yararlı bulmuşlardır (f=43). Derslerin tekrar izlenebilirliğine yönelik olumlu görüş nitel verileri içinde en sıklıkla ifade edilen konulardan biri olmuştur.

En büyük sıkıntımız herhangi bir ders ortamı olmadığından dolayı derslere katılma da azalmalar veya dikkat dağınıklığı söz konusu olabiliyor. Böylelikle de yeterince verimli olmamış oluyor.

Bilgisayar, tablet veya telefondan bağlanarak derslere katılıyor. Bazen derslere katıldığımız bazen de bazı aksaklıklar yüzünden derslere katılmadığımız oluyor.

Bazı öğrenciler ellerinde imkân olmasına rağmen uzaktan eğitim sistemine girmeyerek dersleri dinlememeyi tercih ediyor. Ders saatleri uzun olduğu için videolar çok zaman almakta. Ders saatleri biraz daha kısa tutulabilir. İnternet kullanımı çok oluyor veya internet çekmiyor.

Şu an birçok dersi uzaktan eğitimle alıyorum ve bir noktadan sonra ekrana bakıp hipnoz olduğumu fark edip kendimi uyandırmak zorunda kalıyorum.

Hocaların bizleri de görüntü ve ses yönünden derse dâhil etmesi sağlanabilir.

Bu yüzden çevrim içi derslerde daha çok aktivite olmalı. Sadece slayttan anlatıp geçilmemesi gerekiyor. Konuyla alakalı video vb. şeyler kullanılarak öğrencinin ilgisi çekilmeli.

Derslerin sunumları toplu olarak bizimle paylaşılsa, bazı derslerde hocalarımızın sesi gelip gidiyor o düzeltilirse derslerimiz çok daha verimli olur.

Katılımcıların, canlı derslere ilişkin deneyimlerine ait genel durumu vermek üzere ilgili anket verileri Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Canlı Ders Temasına ait Deneyimlerinin Yüzde ve Ortalamaları

	1	2	3	4	5	\bar{x}
Canlı derslere giren öğrenci sayısı düşüktü.	0.8	10.2	20	44.9	24.2	3.82
Canlı derslere aktif katılım düşüktü.	1.1	10.2	16.6	44.2	27.9	3.88
Canlı derslerin başlama saatleri sorun oldu.	14	27.2	23.4	23.8	11.7	2.92
Canlı ders süreleri uzundu.	13.6	36.2	24.5	16.6	9.1	2.71
Canlı dersler etkili olmadı.	11.7	24.9	29.4	15.5	18.5	3.04
Canlı derse görüntülü ve sesli katılımdan sorunlar yaşadım	14.3	21.1	19.2	30.6	14.7	3.10
Canlı dersler verimsiz oldu.	10.2	21.5	25.7	27.2	15.5	3.16
Canlı derslerin kalıcılığı düşüktü.	10.2	19.2	20.4	30.9	19.2	3.30
Canlı derslerde odaklanma sorunu yaşadım.	10.6	16,6	17.7	30.9	24.2	3.42
Canlı dersler sıkıcıydı.	11.3	18.9	27.2	26	16.6	3.18
Canlı ders takibinde sorun yaşamadım.	8.3	13.2	23.8	33.6	21.1	3.46
Canlı dersi tekrar izleyebilmek yararlı oldu.	1.5	2.6	6.8	36.6	52.5	4.36

Buna göre, ortalamalara bakıldığında canlı derslere giren öğrenci sayısına ($\bar{x}=3.82$) ve derslere aktif katılım sağlayan öğrenci sayısına dair genel algının düşük olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3.88$). Kalan tüm diğer maddelerde ise ortalama kararlı tercihini hâkim olduğu görülmektedir. Ancak “Canlı dersi tekrar izleyebilmek yararlı oldu.” maddesine katılımın “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu katılım düzeyi tüm anket maddeleri içinde en yüksek ortalamanın elde edildiği durumdur. Frekanslara bakıldığında canlı derslere ilişkin öğrenci katılımının düşük olduğu kanaatinin yaygın olduğu, derslere katılımda sorunlar yaşanmasının da çok sayıda öğrencinin yaşadığı bir durum olduğu görülmektedir. Canlı derslerin ayrıca sıkıcı olduğuna dair de belirli bir oranda kanaat olduğu görülmektedir. Bulgular düşük sayıda

bir öğrenci katılımının canlı derslerin etkililiğini ve verimini düşürdüğü yönündedir. Öğrencinin katılmadığı durumda öğretim elemanı kendi kendine boş bir sınıfta ders işliyor gibi olmaktadır. Bu durumda canlı ders yerine hazırlanmış ders videoları daha uygun olur. Sonuç olarak çevrim içi öğrenmenin devam etmesi ya da öğrenmenin bir parçası olması durumunda canlı dersler öğrencilerin tamamının da derslere aktif katılım sağlayabileceği eşzamanlı biçimde ya da öğrencinin istediğinde izleyebileceği video ders içeriği olarak eş zamansız biçimde yürütülmelidir. Diğer taraftan öğrencilerin öğretim elemanlarına eş zamanlı ve sanal da olsa yüz yüze soru sorabileceği canlı bir buluşma saati planlanabilir.

Öğrenme ve Öğrencilik

Katılımcılar salgın dönemi çevrim içi öğrenme ile başlayan yeni öğrencilik durumunun maliyet (f=9), çaba (f=4) ve zaman açısından (f=17) daha ekonomik bir durum oluşturduğunu ve bundan dolayı aile ile daha fazla zaman geçirme (f=3), kişisel gelişim için daha fazla zamana sahip olma (f=4), okul yolu, ders kaçırma ve derse katılım kaygısının olmaması (f=5) ve ders içeriklerine erişimin daha kolay olması (f=21) gibi avantajlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bireysel farklılıkları karşılama bakımından örneğin yüz yüze iletişim kurmada sorun yaşayıp çevrim içi ortamda daha rahat iletişim kuran öğrenciler için yeni durumun yararlı olduğuna dair görüşler de belirtilmiştir (f=3).

Sınıf ortamında çekingen öğrenciler için de yazarak sorma ve yorum belirtebilme olanağı büyük kolaylık ve faydalar sağlamıştır.

Devamsızlık sorununun olmaması ve daha sonra sistemden dersleri tekrar izleyebilmemiz bizim için çok iyi bir avantaj.

Aile özlemi çekmiyorsun, para harcamaların azalıyor, boş zamanlarımız artıyor ve ailemizle bol bol vakit geçirebiliyorsun.

Yüz yüze eğitimde gereken ulaşım, barınma, konaklama, beslenme gibi ek maliyetleri ortadan kaldırdı.

Uzaktan eğitim avantajları kolay olması, ekonomik olması, çoğumuzun evine girebilmesi, esnek olması, istediğimiz zaman dersleri izleyebilmemiz ve en önemlisi evimizden dışarı çıkmadan eğitim görmemizdir.

Tablo 7’de salgın dönemi çevrim içi eğitim ile başlayan yeni öğrencilik deneyimlerine ilişkin katılımcıların genel durumunu ortaya koymak üzere yüzde ve ortalamalar sunulmaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların Öğrenme ve Öğrencilik Temasına ait Deneyimlerinin Yüzde ve Ortalamaları

	1	2	3	4	5	\bar{x}
Ders içeriklerine dijital erişim sayesinde daha fazla erişebildim.	4.5	12.8	25.7	38.9	18.1	3.53
Hocalarla dijital yollardan yüz yüze eğitime göre daha çok iletişim kurdum.	34.7	26	20.8	12.1	6.4	2.29
Teknolojiye ilişkin kişisel gelişimim arttı.	11.3	15.5	27.2	34	12.1	3.20
Evde ders daha konforlu oldu.	25.3	10.9	23	23	17.7	2.97
Okul maliyetim düştü.	3.4	3	7.9	33.2	52.5	4.28
Okula gidiş geliş yorgunluğunun olmaması yararlı oldu.	6.8	5.7	13.6	33.6	40.4	3.95
Dersi kaçırma sorunu olmaması yararlı oldu.	6	5.3	10.2	31.7	46.8	4.08
Yoklama alınma zorunluluğu olmaması yararlı oldu.	4.9	1.9	10.2	30.9	52.1	4.23
Zamandan kazanım oldu.	5.3	3.4	11.3	35.8	44.2	4.10
Kişisel gelişimime daha fazla zaman ayırdım.	4.5	6	18.9	35.8	34.7	3.90
Aile çevresi ile sosyalliğim arttı.	12.8	8.7	19.6	32.5	26.4	3.51

Katılımcılar; ders içeriklerine dijital ortam sayesinde daha fazla erişebildiği, okula gidiş geliş yorgunluğunun olmadığı, ders kaçırma sorunu olmadığı, yoklama kaygısının yaşanmadığı, zamandan kazanım olduğu, kişisel gelişime daha fazla zaman ayırdığı ve aile çevresi ile sosyalliğin arttığı maddelerinde “Katılıyorum” yönünde tercihte bulunmuşlardır (\bar{x} =3.41-4.20 aralığı). Diğer taraftan, hocalarla dijital yollardan yüz yüze eğitime göre daha çok iletişim kurdukları yönündeki maddeye katılmadıkları (\bar{x} =2.29); teknolojiye ilişkin kişisel gelişimlerinin arttığı ve evde dersin daha konforlu olduğu maddelerinde ise kararsız oldukları görülmüştür (\bar{x} =2.61-3.40). Sonuç olarak salgın ile başlayan evde çevrim içi öğrenciliğin; zaman, maliyet, çaba ve konfor bakımlarından

öğrencilere kolaylık sağladığı ve normal dönemde ders kaçırmaya kaygısı yaşayan öğrencilere ayrıca katkısı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan bu yeni öğrencilik durumunun ailesinden uzakta öğrenim gören öğrencilerin aile içi sosyalleşmelerine katkı sağladığı sonucu çıkarılabilir.

İletişim ve Etkileşim

Katılımcıların bir bölümü (f=9) çevrim içi öğrenmede akranlar ve öğretmenlerle olan iletişim ve etkileşimin yeterli olmadığını (f=9) ve yüz yüze iletişimin (f=5) ve göz temasının önemini (f=3) vurgulamışlardır. Bazı katılımcılar (f=3) ayrıca çevrim içi derslerde iletişim ve etkileşimin zayıflaması nedeni ile sınıf içi kontrolünde azaldığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yüz yüze eğitimin yerini tutmuyor. Aynı iletişim sağlanamıyor. Ancak memnun değilim gerek arkadaş ortamı gerek öğretmenlerle olan iletişimsizlik beni kötü etkiliyor.

Uzaktan eğitim dersi bu şekilde zor oluyor çünkü hocalarla iletişimimiz zor oluyor veya verilen ödevlerin ulaştırılması zor olmakta.

Olumsuz yönleri de iletişim kurmakta zorluk yaşıyor. Okulda olduğu gibi iletişim yok. Bilgi ve görüş paylaşımında bulunduğum arkadaşlarımın uzakta olması, iletişim kopukluğu...

Olumsuz yönlerinden belki de en önemlisi ise; öğrenci kendi duygu ve düşüncelerini ne arkadaşlarına ne de eğitimcilere yeterince yansıtmamaktadır. Yani etkin ve verimli iletişim sağlanamadığını düşünüyorum.

Öğrenciyi kontrol etme ve göz kontağı gibi temel sınıf içi iletişim ortadan kalktığı için verimliliği, tamamen öğrencinin bilinçli olmasına bağlı bir durum olduğunu düşünüyorum.

Tablo 8'de çevrim içi derslerde iletişim ve etkileşime ilişkin anket bulguları verilmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların İletişim ve Etkileşim Temasına ait Deneyimlerinin Yüzde ve Ortalamaları

	1	2	3	4	5	\bar{x}
Öğretmenler ile etkileşim yüz yüze eğitim kadar etkiliydi.	21.1	28.7	21.5	19.6	9.1	2.67
Diğer öğrenciler ile etkileşim yüz yüze eğitim kadar etkiliydi	26.4	32.1	23	13.2	5.3	2.39
İletişim ve etkileşim araçları yeterliydi.	12.1	13.6	32.8	32.1	9.4	3.13
Hocalar mesajlarımıza hızlı dönütler sağladılar.	6.8	9.8	21.5	42.3	19.6	3.58

Bulgular, çevrim içi öğrenmede öğrenci-öğrenci etkileşiminin yeterince etkili görülmediği; öğrenci-öğretmen etkileşiminin ise buna göre daha iyi durumda olmasına rağmen yine yeterli görülmediğini göstermektedir. Diğer taraftan iletişim ve etkileşim araçlarının yetersiz olmadığı görülmekle beraber yeterli de görülmediği ve iyileştirilebilir olduğu sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin öğrencilerin mesajlarına hızlı dönütler sağladığı ve bu yönde genel bir sorun yaşanmadığı ancak bu durumda iyileştirilebilir olduğu bir başka sonuçtur.

Psikolojik Durum

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar salgın nedeniyle eve kapalı oldukları hâlde yürütülen dersler nedeniyle akranlardan ve sosyal çevreden uzak olmaktan dolayı yalnızlık yaşadıkları (f=2); dersler ve geleceğe dair belirsizlik (f=3) ve stres ve kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir (f=6). Bu durumun özgüveni (f=3) ve ders başarısını (f=11) olumsuz etkilediğini belirten açıklamalar da veriler içinde yer almıştır.

Okula gidememek, 20 yaş altı için getirilen sokağa çıkma yasağı ve bir anda alışmış olduğumuz her türlü durumdan vazgeçmek psikolojimizi etkilemiş durumdadır.

Derslerin uzaktan verilip vize ve final sınavlarının da net bir şekilde açık anlaşılması öğrenciyi bunalım ve kaygı içine sürüklüyor.

Öğrenmemizi tehdit eden faktörün virüsün etkilediği psikolojik durum olduğunu düşünüyorum. Çünkü aile sıkıntıları olan bireyler veya aşırı sosyal ya da sosyal bireylerin dışarı çıkamama endişeleri dersi verimli alamama sorununa yol açıyor.

Bir yandan da işin psikolojik durumu var. Hepimiz evlere tıkalı kaldık. Her ne kadar sağlıklı olmak daha önemli olsa da bu durum biraz psikolojimizi etkileyebiliyor. Mezun olabilecek miyiz, derslerimizi başarıyla geçebilecek miyiz, atanabilecek miyiz, KPSS sınavını nasıl yapacağız gibi birçok soru aklımıza takılmıyor değil.

Uzaktan eğitimle bilgiye erişim kolaylaştı ancak verim de bir o kadar düştü. Bence bu teknik sebeplerden olduğu kadar psikolojik sebeplerden de dolayı. İçinde bulunduğumuz salgın durumundan herkesin eşit şekilde etkilenmediğini bilmeliyiz. Ayrıca geleceğe dair belirsizlik birçok öğrencinin kafasını meşgul etmektedir.

Tablo 9'da katılımcıların salgın dönemi çevrim içi öğrenme deneyimlerine ilişkin sayısal veriler paylaşılmaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların Psikolojik Durum Temasına ait Deneyimlerinin Yüzde ve Ortalamaları

	1	2	3	4	5	\bar{x}
Uzaktan eğitim dönemi içinde kendimi daha yalnız hissettim.	14.3	26	15.8	28.3	15.5	3.05
Uzaktan eğitim nedeniyle özgüvenim düştü.	21.5	37	18.9	14.3	8.3	2.51
Uzaktan eğitim nedeniyle daha fazla kaygı ve stres yaşadım.	18.5	21.1	21.9	20.4	18.1	2.98
Uzaktan eğitimi kendimi okul başarımları bakımından daha güvenli hissetmedim.	17.4	22.3	10.6	28.7	21.1	3.14
Uzaktan eğitim öğrenme motivasyonumu artırdı.	19.2	21.5	33.6	15.5	10.2	2.76

Ortalamalara bakıldığında katılımcıların kendini yalnız hissetme, kaygı/stres, okul başarısına dair daha güvenli hissetme ve motivasyon durumları hakkında kararsızlık yaşadıkları ($\bar{x}=3.05$) görülmektedir. Ancak özgüvenim düştü maddesine katılmadıkları da görülmektedir ($\bar{x}=2.51$). Yüzdelere bakıldığında öğrencilerin bir bölümünün evde yürüttükleri çevrim içi öğrenme deneyimlerinde belirli bir oranda psikolojik olumsuzluklar yaşadıkları çıkarımı yapılabilir. Diğer taraftan psikolojik olumsuzlukların belirli bir düzeyde yeni duruma adaptasyon güçlüğünden kaynaklı olduğu ve yeni duruma alışma ile beraber bu durumun daha iyi olacağı da düşünülebilir. Ancak yine de benzeri bir çevrim içi öğrenme durumunda öğrencilerin psikolojik olarak daha güçlü ve

güvende hissetmeleri; daha az kaygı ve stres yaşamaları için sınıf içi iletişim ve etkileşimin artırılması ve rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin ihtiyaca göre daha yoğun, yerinde ve anlık sağlanması bir çözüm olarak düşünülebilir.

Ödevler

Nitel verilerde katılımcılar ölçme değerlendirme ödev temelli olmasının yararlı olduğunu (f=6), bu durumun araştırma yeteneğinin geliştirdiğini (f=4) ve sınav yükünün azaldığını (f=6) belirtirken bazıları ise ödevlerin kapsamının sınavlara göre daha zayıf kaldığını belirtmişlerdir (f=2). Bazı katılımcılar ise ödevlerin çevrim içi imkânlar gerektirmesi nedeniyle sıkıntılar yaşadıklarını (f=4) sisteme zamanında yüklemeye sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (f=4). Katılımcıların görüşleri dikkate alındığında eğitimcilerin ödev süreleri, ödevlerin kapsamı, gerekli teknoloji ihtiyacı ve iş yükü konularını daha fazla dikkate almalarının yararlı olacağı söylenebilir. Ödevlerin zamanlaması konusunda sistemden uyarıcı mesajlar belirli aralıklarla öğrencileri bilgilendirebilir ve sisteme ödev yükleme de sorun yaşayan öğrencilerin e-posta gibi alternatif yollardan ödev yüklemesi sağlanabilir.

Sınavların, ödev şeklinde olması bilgiye daha kolay ulaşmamızı, bir şeyleri zorla öğrenmekten ziyade araştırma adı altında sunuyor olmamız zihinde daha uzun vadede kalıcılığı sağlıyor.

Not ortalamasından söz edersem, birçok öğrencinin sınav yerine ödev yapıyor olması fırsat olarak değerlendirilmeli.

İyi yönlerinden biri sınavların yerine ödev verilmesidir. Normalde yüz yüze eğitimde belki de sınava girip başarılı olamayacağımız dersleri sadece tek bir konu başlığı altında verilmiş ödevleri yaparak başarılı olma fırsatı bulduk.

Vize ve finalden önceki gece sabaha kadar her şeyi ezberler geçecek kadar not alırdık. Sınavdan sonra da her şeyi unuturduk ama şu an ödevler yaparak dersi daha güzel anlıyoruz. Sadece derslerin değil, sınavların da online olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü ödevlerle sadece bize verilen konuyu araştırıp öğreniyoruz. Sınav şeklinde olsa bütün konuları tam anlamıyla öğrenmiş olurduk.

Ödev süreleri mümkün olduğunca uzun tutulursa çok daha iyi olabilir. Çünkü tamda ödevin verildiği tarihte teknolojik sıkıntı çekebiliyoruz.

Ayrıca virüs dolayısıyla sınavların olmaması bizi daha çok yordu çünkü çok fazla ödev verilmeye başlandı. Bazı derslerde birden fazla ödev verilmemeli diye düşünüyorum. Biz her ödev için araştırma yapıyoruz ve bu en az iki günümüzü alıyor ki ödevlerin çoğu aynı zamana denk getiriyorlar. Hocalarımızın bu konuda biraz daha esnek davranmalarını talep ediyorum.

Tablo 10'da katılımcıların ödevler konusundaki deneyim ve görüşleri anket maddelerine katılım yüzdeleri ve ortalamaları ile verilmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Ödevler Temasına ait Deneyimlerinin Yüzde ve Ortalamaları

	1	2	3	4	5	\bar{x}
Ödevler sayesinde araştırma yeteneğim gelişti.	6.4	15.1	9.8	43.4	25.3	3.66
Ödevler için veriler süreler yetersizdi.	15.5	29.4	25.3	17.4	12.5	2.81
Ödevleri yapabilecek imkânlara sahibim.	6.8	10.2	14.0	41.9	27.2	3.72
Ödevleri anlamakta zorlandım.	18.9	32.1	22.3	18.1	8.7	2,65
Ödevleri sisteme yüklemekte sorunlar yaşadım.	18.1	29.4	17.7	18.9	15.8	2.84
Ödevler çok fazlaydı.	12.1	31.3	21.9	17.0	17.7	2.96
Ödevler yerine sınav tercih ederdim.	32.5	9.8	27.2	12.1	18.5	2.74

Buna göre “Ödevler sayesinde araştırma yeteneğim gelişti” ($\bar{x}=3.66$) ve “Ödevleri yapabilecek imkânlara sahibim” ($\bar{x}=3.72$) maddeleri dışında tüm maddelerde katılımcıların kararsızlık tercihinde buldukları görülmektedir ($\bar{x}=2.26-3.40$). Bulgular öğrencilerin ödevlerin gelişimlerine katkı sağladığı ve ödevleri yapabilecek imkânlara sahip olmalarına rağmen ödevlerin sayısı, süresi, anlaşılabilirliği ve sisteme yükleme bakımından zorluklar yaşadıklarını göstermiştir. Yüzdelerle bakıldığında da katılımcıların çeşitli oranlarda zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Sonuç olarak çevrim içi eğitimde ödevler iyileştirilmesi gereken hususlardan biri olarak görülmektedir.

Genel Algı ve Tutum

Nitel verilerin analizinde bazı katılımcıların yeni durum ve çevrim içi öğrenmeye dair genel anlamda algı ve tutumlarına dair de görüş belirttikleri görülmüştür. Bunlardan bir kısmının çevrim içi öğrenmeye yönelik olumlu ($f=4$), bir kısmının olumsuz ($f=7$) ve diğer bir kısmının ise ($f=7$) hem olumlu ve hem olumsuz algı ve tutum geliştirdikleri görülmektedir. Katılımcılar arasındaki bu farklılaşmanın temelinde ise kişisel özellikler, dijital yeterlikler ve imkânlar kapsamında bireysel farklılıklar olduğu söylenebilir. Bulgular çevrim içi öğrenmenin bireysel farklılıkları ve dijital yeterlikleri ve imkân eşitliğini dikkate alacak şekilde asgari ölçütleri sağlayacak şekilde düzenlenmesinin olumlu algı ve tutumların gelişmesinde ve daha etkili ve doyurucu bir öğrenmenin sağlanmasında yararlı olacaktır.

Kendi adıma, teknolojiye fazlasıyla ilgi duyduğum için uzaktan eğitimde derslere katılmayı büyük bir zevkle yapıyorum. Konuşmayı ve insanlara yeni bilgiler aktarmak hoşuma gittiği için çevrim içi derslerde yaptığımız sunumlara katılma isteğim teknoloji sayesinde daha çok artmakta. Bugüne kadar girdiğim derslerde okulda olduğu gibi yine bilgilerimi öğrenmeye devam ettim. Fakat şu anda daha bir eğlenceli oluyor.

Ben uzaktan eğitime olumlu yönden bakıyorum aynı eğitimi aynı hocalarımız aynı anlatımla bizlere aktarıyorlar bizim tek yapmamız gereken aynı okulda yaptığımız gibi derslerimizi aksatmadan girip dinlemek ve anlamak. Olumlu yönlerine bakarsak bence bilgiye erişim ve eğitim için bir fırsat. Kaynaklar verimli kullanıldığında tabii ki. Teknolojiyle iç içe olma; öğrenme ve geliştirme açısından da avantaj.

Covid-19 sonrası okul yerine uzaktan eğitim almamız benim için pek de iyi olmadı diyebilirim. Okulda verilen eğitim bana daha gerçekçi ve daha iyi bir sonuç almamı sağlayabiliyordu. Bilgiye erişim araçları için bir fırsat olacağını düşünmüyorum çünkü bilgiye erişim araçları dersi yorum ve yüz yüze olan bir ortamda daha da güzel bir ders olarak duruyor. Uzaktan eğitimde de yorumlarımızı belirtebiliriz ama sınıf ortamında bunun daha iyi olduğunu düşünüyorum.

Uzaktan eğitimin doğru olmadığını düşünüyorum. Tabi bu süreçte yapabileceğimiz başka bir şey yoktu hak veriyorum ama yüz yüze yapılan dersler gibi etkili olduğunu düşünmüyorum

Uzaktan eğitim sürecinde verilen derslerin bize bir katkı sağladığını düşünmüyorum. Derslere farklı bölümlerden birçok öğrenci katıldığı için utanıp soru soramıyorsun. Sınavlar verilen ödevler konusunda da ödevleri yapmak için mecbur bilgisayar ya da en azından tablet gerekiyor. Ödevlerin birçoğu da netten kopyala yapıştır oluyor bir şey öğrenmiyoruz sınav olunca her şeyi öğrenmeye çalışıyorduk aklımızda kalıyordu neyin ne olduğu.

Tablo 11’de katılımcıların salgın dönemi çevrim içi öğrenmeye ilişkin genel algı ve tutumları anket maddelerine katılım düzeylerine göre yüzde ve ortalamalar olarak verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Genel Algı ve Tutum Temasına ait Deneyimlerinin Yüzde ve Ortalamaları

	1	2	3	4	5	\bar{x}
Uzaktan eğitime kolay adapte oldum.	7.9	22.6	21.9	35.8	11.7	3.21
Uzaktan eğitim yararlı oldu.	10.9	19.6	23.4	36.6	9.4	3.14
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitim kadar etkili oldu.	28.3	29.1	17	17.7	7.9	2.48
Uzaktan eğitim sınıfta eğitime göre daha eğlenceli oldu.	29.4	35.1	16.2	10.6	8.7	2.34
Uzaktan eğitimde sınıftaki eğitime göre kendimi daha rahat hissettim.	12.8	16.2	15.8	36.2	18.9	3.32
Uzaktan eğitimde daha çok öğrendiğimi düşünüyorum.	25.3	28.7	23.4	15.5	7.2	2.51
Uzaktan eğitimin bana daha uygun olduğunu gördüm.	26	27.9	17.7	17.4	10.9	2.59
Pandemi sonrası da örgün eğitim ve uzaktan eğitimin karma olarak devam etmesini isterim.	21.9	12.5	23.4	18.5	23.8	3.10

Buna göre, öğrencilerin uzaktan eğitime kolay adapte olma, yararlı bulma sınıftaki eğitime göre daha rahat hissetme ve pandemi sonrası karma eğitim olarak devam etmeye yönelik algı ve tutumlarda kararsız kaldıkları görülmektedir (\bar{x} =2.61- 3.40). Diğer taraftan yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında eğitimin daha etkili olduğu, daha

eğlenceli olduğu, daha çok öğrendiği ve kendine daha uygun bulduğu yönündeki maddelere ise katılmadıkları görülmektedir ($\bar{x} < 2.60$). Bu ortalamalar yanında yüzdelere bakıldığında belirli oranlarda ise çevrim içi öğrenmeye yönelik algı ve tutumların yüksek olduğu bireylerin de olduğu görülmektedir. Sonuç olarak çevrim içi öğrenmenin tüm öğrencilerde olmasa da bir kısmında olumlu algı ve tutumlar oluşturduğu görülmektedir. Ancak sürecin uzaması ya da salgın sonrasında da çevrim içi eğitimin devam etmesi hâlinde daha etkili ve doyurucu bir eğitim öğretim için çalışmalar yapılması ve sınıflarda öğrenci yoğunluğunu azaltacak şekilde karma eğitimin bir çözüm olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca nitel bulgular da dikkate alınarak özellikle internet, donanım ve yazılım teknolojileri kaynaklı problemlerinde en aza indirilmesi de daha verimli, etkili ve doyurucu bir eğitim öğretim için önemli olacaktır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada Covid-19 salgını nedeniyle zorunlu olarak geçilen acil uzaktan eğitim sürecinde araştırma katılımcı grubu bağlamında yükseköğretim öğrencilerinin derslere erişim ve katılımında dijital eşitliğin tam olarak sağlanamadığı en temel ve dikkat çekici sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların önemli bir bölümünün internete hiç erişiminin olmadığı, bir bölümünün de bilgisayar ya da mobil cihaz sahibi olmadığı ve internete erişiminin sınırlı olduğu görülmüştür. Benzer olarak; Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk'de (2017) teknolojik altyapı yetersizliklerinin ve internet erişim sorunlarının uzaktan eğitimi olumsuz yönde etkilediği sonucuna varmışlardır. Salgın süresince ülkelerde uygulanmaya çalışılan uzaktan eğitim, dijital uçurumun hâlâ mevcut olduğunu göstermiş, hatta dijital uçurumu daha da görünür kılmıştır (Sezgin ve Fırat, 2020). Bu yüzden salgın sürecinde çoğu OECD ülkesinin internet bağlantısı ve dijital cihazlara erişim gibi altyapıya yönelik faaliyetlere odaklandığı belirtilmektedir (Van der Vlies, 2020). Öğrenciler teknik sorunlar, görüntü ve ses sistemlerine ilişkin sınırlılıklar yaşamışlardır. Bu bağlamda İşman (2011) uzaktan eğitime başlamadan önce bir teknik

ekibin oluşturulmasını ve bu ekip tarafından tüm altyapı çalışmalarının tamamlanması gerektiğini belirtmektedir.

Katılımcıların aile ortamında olmaları nedeni ile öğrenme esnasında dikkatlerinin kolayca dağılmasına neden olan faktörlerin bulunduğu ve derse odaklanamama sorunları yaşadıkları görülmüştür. Lampi, Wilson ve Armstrong (2018) ders çalışma sürecinde öğrencilerin rahatsız edilmediği bir çalışma ortamına sahip olması, çalışma ortamının öğrencilere göre düzenlenmesi ve çalışma ortamında açık televizyon veya müzik çalar gibi dikkat dağıtan faktörlerin bulunmamasının önemine işaret etmişlerdir. Diğer taraftan öğrencilerin bir bölümünün dönem boyunca kişisel bir çalışma ortamına sahip olmadığı, ev ortamında dikkat dağıtıcıların var olduğu, ev içi görevler yüklendiği ve bu durumların ders başarılarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde Ilgaz ve Aşkar (2009) uzaktan eğitimde sosyal izolasyon, dikkat dağınıklığı, dikkat azalması gibi öğrencinin başarısını, memnuniyetini ya da öğrenmesini azaltıcı etkilerinin olabileceğini vurgulamışlardır. Yıldırım (2019) uzaktan hizmet içi eğitimlerde, kursiyer öğretmenlerin bilgisayar ekranı başında dikkatlerinin dağıldığını ve bir önceki ekranda ne anlatıldığını unuttuklarını ifade etmiştir. Motivasyon, öğrencileri öğrenme etkinliklerine katılmaları için harekete geçiren bir enerji kaynağıdır (Reeve, 2013). Bu noktada öğrencilerin dikkatlerini toplama ve ders motivasyonunu arttırmak için rehberlik faaliyetleri önerilebilir. Motivasyonun sağlanabilmesi için öğrenci özerkliğinin dikkate alınması gerektiği ve bu çerçevede öğrencilerin bakış açılarının dikkate alınması, öğrenmeyle ilgili süreçlerde seçim yapabilme fırsatı tanınması, kontrol edici dil kullanımından ve stres oluşturacak uygulamalardan kaçınılması önerilmektedir (Alamri, Lowell, Watson ve Watson, 2020)

Katılımcılar, öğrenme yönetim sistemi kaynaklı önemli ve yaygın bir zorluk, sınırlılık ve sorun yaşamamışlardır. Ancak sistemin sınıftaki öğrenmeye daha yakın ve daha doyurucu öğrenme deneyimleri sunması için sistemin etkililiğinin ve kullanılabilirliğinin iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bülbül (1999), eğitsel arayüzlerin öğrenciyi etkili bir öğrenmeye teşvik etmesi gerektiğini ve üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğunu vurgulamaktadır. Üstündağ'da (2012) çevrim içi

öğrenmede öğrencilerin öğretmenler ve içerik ile etkileşime girmesi için öncelikle öğrenme yönetim sisteminin arayüzü ile etkileşime girmesi gerektiği ve bu nedenle sistemin arayüzünün kullanılabilirliğinin kolay ve anlaşılabilir olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenme yönetim sisteminin birçok üniversitede olduğu gibi araştırma yaptığımız üniversitede de acil olarak eğitimin hizmetine sunulması ve bireyselleştirilmiş öğrenme olanaklarının olmaması bu sonucun elde edilmesinde etkili olmuş olabilir. Ayrıca öğrenme yönetim sisteminin temel bazı araçları sağlamasına rağmen, hem eğitmenlerin hem de öğrencilerin büyük bir kısmının daha önce bu sistemleri kullanma deneyiminin olmaması, bu ortamların etkili kullanılmasını engellemiş ve sınıftaki öğrenmeye daha yakın öğrenme ortamlarının sunulmasını engellemiş olabilir. Bu ortamların etkili kullanılmasını teşvik edecek düzenlemelerin yapılması ve bu konuda öğrenci ve eğitmen düzeyinde eğitimlerin verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Katılımcılar, ev ortamının verdiği rahatlığın derslere katılma isteklerini azalttığını, motivasyonlarının düştüğünü belirterek, bu durumun çevrim içi öğrenmenin etkililiğini azalttığını, özellikle uygulama dersleri ve işbaşında eğitim gerektiren mesleki derslerde çevrim içi işlenen derslerin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma örneklemindeki öğrencilerle sınırlı sayıda öğretim elemanı tarafından bazı laboratuvar deneyleri kamera yardımıyla kaydedilerek paylaşılmış ancak sonuca etki edecek düzeyde olmamıştır. Bu bulgu salgın sürecinde özellikle uygulama gerektiren derslerde yaşanan sınırlılıklar nedeniyle öğrencilerin uzaktan eğitimi daha az ilgi çekici buldukları sonucuyla tutarlılık göstermektedir (Abbasi, Ayoob, Malik ve Memon, 2020; Bączek vd., 2021). Nitekim literatürde de öğrencilerin beceri ve tutumlarına ilişkin davranışlarının gerçekleştirilmesinde ve öğrencilerin uygulamaya yönelik derslerinde yeterince etkili olmaması uzaktan eğitimin en önemli dezavantajları arasında sayılmaktadır (Kaya, 2002). Bu bulgunun hazırlık süreci yeterince olgunlaşmamış ve acilen uygulamaya konmuş uzaktan eğitimin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Mukhtar, Javed, Arooj ve Sethi, (2020) çevrim içi öğrenmede laboratuvar ve klinik beceri gösteriminin kaydedilmiş videolarını paylaşmanın faydalı olacağını

belirtmektedir. Bununla birlikte uygulamalı derslerde modelleme ve simülasyon uygulamalarının geliştirilmesi, bu uygulamaları geliştirmek için dersi veren öğretim elemanlarının teşvik edilmesi ve bunun için ayrıca altyapı, donanım, teknik ekip ve finansman sağlanması önerilebilir.

Diğer taraftan katılımcıların canlı derslere katılım oranının düşük olduğu, canlı ders sırasında bağlantının kopması gibi teknik sorunların yaşandığını, ders saatlerine ilişkin sorunlar yaşandığı, ders sürelerinin çok uzun olduğu veya tam tersi kısalığı ve ders içeriğinin yetersizliği nedenleri ile bu süreçte canlı derslerin etkililiğine yönelik olumsuz deneyim yaşadıkları da görülmüştür. Farklı olarak Ayvacı ve Bebek (2016) öğrencilerin uzaktan eğitimle verilen derslere katılma isteklerinin daha fazla olduğunu bulmuştur. Bulgulardaki farklılıklar öğrenen ve öğreten özellikleri, ders içeriği, uygulanan yöntem, kullanılan araçlar ve teknolojiler ve çevrim içi öğrenmenin sunulduğu ortam gibi değişkenlerdeki çeşitlilikten kaynaklı görülebilir. Bununla birlikte önceki çalışmalarda uzaktan eğitimin planlı bir faaliyet olarak uygulanması ve bu modelin doğasına özgü teorik ve pratik bilgilere dayanması (Bozkurt vd., 2020), bizim çalışmamızda ise yüz yüze eğitim öğrencilerine kriz zamanlarında eğitimin aksamaması için zorunluluk gereği acil uzaktan eğitim yapılması bu farklılığa neden olmuş olabilir. Salgın sürecinde acil uzaktan eğitimi ele alan bazı çalışmalar da bizim bulgularımızla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin yüz yüze eğitim öğrencileri olması ve uzaktan eğitime aşına olmaması da bu sorunların nedeni olarak değerlendirilebilir. Acil ve uzaktan öğretimin kriz durumlarında yüz yüze eğitime ara verilen durumlarda kısa sürede oluşturularak sunulan alternatif bir seçenek olduğu (Hodges ve Fowler, 2020) ve bu süreçte uzaktan eğitime hazır olmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır (Canpolat ve Canpolat, 2020). Covid-19 salgınında dijital öğrenme ortamları veya kaynaklara erişim gibi yönlere odaklanılması önemli olmakla birlikte beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi ile ilgili hâlâ zorluklar yaşanmaktadır (Van der Vlies, 2020). Beceri ve yeterlilik konusunun hem öğrenci hem de eğitmen boyutu bulunmaktadır. Nitekim bununla ilgili olarak uzaktan eğitim deneyimi olmayan eğitmenlerin etkili bir eğitim sağlama olasılığının düşük

olduğu (Chiu, 2017) ve öğrencilerinin evde öğrenme ortamlarına aşinalık eksikliği nedeniyle öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadığı belirtilmektedir (Chiu, 2021).

Katılımcılar, derslerin kayıtlı olması ve kendi hızında tekrar erişilebilir olmasını olumlu bulmuşlardır. Bu bulgu salgın sürecinde yapılan diğer çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Mukhtar vd., 2020; Adnan ve Anwar, 2020). Çevrim içi öğrenciliğin; zaman, maliyet, çaba ve konfor bakımlarından kolaylık sağladığı ve öğrencilerin aile içi sosyalleşmelerine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer olarak Bączek, Zagańczyk-Bączek, Szpringer, Jaroszyński ve Wozakowska-Kapłon (2021) çevrim içi materyallere sürekli erişim, kendi hızında öğrenme ve evde konforlu bir ortam sunmasını salgın sürecindeki uzaktan eğitimin başlıca avantajları olarak sıralamaktadır. Bu bulgular öğrencilere ekstra zaman kazandırması, zamandan ve mekândan bağımsız olması ve derslerin tekrar izlenebilmesine imkân sağlaması gibi uzaktan eğitimin alanyazında yer alan genel avantajlarıyla tutarlılık göstermektedir (Özgöl vd., 2017; Kaya, 2002).

Dönem boyunca öğretmenlerinin katılımcılara hızlı dönütler sağlamasına rağmen öğrenci-öğretmen etkileşiminin yüz yüze eğitimde olduğu kadar etkili olmadığı, öğrenci-öğrenci etkileşimin ise bundan daha iyi durumda olmadığı; iletişim ve etkileşim araçlarının yetersiz kaldığı durumlar olduğu ve iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tunga ve İnceoğlu (2016) uzaktan eğitimde etkileşimin daha az olması nedeni ile öğrencilerin derslere olan ilgilerinin azaldığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin başarısında öğrencilerin arayüz, içerik, öğretmenler, akranlar ile etkileşiminin başarısına bağlı olduğu benzer çalışmalarda da vurgulanmıştır (Çakır, Uluyol ve Karadeniz, 2008; Üstündağ, 2012). Benzer olarak Mukhtar ve diğerleri (2020) etkileşim sorunundan bahsetmekte ve buna yönelik çevrim içi öğretim sırasında bilişsel yükün azaltılmasını ve etkileşimlerin artırılmasını önermektedir. Ayrıca etkileşimin artırılabilmesi için dersi veren öğretim elemanlarının dijital iletişim becerilerini geliştirmeleri ve öğrencilere öğretmenleri ve akranlarıyla sosyal olarak etkileşime girebilecekleri çevrim içi ortamların sunulması gerektiği belirtilmektedir (Chiu, 2021).

Bu noktada her ne kadar öğrencilere sunulan öğrenme yönetim sistemi bu imkânları sağlasa da öğrencilerin daha yoğun kullandığı sosyal medya ortamlarının sağladığı fırsatlardan yararlanılması önerilebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucu ise öğrencilerin uzaktan eğitimde çevrim içi sınavlar yerine araştırma ödevlerini tercih ettikleridir. Katılımcılar bu şekilde değerlendirme yapılmasının öğrenmenin kalıcılığını arttırdığını düşündüklerini, internet erişimi ve teknik altyapı yetersizliği yaşayan öğrenciler için çoktan seçmeli veya klasik olarak gerçekleştirilen sınavların daha büyük bir sorun teşkil ettiği ve bunun yerine ödevlerin verilmesinin öğrencilere şartların iyileştirilmesi adına zaman kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç ışığında eğitimcilerin ödev süreleri, kapsam, teknoloji ihtiyacı ve iş yükünü göz önünde bulundurmalarının yararlı olacağı çıkarımı yapılabilir. Benzer şekilde Naomi (2015) çevrim içi ölçme-değerlendirmelerin etkililiğini artırmak için performans değerlendirmesi, portfolyolar, akran değerlendirmesi veya proje değerlendirmesini içeren haftalık değerlendirmelerin yapılması gerektiği, verilen bu ödevlerin öğrencilerin derse ve çevrim içi ortama bağlanmasında pozitif etki yaptığı, öğrencilerin öğrenmesine ve dersi daha iyi anlamasını sağladığını belirtmiştir. Diğer taraftan uzaktan eğitimin akademik başarıyı artırdığını ortaya koyan çalışmalar bulunmakla birlikte (Bolliger, 2004) uzaktan eğitimle verilen derslerin sınavlarının daha kolay olduğu ve bu nedenle rahatlıkla derslerin geçilebildiği de bildirilmektedir (Özgöl vd., 2017). Nitekim bu durum hem öğrenci hem de öğretmenlerde sadece sınav sonuçlarına bakılarak uzaktan eğitimin akademik başarıyı artırdığına yönelik alanyazında da sanal bir algı oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin psikolojik durumlarına yönelik veriler incelendiğinde, öğrencilerin kendilerini yalnız hissetme, kaygı ve stres yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda öğretim elemanlarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretim elemanlarının ders içeriklerini belki biraz daha sadeleştirerek öğrencileri destekleyici bir rol üstlenmesi, daha fazla iletişim kurarak yaşadıkları kaygıları giderici rehberlik faaliyetlerinde bulunması ve onları cesaretlendirmesi önerilebilir. Ayrıca yine bu konuda benzer rehberlik faaliyetlerinin kurumsal olarak üniversiteler tarafından da

aralıklarla yapılmasının öğrencilerin yaşadığı bu kaygıları azaltmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin ailelerinin yanında olmaktan dolayı kendilerini daha güvenli hissettikleri de tespit edilmiştir. Çevrim içi öğrenmeye dair oluşan genel algı ve tutumlara bakıldığında öğrencilerin bir bölümünün sadece olumlu, bir bölümünün ise sadece olumsuz ancak daha büyük bir bölümünün ise hem olumlu hem de olumsuz algı ve tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu farklılaşmanın temelinde dijital yeterlilikler, imkânlar ve bireysel farklılıklar olduğu sonucuna gidilebilir. Aboagye, Yawson ve Appiah (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin salgın sürecinde erişebilirlik, motivasyon ve sosyal konularda zorluklar yaşadıkları ve çevrim içi öğrenmeyi fazla bireysel buldukları ve ayrıca tartışma ve iletişim gibi konularda sınırlılıklar taşıdığı belirtilmiştir. Bu bağlamda çevrim içi öğrenmenin bireysel farklılıkları ve dijital eşitsizliği dikkate alarak düzenlenmesinin öğrenciler üzerinde olumlu algı ve tutum gelişmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Salgının başlangıcında YÖK dersleri platformu ile açık öğretim fakültelerinin dijital içerikleri tüm öğrencilerin erişimine açılmış olmakla birlikte diğer üniversitelerin katılımıyla bu içeriklerin çeşitliliği artırılmalıdır. Bu süreçte uygulamalı eğitimlerde önemli sorunlar yaşanmıştır. Daha çok e-kitap biçiminde sunulan bu içerikler özellikle uygulamalı derslere yönelik olarak z-kitap, animasyon ve simülasyon olanakları kullanılarak zenginleştirilmelidir. Üniversitelerin dijital altyapısı ve uzaktan eğitim deneyimleri farklılık göstermiş ve salgının başlangıcından itibaren tüm üniversitelerde acil olarak uzaktan eğitim merkezleri kurulmuştur. Kurulan bu merkezlerin YÖK koordinasyonunda ortak bir platform aracılığıyla hizmet vermesinin üniversitelerin deneyim, altyapı ve içerik farklılıklarını ve aralarındaki eşitsizliği daha makul bir düzeye getireceği düşünülmektedir. YÖK almış olduğu kararla yüz yüze eğitim programlarında uzaktan öğretim yoluyla verilebilecek ders oranını %30'dan %40'a çıkarmıştır. Bu seçenek üniversiteler tarafından acilen gündeme alınmalıdır. Bu sayede böylesi başka kriz durumlarında uzaktan eğitime zaten aşına olan tüm tarafların acil uzaktan eğitime geçişinde daha az problemler yaşanacaktır.

Araştırmanın verileri örnekleme ulaşım zorluğu ve zaman kısıtlılığı nedenleriyle ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle ve gönüllü katılımı ile ulaşılan Gazi Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinden toplanmıştır. Ayrıca araştırma Covid-19 salgını döneminde acil uzaktan eğitim uygulamaları sırasında yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın genellenebilirliği sınırlıdır. Gelecek çalışmalar için farklı eğitim kademelerinde benzer bir çalışma kapsamında ele alınması sonuçların yaygınlığının değerlendirilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin ve yöneticilerin salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik deneyimlerinin araştırılarak, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin uzaktan eğitime yönelik deneyimleri arasında karşılaştırma yapılması da önerilmektedir. Ayrıca araştırmanın bulgularından hareketle çevrim içi öğrenmede öğrenci deneyimlerini ölçmek üzere daha geniş kitlelerde ölçme ve değerlendirme yapmak üzere ölçek geliştirme çalışması da uygun olacaktır.

KAYNAKLAR


- Aboagye, E., Yawson, J. A., & Appiah, K. N. (2021). COVID-19 and E-learning: The challenges of students in tertiary institutions. *Social Education Research*, 1-8.
- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51.
- Alamri, H., Lowell, V., Watson, W., & Watson, S. L. (2020). Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 322-352.
- Alqahtani, A. Y., & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education Sciences*, 10(9), 216.
- Ayvacı, H. Ş., & Bebek, G. (2016). *Genel fizik-II dersinin uzaktan eğitim yazılımları ile uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi*. 10. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize. 1-6.
- Bączek, M., Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A., & Woźakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students. *Medicine*, 100(7).
- Bolliger, D. U. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 61-67.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- 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.
- Bülbül, H. İ. (1999). Öğretim amaçlı bilgisayar yazılımlarında ekran tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 141. 74-79.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Canpolat, U., & Narin-Canpolat, Z. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 79-91.


- Chiu, T. K. F. (2017). Introducing electronic textbooks as daily-use technology in schools: A top-down adoption process. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 524–537.
- Chiu, T. K. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-17.
- Creswell, J. W. (2008). Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 1-19.
- Çakır, H., Uluyol, Ç., & Karadeniz, Ş. (2008). Öğretim Stratejileri. H. İ. Yalın içinde, *İnternet Temelli Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 65-105.
- Duran N., Önal A., & Kurtuluş C. (2006). *E-Öğrenme ve Kurumsal Eğitimde Yeni Yaklaşım Öğrenim Yönetim Sistemleri*. Akademik Bilişim 2006 ve BilgiTek IV- Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Hodges, C. B., & Fowler, D. J. (2020). The COVID-19 Crisis and Faculty Members in Higher Education: From Emergency Remote Teaching to Better Teaching through Reflection. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 118-122.
- Horton, W. (2011). *E-learning by design*. John Wiley & Sons.
- Ilgaz, H., & Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 27-35.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi. 716-744.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kakasevski, G., Mihajlov, M., Arsenovski, S., & Chungurski, S. (2008). *Evaluating Usability in Learning Management System Moodle*, Proceedings of the 30th International Conference on Information Technology Interfaces, Hırvatistan, 613-618.
- Karataş, S., & Üstündağ, M.T. (2008). Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı Öğrencilerinin İnternet Temelli Uzaktan Eğitim Doyumları ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 62-73.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.


- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences, 10*(9), 232.
- Lampi, J. P., Wilson, N. E., & Armstrong, S. L. (2018). Complicating Silence: A Case Study Investigation of Optimal Student Writing Ecologies. *Journal of College Reading and Learning, 48*(2), 85-104.
- Liyaganawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 14*(3), 202-227.
- Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M., & Sethi, A. (2020). Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan journal of medical sciences, 36*(COVID19-S4), S27.
- Naomi, H. (2015), Student perceptions of their learning and engagement in response to the use of a continuous e-assessment in an undergraduate module. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 40*(1), 1-14.
- Naveh, G., Tubin, D., & Pliskin, N. (2010). Student LMS use and satisfaction in academic institutions: The organizational perspective. *Internet and Higher Education, 13*(3), 127– 133.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ., & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7*(2). 234-304.
- Radha, R., Mahalakshmi, K., Kumar, V. S., & Saravanakumar, A. R. (2020). E-Learning during lockdown of Covid-19 pandemic: A global perspective. *International journal of control and automation, 13*(4), 1088-1099.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 579–595.
- Rubin, B., Fernandes, R., Avgerinou, M. D., & Moore, J. (2010). The effect of learning management systems on student and faculty outcomes. *Internet and Higher Education, 13*, 82-83.
- Saldaña, J. (2016). The coding manual for qualitative researchers. Los Angeles, Calif: Sage.
- Sezgin, S., & Fırat, M. Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 37-54.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tunga, Y., & İnceoğlu, M. M. (2016). *E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma yaklaşımı kullanımının öğrenenlerin motivasyon durumlarına katkısının incelenmesi*. 10.

- Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize. 620-625.
- Uğur, S. (2020). Merhaba yeni dünya: Covid19 ve değişen hayatlar, uzaktan eğitim, hızlanan dijital dönüşüm ve teknolojik tekillik (editöre mektup). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(2), 7-10.
- Üstündağ, M. T. (2012). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Uyarlanmış Sosyal Etkileşim Araçlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sosyal Bulunuşluk Algılarına Etkisi. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Van der Vlies, R. (2020). Digital strategies in education across OECD countries: exploring education policies on digital Technologies (No. 226) OECD Education Working Papers. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Yamamoto, G. T., ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, Y. (2019, 14-16 Kasım). *Fatih Projesi Kapsamında Düzenlenen Uzaktan Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. International Open & Distance Learning Conference. 1-11.
- Zhong, R. (2020). The coronavirus exposes education's digital divide. *The New York Times*, <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html> adresinden erişilmiştir.

ORCID

Hakan TEKEDERE  <https://orcid.org/0000-0002-7856-9921>

Sami ŞAHİN  <https://orcid.org/0000-0003-1873-5243>

Hanife GÖKER  <https://orcid.org/0000-0003-0396-7885>

SUMMARY

Purpose and Significance

Covid-19 spread all over the world, dramatically changing all areas of interaction. During this period, students, most of them accustomed to face-to-face education, met a series of problems, primarily due to lack of experience in distance education and lack of infrastructure. At this point, students' experiences of distance education gain importance to implement distance education successfully and to obtain useful outcomes as a result of distance education. In this study, it was focused on exploring students' experiences in online distance education during the Covid-19 pandemic process. In line with this purpose, in this study, themes including the experiences of the students, the strengths and weaknesses of distance education from the learner perspective, and their expectations from distance education were determined.

Methodology

In the research, exploratory sequential design, which is one of the mixed designs in which qualitative and quantitative analysis are used sequentially, was used. The sample of the research was formed by 99 (in the qualitative research dimension) and 265 (in the quantitative research dimension) university students. In the qualitative phase of the research, the experiences of the students in distance education were taken in writing in response to unstructured questions online, and content analysis was conducted. An online survey was created in line with the themes obtained as a result of qualitative research. Later, this survey was applied to sampling, and quantitative analysis was carried out with descriptive statistics (mean and percent).

Results

The research findings were presented first as qualitative findings and then as quantitative findings. The research findings are categorized under 11 themes, namely "Computer and Technology Access", "Internet Access", "Study Environment", "Learning Management System", "Teaching Lessons", "Live Lessons", "Learning and Studentship", "Communication and Interaction", "Psychological State", "Measurement and Evaluation", and "General Perception and Attitude".

Findings show that the majority of the participants have access to personal computers or mobile devices, but the rest need help with this. Some of the participants have internet access, and some do not. Those with internet access stated that they faced technical problems, and they were uncomfortable that their peers did not have equal access to the internet. Regarding the studying environment, it can be said that the majority of students have physical problems. Findings show that although working at home increases the sense of trust of the participants, it does not create a general perception that it has a positive or negative effect on their academic success. However, it shows that there is a general perception that studying in a family environment is challenging.

The findings show that the learning management system is generally seen as sufficient by the participants, but it also has expectations in terms of ease of use and usefulness. According to the

findings, distance education decreases the desire to participate in lessons, and their motivation decreases. Some participants attributed this to their habits of learning in the classroom.

In terms of learning and studentship, they stated that distance learning provides convenience in terms of time, cost, effort, and comfort and that the anxiety of missing lessons decreases in online courses. They stated that student-student interaction in online learning is not seen as sufficient enough by the participants, and student-teacher interaction was better than this. On the other hand, it has been revealed that although communication and interaction tools are not seen as insufficient, they are improvable. Teachers provide quick feedback to students' messages, and there is no general problem in this direction.

Although some of the students experience stress and anxiety in their online learning experiences at home, it has been revealed that this situation is mostly due to the difficulty in adapting to the new situation. One of the results is that students prefer project-based evaluation for online learning. However, it is seen that students have difficulties in various issues such as time and technology required. Hence, homework in online education is seen as one of the topics that need improvement. It is seen that online learning creates positive perceptions and attitudes in some, if not all, students. However, if the process is prolonged, it has emerged that some remedial measures should be taken based on the internet, hardware, and software technologies.

Discussion and Conclusion

In the study, the most basic and remarkable result was that digital equality could not be fully achieved in the access of technology during the Covid-19 pandemic process. Similarly; other researchers have found that technological infrastructure insufficiencies and internet access problems negatively affect the success of online distance education (Özgöl, Sarıkaya and Öztürk, 2017; İşman, 2011)

Özgöl et al. (2017) concluded that technological infrastructure inadequacies and internet access problems negatively affect distance education. For this reason, İşman (2011) stated that all technical infrastructure studies should be completed before starting education, and a technical team should be formed to reduce the technological infrastructure disadvantage of distance education.

In the study, it was determined that students feel more secure because of being with their families, despite feeling lonely, experiencing anxiety, and stress during the distance education process. Besides, some factors cause the students to be easily distracted in distance education due to their family environment. For this reason, they had problems focusing on the lesson (Lampi, Wilson, and Armstrong, 2018; Ilgaz and Aşkar, 2009).

The students did not experience any significant and common difficulties, limitations, and problems arising from the learning management system. However, it was stated that the effectiveness and usability of the system should be improved to provide learning experiences closer to face-to-face training. Bülbül (1999) emphasized that educational interfaces should encourage the student to learn effectively, and it is a topic that needs to be considered carefully.

The students found it positive that the courses were registered and could be watched again. Similar to Özgöl et al.'s findings (2017) it has been found that online studentship provides convenience in terms of time, cost, effort, and comfort and contributes to the socialization of students within the family. It was concluded that student-teacher and student-student interaction is not as effective as face-to-face education, and communication and interaction tools need to be improved. Tunga and İnceoğlu (2016) stated that students' interest in lessons decreased due to less interaction in distance education.

Another result of the study is that students prefer project-based homework instead of online exams in distance education. Still, they have problems in subjects such as homework time, scope, and technology needs. There are similar studies indicating that homework has a positive effect on students' active participation in the course of online learning (Naomi 2015; Bolliger, 2004; Özgöl et al., 2017).

Finally, it was determined that students developed both positive and negative perceptions and attitudes towards online learning. It can be concluded that the basis of this differentiation is digital competences, opportunities, and individual differences. In this context, it is thought that the regulation of online learning by taking individual differences and digital equality into account will be beneficial in developing positive perceptions and attitudes.

This study is subject to some limitations. First, the data of the research was obtained from students, which was determined by the convenience sampling method, because of the time constraint and the difficulty of accessing the sampling due to the pandemic process. For this reason, the generalizability of the research results is limited. Another limitation of the research is that the research was conducted only on university students, and other educational levels were not included in the research scope. For future studies, it may be suggested to be conducted at different educational levels, such as primary school, middle school, or high school. Similarly, it is recommended to investigate the experiences of school principals and teachers in distance education during the pandemic process and to compare the experiences. Besides, based on the findings of the research, it will be appropriate to develop a scale to measure and evaluate students' experiences in online learning.

Ek 1. Etik Kurul Onay Sayfası

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.07.2020-E.79125



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-604.01.02-
Konu : Değerlendirme ve Onay

Sayın Doç. Dr. Hakan TEKEDERE
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü - Öğretim Üyesi

Araştırmacı grubu Hakan TEKEDERE, Sami ŞAHİN ve Hanife GÖKER'den oluşan "Covid-19 Sürecinde Yüksek Öğretimde Uzaktan Eğitim Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi" başlıklı araştırma öneriniz Kurulumuzun 14.07.2020 tarih ve 07 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Çalışmanızın yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-393

Ek: 1 Liste



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :61 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için Burak Çıtrak
Birim Evrak Sorumlusu

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**Açık ve Uzaktan Öğrenme Ortamlarında Uygulanan
Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Alan
Uzmanlarının Görüşleri: Bir Durum Çalışması***

**Opinions of Field Experts on Measurement and Evaluation
Process Implemented in Open and Distance Learning
Environments: A Case Study**

İlker USTA¹, Hakan KILINÇ², Muhammet Recep OKUR³

¹Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı.
ilkerusta@anadolu.edu.tr

²Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı.
hakankilinc@anadolu.edu.tr

³Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı.
mrecepokur@anadolu.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 28.05.2021

Yayına Kabul Tarihi: 15.12.2021

ÖZ

Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında, açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin önemli bir bileşeni olan ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurların neler olması gerektiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda ölçme-değerlendirme ve açık ve uzaktan öğrenme alanındaki uzmanların görüşlerini elde etmek amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama tekniği olarak odak grup görüşmesi tekniğinin kullanıldığı bu araştırmada, katılımcıların belirlenmesi noktasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu noktada ölçüt olarak, katılımcıların ölçme ve değerlendirme alanında veya açık ve uzaktan öğrenme alanında uzman olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda beş gruptan oluşan odak grup görüşmelerine 10'u ölçme ve değerlendirme alanında, 15'i açık ve uzaktan öğrenme alanında olmak üzere toplam 25 alan uzmanı katkı sağlamıştır. Çalışma sonunda elde edilen sonuçlar, soru sayısının ve çeşitliliğinin artırılması, mutlak değerlendirmenin kullanılması, şans başarısı için düzeltme uygulamasının olmaması, süreç değerlendirilmesi yapılması, soruların üretildiği öğrenme materyallerinin nitelikli olması, en az kavrama düzeyinde sorular sorulması, açık uçlu soruların sorulması ve bu soruları değerlendirecek uzman ekiplerin kurulması, kitaplarda ünite başında yer alan kazanımların yazılmasına yönelik ve soru üretimine yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi

***Alıntılama:** Usta, İ., Kılınç, H., ve Okur, M.R. (2022). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin alan uzmanlarının görüşleri: bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 167-200.

yönünde olmuştur. Çalışma sonunda, elde edilen bulgulardan yola çıkarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Açık ve uzaktan öğrenme, Durum çalışması, Odak grup görüşmesi, Ölçme ve değerlendirme.

ABSTRACT

Within the scope of this study, it was aimed to determine the factors that should be considered in the measurement and evaluation process, which is an important component of open and distance learning processes. In this context, case study design was used in order to obtain the opinions of experts in the field of measurement-evaluation and open and distance learning. In this study, in which focus group interview technique was used as data collection technique, criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used in determining the participants. At this point, it is taken into consideration that the participants are experts in the field of measurement and evaluation or in the field of open and distance learning as a criterion. In this context, a total of 25 field experts, ten in the field of measurement and evaluation, 15 in the field of open and distance learning, contributed to the focus group meetings consisting of five groups. The results obtained within the scope of the study are as follows; increasing the number and variety of questions, using absolute evaluation, four mistakes do not reduce one right, doing process evaluation, the learning materials from which the questions were produced were qualified, asking questions at the least comprehension level, asking open-ended questions and establishing expert teams to evaluate these questions, providing in-service trainings for writing the acquisitions at the beginning of the unit in the books and for question generation. At the end of the study, some suggestions were made based on the findings obtained..

Keywords: Case study, Focus group interview, Measurement and evaluation, Open and distance learning.

GİRİŞ

Eğitim-öğretim, insan davranışlarını geliştiren ve girdileri, süreci, çıktıları ve kontrolü olan bir sistem olarak değerlendirilebilir. Eğitim-öğretim sisteminde kontrol, ölçme ve değerlendirme bileşeni sayesinde yapılır. Eğitim öğretimin planlaması ve yönlendirilmesi süreçlerinin yanı sıra, öğrenenlerin başarısının ölçülmesinde etkin olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme bileşeni, öğrenenlerin başarılarını ve eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkililiğini anlamak ve uygulanan programın kuvvetli ve zayıf yanlarını ortaya çıkarmak için yapılmaktadır (MEB, 2004). En sınırlı biçimde ölçme, “bir büyüklüğün gözlenip aynı cinsten bir birimle gösterilmesidir” (Kan, 2009). Daha özel olarak ise belirli nesne ya da nesnelerin belirli

bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesidir (Tekin, 2004). Bu tanımlara göre, öğrenenlere not verme işleminin bir ölçme işlemi olduğunu söylemek mümkündür. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçütle karşılaştırıp yargıda bulunma işlemidir (Tekin, 2004). Panda (2003) değerlendirmeyi, öğrenme hedefleri yönündeki ilerleme süreciyle ilgili öğreticiye bilgi sağlayan bir araç olarak ele almaktadır. Değerlendirme hem sürece hem de ürüne yöneliktir, formal ve informal değerlendirme biçimlerini kapsar. Bu noktadan hareketle, öğrenenlerin öğrenme süreci sonunda başarılı ya da başarısız olmaları kanaatine varılması, bir değerlendirme aşaması olarak görülebilir. Aynı şekilde yine değerlendirme sonucunda öğretim yöntemlerinin ne kadar etkili olduğu sonucuna da ulaşılabilmektedir.

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında kâğıt-kalem (çoktan seçmeli, klasik yazılı sınav, kompozisyon yazma, boşluk doldurma, doğru-yanlış) sınavlarının yanı sıra kullanılabilir başka alternatif yöntemlerin olduğu da söylenebilir. Bu alternatif yöntemler arasında; performans değerlendirme, ürün dosyası (portfolyo), proje, probleme dayalı öğrenme gibi daha çok yapılandırmacı yaklaşımlar yer almaktadır (Simonsno, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2003). Bununla birlikte, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarındaki ölçme ve değerlendirme sürecinde; çevrimiçi kısa sınavlar ve testler, eş zamanlı olmayan iletişim, eş zamanlı iletişim, oyunlar ve simülasyonlar ile grafik düzenleyiciler gibi stratejiler de kullanılabilir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012).

Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde ölçme ve değerlendirme türlerine ilişkin alanyazında farklı sınıflandırmalar ile karşılaşmaktadır. Bu kapsamda en yaygın sınıflandırma, öğrenme etkinlikleri devam ederken yapılan biçimlendirme amaçlı değerlendirme (formative assessment) ve öğrenme etkinlikleri sonunda gerçekleştirilen düzey belirleme amaçlı yapılan değerlendirme (summative assessment) şeklindedir (Karadağ, 2014). Buna göre biçimlendirme amaçlı değerlendirme; geribildirimleri, öğrenenlerin gelişimlerini izlemelerine olanak sağlayan öz-değerlendirme (form) testlerini, ödevlerden, akranlardan ya da öğreticilerden alınan geribildirimleri, öğretici

ya da diğer öğrenenlerle olan etkileşimi ve öğrenenleri sınavlara hazırlayan testleri içermektedir. Düzey belirleme amaçlı değerlendirme ise gözetimli dönem sonu sınavlarını, başarı notuna etki eden ödevleri ya da performans sınavlarını içermektedir. Düzey belirleme amaçlı değerlendirmenin temel amacı, öğrenenlerin başarı durumlarını kayıt altına almak ve raporlaştırmaktır (Morgan ve O'Reilly, 1999). Açık ve uzaktan eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin olarak Simonson vd. (2012) ise objektif ve subjektif değerlendirme ile biçimlendirme ve düzey belirleme amaçlı değerlendirme şeklinde bir sınıflama yapmıştır. Bu kapsamda objektif ve subjektif değerlendirme, öğrenenlerin başarısını ölçmede kullanılan araçların özellikleriyle ilgiliyken; biçimlendirme ve düzey belirleme amaçlı değerlendirme, ölçme sonuçlarının nasıl kullanılacağı ile ilgilidir. Açık ve uzaktan eğitimde objektif değerlendirme, önemli sınırlılıkları olmasına karşın uygulama ve değerlendirmenin kolay olması, öğrenme/ders yönetim sistemlerinde kullanılabilmesi, bireyselleştirilebilmesi, kişiye uyarlanabilmesi, bilgisayarla notlandırılabilmesi ve anında geribildirim verilebilmesi açısından avantaj sağlamaktadır. Çoktan seçmeli testler objektif testlere en iyi örneklerdir. Diğer yandan, araştırma makalesi, proje, çevrim-içi tartışmalar, e-portfolio ve kavram haritası subjektif değerlendirmede kullanılan araçlardır (Simonson vd. 2012). Simonson vd. (2012)'e göre açık ve uzaktan eğitimde öğrenenleri değerlendirmede kullanılan biçimlendirme ve düzey belirleme amaçlı değerlendirmede objektif ve subjektif değerlendirmedeki ölçme araç ve teknikleri kullanılabilir. Bununla birlikte, biçimlendirme amaçlı değerlendirmede kullanılacak araç ve teknikler hem öğreticinin hem de öğrenenlerin öğrenim süreci boyunca gelişimlerini izlemelerini sağlayacak şekilde ve sürekli geribildirim yoluyla öğrenme yaşantılarını zenginleştirecek biçimde tasarlanmalıdır. Bu bağlamda önemli olan noktanın, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin iyi bir şekilde tasarlanması ve buna bağlı olarak güvenilir sonuçlara ulaşılmasıdır.

Araştırmanın Önemi

Ahmad (2020), öğrenenlerden fiziksel olarak ayrı olan öğretmenlerin, onların performanslarını ölçme konusunda çok az seçeneğe sahip olduklarını belirtmektedirler.

Ayrıca, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrenenlerin çeşitli öğrenme materyallerine sahip olmaları, farklı yaş ve meslek gruplarına ait olmaları, programlara farklı amaçlarla kayıt yaptırılmaları ve başarı için farklı ölçütlerinin olması gibi nedenlerle sorunlu bir süreç olarak nitelendirilir (Özkanal ve Özgür, 2017; Thorpe, 1988). Bununla birlikte, açık ve uzaktan öğrenmenin kendine özgü yapısı nedeniyle değerlendirme sürecinin yüz yüze eğitimden farklı olup olmadığı tartışılan bir konudur. Buna rağmen geleneksel öğrenme ortamları için geçerli olan birçok değerlendirme yaklaşımı açık ve uzaktan öğrenme için açık ve uzaktan öğrenmenin doğasında bulunan uzaklık, öğrenenler arasındaki farklılaşmalar, programlardaki öğrenen sayısının çokluğu gibi birçok nedenden dolayı yetersiz kalmakta ya da uygulanamamaktadır (Kara, 2009). Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde uygulanan ölçme ve değerlendirme sürecinin bahsedilen bu sorunlardan arındırılarak doğru şekilde uygulanması; öğrenme süreçlerindeki kalitenin artırılması, öğretici ve yönetim için karar vermeyi kolaylaştırması, öğreneni öğrenme konusunda motive edebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde ölçme ve değerlendirme sürecinin önemi içinde bulunduğumuz Covid-19 pandemi süreci ile birlikte bir kez daha ortaya çıkmıştır (Özdoğan ve Berkant, 2020). Bir eğitim-öğretim sisteminin başarılı olmasında, sistemin felsefesine uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle değerlendirme yapılmasının önemi bir rol oynadığı (Balcı ve Tekkaya, 2000) göz önüne alındığında, uygulanan ölçme ve değerlendirme sürecinin kapsamlı bir şekilde tasarlanması gerektiği ifade edilebilir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin kapsamlı bir şekilde tasarlanması; sınavların geçerliğini ve elde edilen puanların güvenilirliğini artıracak bir unsur olarak görülmektedir (Sarı, 2020). Dolayısıyla açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde ölçme ve değerlendirme noktasında aksayan yönlerin ortaya çıkarılmasının ve bu noktaların iyileştirilmesi için gerekli olan ihtiyaçların belirlenmesinin, bu ortamlardaki ölçme ve değerlendirme süreçlerinin amaca hizmet edebilmesi için önemli bir gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Bu noktadan hareketle, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında ölçme ve değerlendirme süreçlerinde eyleme geçilmesi gereken unsurlar üzerine çözüm önerileri sunan bu çalışmanın alana katkı sağlayacak nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, açık ve uzaktan öğrenmede ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili dikkat edilmesi gereken unsurların neler olması gerektiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda alan uzmanlarının görüşlerine başvuru bu çalışma kapsamında belirlenen araştırma soruları şu şekildedir:

Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde;

- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde hangi noktalara dikkat edilmelidir?
- Program geliştirme ve program iyileştirme süreçlerinde hangi noktalara dikkat edilmelidir?
- Kullanılan soru türleri bağlamında hangi noktalara dikkat edilmelidir?
- Soru kalitesini artırabilmek için neler yapılmalıdır?

YÖNTEM

Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni (case study) kullanılmıştır. Merriam (2013), durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Yin (1984) ise durum çalışmasını; araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanıldığında, araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolünün olmadığı, olayın ya da olgunun kendi doğal yaşam çerçevesinde çalışıldığında ve olay ve gerçek yaşam arasındaki bağın yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte durum çalışması deseninde, çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, doküman analizi, raporlar) da kullanılmaktadır (Creswell, 2007). Bu noktadan hareketle gerçekleştirilen bu araştırmada, çalışma konusu ile ilgili gerçekleştirilen uygulamaları içeren bir doküman analizi gerçekleştirilmiş, ardından açık ve uzaktan

öğrenmede ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili dikkat edilmesi gereken unsurların neler olması gerektiğine ilişkin alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada önceden hazırlanmış bir dizi ölçüt kullanılabilceği gibi ölçütler araştırmacı tarafından da geliştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt olarak katılımcıların ölçme ve değerlendirme alanı ve/veya açık ve uzaktan öğrenme alanında uzman olmaları gözetilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmaya on ölçme ve değerlendirme, 15 açık ve uzaktan öğrenme alanından olmak üzere toplam 25 katılımcı katkı sağlamıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Unvan	Uzmanlık Alanı
Katılımcı 1	Prof. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 2	Prof. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 3	Prof. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 4	Prof. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
Katılımcı 5	Prof. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 6	Prof. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
Katılımcı 7	Prof. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
Katılımcı 8	Prof. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
Katılımcı 9	Doç. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 10	Doç. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 11	Doç. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
Katılımcı 12	Doç. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 13	Doç. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
Katılımcı 14	Doç. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 15	Doç. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 16	Prof. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
Katılımcı 17	Doç. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
Katılımcı 18	Dr. Öğr. Üy.	Ölçme ve Değerlendirme
Katılımcı 19	Doç. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
Katılımcı 20	Prof. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 21	Doç. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 22	Prof. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 23	Doç. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 24	Dr. Öğr. Üy.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Katılımcı 25	Doç. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme

Veri Toplama Aracı

Durum çalışması deseninde temel veri toplama tekniği görüşmedir. Bu desende kullanılan görüşme tekniği, araştırmacılara etkileşim, esneklik ve alt sorular yoluyla irdeleme olanakları sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda, gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında verilerin elde edilmesi amacıyla dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Akademik çalışmalarda yaygın bir şekilde kullanılmakta olan odak grup görüşmesi (Bloor, Frankland, Thomas ve Robson, 2001), küçük bir grupta moderatör arasında gerçekleştirilen görüşme sürecinde, grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretme tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Krueger ise (1994) odak grup görüşmesini, bireylerin düşüncelerini

serbestçe söyleyebileceği bir ortamda dikkatlice planlanmış bir tartışma olarak tanımlanmaktadır. Odak grup görüşmelerinin amacı, belirlenen bir konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, ilgilerine, deneyimlerine, eğilimlerine, düşüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi edinmektir (Bowling, 2002). Odak grup görüşmelerinde önemli olan katılımcıların kendi görüşlerini özgürce ortaya koymalarını sağlayacak ortam oluşturmaktır. Bu anlamda odak grup görüşmelerinin en önemli avantajı, grup içi etkileşimin ve grup dinamiğinin bir sonucu olarak yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasıdır (Kitzinger, 1995). Katılımcıların düşüncelerini ve yaşantılarını açığa çıkarmak amacıyla soru sorma, tartışma ve özetleme teknikleri kullanılarak bir moderatör tarafından yönetilen odak grup görüşmeleri, en fazla on veya 12 katılımcıdan oluşur (Karabekir, Tozlu ve Şencan, 2015). Odak grup görüşmeleri sırasında alan uzmanlarının görüşlerini elde edebilmek amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise katılımcılardan detaylı bir şekilde görüş alabilmek için kullanılan en yaygın tekniklerden biridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Veri Toplama Süreci

Bu çalışma kapsamında beşer katılımcıdan oluşan toplam beş odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde her bir grubu bir moderatör yönlendirmiştir. Görüşme sırasında katılımcıların “U” şeklinde oturmaları sağlanmış ve masalara birer kalem ve kâğıt konulmuştur. Giriş kısmında araştırmanın amacı açıklanmış, katılımcıların kısaca kendilerini tanıtmalarıyla görüşmelere başlanmıştır. Grubu oluşturan katılımcıların hem ölçme ve değerlendirme alanından hem de açık ve uzaktan öğrenme alanından oluşmasına özen gösterilmiştir. Yaklaşık olarak 120 dakika süren yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştiği gruplarda veriler, moderatörler tarafından kayıt altına alınmıştır.

Katılımcıların açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini elde edebilmek amacıyla dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşmeler öncesi, yarı

yapılandırılmış görüşme formunun, nitel araştırma yöntemleri konusunda çalışmakta olan üç uzmanın görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmış ve son hâli verilmiştir. Katılımcılara yöneltilen açıklama ve araştırma soruları şu şekildedir:

“Açık ve uzaktan öğrenme hizmeti veren yükseköğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme uygulamaları oldukça önemlidir. Öğrenenlere sunulan öğrenme kaynaklarının kaliteli olmasının yanı sıra eğitim programının ölçme ve değerlendirme öğesinin de mevcut koşullar ve akademik gelişmeler çerçevesinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple sizlere bu oturumda programlarımız ve ölçme-değerlendirme uygulamalarımız hakkında görüşlerinizi almak üzere sorular yönelteceğiz.” Çalışma kapsamında belirlenen araştırma soruları şu şekildedir:

- Ölçme-değerlendirme yaklaşımı kapsamında neler yapılmalıdır?
- Program geliştirme ve iyileştirme süreci bağlamında neler yapılmalıdır?
- Kullanılacak soru türleri neler olmalıdır?
- Soruların kalitesini artırabilmek için neler yapılmalıdır?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda odak grup görüşmeleri sonunda her bir grupta görev alan moderatörlerin hazırlamış oldukları raporlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizi aşamasına geçilmiştir. Gerçekleştirilen içerik analizleri, üç bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup, analiz sonucunda elde edilen temaların sağlanması yapılmıştır. Bu noktada araştırmanın güvenilirliği sağlamak için araştırmacılar arasındaki uyuma bakılmıştır. Bu doğrultuda Miles ve Huberman'ın (1994) “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır. Buna göre araştırmacılar arasındaki güvenilirlik

%92 olarak hesaplanmıştır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen içerik analizi, NVIVO 12 nitel veri analizi programı kullanılarak yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ham verilerin içerik analizi sonucu kodlar belirlenmiştir. Elde edilen kodlar, çalışmanın bulgular bölümünde sunulmuştur.

Etik Kurallara Uygunluk

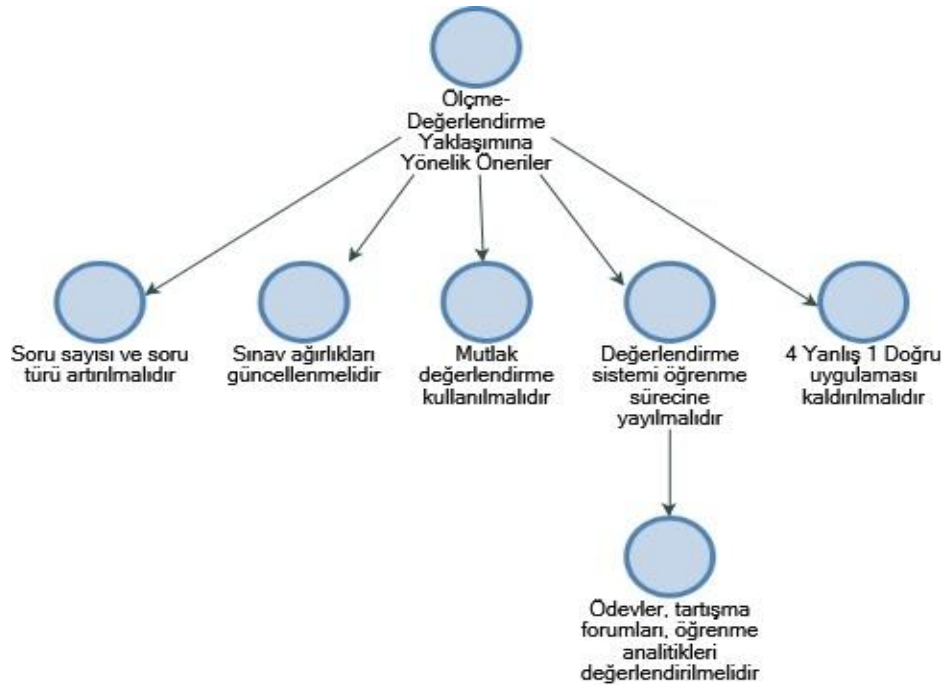
Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında gönüllülük esası uygulanmıştır. Bu bağlamda çalışmaya katkı vermek isteyen uzmanlarla çalışılmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizlenmesi bağlamında çalışma grubu başlığı altında takma ad kullanılmıştır. Bunun yanı sıra Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 30.03.2021 tarihli ve 44862 protokol numaralı etik kurul belgesi alınmıştır. Etik kurul belgesi, çalışmanın sonunda ek olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Bu başlık altında katılımcılara yönlendirilen araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışma kapsamında belirlenen ilk araştırma sorusu, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik katılımcıların önerilerini elde edebilmek üzerine olmuştur. Bu kapsamda elde edilen temalar Şekil 1. de gösterilmektedir.



Şekil 1. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımına Yönelik Öneriler

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik en fazla vurgulanan temalardan biri şans başarısı için düzeltme uygulamasının (yanlışın doğruyu eksilttiği uygulama) kaldırılması gerektiği yönünde olmuştur. Bu kapsamda elde edilen görüşler şu şekildedir:

“4 yanlış/1 doğru uygulaması da seçme ve sıralama sınavlarında uygulanmaktadır. Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde böyle bir durum yoktur. Dolayısıyla 4 yanlış/1 doğru uygulamasının da kaldırılması gerekmektedir.”

“4 yanlışın 1 doğruyu eksiltmesi değiştirilmesi gereken bir uygulamadır.”

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik elde edilen bir diğer bulgu, mutlak değerlendirmenin kullanılması gerektiğine yönelik olmuştur. Bu kapsamda elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Değerlendirme yaklaşımı olarak mutlak değerlendirme kullanılmalıdır.”

“Bağlı değerlendirmenin işlevi sadece seçme ve sıralama yapmaktır. Eğitimdeki amaç ise mezunların belirli yeterliklere (mutlak ölçütlere) sahip olarak bir programı tamamlamalarıdır.”

İlgili ana tema kapsamında elde edilen bir başka bulgu ise değerlendirme sisteminin öğrenme sürecine yayılması gerektiği yönünde olmuştur. Bu kapsamda; ödevler, tartışma forumları ve öğrenme analitikleri gibi unsurların işe koşulması gerektiği fikrine varılmıştır. Bu tema altında elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Öğretim ile değerlendirmeyi birleştirerek süreç değerlendirilmesi yapılmalıdır.”

“Bu noktada İngilizce programında uygulanan portfolyo sisteminin etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, değerlendirme sisteminin sürece yayılması gerektiği düşünülebilir.”

“Sadece bir sınavdan değil birçok noktadan puan verilmelidir. Bu noktada ödevler, quizler ve tartışma forumları, öğrenme yönetim sistemi analitikleri gibi bazı etkinliklere katılımlara yüzdeler tanımlanabilir.”

Ölçme değerlendirme yaklaşımına yönelik öneriler ana teması altında katılımcıların önerdiği diğer öneriler ise soru sayısı ve soru türünün artması ve sınav ağırlıklarının güncellenmesi gerektiği yönünde olmuştur. Bu kapsamda elde edilen bulgular şu şekildedir:

“Soru sayısı artırılmalı ve sorular içinde açık uçlu ve kısa cevaplı sorular da olmalıdır.”

“Sorulardan 5 tanesi uzun cevaplı açık uçlu 5 i de kısa cevaplı açık uçlu olmalıdır. Uzun soruların değerlendirilmesi için ekipler kullanılmalıdır.”

“Ara sınavın ağırlığı %40, dönem sonu sınavının ağırlığı ise %60 olarak güncellenmelidir.”

Program Geliştirme ve İyileştirme Sürecine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışma kapsamında cevabı aranan ikinci araştırma sorusu, program geliştirme sürecinde neler yapılabileceğine yönelik olmuştur. Bu kapsamda elde edilen temalar Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Program Geliştirme ve İyileştirme Sürecine Yönelik Öneriler

Program geliştirme ve iyileştirme sürecine yönelik öneriler bağlamında en çok vurgulanan tema, içerikler yazılmadan önce amaçların belirlenmesi gerektiğine yönelik olmuştur. Bu tema altında elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Bazı kitaplarda kazanımlar kitap yazıldıktan sonra yazılıyor. Önce amaçlar belirlenmeli ve bu amaçlar doğrultusunda içerik yazılmalıdır.”

“İçeriği yazmadan önce amaçların netleşmesi ve bu sayede sağlam temeller üzerinde içeriğin inşa edilmesi gerekmektedir.”

Program geliştirme ve iyileştirme sürecine yönelik öneriler kapsamında vurgulanan diğer bir bulgu, kazanımların yazımına ilişkin eğitimlerin verilmesi gerektiği yönünde olmuştur. Bu kapsamda elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Kazanımların nasıl yazılacağına yönelik eğitimler verilmelidir.”

“Kazanımlarda kullanılan kelimelerin çok önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu kısmın yazımına ilişkin eğitimler düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.”

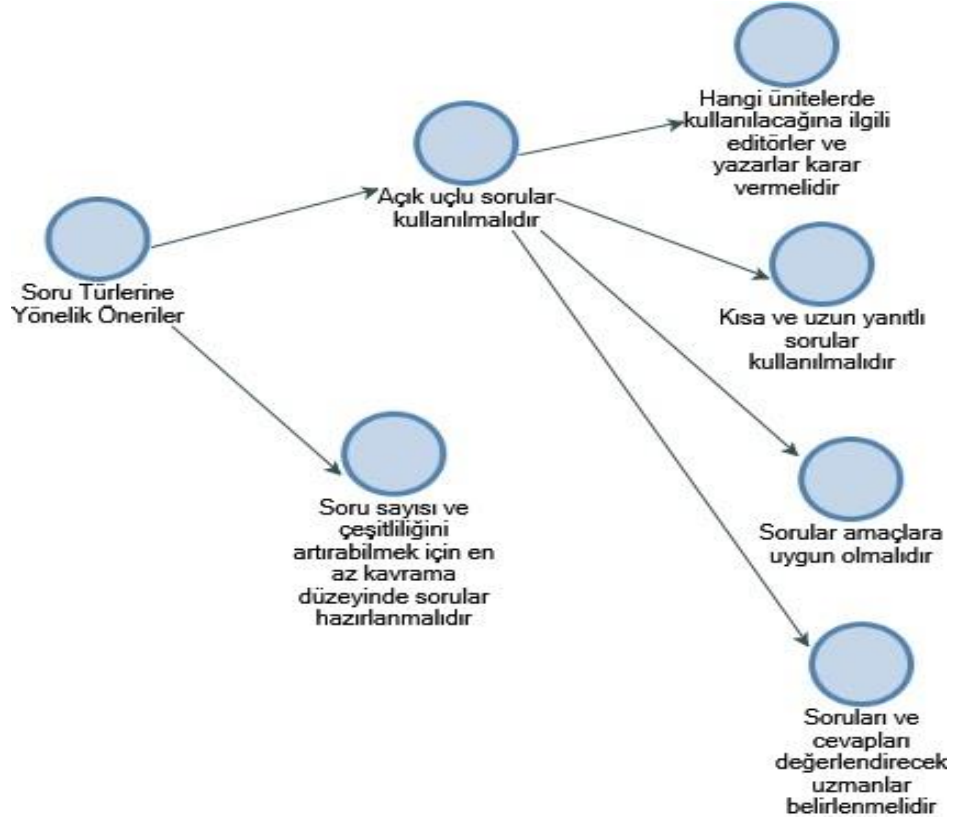
İlgili tema kapsamında elde edilen diğer bulgular, içeriklere editörler ile birlikte alan uzmanlarının karar vermesi gerektiği ve içerikte tüm amaçlara yer verilmesi gerektiği yönünde olmuştur. Bu kapsamda elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Kitabın içeriğine sadece editörler karar vermemelidir. Alan uzmanları ile birlikte kazanımlar belirlenmeli ve buna bağlı olarak ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Sonraki aşamada yazarlardan kazanımlara yönelik içerik hazırlanması istenmelidir.”

“Tüm amaçlar içerikte mutlaka karşılık bulmalıdır.”

Kullanılan Soru Türlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışma kapsamında belirlenen diğer bir araştırma sorusu, kullanılan soru türlerine yönelik öneriler bağlamında olmuştur. Bu kapsamda elde edilen temalar Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Soru Türlerine Yönelik Öneriler

Soru türlerine yönelik öneriler kapsamında, soru sayısının ve çeşitliliğinin artabilmesi için en az kavrama düzeyinde sorulara yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Bazı programlar pilot uygulama olarak seçilebilir ve bu programlarda en az kavrama düzeyinde sorular hazırlanabilir.”

“En az kavrama düzeyinde sorular hazırlanabilirse, kitaptan binlerce soru üretilebilir, çeşitlilik artar, tekrara düşülmez.”

“Bu noktada ilgili programlardaki öğretim elemanlarıyla, derslerin editörleriyle, Test Araştırma Birimi’ndeki uzmanlarla, bir araya gelerek denemeler yapılabilir.”

Soru türlerine yönelik elde edilen diğer bir bulgu ise açık uçlu soruların sorulması gerektiği üzerine olmuştur. Bu noktada; soruları ve cevapları değerlendirecek uzmanların belirlenmesi, soruların amaçlara uygun olması, kısa ve uzun yanıtli soruların kullanılması ve hangi ünitelerde bu soru türünün kullanılacağı belirlenmesi aşamasında editörlerin ve yazarların fikir alışverişinde bulunması yönünde öneriler elde edilmiştir. İlgili tema kapsamında ulaşılan görüşler şu şekildedir:

“Bu süreçte açık uçlu sorular üzerinde de durulmalıdır. Böylelikle üst düzey bilişsel becerilere yönelik sorularla ilgili daha fazla çalışma yapılabilir ve buna ağırlık verilebilir.”

“Gerçekleştirilen sınavlarda açık uçlu soru türü olarak kısa yanıtli sorular kullanılabilir.”

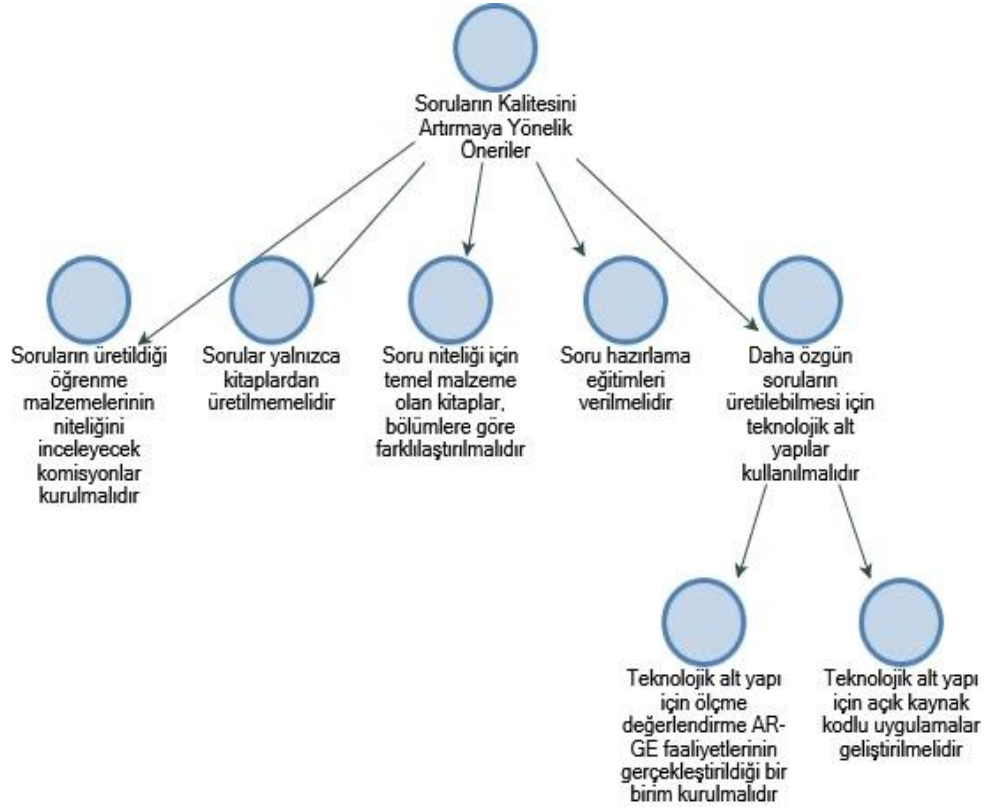
“Açık uçlu sorular her bir ünite de öngörülen amaçlara uygun olarak kullanılmalıdır. Hangi ünitelerde bu soruların kullanılacağı editör ve yazarlar tarafından belirlenerek soru üretimine başlanmalıdır.”

“Açık uçlu soruların yaygınlaştırılmasına karar verilmesi halinde MEB ve YÖK gibi paydaşlarla iş birliği yapılarak bu kurumlardaki personelden değerlendirmeci olarak faydalanılması organize edilebilir.”

“Kısa ve uzun cevaplı olarak hazırlanabilecek olan bu sorular, ünite amaçlarına uygun olarak hazırlanmalıdır.”

Soruların Kalitesini Artırmaya Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışma kapsamında belirlenen son araştırma sorusu, soruların kalitesini artırmaya yönelik olmuştur. Bu kapsamda, katılımcıların soru kalitesini artırmaya yönelik olarak ifade ettikleri öneriler elde edilmiştir. Elde edilen temalar Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4. Soruların Kalitesini Artırmaya Yönelik Öneriler

Soruların kalitesini artırmaya yönelik öneriler kapsamında elde edilen temalardan biri, soruların üretildiği öğrenme malzemelerinin niteliğini inceleyecek komisyonların kurulması gerektiği yönünde olmuştur. Bu kapsamda elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Değerlendirme yaklaşımını incelemeden önce sistemde yer alan içeriklerin ve soruların niteliğinin incelenmesi gerekmektedir. Ancak nitelikli bir içerikten nitelikli ölçme araçları geliştirilebilir.”

“İçeriklerin niteliğini incelemek amacıyla öncelikle komisyonlar kurularak her bir ders malzemesinin (özellikle temel öğrenme malzemesi olan kitap içeriklerinin) program çıktıları açısından uygunluğu değerlendirilmeli ve gerekirse yeniden yapılandırılmalıdır.”

İlgili ana tema kapsamında elde edilen diğer bir bulgu ise soru hazırlama eğitimlerinin verilmesi gerektiği yönünde olmuştur. Bu kapsamda elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Soru hazırlama eğitimleri verilebilir. Farklı soru tipleri, soru kökü, olumlu/olumsuz soru, çeldirici maddeler gibi konulara değinilebilir.”

“Geniş katılımlı bir soru hazırlama eğitimi düzenlenmelidir. Burada alan uzmanları kritik noktaların neler olduğunu vurgulamalıdır.”

Soru kalitesini artırmaya yönelik olarak vurgulanan diğer bir tema ise daha özgün soruların üretilebilmesi için teknolojik alt yapının kullanılması yönünde olmuştur. Bu bağlamda, teknolojik alt yapı için; açık kaynak kodlu uygulamaların geliştirilmesi ile ölçme ve değerlendirme AR-GE faaliyetlerinin gerçekleştirildiği bir birimin kurulması gerektiği ifade edilmiştir. İlgili tema kapsamında elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Soru üretme konusunda teknolojik araçların kullanılması ve daha özgün soruların üretilmesi sağlanabilir. Bu sisteme geçince de hocalar soru kalıplarını hazırlamalıdır. Teknoloji sayesinde bu kalıplardan soru üretilmesi sağlanarak daha efektif bir yol bulunabilir. Daha sonra da hocalar soruların kontrolünü yapabilirler. Sayısal ve sözel alanlar fark etmeksizin bu sisteme geçilebilir.”

“Teknolojik altyapıya sahip olacak bir sistemde kullanılan yazılımları, açık kaynak kodlu uygulamalar üzerinden inşa etmek gerekir. Örneğin sınav veri tabanı uygulaması bu şekilde olmalıdır.”

“Teknolojik altyapıya sahip bir sistem için ölçme ve değerlendirme AR-GE faaliyetlerinin gerçekleştirildiği bir birimin kurulması gerekmektedir. Bu birimde çalışacakların sadece bu birimde görevli olmaları ve diğer işlerden sorumlu olmamaları sağlanmalıdır.”

İlgili tema kapsamında elde edilen diğer bir bulgu ise soru niteliği için temel malzeme olan kitapların, bölümlere göre farklılaştırılması gerektiği yönünde olmuştur. Bu kapsamda katılımcıların hemfikir oldukları görüş şu şekildedir:

“Soru niteliği ve değerlendirme niteliği için temel malzeme olan kitaplar bölümlere göre farklılaştırılmalıdır. Örneğin sosyoloji programında olması gereken matematik içeriği muhasebe programundaki içerikten farklılaşmalıdır.”

Soru kalitesini artırmaya yönelik olarak elde edilen diğer bir bulgu ise soruların yalnızca kitaplardan üretilmemesi gerektiği yönünde olmuştur. Bu kapsamda elde edilen görüşler şu şekildedir:

“Sorular yalnızca kitaptan olmamalıdır. Örneğin bir örnek olaya dayalı sorular hazırlanabilir ancak kitapta bizzat yer almadığı için kabul edilmiyor. Bu konuda bir düzenleme gerekmektedir.”

“Şu an kitapta yer alan ifadelerin dışında soru sorulması engelleniyor. Ancak bu durumun değişmesi gerekmektedir. Sorular kitaplarda yer alan ifadelerin dışında da ifadeler barındırabilmelidir. Ancak soruların amaç-içerik kapsamında kalması sağlanmalıdır.”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışma kapsamında ulaşılan ilk bulgular, açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik olmuştur. Bu kapsamda ilk olarak, Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde uygulanan şans başarısı için düzeltme uygulamasının kaldırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda altı çizilen nokta, yanlışın doğruyu eksiltmesi şeklinde uygulanan yöntemin üniversiteye giriş sınavı gibi seçme ve sıralama sınavlarında uygulanması gerektiği olmuştur. Elde edilen bu sonuç Bulut (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında da ele alınmıştır. Buna göre yanlışın doğruyu eksiltmesi, öğrenci seçme sınavlarında uygulanan bir yöntem olmalıdır. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik elde edilen sonuçlardan bir diğeri, mutlak değerlendirmenin kullanılması gerektiği yönünde olmuştur. Buna göre programdan mezun olacak öğrenenlerin belirli yeterliklere sahip olmasını sağlayabilmek için mutlak ölçütlerin belirlendiği mutlak değerlendirme yönteminin kullanılması gerekmektedir. Bu sayede belirlenen not barajına ulaşamayan öğrenenlerin

dersi geçmesi de mümkün olmayacaktır. Bağlı değerlendirmenin işlevi ise sadece seçme ve sıralama yapmaktır. Bu konu üzerine Atılğan, Yurdakul ve Öğretmen (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, mutlak değerlendirmenin daha çok belirli bir kapsam için başarının yeterli sayılabileceği davranışların oranının belirlendiği bir yöntem olduğu vurgulanmıştır. Burada gerek yüzde gerekse de not olarak ifade edilen mutlak ölçüt, aslında bir konu alanında yeterlik sınırı olarak ifade edilmektedir. Mutlak değerlendirme sisteminde yeterli olarak görülen başarı düzeyine erişen tüm öğrenenlerin dersi geçmesi sağlanır (Kubiszyn ve Borich, 2000). Bu özelliğinden dolayı mutlak değerlendirmenin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullanılması önerilmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2011; Erkuş, 2007; Haladyna, 1999). Bu konu üzerine gerçekleştirilen diğer bir çalışmada Berberoğlu (2006), öğrenme süreçlerinde bağlı değerlendirme yapılarak öğrenenleri birbirlerine göre sıralamanın uygun olmadığını, mutlak değerlendirmenin öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen testlerden elde edilen puanların yorumlanmasında daha doğru bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktadan hareketle, açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde uygulanan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde mutlak değerlendirmenin kullanılmasının, öğrenenlerin programdan daha donanımlı bir şekilde mezun olabilmesi için önemli bir nokta olduğu ifade edilebilir.

Ölçme ve değerlendirme süreci kapsamında ulaşılan diğer bir sonuç, bu noktada süreç değerlendirilmesi yapılması gerektiği yönünde olmuştur. Bu kapsamda; sadece süreç sonunda gerçekleştirilecek olan sınavlar dışında, ödevler, tartışma forumları ve öğrenme analitikleri gibi unsurların da işe koşulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle, öğretim ile durum belirleme sürecini birleştirerek, süreç değerlendirilmesi yapılması gerektiği ifade edilebilir. Bu noktada ilgili alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar (Balta ve Türel, 2013; Buzzetto-MoreveAlade, 2006; Palloff ve Pratt, 2003; Simonson vd, 2012) ölçme ve değerlendirme uygulamalarının süreç değerlendirmesi bağlamında olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda öğrenenlere verilecek olan ödevler, tartışma forumu etkinlikleri, portfolyo hazırlama etkinlikleri, öğrenme analitikleri gibi unsurların işe koşulması gerektiği söylenebilir. Uluslararası boyutta açık

ve uzaktan öğrenme hizmeti sunan Indira Gandhi Açık Üniversitesi, İngiliz Açık Üniversitesi, Bangladesh Açık Üniversitesi, Allama Iqbal Açık Üniversitesi, Çin Açık Üniversitesi gibi kurumlar süreç değerlendirmesi yöntemini kullanmaktadır (Chaudhary ve Dey, 2013). Bu durum Türkiye genelinde ise başta Anadolu Üniversitesi olmak üzere açık ve uzaktan öğrenme hizmeti veren kurumlarda, öğrenen sayısı nispeten düşük olan bazı programlarda ödev, portfolyo uygulaması şeklinde sürdürülmektedir. Ancak programların çoğunda süreç değerlendirmesi yerine sonuç değerlendirmesi uygulanmaktadır. Bu noktadan hareketle, ulusal düzlemde açık ve uzaktan öğrenme hizmeti veren kurumların da ölçme ve değerlendirme uygulamalarında sonuç değerlendirmesi yönteminin yanı sıra süreç değerlendirmesi yöntemini de kullanmaları gerektiği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında program geliştirme ve iyileştirme süreci bağlamında neler yapılması gerektiğine yönelik sonuçlar da elde edilmiştir. Bu bağlamda, öğretim sürecinde kullanılan kitapların yazılması aşamasında içeriklerin yazılmadan önce amaçların belirlenmesi gerektiği ve bu doğrultuda içeriklerin yazılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada önemli olan diğer bir durum ise kazanımların yazılması üzerine öğretim üyelerine eğitim verilmesi gerektiğidir. Bu sayede kitapların içerikleri yazılmadan önce sağlam temellerin oluşturulması ve bu doğrultuda ilerlenmesi mümkün olacaktır. Bu sonuç ile benzer sonuçlara ulaşılan bir çalışmada Anderson ve Krathwohl (2001), içeriklerin yazılmadan önce kazanımların belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu noktada içeriklerin belirlenmesi sürecinde kitap editörleri ile birlikte alan uzmanlarının görüş birliği içinde olması da içeriklerin amaçlara uygun bir şekilde düzenlenmesi noktasında önem arz etmektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin, program geliştirme sürecinde bilgi toplama ve yönlendirme görevini yerine getirdiği (Baykul, 2000) göz önüne alındığında, ölçme ve değerlendirme süreci sonunda elde edilen verilerin iyi bir şekilde yorumlanması ve bu doğrultuda doğru çıkarımların yapılması gerektiği ifade edilebilir. Bu sayede program geliştirme ve iyileştirme sürecinden daha fazla verim alınabilir.

Çalışma kapsamında ulaşılan diğer bir sonuç ise açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan soru türlerinin neler olması gerektiğine yönelik olmuştur. Bu kapsamda üzerinde durulan en önemli konulardan birinin soru sayısının ve çeşitliliğinin artması yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soru sayısı ve çeşitliliğinin artması noktasında ise öğrenenlere yöneltilen soruların en az kavrama düzeyinde olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bloom taksonomisine göre kavrama basamağı; çevirme, yorumlama ve yordama adımlarını içermektedir (Krathwohl, 2002). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrenenlere yöneltilen soruların, öğrenenlerin olay ve olguları, herhangi bir yorum ya da çıkarım yapmadan kabul ettiği bilgi basamağından (Birgin, 2016) ziyade en az kavrama basamağı doğrultusunda oluşturulması, daha nitelikli ve daha çeşitli soruların hazırlanabilmesi için bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktada soruların düzeylerini belirleyen unsur olan kazanımların da gözden geçirilerek, kazanımların en az kavrama düzeyinde olması gerektiği ifade edilebilir. Soruların kavrama düzeyini de kapsamıyla birlikte, daha fazla sayıda soru üretilebileceği ve bu sayede tekrara düşülmesinin önüne geçilebileceği söylenebilir. Çıkmış sınav sorularının tamamı yerine belirli bir kısmının yayınlanması da yine tekrara düşmemek adına uygulanabilecek yöntemlerden biri olabilir. Soru türü bağlamında ulaşılan diğer bir sonuç ise sınavlarda açık uçlu soruların kullanılması gerektiği yönünde olmuştur. Bu kapsamda soruların amaçlara uygun bir şekilde yazılması ve bu soruları değerlendirebilecek uzman ekiplerin kurulması gerekliliğinin de altı çizilmiştir. Bu noktada soruların belirlenmesi sürecinde editörlerin ve yazarların iş birliği içinde olması gerektiği de ifade edilebilir. Uzman ekiplerin oluşturulması noktasında ise Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi ve İngiliz Açık Üniversitesinde öğrenenlerden gelen ödevleri, portfolyoları kontrol eden ekipler (Kara, 2009) örnek olarak gösterilebilir. Soru türleri bağlamında açık uçlu soruların yanında, doğru/yanlış soruları, eşleştirme soruları gibi soru türlerinin de kullanılabilirliği ifade edilebilir. Yine bu noktada, oluşturulacak olan uzman ekipler soruların değerlendirilmesi aşamasında faaliyet gösterebilirler. Bu noktada altı çizilmesi gereken diğer bir unsur ise kullanılabilirliktir. Öğrenen sayısının yönetilemeyecek derecede çok olması, bu soru türlerinin değerlendirilmesi noktasında bir sınırlılık yaratacaktır.

Böyle bir durumda açık uçlu soruların yanı sıra doğru/yanlış soruları, eşleştirme soruları gibi soru türlerinin kullanılması makul bir yöntem olmaktan çıkabilir.

Çalışma kapsamında ulaşılan diğer bir sonuç ise soruların kalitesini artırmaya yönelik olmuştur. Bu bağlamda, soruların üretildiği öğrenme malzemelerinin niteliklerinin yüksek olmasının soru kalitesi anlamında büyük önem taşıdığı ifade edilebilir. Dolayısıyla, kurumların öğrenme malzemelerinin niteliğini inceleyecek uzman ekipler kurması, üretilecek soruların kalitesinde rol oynayacaktır. Bu kapsamda soruların üretileceği öğrenme malzemelerinin de sadece kitaplarla sınırlı olmaması gerektiği de elde edilen diğer bir sonuç olmuştur. Bu bağlamda soruların yazılması sürecinde öğrenme süreçlerinde kullanılan tüm öğrenme materyallerinden faydalanılabileceği söylenebilir. Bu noktada altı çizilen unsurlardan birinin de soru hazırlayan bireylere soru hazırlama eğitimlerinin verilmesi gerektiği olmuştur. Elde edilen bu bulgularla benzer olarak Aslan (2011) ve Yeşil (2008), soru hazırlama konusunda sorunlar yaşandığı ve bu konu üzerinde kapsamlı eğitimlerin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Özgün soruların üretilebilmesi için teknolojik alt yapıların soru hazırlama sürecinde işe koşulması gerektiği, çalışma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç olmuştur. Bu kapsamda teknolojik alt yapı için ölçe değerlendirme Ar-Ge faaliyetlerinin geliştirileceği bir birimin kurulması ve bu birim çatısı altında açık kaynak kodlu uygulamaların geliştirilmesi için faaliyetlerde bulunulması gerektiği vurgulanmaktadır. Ar-Ge faaliyetleri kapsamında geliştirilecek olan uygulamalarla birlikte soru kalıpları hazırlanabilir ve bu soru kalıpları daha fazla soru üretimi için kullanılabilir. Bu noktada soruların kontrolünün sağlanması gerektiği de ifade edilebilir. Soru yazımı sürecinde kullanılacak olan uygulamaların özgür yazılım niteliği taşıması ise bu uygulamalarının topluluklar tarafından da katkı sağlanarak geliştirilebilmesi açısından önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme sürecinin kapsamlı bir şekilde tasarlanması ve bu doğrultuda uygulamaya geçilmesi gerektiği ifade edilebilir. Çalışmaya katkı sağlayan alan uzmanlarının en çok vurguladıkları konu, ulusal düzlemde açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde

uygulanmakta olan bağıl değerlendirme yaklaşımının ve şans başarısı için düzeltme uygulamasının değiştirilmesi gerektiği olmuştur. Bu noktadaki genel görüş, bağıl değerlendirme ve şans başarısı için düzeltme uygulamasının seçme ve sıralama sınavlarında olması gerektiğidir. Bunun yanı sıra süreç değerlendirilmesine yönelik uygulamaların yaygınlaşması gerektiğinin de altı çizilmiştir. Bu bağlamda süreç değerlendirmesi aşamasında hayata geçirilecek olan ödev, proje, tartışma forumu etkinlikleri, portfolyo hazırlama gibi süreçlerin değerlendirilmesi noktasında uzman ekiplere ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda insan gücü kaynağı ile birlikte makine öğrenmesi, yapay zekâ gibi teknolojik alt yapı imkânlarının da işe koşulması gerektiği vurgulanmıştır. İnsan gücü bağlamında atama bekleyen öğretmenlerden faydalanılabileceği, çalışmaya katılan uzmanlar tarafından ifade edilen diğer bir konu olmuştur. Aynı şekilde açık uçlu soruların oluşturulması ve değerlendirilmesi sürecinde benzer süreçler işletilebilir. Çalışma kapsamında en çok ifade edilen düşüncelerden bir diğeri de amaçların yazılması ve soruların üretilmesi süreci ile ilgili olarak öğretim üyelerine hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği olmuştur. Ayrıca kitap içeriklerinin bölümlere göre farklılaşması gerektiğinin de altı çizilmiştir. Tüm sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, açık ve uzaktan öğrenme hizmeti veren kurumların ölçme ve değerlendirme süreçlerinde üzerinde durmaları gereken noktaların belirlenmesi noktasında bu çalışmanın önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkarak, ulusal düzlemde açık ve uzaktan öğrenme hizmeti veren kurumların başında gelen Anadolu Üniversitesi bünyesinde bazı düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemelerden ilki soru sayısının artırılması olmuştur. Bu kapsamda 20 olan soru sayısı 30'a yükseltilmiştir. Bunun yanı sıra teknolojik alt yapının kullanımına da ağırlık verilmiştir. Bu doğrultuda amaç odaklı soruların, geliştirilen bir yazılım aracılığıyla üretilmesi sağlanmıştır. Bu noktada önemli olan ve çalışma kapsamında da erişilen sonuçlardan biri olan uzman ekiplerin kurulması aşaması da hayata geçirilmiştir. Oluşturulan uzman ekipler üretilen soruların kontrollerini sağlamaktadırlar. Gerçekleştirilen diğer bir düzenleme ise kısa ve uzun

cevaplardan oluşan açık uçlu soruların sorulması olmuştur. Bu süreçte öğrencilerden alınan cevapların doğruluğu yine uzman ekipler tarafından geliştirilen rubrikler göz önünde bulundurularak, bu ekipte yer alan öğretim üyeleri tarafından kontrol edilmekte bu yol izlenerek notlandırma işlemleri gerçekleştirilmektedir. Ayrıca kazanımların nasıl yazılması gerektiğine ilişkin bir kılavuz hazırlanarak öğretim üyeleriyle paylaşılmıştır.

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme süreçleri konusu, durum çalışması deseni, odak grup görüşmesi ve çalışmaya katkı sağlayan 25 alan uzmanı ile sınırlı olan bu çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Program geliştirme sürecinde alan uzmanlarının yer aldığı bir birim kurulmalı ve bu birimin önerileri doğrultusunda adımlar atılmalıdır.
- Sınav ağırlıklarının güncellenmesi sürecinde ve süreç değerlendirmesini kapsayan ödev, proje, tartışma forumları, portfolyo gibi etkinliklerin değerlendirilmesi sürecinde karar verilecek adımların atılabilmesi için alan uzmanlarının fikirlerine başvurulacak çalıştaylar düzenlenmelidir.
- Benzer şekilde açık uçlu soruların oluşturulması ve değerlendirilmesi sürecinde görev alacak olan uzmanların belirlenmesi sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmalıdır.
- Şans başarısı için düzeltme uygulamasının düzenlenmesi sürecinde Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ile görüşmeler yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ahmad, I. F. (2020). Alternative assessment in distance learning in emergencies spread of coronavirus disease (Covid-19) in Indonesia. *Jurnal Pedagogik*, 7(1), 195-222.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/713/273> adresinden erişilmiştir.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H., Yurdakul, B. ve Öğretmen, T. (2012). Öğrenci başarısının belirlenmesinde bağıl ve mutlak değerlendirme üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 79-98. <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11616/4430/Makale.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.
- Balcı, E. ve Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88000> adresinden erişilmiştir.
- Balta, Y. ve Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Kullanılan Farklı Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bir İnceleme. *Electronic Turkish Studies*, 8(3), 37-45. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933010.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Birgin, O. (2016). *Bloom taksonomisi. Matematik Eğitiminde Teoriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE.
- Bowling, A. (2002). *Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.
- Bulut, G. (2018). Açık ve uzaktan öğrenmede şans başarısı: Klasik Test Kuramı (KTK) ve Madde Tepki Kurama (MTK) temelinde karşılaştırmalı bir analiz. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 78-93. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/419506> adresinden erişilmiştir.

- Büyüköztürk,Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chaudhary, S. & Dey, N. (2013). Assessment in open and distance learning system (ODL): A Challenge. *Open Praxis*, 5(3), 207-216. doi: 10.5944/openpraxis.5.3.65
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2rd ed.). USA: SAGE Publications.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: Kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Kan, A. (2009). Ölçmenin Temel Kavramları. Atılğan, H. (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 2-16) içinde. Ankara: Anı yayıncılık.
- Kara, E. (2009). *Uzaktan Yükseköğretimde Ölçme Değerlendirme ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Uygulaması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karabekir, M., Tozlu, E. ve Şencan, M. N. M. (2015). Girişimci Adayı Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Odak Grup Görüşmesi ile İncelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2015(35), 203-216. <https://dergipark.org.tr/tr/download/issue-file/1147> adresinden erişilmiştir.
- Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: mega üniversitelerdeki uygulamalar* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299–302. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/pdf/bmj00603-0031.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. Doi: 10.1207/s15430421tip4104_2
- Krathwohl, D. R., & Anderson, L. W. (2010). Merlin C. Wittrock and the revision of Bloom's taxonomy. *Educational psychologist*, 45(1), 64-65. Doi: 10.1080/00461520903433562
- Krueger, R.A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London: SAGE.
- Kubiszyn, T. & Borich, G. (2000). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice* (6th ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2004). *İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı*. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21170710_fihrist_2004.pdf adresinden erişilmiştir.
- Morgan, C. & O'Reilly, M. (1999). *Assessing open and distance learners*. London: Kogan Page.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. Doi: 10.37669/milliegitim.788118
- Özkanal, B. ve Özgür, A. Z. (2017). Türkiye’de yükseköğretimde açık ve uzaktan öğrenme yöntemi ile iletişim eğitimi üzerine değerlendirmeler. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(4), 5-24. doi: 10.18094/si.12169
- Panda, S. K. (2003). *Planning and Management in Distance Education*. Kogan Page.
- Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1181932> adresinden erişilmiştir.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). *Teaching and Learning at a Distance*. Merrill/Prentice Hall Upper Saddle River, N.J.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara:Yargı Yayınevi.
- Thorpe, M. (1998). Assessment and third generation distance education. *Distance Education*, 19(2), 265-286. Doi: 10.1080/0158791980190206
- Yeşil, R. (2008). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretimde Sorulardan Yararlanma Yeterlikleri AEÜ Eğitim Fakültesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 161-174.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1494989> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods* (3rd ed.). California: Sage Publications.

ORCID

İlker USTA  <https://orcid.org/0000-0002-3549-1511>

Hakan KILINÇ  <https://orcid.org/0000-0002-4301-1370>

Muhammet Recep OKUR  <https://orcid.org/0000-0003-2639-4987>

SUMMARY

The importance of the measurement and evaluation process in open and distance learning processes has once again emerged with the Covid-19 pandemic process (Özdoğan & Berkant, 2020). Considering that evaluation with measurement and evaluation methods in accordance with the philosophy of the system plays an important role in the success of an education-training system (Balci & Tekkaya, 2000), it can be stated that the applied measurement and evaluation process should be designed comprehensively. Comprehensive design of measurement and evaluation processes; It is seen as an element that will increase the validity of the exams and the reliability of the obtained scores (Sarı, 2020). Therefore, it is considered that it is an important requirement to reveal the deficient aspects of measurement and evaluation in open and distance learning processes and to determine the needs necessary for the improvement of these points in order for the measurement and evaluation processes in these environments to serve the purpose.

From this point of view, it can be stated that this study, which offers solutions on the elements that need to be taken into action in measurement and evaluation processes in open and distance learning environments, will contribute to the field.

Case study design, one of the qualitative research methods, was used within the scope of this study. In addition, in this study, criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was preferred. As a criterion, it is considered that the participants are experts in the field of measurement and evaluation and / or open and distance learning. A total of 25 participants, ten of which are from measurement and evaluation, 15 from open and distance learning, contributed to the study carried out in this context.

In this context, the focus group interview was used to obtain data within the scope of this study. In this context, a total of five focus group interviews, consisting of five participants, were held. A moderator guided each group during the focus group discussions.

The first findings reached within the scope of the study were about the measurement and evaluation approach in open and distance learning processes. In this context, first of all, it was concluded that wrong answers should not decrease correct answers. In this context, the point underlined is that this method should be applied in selection and ranking exams such as the university entrance exam. This result has been discussed within the scope of the study carried out by Bulut (2018). Accordingly, missing correct answers should be a method used in student selection exams. Another result of the measurement and evaluation approach was that absolute evaluation should be used. Accordingly, in order to ensure that the learners who will graduate from the program have certain competencies, it is necessary to use the absolute evaluation method in which absolute criteria are determined. In this way, it will not be possible for learners who cannot reach the specified grade threshold to pass the course. The function of relative evaluation is only making selection and ranking. In a study conducted by Atilgan, Yurdakul, and Öğretmen (2012) on this subject, it was emphasized that absolute assessment is a method in which the ratio of behaviors that can be considered sufficient for a certain scope is determined.

Another conclusion reached within the scope of the measurement and evaluation process is that the process should be evaluated. In this context; It was concluded that elements such as homework, discussion forums and learning analytics should also be put to work, in addition to the exams that will be carried out only at the end of the process. In other words, it can be stated that the process should be evaluated by combining teaching and evaluation. At this point, studies conducted in the relevant literature (Balta & Türel, 2013; Buzzetto-MoreveAlade, 2006; Palloff & Pratt, 2003; Simonson et al, 2012) emphasize that assessment and evaluation practices should be in the context of process evaluation. In this context, it can be said that elements such as homework to be given to learners, discussion forum activities, portfolio preparation activities, learning analytics should be put into practice. Institutions such as Indira Gandhi Open University, British Open University, Bangladesh Open University, Allama Iqbal Open University, and China Open University that offer international open and distance learning services use the process evaluation method (Chaudhary & Dey, 2013). From this point of view, it is thought that institutions providing open and distance learning services should use the process evaluation method in measurement and evaluation practices.

Within the scope of the study, results regarding what should be done in the context of program development and improvement process were also obtained. In this context, it was concluded that at the stage of writing the books used in the teaching process, the objectives should be determined before the contents were written and the contents should be written accordingly. Another important issue at this point is that the lecturers should be trained on the writing of the outcomes. In this way, it will be possible to establish solid foundations before the contents of the books are written and to proceed in this direction. In a study that reached similar results with this result, Anderson and Krathwohl (2001) emphasized that the outcomes should be determined before the contents are written.

Another result reached within the scope of the study was about the types of questions used in measurement and evaluation processes applied in open and distance learning environments. It has been concluded that one of the most important issues emphasized in this context is to increase the number and variety of questions. At the point of increasing the number and variety of questions, it is emphasized that the questions directed to the learners should be at least at the level of comprehension. Comprehension step according to Bloom taxonomy; It includes translation, interpretation and prediction steps (Krathwohl, 2002). In this context, it will be possible to create the questions asked to learners during the measurement and evaluation phase in line with the least comprehension step rather than the knowledge level that learners accept the events and facts without making any comment or inference (Birgin, 2016).

Another result reached within the scope of the study was to increase the quality of the questions. In this context, it can be stated that the high quality of the learning materials from which the questions are produced is of great importance in terms of the quality of the questions. Therefore, establishing expert teams that will examine the quality of learning materials by institutions will play a role in the quality of the questions to be produced. In this context, it is another result that the learning materials for the questions should not be limited to books only. In this context, it can

be said that all learning materials used in learning processes can be used in the process of writing the questions.

EK-1. Etik Kurul Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 11.03.2021	Protokol No: 44862	Tarih: 30.03.2021
 <p>ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ</p>		
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi	
KONU:	Sosyal Bilimler	
BAŞLIK:	Açık ve Uzaktan Öğrenme Ortamlarında Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Alan Uzmanlarının Görüşleri	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. İlker USTA	
TEZ YAZARI:	-	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-	
KARAR:	Olumlu	
 Prof. Dr. Şaim ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)		
KATILMADI Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK (Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)	
 Prof. Hayri ESMER (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)	

Özel Sektör Çalışanlarına Yönelik Düzenlenen Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi ve Covid-19 Pandemisindeki Dönüşümü* **

Evaluation of Training Activities Organized for Private Sector Employees and Their Transformation in Covid-19 Pandemic

Merve TUNCA¹, Murat BÜLBÜL²

¹ Bizim Hesap Bilgi Sistemleri A.Ş.:mervetunca110105@hotmail.com

²İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim bilimleri bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. murat.bulbul@medeniyet.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 11.06.2021

Yayına Kabul Tarihi: 07.10.2021

ÖZ

Çağımızın rekabetçi koşullarında özel sektör kuruluşlarının, insan kaynaklarının bilgi ve becerilerini sürekli olarak yenilemeleri ve güncel tutmaları kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu çalışmada özel sektör kuruluşlarının, çalışanlarına yönelik olarak düzenledikleri eğitim faaliyetlerinin bütüncül ve kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji, araştırma yöntemi olarak da görüşme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar farklı alanlarda faaliyet gösteren özel sektör kuruluşlarına yönelik olarak eğitim faaliyetleri düzenleyen 11 eğitimden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular 5 ana ve 16 alt kategoride gruplandırılmıştır. Araştırmanın bulguları özel sektör kuruluşlarındaki

***Alıntılama:** Tunca, M. ve Bülbül M. (2022). Özel sektör çalışanlarına yönelik düzenlenen eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve covid-19 pandemisindeki dönüşümü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 201-238.

**Bu makale Merve Tunca tarafından 2020'de tamamlanan ve Dr. Öğr. Üyesi Murat Bülbül'ün danışmanlığında yürütülmüş olan, "Özel Sektör Kuruluşlarının Çalışanlarına Yönelik Olarak Düzenledikleri Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır.

eğitim faaliyetlerinde; ihtiyaç analizi, planlama ve uygulama, bütçeleme ve ölçme-değerlendirme süreçleri açısından önemli sorunlar yaşandığını göstermektedir. Ayrıca dikkat çekici bir sonuç olarak da genellikle eğitmenlerin yetişkin eğitime yönelik ilke ve yaklaşımların farkında olmadan eğitim faaliyetlerini ve süreçlerini yürütmeleridir. Son olarak da belirtilmelidir ki Covid-19 pandemisi sebebiyle eğitmenler gittikçe zorunlu hâle gelmeye başlayan uzaktan eğitim uygulamalarının avantajları olabileceğini belirtmekle birlikte belirsizlikten kaynaklı önemli kaygılar da taşımaktadırlar. Ayrıca uzaktan öğretimle ilgili önemli ölçüde devlet desteği beklentisi de bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Özel sektör kuruluşları, Uzaktan eğitim, Yetişkin eğitimi.

ABSTRACT

In the competitive conditions of our age, it is an inevitable necessity for private sector organizations to constantly renew and keep up-to-date the knowledge and skills of their human resources. In this study, it is aimed to evaluate the training activities organized by private sector organizations for their employees. In the study, phenomenology, one of the qualitative research designs, and the interview method as the research method were used. The participants consisted of 11 trainers who organized training activities for private sector organizations operating in different fields. The data of the research were collected by semi-structured interview method. The data were analyzed by content analysis method. The findings, which were grouped into 5 main and 16 sub-categories, show that there are important problems in terms of needs analysis, planning and implementation, budgeting and measurement-evaluation processes. In addition, trainers often carry out educational activities and processes without being aware of principles and approaches of adult education. Finally, it should be noted that due to Covid-19 pandemic, instructors state that distance education applications, which are becoming increasingly mandatory, may have advantages, but they also have important concerns due to uncertainty. There is also a significant expectation of government support for distance education.

Keywords: Private sector organizations, Distance education, Adult education.

GİRİŞ

İnsan kaynaklarının bilgi ve becerilerinin sürekli olarak güncel tutulması ekonomik rekabette üstünlük sağlayabilmek için bir zorunluluktur. Dünya ekonomisinde öne çıkan Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya gibi ülkeler incelendiğinde ekonomik başarılarının altında en önemli ortak paydanın, kamu ve özel sektör çalışanlarının eğitime verdikleri önem ve yaşam boyu eğitim felsefesinin olduğu söylenebilir (Aydın, 2021, s.6). Çalışma hayatında yer alan kişilere yönelik verilecek eğitimlerin sayısız faydaları bulunmaktadır. Bu eğitimler sayesinde bireyler birer takım oyuncusuna dönüştürülebilir; sorun çözme, iletişim ve çatışma yönetimi gibi konularda beceriler

geliştirmeler sağlanabilir (Robbins & Judge, 2020, s.167). Yetişkinlere yönelik iş yerlerinde verilecek eğitim; tüm yetişkinlerin işlerini koruyabilmeleri, işlerindeki yenilikleri ve hatta yeni meslekler öğrenebilmeleri ve işlerinde terfi edebilmeleri için de bir gerekliliktir (Miser, 2020, s.22). Farklı tarihlerde birçok uluslararası örgüt tarafından gittikçe küreselleşen ekonomik koşullar altında çalışanlara yönelik mesleki ve teknik eğitimin hayati önemine yer verilmiş; özellikle de bu eğitimlerin kadınlar, gençler, düşük vasıflı işçiler, mülteci ve göçmenler gibi dezavantajlı gruplar açısından daha da önemli olduğunun altı çizilmiştir (Ünlühisarcıklı, 2020, s. 104).

Çalışanlara yönelik eğitimler Covid-19 pandemisinde kısmen duraksamaya uğrasa bile önemini kaybetmemiş, hatta bazı alanlarda daha da arttırmıştır. Örneğin, tüm sağlık çalışanlarına yeni duruma adapte olabilmeleri için internet tabanlı programlarla uzaktan eğitimlere devam edilmesinin ve artırılmasının gerektiği güçlü bir biçimde vurgulanmaktadır (World Health Organization, 2020; Bernardi, Germani, Del Zotto, Scotton & De Manzini, 2020). Üniversite öğretim elemanları üzerine yapılan bazı araştırmalar; Covid-19 döneminde zorunlu bir biçimde uzaktan öğretime geçilmesiyle birlikte öğretim elemanlarının bu konuyla ilgili önemli derecede eğitim alma ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır (Sayan, 2020; Öztürk, 2020; Kövccses, Lampert, Pongrácz & Lörincz, 2020).

Pandemi sonrasında bile kalıcı hâle gelebilecek uzaktan çalışma modelleri özellikle özel sektör işletmeleri için birçok şeyi farklılaştırmaktadır. Bu süreçte çalışanların kendi arasında veya üstleriyle yeni çatışma alanları oluşabileceği gibi daha olumlu bir iletişim için fırsatlar da doğabilir; çalışanların yeni bir iş yeri arayışına girme olasılığının yanında, iş yerine bağlılıklarını arttırmaları da mümkündür. Bu nedenle işletmeler çalışanlarının bu değişen çalışma koşullarına uyum sağlayabilmeleri ve de verimliliğin, kârlılığın ve çalışan memnuniyetiyle müşteri memnuniyetinin artırılması için gerekli araştırmaları yaparak yeni koşullara uygun biçimde çalışanlarına eğitim vermelidir (Akbaş-Tuna ve Türkmendağ, 2020). Bu bağlamda Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) (2020) tarafından; özellikle liderlik becerileri, zaman yönetimi becerileri, iletişim

becerileri gibi pandemi döneminde öne çıkan güncel konularla ilgili eğitim türlerine öncelik verilmesi önerilmektedir.

Kriz dönemlerinde bile önemi azalmayan çalışanlara yönelik eğitim verilmesi konusunda yaşanacak sorunlar, sektörel bazı diğer sorunların da ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eğitimlerin düzenli ve yeterli yapılmaması durumunda üretilen mal ve hizmet kalitesinde düşüş, gereksiz zaman maliyeti, gereğinden fazla kaynak israfı, iş kazaları ve meslek hastalıkları gibi durumlarla karşılaşmaktadır (Öztürk ve Sancak, 2007). Yaşanan bu olaylar işletmeye ve çalışanlarına ciddi boyutta zarar verebileceği gibi dolaylı yünden kamusal kaynakların kullanımını da olumsuz etkilemektedir.

Kurum içerisinde düzenlenen eğitimlerde, eğitimin gerçekleştirme aşamaları ve içeriğinin niteliği de büyük önem taşımaktadır. Eğitimlerin ihtiyaca yönelik ve belirli bir amaca hizmet ediyor olması gerekmektedir. Bununla birlikte kurum personeline yönelik hizmetiçi eğitimlerin değerlendirildiği bazı çalışmalarda; eğitimde ihtiyaç analizinin yapılmadığı (Arıkboğa, 2020) ve bunun yanında eğitimin uygulandığı yerlerin fiziksel koşullarının tam anlamıyla yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bümen, 2005). Eğitimin katılımcıların ihtiyacına yönelik yapılmaması ve planlama aşamasında karar verilen eğitim yerinin fiziki koşulların yeterli olmaması durumunda eğitimden beklenen verimliliğe ulaşamayacağı söylenebilir. Bu durum katılımcıların motivasyon kaybı yaşayıp işlerinde daha verimsiz olmalarına bile yol açabilmektedir (Bümen, 2005; Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2014). Birçok araştırma sonucu, eğitimlerin doğru bir şekilde programlanmadığı durumlarda eğitimlerde istenilen kazanımlara ulaşamamasının yanında yapılan yatırımların da karşılığının alınmadığını göstermektedir (Boydak-Özan ve Dikici, 2001; Kop, 2003; Selimoğlu ve Biçen-Yılmaz, 2010). Bazı araştırmalarda da kurumlarda eğitimsel süreçlerin çoğunlukla yasak savmak kabilinden yalnızca kâğıt üzerinde görevi yerine getirmek için uygulandığı ve çalışanları üzerinde herhangi bir kazanım beklentisi olmadığı gözlemlenmiştir (Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2014). Yetişkinlere yönelik eğitim programlarında, eğitimcilerin yetişkin eğitime özgü yöntem ve teknikleri kullanmalarına ilişkin yeterli bilgi ve

beceriye sahip olmadıklarına yönelik araştırma sonuçları da mevcuttur (Dam, 2003; Ay ve Şahan, 2018).

Bu bağlamda özellikle çocukların eğitime ve öğrenmesine odaklanan pedagoji kavramı ile yetişkinlerin nasıl öğrendiğine odaklanan ve öğrenmelerini kolaylaştıracak yöntemler içeren androgoji kavramının da birbirine karıştırılmaması gerekir. Pedagojik yöntemler, yetişkinlerin etkin bir biçimde öğrenmesine yeterince hizmet etmemektedir (Kaygın, 2020, s. 163). Androgojiyi pedagojiden farklılaştıran temel varsayımları şunlardır: (Knowles, Holton ve Swanson, 2015)

1. Bilme Gereksinimi: Yetişkinler öğrenme eylemine başlamadan önce bu öğrenmenin neden gereklilik olduğunu güçlü bir biçimde bilmek isterler.
2. Öğrenenlerin Benlik Kavramı: Yetişkinler kendilerini işini yönetebilen ve sürece hâkim bağımsız bireyler olarak değerlendirilmesini talep eder. Eğitim sürecinde başkalarının isteklerinin kendilerine dayatılması eğitimin sağlıklı ilerlemesine engel olur. Eğitimcilerin mutlaka yetişkinlerin bilgi ve deneyimlerinin farkına varması gerekmektedir.
3. Öğrenenlerin Deneyimlerinin Rolü: Yetişkinler yaşam boyu kazandığı deneyimleri yeni öğrenimlerin kaynağı olarak kullanırlar. Bu nedenle ele alınan konu ve durumu göz önünde bulundurarak yetişkin eğitiminde aktarıma yönelik teknikler yerine grup tartışmaları, canlandırma alıştırmaları, problem çözme etkinlikleri, vaka yöntemleri ve laboratuvar yöntemleri gibi deneyimsel ağırlıklı öğretim teknikleri seçilmelidir.
4. Öğrenmeye Hazır Olma: Yetişkinlerin öğrenmeye hazır olma durumu ancak o bilginin ihtiyaç olarak karşısına çıktığı anda gerçekleşir.
5. Öğrenme Yönelimleri: Yetişkinler görev merkezli ve sorun odaklı öğrenmeye eğilimlidirler. Gündelik üzerine düşen görevlerini yerine getirmek ve karşılaştığı sorunları çözmek için gerekli olan bilgileri öğrenmek isterler.
6. Öğrenme Motivasyonları: Yetişkinler öğrenmede, dış motivasyonun sağladığı yüksek ücret, terfi ve daha iyi bir iş teklifinden daha çok ağırlıklı olarak iç motivasyonuyla

hareket ederler. Yetişkinler için saygı duyulması, öz güveninin ve yaşam kalitesinin artırılmasının yanında iş doyumunu daha ön plandadır.

İlgili literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde, özel sektör kuruluşların çalışanlarına yönelik düzenlediği eğitim faaliyetleriyle ilgili bazı çalışmaların yapıldığı; bununla birlikte bu eğitim süreçlerinin bütüncül bir bakış açısıyla en başından sonuna kadar değerlendirildiği ve özel sektör kuruluşlarındaki personel eğitimlerinde yetişkin eğitimiyle ilgili kuram ve yaklaşımların tartışıldığı oldukça az sayıda araştırmanın olduğu görülmüştür. Ayrıca önemle belirtmek gerekir ki özel sektör kuruluşlarında düzenlenen eğitimsel faaliyetlerin bütüncül değerlendirilmesinde hem işletme ve yönetim biliminin hem de başta yetişkin eğitimi olmak üzere eğitim biliminin ilke ve teorilerinin dikkate alınmasına ihtiyaç vardır.

Bu araştırmanın amacı özel sektör kuruluşlarının, çalışanlarına verdiği eğitimleri ve eğitim süreçlerini yetişkin eğitimcilerinin görüşleri kapsamında değerlendirmektir. Bu amaç, birbiriyle bağlantılı üç alt amaçtan oluşmaktadır:

(1) Özel sektör kuruluşlarında görev yapan personele yönelik verilen eğitim süreçlerinin PUKÖ (Planla, Uygula, Kontrol Et, Önlem Al) döngüsü açısından değerlendirilmesi,

(2) Bu kapsamda eğitim veren kişilerin verdikleri eğitimlerin, yetişkin eğitiminin ilke ve kuramları açısından değerlendirilmesi,

(3) Covid-19 pandemisiyle gittikçe zorunlu hâle gelen uzaktan öğretimin, özel sektör kuruluşlarının personelinin eğitilmesindeki dönüştürücü rolünün ve bu süreçte devletin sorumluluğunun belirlenmesi.

Bu amaçlara ulaşmak için katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Eğitim verilecek kurum ve grup hakkında, eğitim öncesinde hangi düzeyde tanıma veya onlar hakkında bilgi alma fırsatı bulabiliyorsunuz? Mümkün olduğu takdirde bu nasıl gerçekleşiyor? (Siz mi talep ediyorsunuz, yoksa bunu genellikle eğitim öncesi firmalar mı sağlıyor vb..?)

- 1.1. Vereceğiniz eğitim öncesi ihtiyaç analizleri yapılmış oluyor mu ya da eğitimin planlanmasından siz sorumlusanız bu ihtiyaç analizini yapıyor musunuz? Yanıt evet ise, ihtiyaç analizi nasıl yapılmış oluyor ya da siz bunu nasıl yapıyorsunuz?
- 1.2. İhtiyaçların önceden analiz edilmesinin vereceğiniz eğitime nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Tecrübelerinize göre özel sektörde verilen eğitimlerin planlaması nasıl yapılıyor?
 - 2.1. Bu durumu özellikle;
 - i) Eğiticinin,
 - ii) Eğitim yerinin,
 - iii) Eğitim süresinin,
 - iv) Eğitim bütçesinin ve
 - v) Katılımcıların belirlenmesi (gönüllü, zorunlu gibi) açılarından değerlendirebilir misiniz?
 - vi) Eğiticilerin seçiminde, eğiticilerin eğitimini almış olma ya da yetişkin eğitimiyle ilgili başka bir eğitim almış olma şartı arıyor musunuz?
 - 2.2. Planlama faaliyetlerinde firma içindeki varsa eğitim departmanında görev yapan kişilerin ya da öyle bir birim yoksa eğitim hizmeti alınan kişi ve kurumların fikirleri alınıyor mu? Açıklayınız.
3. Katılımcıların yetişkin olmalarından dolayı eğiticilerle katılımcılar arasında iletişim sorunları olabiliyor mu? Oluysa ne tür sorunlar oluyor ve bunun nedenleri sizce nedir?
4. Eğitimi verirken hangi öğretim yöntemlerini ve yaklaşımlarını kullanıyorsunuz?
5. Yetişkin olan ve olmayan kişilere yönelik olarak verilen eğitimler arasında ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz? Bu farklılıkların eğitici tarafından kullanılan iletişim diline, öğretim yöntemlerine ve ölçme-değerlendirme çalışmalarına tam olarak yansıtılabildiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
6. Verilen eğitimin çalışanlara ve kuruma olan katkıları nasıl değerlendiriliyor? Bu bağlamda;

- i) Verilen eğitimin içeriğine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmaları nasıl yapılıyor?
 - ii) Eğitim sonrası katılımcılar tarafından verilen eğitimle ilgili bir değerlendirme yapmaları isteniyor mu? Evetse nasıl?
 - iii) Eğitim sonrası ilerleyen süreçlerde verilen eğitimlerin çalışanların davranış, tutum ve becerilerine olan katkıları da değerlendiriliyor mu? Evetse nasıl?
 - iv) Bu eğitimin alınmasının şirketin kârlılığına yönelik yaptığı katkılar (maliyet-fayda, maliyet-etkililik analizleri vb.) değerlendiriliyor mu? Yanıtınız evetse, nasıl?
7. Dünya genelinde yaşadığımız COVID-19 salgını sonrasında dünyada ve ülkemizde yetişkin eğitime yönelik olarak ne tür dönüşümlerin gerçekleşeceğini düşünüyorsunuz? Öngördüğünüz bu dönüşümlerle ilgili sizce ne tür hazırlıklar ve çalışmalar yapılmalı? Bu çalışmaların yapılmasında devletin ve özel sektörün hangi görev ve sorumlulukları yerine getirmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

YÖNTEM

Bu araştırmada, araştırmanın amaçlarına uygun olarak, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji, bir olguyu bireylerin deneyimleri açısından tanımlamayı ve bu bağlamda deneyimlenen bu olgunun bireyler için anlamı, yapısı ve özünü belirlemeyi amaçlar (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 408). Araştırmamızın amacı da özel sektör çalışanlarına yönelik eğitim veren kişilerin deneyimleri bağlamında; bu eğitim sürecinin tüm bileşenleri yönüyle doğasını ve işleyişini anlamaya çalışmaktır. Ayrıca Covid-19 pandemisiyle bir zorunluluk hâline gelmeye başlayan uzaktan öğretim süreçlerinin de kendileri için ne anlama geldiği de belirlenmeye çalışılmıştır.

Fenomenoloji araştırma yöntemine en uygun veri toplama yöntemi katılımcılarla derinlemesine yapılan mülakatlardır (Patton, 2014, s. 104). Araştırmamızda da özel sektör çalışanlarına yönelik eğitim verme olgusunu doğrudan tecrübe etmiş 11

eğitmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak derinlemesine yapılan görüşmelerle veriler toplanmıştır. Bu kişilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemiyle amaçlanan, bilgi açısından zengin anahtar nitelikteki kişilere ulaşılmasıdır (Patton, 2014, s.237).

Çalışma Grubu

Çalışma grubundaki katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yaklaşımlarından olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile karmaşık bir olgunun ortaya çıkarılabilmesi için bireylerin çoklu bakış açılarının sunulması amaçlanır. Bunun için de yaş, kıdem, cinsiyet, eğitim düzeyi, sektörel tecrübe, vb. farklı kişisel özellik ve niteliklere sahip bireyler araştırmaya dâhil edilir (Creswell, 2017, s.268). Bu örnekleme yaklaşımında unutulmaması gereken en önemli husus, araştırmacının katılımcıların çeşitliliğini arttırmak yoluyla evrene genelleme yapılması gibi bir amacının olmaması; aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne gibi ortaklık, benzerlik ve tabii ki farklılıkların da olduğunun belirlenmeye çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.120).

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alınarak, Tablo 1’de de görüleceği gibi araştırmamızda maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak farklı kişisel özellik ve niteliklere sahip kişilerin çeşitlilik arz eden deneyimlerinin araştırmaya yansıtılması amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcıların farklı sektörel deneyimlere (bilişim, finans ve bankacılık, muhasebe iş sağlığı ve güvenliği, ilaç sektörü ve medikal pazarlama vb.) sahip kişiler arasından da belirlenmesine çalışılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Kod	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Kıdem Yılı
K1	47	E	Lisans	23
K2	49	E	Yüksek Lisans	11
K3	29	K	Lisans	5,5
K4	41	E	Lisans	17
K5	45	E	Lisans	20
K6	38	K	Yüksek Lisans	15
K7	63	E	Lisans	42
K8	34	E	Lisans	8
K9	33	K	Yüksek Lisans	7
K10	40	K	Lisans	20
K11	30	K	Lisans	5

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sorular yönlendirilmiştir. Veri toplamak amacıyla hazırlanan sorular, ilgili literatürün kapsamlı bir biçimde incelenmesiyle hazırlanmıştır. Soruların hazırlanırken iki alan uzmanından da görüş alınmıştır; böylece araştırmanın geçerliliğinin de artırılması amaçlanmıştır. Bunun yanında nitel araştırmalarda bir diğer geçerlilik sağlama yöntemi olan “doğrudan alıntılama” yöntemi de kullanılmıştır. Bu bağlamda kullanılan bir diğer geçerlilik sağlama yaklaşımı da “araştırmacı çeşitlemesi” yaklaşımıdır. Elde edilen veriler iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız bir biçimde analiz edilmiş; daha sonra her iki araştırmacı tarafından da ortak olarak belirlenen temalara bulgularda yer verilmiştir. (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 404-406). Araştırmacılarca geliştirilen görüşme formunda öncelikle katılımcıların; yaş, cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim kurumları, mesleki kıdem yılı ve çalışılan sektör bilgileri gibi demografik bilgileri sorulmuş, sonrasında da makalenin giriş kısmında yer verilen sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, yaşanan küresel salgın nedeniyle çevrim içi olarak Zoom uygulaması üzerinden yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Katılımcıların izniyle görüşmeler kayıt altına alınmış ve sonrasında yazılı hâle getirilmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde fenomenolojik çalışmalar için geliştirilen içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Literatürde nitel veri analizinde genel sınıflandırma betimsel analiz ve içerik analizi biçimindedir. Betimsel analizde içerik önceden belirlenen kategoriler çerçevesinde özetlenerek yorumlanır. Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeyseldir; içerik analizinde elde edilen veriler derinlemesine analiz edilerek önceden belli olmayan kategorilerin ve boyutların ortaya çıkmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.239). İçerik analizi Creswell'e (2021) göre, görüşme verilerindeki önemli ifadelerin bir listesi geliştirilmesiyle (kodlama) başlanılır. Sonrasında bu ifadelerden birbiriyle örtüşmeyen ve önemli görülenleri daha büyük birimler altında toplanırlar ve böylece araştırmanın temaları elde edilir. Bu çalışmada içerik analizi yaklaşımı kullanılarak yukarıda belirtilen süreçlerin takip edilmesi sonucu 5 ana ve 16 alt kategori elde edilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmanın hazırlanmasındaki tüm süreçlerde, araştırmacılar tarafından bilimsel araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan, 5.6.2020 tarihinde 'Etik Onay Belgesi' alınmıştır; belge ekte sunulmuştur (EK 1). Araştırmaya katılan katılımcılar ile önceden görüşülmüş ve kendi rızalarıyla araştırmaya katılacakları teyit edilmiştir. Video kayıt yöntemiyle yapılan görüşmelerin gizli kalacağı ve kendileri dilerse kameralarını kapatarak sadece araştırmacının görüntüsü ve ses kaydıyla devam edilebileceği; istedikleri zaman görüşmeden ayrılacakları hususları paylaşılmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak adına araştırma içerisinde kod adı kullanılmıştır

BULGULAR

Araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular 5 ana kategori ve 16 alt kategori altında aşağıda sunulmuştur:

İhtiyaç Analizi

Katılımcılara, ihtiyaç analizine ilişkin sorulan soru kapsamında elde edilen veriler analiz edildiğinde aşağıdaki 4 alt kategori elde edilmiştir:

İhtiyaç Analizinin Yapılmaması

İhtiyaç analizinin bu alt kategorisinde katılımcıların bir kısmı bu basamağın atlanılarak doğrudan eğitimi planlanmasından bahsetmektedir. Bazı katılımcılar ihtiyaç analizi sürecine gereksinim duyulmamasını gerekçe gösterirken bir kısmı da bu olanağın sağlanmamasını gerekçe olarak ileri sürmektedirler. Eğitim sürecinin ilk basamağı olan ihtiyaç analizine ihtiyaç duymadıklarını belirten K3 durumu şu şekilde ifade etmiştir. “... Analiz yapmamıza gerek kalmıyor. ...çünkü zaten karşımızdaki insan en az birkaç farklı alanda birkaç farklı firmada ürün çalışmış olur. Aslında ihtiyaçlarını önceden kestirebiliyorsunuz.” Benzer şekilde K6 da kendi işleyişleri açısından bu süreci uygulayacak olanaklarının olmadığından aşağıdaki şekilde bahsetmektedir. “Bu imkânımız olmuyor çünkü biz kitle ile buluşma ortamımız sadece seminer veya konferansta anında veya gününde oluyor öncesinde böyle bir hazırlık yapma imkânımız olmuyor.”

İhtiyacın Kurumsal Misyon, Vizyon ve Değerlere Dayalı Olarak Belirlenmesi

Katılımcıların bir kısmı yapılan ihtiyaç analizinin kurumun misyon ve vizyonuyla örtüşmesini önemsediklerini dile getirmişlerdir. Örneğin, K1 misyon ve vizyonu temel alarak eğitimleri planladığını şu şekilde ifade etmiştir: “Burada şey önemli işte dediğim gibi şirketin misyon ve vizyonu ya da bizim satışa konu ürünü neyse onunla ilgi ciddi bir donanımına sahip olması gerekiyor satışımızın bu yönde temel ve geliştirici eğitimler alınır.” K2 de bu başlık altında değerlendirilebilecek görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: “Bunları bildiğinizde ya da kurum kültürü kurum hedefleri misyon vizyon

neler, bunlar belirlenmiş mi? Bunları bildiğinizde biraz daha kuruma dokunur bir eğitim verebiliyorsunuz.”

İhtiyacın Belirlenmesinde Çalışanların Katılımı

Araştırmaya katılan eğitimcilerin bazıları da eğitim ihtiyacının belirlenmesinde çalışanların katılımının dikkate alındığını ifade etmektedir. Örneğin, K8 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “Örneğin iletişim eğitimi üzerinden gittik, çalışanın iletişiminde aksaklıklar varsa önce ne tür problemler var? Onu çözmek için tespit etmeye çalışıyoruz hem yöneticisinden hem kendisinden önce bir geri bildirim alıyoruz. Eğitimler de neler olsun istersiniz? diye sorular soruyoruz aldığımız cevaba ve yönlendirmelere göre bir eğitim planlıyoruz.”

İhtiyacın Yapılan İşin Gereksinimlerine Dayalı Olması

Katılımcıların önemli bir kısmı işin gereksinimlerinin dikkate alınarak ihtiyacın belirlendiğini belirtmiştir. K7, uyguladıkları yöntemi şu şekilde ifade etmiştir: “Şöyle eğitim alacak kişinin neden eğitim alsın, oradan başlıyor. Nedir ihtiyaç? Eğer kişinin kariyerinde bir pozisyon var diyelim, o pozisyonun birtakım ihtiyaçları var, finansman konusunda işte aklınıza ne gelirse finans konusunda çeşitli hukuk bilgisi şuydu buydu. Neyse ilişki yönetimi iletişim buralarda da ciddi sorunlar var. Bunları bir tanımlayın.”

Planlama ve Uygulama

Katılımcılara, eğitimlerin planlanması ve uygulamasına yönelik sorulan sorular kapsamında elde edilen veriler analiz edildiğinde, aşağıdaki 6 alt kategori ortaya çıkmıştır:

Eğitimin Zamanlamasında Farklı Yaklaşımlar

Katılımcılar, eğitimin zamanlaması ve süresinin farklı nedenlere bağlı olarak değişebildiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma örnek olarak; K1 görüşlerini “Eğitim süreci şirketin yapısına göre değişmekle birlikte, hani satış odaklı ya da satış merkezli iş yapan şirketlerde; bu hem dönem başlarında işte yılbaşlarında hem periyotlar böyle sonunda periyotların dışında ya da yıl sonunda ya da yarı yılda vs. performansı

ölçümleyecek hem de performansı arttıracak şekilde planlama yapılır.” sözleriyle ifade etmiştir. K7 ise; *“Eğitimin içeriği katılacak kitle neyse, bir gün de olabilir iki gün de olabilir, üç gün de olabilir.”* demektir. K8 de *“Tüm eğitim konularının kaç günde biteceğini çıkarırken eğitimin içeriğindeki konuları baz alıyoruz.”* sözleriyle zamanlamayı nasıl yaptıklarını anlatmıştır.

Eğitimin Bütçeye Göre Esnetilmesi

Katılımcılar planlama açısından bütçenin önemine de işaret etmişlerdir. Birçok katılımcı verilen eğitimin, bütçe olanaklarına göre mekânsal, zamansal ve olanaklar açısından esnetildiğini belirtmişlerdir. Bu duruma örnek olarak; K2, *“Bazı kurumlar gerçekten o bütçeyi ayırmışlar o bütçeye o eğitimler için belirli bir bütçe ayırmışlar bütçeyi de açık bir şekilde ifade edebiliyorlar... bütçeye göre biz bazı uyarlamalar yapıyoruz. Mesela bir eğitimi çok farklı şekilde, beden dili eğitimi söyledim ben bunu 2 saatte de anlatabilirim, 3 saatte de anlatabilirim, 1 günde de anlatabilirim. Yani bu tamamen firmanın hem zaman hem bütçe anlamında maliyetlerine bağlı. Biz orada bir optimizasyon sağlamak zorundayız.”* demektir. K3 ise düşüncelerini, *“...Çünkü pazarlamanın bütçelendirilmesi pazarlamanın mümessile nasıl bir muamele yapmak istediğine göre düzenler ve onları iyi mi ağırlamak ister geçiştirmek mi ister buna göre ne kadar maliyet ayırabilir, buna ne bütçe ayırabilir...”* sözleriyle ifade etmektedir. K11 de *“...Dışarıda yaparsak tahminen ne kadar vereceğiz, kendi eğitim salonumuzda yaparsak ne kadar vereceğiz gibi. İşte eğitmenler şunları alırsak ne kadara olur içerden olursa tabii sıfır gibi, içerden olunca da sıfır olmuyor tabii işte illaki bir şeyler geliyor. İkramlar vs. tabii ki de bir maliyeti oluyor ama daha az oluyor.”* demektir.

Eğitim Yerinin Belirlenmesinde Farklı Yaklaşımlar

Katılımcılar, eğitimin verileceği yerin farklı faktörlere (eğitimin içeriği, katılımcı sayısı, bütçe, firmanın büyüklüğü vb.) bağlı olarak değişebildiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma örnek olarak K9, *“Bizim kendi eğitim salonlarımız var. Eğer firman küçük bir firmaysa genelde eğitim salonu olmuyor. O yüzden onları kendi firmamıza davet ediyoruz, ama büyük firmaların 3-4 tane eğitim salonları oluyor.... ama onların eğitim*

salonları eğitim için çok uygun olmuyor. Çünkü biz bazen eğitimin içeriğine göre, mesela ilk yardım eğitimleri de U düzeni dediğimiz sinema salonu şeklinde değil de herkesin birbirini görebileceği şekilde yapmamız gerekiyor... Eğitim salonunun havadar, ışığa uygun, projeksiyon uygun bir şekilde oluyorsa diğer tarafa gidiyoruz yoksa kendi eğitim salonumuzda veriyoruz.”

Eğitmenin Seçilmesi ve Eğitmenin Yetkinliği

Eğitmenlerin belirlenmesi de planlama sürecinin önemli bir alt kategorisi olarak görünmektedir. Katılımcılar bu seçme işleminde eğitmenin referanslarının ve mesleki deneyiminin önemli olduğunu dile getirmiştir. Örnek olarak K2, “Konusunda uzman kim varsa onu gönderiyoruz... Mesela hızlı okuma eğiticinin eğitimini aldım. Şimdi burada ben kendim için en iyisini nasıl seçiyorsam benim kursiyerlerime de en iyisini sunmak istiyorum.” demektedir. K7 ise, “Yani bir eğitim alacağız diye akademisyenlerden piyasadaki bu konudaki tecrübeli insanlardan eğitmen olarak yararlanıyoruz.” sözleriyle bu konudaki yaklaşımını ifade etmiştir.

Planlamada Çalışanların ve Bağlı Buldukları Yöneticisinin Fikrinin Alınması

Katılımcılar, eğitimin planlama sürecinde eğitime katılacak olan çalışanların ve bağlı bulunduğu yöneticisinin fikrinin alındığını belirtmişlerdir. Bu hususta K1, “Tabii ki şeye ateşe en yakın olan kimse bir kere onun düşünceleri çok kıymetli. Oradaki sahadan gelen veriler paylaşımlar çok kıymetli. Siz bir taslak çizersiniz, oluşturursunuz. O sahada varsanız zaten hep o taslağın içindedesinizdir ama birebir o gelişimi yaşayan o olayları ya da o satış hikâyesini yaşayan personelin onların işte takımlar hâlinde ki ya da ekipler hâlindeki liderlerinin de hatta bizzat kendilerinin de geri beslemeleri ile biz bir eğitim süreci oluşturabiliriz. K11 de “Tabi tabi, o departman yöneticileriyle karar veriyoruz ona... Bir de mesela şey çok önemli, bir kişinin terfi alacağını biliyorsanız o yıl içinde mesela onu eğitimsiz bırakmak zaten çok doğru bir karar olmuyor. Tabi çok zorlanıyor bir de hani yönetmeye başlıyor, eğitim almış olması lazım bununla ilgili. Onlara öncelik veriyoruz. Bir de tamamen hem ekip liderleriyle hem de yönetimle paslaşarak aslında.” demektedir.

Öğretim Yöntemlerinde Çeşitlilik

Yapılan görüşmelerde katılımcılar yalnızca düz anlatım yöntemiyle eğitimlerin verilmediğini/verilmemesi gerektiğini; öğretim yöntemlerinde çeşitlilik olması gerektiğini özellikle belirtmişlerdir. Örneğin K6 bu durumu, “Göster anlat yöntemi çok fazla oluyor uygulamalı eğitimler veriyoruz daha çok role-playler (rol yapma yöntemi) oldukça fazla veriyoruz canlandırmalar oluyor.” şeklinde ifade ederken K3 ise, “Biz interaktif bir eğitim yapıyoruz. Soru cevap şeklinde karşınızdakini konuşturarak, söz hakkını sık sık vererek, dikkat toplayarak, kullandığımız görsellerde tamamen yazı değil ara ara ve ilgi çekici alana yönelik bebeklerle ilgili anlatıyorsak bebek videoları veya ilgi çekici videolar görüntüler görseller koyuyoruz...” sözleriyle yöntem çeşitliliğine değinmiştir. K3 de “Yani biz çok aktif yaptığımız için eğitimleri geçip sadece anlatılmıyor sürekli yani dinleyeni de bu eğitimin içerisine katıyoruz. Mümkün olduğunca katmaya çalışıyoruz, yani bazı oyunlar falan oynatıyoruz eğitim içerisinde.” demektedir.

Ölçme ve Değerlendirme

Verilen Eğitimlerin Kârlılığa ve Müşteri Memnuniyetine Etkisi

Özel sektör kuruluşlarının ilk amaçlarının kâr etmek olduğu dikkate alındığında, personele yönelik verilen eğitimin kârlılığa önemli ölçüde katkı sağlayıp sağlamadığının ölçülüp değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Görüşmeciler bu alt kategoride, çalışanların aldıkları eğitimin kurumun kârlılığına etkisinin olup olmadığı hakkında geri bildirim vermişlerdir. Bununla birlikte görüşlerden elde edilen veriler verilen eğitimin; kurum kârlılığı, çalışan ve müşteri memnuniyetindeki artış ve maliyetlerin azaltılması gibi değişkenlere etkisinin sistematik ve bilimsel bir biçimde ölçülmediğini de göstermektedir. Verilen eğitimlerin bu değişkenlere olumlu bir etkisinin olduğu ağırlıklı olarak sistematik olmayan gözlemlere dayanmaktadır. Bu duruma örnek olarak K3, “Mesela eğitimlerin çok olduğu, bölge sunumlarına çok katıldığımız 2020'nin ilk çeyreğinde mesela en yüksek satışları gerçekleştirdik. Beş yılın ardından buna eğitimin katkısı çok yüksek. Çünkü ekipler de yenilendi ve ilişkiler de yok ortada. Hekimler bilgi

dağarcığına bakıyorlar. Kendini ifade etme şekline ürün özelliklerine bunlara dikkat ediyorlar. Bu yüzden eğitimlerin faydasının satışlara yansıdığını düşünüyoruz biz.” demektedir. K4 ise, görüşlerini “*Çalışan ne kadar bu eğitimi almak istemezse de böyle çalışanlarımız da var yine de o eğitimden bir şeyler kapıyor, alıyor yani. Bu da şirket içerisindeki insanların davranışlarına bir şekilde yansıyor. Mutlu müşteri mutlu çalışan tabii ki şey getiriyor pozitif bir dönüş oluyor.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların ve Eğitimcilerin Değerlendirilmesi

Eğitimlerin sonunda eğitime katılanların bilgi ve beceri düzeyinin ölçülmesine ilişkin yöntemler kapsamında, görüşmeciler ağırlıklı olarak geleneksel yöntemler kullandıklarını belirtmiş; bununla birlikte bazı katılımcılar niteliği arttırmak için ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin bu hususta K9, “*Eğitimden önce bir ön test yapıyoruz tamamen eğitim içindeki konulardan, sonra son test yapıyoruz. ...sorular şöyle. Bütün Türkiye’de böyle online vardı sorular herkes oradan seçiyordu çoktan seçmeli... Biz bunları işçilere soruyorduk ön testi 10 oluyor, son testi 50 ve adama kattığı hiçbir şey de yoktu... Sonrasında bu videolu eğitim tarzına geçtiğimizde bütün eğitim sorularını değiştirdim. Şöyle yaptım iki sık mesela şunu soruyoruz; makinayı tamir edeceğiniz zaman elektrik sistemini kapatırsın, doğru mu yanlış mı? İşte aşağıdaki işaretlerden hangisi yasak işaretidir gibi görseli basit okuma yok, en basit şekilde cevap verecek ve onun sektörde yaptığı işle alakalı. Mesela diyoruz ki birisi yüksekte düştü zaman ona müdahale edilecek kişi, ilk yardım müdahale yapacak kişi kimdir? Herkes yapabilir ya da ilk yardımcı, yani neyi bildiğini ölçüyoruz kişide. Diğer türlü sadece işaretliyor 50 olsa bile bizde geçme kalma diye bir şey yok mevzuata göre. Biz kendi firmamızda geçme kalma yapıyoruz. 70’i geçmiyorsa bir daha eğitim yapıyoruz. Onların daha çok ihtiyacı olan şekilde değiştirdik soruları ve sonra da 70 barajını koyduk. Biz de mevzuat şey demiyor 40 olsa bile geçme kalma yok eğitim verdiysen sertifika vereceksin diyor. Ama biz 70’i geçmeyen kişiyi tekrar eğitime çağırıyoruz.” K5 de eğitmenin ve eğitimin niteliğinin değerlendirildiğini, “*Eğitimle ilgili sıcaklığına bir değerlendirme alınır. Bu da son aşaması kısacası eğitimin. O anki değerlendirilmesi alınır eğitimin değerlendirilmesi içinde neler sorgulanır. Bir**

anket verilir hem eğitimci sorgulanır hem de eğitim ortamı sorgulanır. Bunlarla ilgili bir 5'li likert ölçeği ile puanlama yaparız bunun datasını tutarız.” sözleriyle ifade etmiştir.

Yetişkin Eğitimi

Çalışma grubundaki katılımcılar, yetişkinlere verdikleri eğitimlerde genel anlamda yaşadıkları deneyimleri paylaşmışlardır. Eğitim esnasında karşılaştıkları zorluklara karşı tecrübeye dayalı olarak ürettikleri çözümleri de iletmislerdir. Ayrıca pedagoji ve androgoji karşılaştırmaları hakkında fikirlerini paylaştıkları bu kategori, “yetişkin eğitiminde yaşanan sorunlar ve farkındalık gelişimi” ve “pedagoji-andragoji farklılığının bilinmemesi” olarak iki alt kategoride ele alınmıştır.

Yetişkin Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Farkındalık Gelişimi

Katılımcılar yetişkinlere yönelik verdikleri eğitimlerle ilgili olarak yaşadıkları bazı sorunlardan bahsetmişlerdir. Bu bağlamda bazı katılımcılar tecrübe kazandıkça yetişkinlere yönelik eğitimlerin kendine özgü yönleri olduğuna dair geliştirdikleri farkındalıklarını da görüş olarak bildirmişlerdir. Katılımcıların hiçbirisi yetişkin eğitime yönelik olarak bir eğitim aldığını da belirtmemiştir. Yaşadıkları sorunlara örnek olarak K2 bu konudaki düşüncesini, “*Yetişkinler kesinlikle çocuklar gibi değiller zor grup oluyor. Yani direnç gösterenler oluyor, eğitime gelmek istemediği hâlde eğitime geliyor.*” sözleriyle açıklamıştır. K6 ise, “*Yetişkinler adaptasyon sorunu yaşıyorlar. Yeni bir sisteme, yeni bir akıma adapte olabilmek onlar için biraz zorlu olabiliyor.*” ifadesiyle eğitim esnasında yaşadığı zorlukları anlatmıştır.

Katılımcılar eğitim tecrübeleri arttıkça, yetişkin eğitime yönelik farkındalık geliştirdiklerini de belirtmektedirler. K2 bu farkındalık gelişimini, “*Yetişkin eğitimi aslında hem kolay tarafı da var gerçekten o bilgiyi açlığı varsa kişinin gelişime ihtiyacı varsa çok ciddi katkılar da sağlıyor. Bizim açımızdan ondan da öğrendiklerimiz oluyor tecrübelerinden, hayat tecrübelerinden, paylaşımlarından birçok şey ortaya çıkıyor.*” sözleriyle açıklamıştır. K3 ise bu konudaki düşüncesini, “*O yüzden yetişkin eğitimi çok zor bir şey ona farklı bir muamele yapmak gerekiyor. Aslında karşısında konuya*

kesinlikle tam hâkim olmak gerekiyor ve açık olmaması gerekiyor hiç geçmediği yoldan o kişiye gençsen eğer genç ve toy görünüyorsan hiç geçmediği yoldan o kişiye o yolu tarif etmeye çalışıyorsun bu çok zor bir şey. Bunu yaparken de o yolu iyi bilmen gerekiyor. Geçmesen bile iyi bilmen gerekiyor. O yolda onun takılacağı taşları söylersen karşındaki zaten seni daha çok severek dinliyor. Can havliyle dinliyor.” sözleriyle ifade etmiştir. K4 ise, “...işte 20 yıldır plaza içinde çalışan bir insana eğitim vermek tabii ki biraz daha sıkıntı. O birçok şeyi görmüş olduğu için zaten anlattığınız birçok şeyi yaşamış oluyor. O yüzden onu eğitim içine sokmak biraz daha zor. Onun da biz yolunu buluyoruz bir şekilde.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Son olarak yetişkinlere eğitim verecek kişilerin bu konudaki bilgi eksikliklerine değinen K9, “... ben de mühendislik kökenliyim ama en azından ben de bir şeyler anlatmayı ve öğretmeyi severim, diyorum ben hiç böyle bir şey düşünmedim. Neden, çünkü ben yetişkin eğitimi görmedim gibi bizim de sektörün böyle bir sıkıntısı var. Kötü bir yanı var iş güvenliği uzmanı oluyorsunuz ama eğitim anlatma, sunum hazırlama öğretmeye dair hiçbir şey öğrenmeden bilmeden bu sektöre giriyorsunuz yani.” demiştir.

Pedagoji ve Androgoji Farklılığının Bilinmemesi

Katılımcılar yetişkin olan ve olmayan kişilere yönelik verilecek eğitim-öğretim çalışmalarında farklılıklar olduğuna/olması gerektiğine yönelik kısmen de olsa görüş bildirseler de bu farklılığı kavramsallaştırabilecek nitelikte hem pedagoji hem de androgoji alanında, kuramsal bilgiye sahip olmadıkları da görülmektedir. Bu konuda K2, “Tekniğimiz hemen hemen aynı ancak kullandığımız materyaller değişiyor. Şimdi örnek veriyorum bir yetişkine okutacağınız metinler veya bazı etkinlikler yetişkinlerle alakalı olması gerekiyor. Çocuklarla alakalı olması gerekenler çocuğun anlayabileceği çocuğun kelime dağarcığına uygun olması lazım.” demektedir. K5 ise, “Yani şöyle ben yetişkin olmayan grupla herhangi bir eğitim planlaması yapmadım. Tamamen çalışanlarımız nezdinde bir eğitim süreci yönettik ama bana soracak olursanız, tabii ki yetişkin olmayan genç ve altı kategoriye değerlendirdiğimizde onların eğitimi bana göre yetişkinlere göre daha verimli olabilir. Onlara konunun amacını eğitimin içeriğini ve eğitimi sonrasında neler kazanacaklarını iyi anlattıktan sonra öncesinde bilgilendirme

yaptıktan sonra o eğitimin yetişkin olmayan grubun eğitiminin verimli geçebileceğini düşünüyorum.” ifadeleriyle görüş bildirtmektedir. K10 ise, “...iş hayatındaki insanların ayağındaki en büyük pranga o bilgi ve deneyim biliyor musun? Bir taraftan çok iyi bir taraftan da öğrenmesine engel yani çok güçlü bir pranga. O yüzden yetişkinler bence o ön yargıları çok daha yüksek olduğu için zaman zaman onlar bence daha zor çocuklara göre çocuklar çok temiz bir kafa sen ne verirsen şey yapıyor.” demektedir.

Covid-19 Pandemisiyle Gelen Dönüşüm ve Gelecek Beklentisi

Görüşmeciler bu temada yaşanan pandemi sürecinden dolayı gelecekte eğitim koşullarının nasıl dönüşebileceğini ve de bu süreçte özel sektörün artan sorumluluğu ve devletin özel sektöre destek olması yönünde fikirlerini paylaşmışlardır. Birçok katılımcı bu bağlamda dijitalleşmenin önemini vurgulamış ve teknolojiyi güncel olarak takip etmenin gerekliliğine değinmişlerdir. Katılımcıların görüşleri, “dijitalleşme yönündeki beklentiler ve endişeler” ve “dönüşüm sürecinde devletin sorumluluğuna ilişkin beklentiler” olarak iki alt kategoride incelenmiştir.

Dijitalleşme Yönündeki Beklentiler ve Endişeler

Birçok katılımcı, Covid-19 pandemisinin getirdiği zorunluluklar nedeniyle eğitimlerin dijital ortamlara taşındığını; bu süreçte yaşanan deneyimlerin özellikle zaman ve maliyet anlamında fırsata dönüştürülebileceğini, bununla birlikte aynı fiziki ortamdaki yüz yüze eğitimden, dijital ortamlardaki eğitime geçilmesiyle ilgili endişeli olduklarını da belirtmişlerdir. Bu konuda, örneğin, K8 düşüncelerini, “*Bu zamana kadar hep yüz yüze eğitimleri odaklanmıştık. Tüm eğitim sistemi buna göre hazırlanıyordu. Bundan sonrasında uzaktan eğitimin ne kadar önemli olduğu fark edildi. Buna hazırlıklı olmak gerekiyor, bundan sonrası için... Dijital ortama bir katkının yapılması önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum... Bu salgınla uzun bir süre daha uzaktan eğitimlerle devam edeceğimiz için bu eğitim ortamlarının biraz daha geliştirilebilir olması için çalışmalar yapılabilir diye düşünüyorum. Daha fonksiyonel olması belki katılımcı eğitim sırasında daha aktif hâle getirebilir.*” sözleriyle ifade etmiştir. K2 ise düşüncelerini, “*...Her ne kadar yeni nesil buna alışık olsa da online şeylere ama eskiler benim yaşlar ve benim*

biraz öncesi ve sonrasındakiler, bunlar çok yatkın değiller online sürece. Ama şunu görmek lazım 5-10 sene sonrasını, ben teknolojik gelişmelerle ilgili tahminde bulunamıyorum. Teknolojinin kölesi olacağız gibi görünüyor... İnsan artık buna nasıl tepki gösterir bilmiyorum ama bizim eğitim olarak bu kişiselleştirme sürecinde bazı yatırımları yapıyor olmamız lazım. Tabii sadece dijital platform değil bu yeterli olmayacak insanlara yine dokunuyor olmamız lazım o duyguyu vermeniz lazım.” sözleriyle belirtmiştir. K6, “...ve biz de online eğitime geçme kararı aldık. Tamamıyla mevcut eğitimleri online eğitim olarak tamamladılar katılımcılar. Bu anlamda daha yeterli düzeye gelmesi lazım online eğitimlerin. Çünkü bu süreç oldukça uzun bir süreç olacak. Zaten dünyanın görüp görebileceği son salgın da değil hayatımızda bunlar var olabilecek olduğunu da görmüş olduk. Bu devirde dolayısıyla bütün eğitim kurumlarının teknolojiye yapmış oldukları yatırımların bence daha değerli olduğunu anlamış oldu.” demektedir. Son olarak da K9, “...Fakat eğitimlerin azalıyor olması çalışanların kendini denetlenmiyor hissi veriyor. Öyle olunca da kaza oluyor, yani eğitim ona şunu yaptırıyor: Hatırla her an kaza olabilir hatırla, hatırla, hatırla, diye her ay çalışanları dürtüyorduk. Ama şu an bunu yapamıyoruz. Online olmuyor, eğitime girse bile çocuğuna veriyor çocuğuna bitirtiyor.” ifadesiyle konuyla ilgili endişelerini dile getirmektedir.

Dönüşüm Sürecinde Devletin Sorumluluğuna İlişkin Beklentiler

Katılımcılar, personel eğitimlerindeki dijital dönüşümle ilgili olarak devlete önemli sorumluluklar düştüğünü belirtmiş; devletin sorumluluğun özellikle fırsat eşitliği bağlamında eğitim hakkının sağlanabilmesi açısından önemli olduğu; bu bağlamda da devletin özel sektöre bu konularda hem teşvik vermesi hem de gerekli teknolojik altyapıların oluşturulmasında yardımcı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu duruma örnek olarak K6, “Devletin mesela öğretmenlere online eğitimler konusunda çok fazla derecede destek olması gerektiğini düşünüyorum. Bir sonraki sene de olacak olan eğitim öğretmen seminerlerinin teknoloji destekli eğitim semineri olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlerin teknolojiyi doğru kullanmaları, öğretmenlerin ekran karşısında çocukların daha nasıl etkileyebilirler, dersin içerisine nasıl çekebilirler,

dikkatini nasıl çekebilirler, sınıfta yaptıkları etkinliklerin benzerlerini ekran karşısında nasıl yapabilirler, daha nasıl yaratıcı olabilirler? Bu konuda aslında yaratıcı seminerlere ihtiyaç var, oldukça fazla yani. EBA ile olacak iş değil bu.” sözleriyle düşüncesini ifade etmiştir. K8 ise, *“Devletin alması gereken sorumluluk, eğitimi herkese ulaştırabilir olması konusunda çalışmaları arttırılabilir. Yani biz şimdi dijital dünyadan bahsediyoruz, uzaktan eğitim diyoruz. Ama herkesin uzaktan eğitim alma şansı yok. Eşit seviyeye getirilebilirse eğer, devletin asıl sorumluluğu bu diye düşünüyorum. Bu bir hak, çünkü eğitim bu seviyeye getirmek için bence çalışma yapılması ilk başta gelmesi gereken çalışmalardan.”* K5 de *“Maliyetlerin düşürülmesinin devlet tarafından da desteklenmesi gerektiğine inanıyorum. Bu nasıl olabilir belki bununla ilgili devletin bir teşvik çıkarması olabilir. Yani eğitim firmalarının ayrıca maliyeti aşağı çekebilecek bir prim desteği olabilir, SSK teşvikine ek bir puan getirilebilir, istihdam teşviki olabilir. Bunlar gibi yöntemlerle eğitim firmalarının da desteklenmesi gerektiğine inanıyorum.”* sözleriyle devletin sorumluluğuna ilişkin düşüncesini açıklamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Özel sektör personeline yönelik düzenlenen eğitim faaliyetlerinin; PUKÖ döngüsü, yetişkin eğitimi kuramları ve Covid-19 pandemisi sürecindeki dönüşüm kapsamındaki katılımcı görüşlerinin derinlemesine değerlendirildiği bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılacaktır.

İlk olarak belirtmelidir ki eğitimlerin planlanması için ilk adım olarak kabul edilebilecek eğitim ihtiyaç analizi, bazı durumlarda gerekli görülmediğinden dolayı katılımcılar tarafından verdikleri eğitimlerin öncesinde yapılmayabilmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte farklı araştırmalar da eğitim programlarının hazırlanmasında ihtiyaç analizinin yeterince yapılmadığını göstermektedir (Altaş ve Çevik, 2014; Essossomo, 2013). Eğitim ihtiyacı analizinin yapılması, eğitimlerin verimliliğinin ve etkililiğinin artmasından çalışanların performansının artmasına kadar birçok açıdan pozitif katkılar sağlamaktadır (Owens, 2006; Mahmud, Wahid & Arif, 2019;

Ludwikowska, 2018; Sunyoto, Situmorang, & Solihatin, 2020). İhtiyaç analizinin yapılmaması durumunda ise çalışanlar bundan olumsuz etkilenecek, performanslarının nasıl değerlendirildiği ve eğitime nasıl seçtikleri gibi konularda kafa karışıklığı yaşayabilmekte (Ejakait, 2016); eğitimlere katılım oranı düşebilmekte ve asıl ihtiyaç duyulan konularda eğitimler verilmeyebilmekte (Kıracı ve diğerleri, 2018) ve de ihtiyaca göre tasarlanmayan eğitim programları ve materyalleri için kaynaklar israf edilebilmektedir (Karadağ ve Baş, 2019). Bu nedenle, eğitim veren kişi ne kadar deneyimli olsa da eğitim ihtiyaç analizi uygun yöntemlerle mutlaka yapılmalı ve eğitimciler de eğer yapılmamışsa eğitimi talep eden firmadan, eğitim öncesinde bu analizin yapılmasının önemini ve gerekliliğini hatırlatmalıdır.

Araştırmanın sonuçları ayrıca, ihtiyaç analizinin yapıldığı durumlarda bu analizin hem kurumsal amaçlar hem de bireysel beklentiler dikkate alınarak yapıldığını göstermektedir. Bunların yanı sıra yapılan işteki gereksinimler de eğitim ihtiyacının belirlenmesinde dikkate alınmaktadır. Bu sonuçlar ihtiyaç analizinin; organizasyon, kişi ve iş düzeyindeki analizlere bağlı olarak yapılması gerektiğini ileri süren ilgili literatürle örtüşmektedir (Şimşek, 2007; Mazhisham et al., 2019). Bununla birlikte katılımcıların çoğunluğu tarafından bu üç boyutlu bakış açısının bütüncül bir hâlde dile getirilmemesi de dikkat çekicidir. Bu sonuç, personel yönelik verilen ve ağırlıklı olarak yalnızca kurumun ihtiyaçlarına göre belirlenen eğitimlerin, genellikle işin gereksinimleri ve çalışanların beklentileriyle örtüşmediğini gösteren literatürdeki birçok araştırma sonucunu (Ünlü ve Gözütok, 2018; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014; Arslan, Mirici ve Öz, 2019) destekler niteliktedir. Bununla birlikte, eğitim ihtiyaç analizine yönelik olarak yürütülen bilimsel çalışmalarda da eleştiriye açık biçimde, bu çok boyutlu bakış açısına araştırmacılar tarafından da yeterince yer verilmediği görülmektedir (Ferreira & Abbad, 2013). Bu sonuçlara dayalı olarak özel sektör personeline verilecek eğitimlerde, eğitim ihtiyaç analizlerinin kurumsal, bireysel ve iş analizi boyutlarıyla bütüncül olarak dikkate alınarak yapılması önerilebilir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından birisi de bütçe olanaklarının yetersizliğinin hem eğitimin planlanan süresinin kısaltılmasında hem de eğitim alanlara sunulan olanaklarda

kısıntıya gidilmesine neden olabilmektedir. Literatürdeki bazı araştırmalar, yeterli olmayan bütçe tahsisinin, personel eğitimlerinin yeterli düzeyde gerçekleştirilmemesinin en önemli nedenlerinden biri olduğunu göstermektedir (Oghenero, et al., 2021; Smith, 2012).

Özellikle kriz dönemlerinde veya mali sıkıntılarda ilk tasarrufların eğitim faaliyetlerinden yapılması işletmelerde sıkça rastlanan bir durumdur (Şimşek, 2007). Araştırmanın yapıldığı dönem, özel sektör kuruluşlarının Covid-19 pandemisini ekonomik açıdan olumsuz bir biçimde tecrübe ettikleri bir dönemdir. Bu bağlamda, görüşmeciler pandemi sürecinde, özel sektörün gelecek belirsizliğinden kaynaklı olarak, emin adımlarla yatırımlara yön verilmesinin kolay olmadığını; bu nedenle devletin mutlaka özel sektöre maddi destek olmasını; hatta devletin bununla da yetinmeyip öğrenme platformlarında öğrenenlerin de işin içinde olduğu bir düzen sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşmecilerin bu beklentisinin haklı bir beklenti olduğu söylenebilir; Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO, 2021) tarafından hazırlanan bir raporda, pandemi dolayısıyla mesleki ve teknik eğitim veren kurumların maddi açıdan oldukça güçlükler yaşadığı; internet erişimi ve uzaktan eğitimlere katılabilmek için teknolojik cihazlara sahip olunmasında güçlükler yaşandığı; özellikle gençlerin finansal sorunları daha çok hissetmelerinden dolayı bu tür eğitimleri almakta daha çok zorlandıkları; dijital eğitim platformlarının genellikle kullanıcı dostu olarak tanımlanabilecek nitelikten oldukça uzak olmalarından dolayı, yetişkinlere yönelik mesleki ve teknik eğitimlerin verimli ve etkili olarak gerçekleştirilemediği belirtilmektedir.

Ayrıca pandemi döneminde küçük şirketler olumsuz anlamda daha çok etkilenmişlerdir ve özellikle bu tür şirket çalışanlarının becerilerini güncelleyebilmeleri için eğitimlerine devam edebilmelerinde kamusal desteğin verilmesi önemli görülmektedir (Boeren, Roumell ve Roessger, 2020). Covid-19 pandemisinde dünya genelinde ekonomik faaliyetlerin durdurulmasından dolayı birçok farklı iş kolunda informal öğrenmeye katılımın %25 oranında; yaygın öğrenmeye katılımın ise %18 oranında azaldığı tahmin edilmektedir. Bu öğrenme kaybının önemli bir kayıp olduğu ve kolayca telafi edilemeyeceği değerlendirilmektedir. Bu hususlar genç işçiler için daha da ön

plana çıkmaktadır, çünkü Covid-19 pandemisinde onların öğrenme kayıpları diğerlerine göre çok daha fazladır (OECD, 2021).

Unutulmaması gereken bir diğer konu; Türkiye'nin taraf olduğu Avrupa Sosyal Haklar Sözleşmesi'nin "Mesleki Eğitim Hakkı" başlıklı 10. Maddesi gereğince de Sözleşmeye taraf devletler gerektiği durumlarda, çalışan yetişkinler için yeterli ve kolayca ulaşılabilir eğitim olanakları sağlamalı ve de teknolojik gelişmelerin ve yeni çalışma eğilimlerinin getirdiği zorunluluklar sonucunda bu yetişkinlerin gereksinim duyduğu yeni eğitim olanaklarını sağlayabilmelidirler. Ayrıca yukarıda bahsedilen hükümlerin benzerleri, yine Devletimizin taraf olduğu 142 No'lu İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Sözleşmesi'nde de yer alarak, mesleki eğitim konusunda Sözleşme'ye taraf devletlere önemli sorumluluklar yüklemektedir.

Yukarıdaki nedenlerden dolayı, devlet tarafından gerekli maddi teşvikler verilmeli ve devlet ayrıca dijital öğrenme platformlarının güçlendirilmesi konusunda da gerekli desteği vermelidir. Bununla birlikte önemle belirtilmelidir ki verilecek devlet desteği firmalar arasında adil bir biçimde dağıtılmalı ve uzaktan öğretime yönelik devlet müdahalesi ve düzenlemeleri sosyal devlet anlayışı içerisinde olmalı, ama çalışma ve teşebbüs hak ve hürriyetleriyle eğitim hakkını zedeler nitelikte olmamalıdır; firmaların serbest piyasa koşullarında ve de liberal demokratik düzen içerisindeki işleyişinin engellenmesinden kaçınılmalıdır.

Görüşmecilerin çoğu verilen eğitimin sonucunda, eğitim alan kişilerin istenilen kazanımlara ulaşılması durumunda, başta kurumun kârı olmak üzere kurumsal performansın birçok alanda artabileceğini belirtmiştir. Ancak kârlılık gibi göstergelerin, diğer olası değişkenlerin etkilerinden arındırılarak, verilen eğitimle bir nedensellik ilişkisi olduğuna dair bilimsel ölçümlerin yapıldığına ilişkin herhangi bir açıklama yapmamışlardır. Görüşmelerden çıkarılan sonuç, firmalardaki ilgili birimlerin verilen eğitimin kurum kârlılığına, maliyetlere ve müşteri memnuniyetine olan etkisini ölçebilecek yöntemleri uygulamadığı ve belki de bu tür bilimsel yöntemlerden haberdar olmayabilecekleri yönündedir. Bu sonuç ayrıca, verilen eğitimin somut ve ölçülebilir katkıları anlaşılmadığından, araştırmanın diğer bir sonucu olan ve yukarıda da

bahsedilen, eğitime ayrılan bütçe payının neden kesintiye uğratıldığının açıklanmasına da yardımcı olabilir. Personele yönelik eğitimlerin; kârlılık artışı, şikâyetlerin azalması müşteri ve çalışan memnuniyeti ve bağlılığının artması gibi değişkenlere etkisinin uygun yöntemlerle ölçülebildiği durumlarda, kurum yönetimlerinin eğitime yönelik bütçe kesintilerini azaltacağı ve bu eğitimlere daha çok önem verecekleri düşünülmektedir. İlgili literatürde personel eğitimlerinin doğrudan maliyetlerin düşürülmesine ve kârlılıkla müşteri memnuniyetinin artışına pozitif etkisine ilişkin araştırmalar sonuçları yer almaktadır (Maglen, et al., 2001; Noe, 2008; Selimoğlu ve Yılmaz, 2009; Uslu, Kutukız ve Çeken, 2013). Bu açıdan özel sektör kuruluşlarına yönelik olarak personel eğitimine ilişkin maliyet-fayda ve maliyet-etkililik analizlerinin hangi yöntemlerle ve nasıl yapılacağına dair eğitim ve danışmanlık hizmetleri verilebilir.

Personele yönelik eğitimlerin; kârlılık, memnuniyet ve maliyet üzerindeki etkilerini ölçüp değerlendirmeden önce şüphesiz verilen eğitimlerin niteliği ve eğitim alanların bilgi ve beceri düzeylerine ne ölçüde katkı sağladığı da değerlendirilmelidir. Araştırmamızda, eğitim öncesinde ve/veya sonrasında bazı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında ağırlıklı olarak; ön test-son test yöntemi, yalnızca son test yönteminden bahsedilmiş ve de bu ölçme-değerlendirme etkinliklerinin çoktan seçmeli veya klasik sorularıyla yapıldığı belirtilmiştir. Ayrıca, üstleri tarafından da eğitim sonrasında çalışanların iş başında öğrendiklerini uygulayıp uygulamadıkları da kontrol edilebilmektedir. Bunun yanı sıra, eğitmen ile eğitim süreci de eğitime katılan personel tarafından değerlendirilmektedir. Bu sonuçların, literatürde yetişkin eğitiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla örtüşecek nitelikte olduğu söylenebilir (Arslan-Dişli, 2009; Bayraktaroğlu 2011; Sabuncuoğlu, 2000).

Özellikle kurum dışından seçilecek eğiticilerin seçilmesinde alanında uzman ve referanslı eğitmenlerin tercih edildiği sonucuna da ulaşılmıştır. Literatürde personel eğitimlerinin alanında uzman kişiler tarafından yapılmaması ve eğitmenin öğretme yeterliliğinin olmamasına dayalı olarak eğitimlerde sorunlar yaşanabildiğine yönelik

araştırma sonuçları mevcuttur (Pelit ve Şen, 2016; Weidner ve Henning, 2004). Ayrıca önemle belirtilmelidir ki eğitimcilerin yalnızca eğitim verecekleri konunun uzmanı olması da yeterli değildir; aynı zamanda bu kişilerin yetişkin eğitime yönelik kuramlar konusunda da bilgi ve beceri sahibi olması gerekir.

Yetişkin eğitimi hakkında görüşmecilerin geri bildirimleri; yetişkinlerin ihtiyacı olmayan konulara karşı eğitimde direnç gösterdikleri, yaşamsal deneyimlerine dayalı olarak eğitim konusuna hâkim olduklarını düşünerek bir ön yargı geliştirdikleri ve eğitmenin eğitim esnasında karşısındakinin mutlaka yetişkin olduğunun farkında olması gerektiği yönündedir. Ayrıca katılımcılar, yetişkin eğitime yönelik bir eğitim aldıklarını da belirtmemişlerdir; genel olarak bu konudaki bilgilerinin kendi tecrübelerine dayalı olarak geliştiği görülmektedir. Dile getirdikleri sorunlar değerlendirildiğinde ise bazı konularda farkındalık geliştireler de ağırlıklı olarak eğitimlerini, yetişkin eğitiminin ilke ve kuramlarını dikkate alarak uygulamadıkları sonucuna ulaşılabilir. Son olarak çalışmada yer alan eğitimcilerin, özel sektör çalışanlarına yönelik eğitimlerde yalnızca düz anlatım yöntemiyle kullanılmaması, öğretim yöntemlerinde çeşitlilik olması gerektiğine yönelik düşünceleri de dikkat çekicidir.

Yapılan birçok çalışmada, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşecek nitelikte; toplum tarafından yetişkin eğitiminin gerekliliklerinin farkında olunmadığı ve bu durumun birçok açıdan eğitim faaliyetlerine olumsuz olarak yansdığı (Yayla, 2009), yetişkinlere yönelik eğitimlerde eğitimcilerin yaşa bağlı olarak yetişkinlerin öğrenemediği gibi bir düşünceye sahip olduğu, oysaki bu durumun nedeninin eğitim içeriğinin yetişkinlere ilgilerine göre hazırlanmamasına dayandığı (Karabacak ve Kaygın, 2018), eğitimcilerin pedagoji ve andragoji konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmamasından dolayı okuma-yazma eğitimlerinde sorunlar yaşandığı (Gökçe ve Yıldız, 2018); yetişkinlere verilen eğitimlerde andragojiyle uyumlu olarak; seminer verdirilmesi, aktif katılımlı uygulama, beyin fırtınası, iş simülasyonu, ders-görselleştirme ve ders içi diyalog gibi öğretim tekniklerinin kullanılmasının verilen eğitimlerin niteliğini arttırdığı (Sanger & Pavlova, 2016) sonuçlarına ulaşılmıştır. Yukarıdaki tartışma dikkate alındığında,

yetişkinlere yönelik eğitim verecek kişiler açısından temel bir pedagoji eğitimiyle androgoji, dönüştürücü öğrenme ve biyografik öğrenme gibi yetişkin eğitimine özgü kuramların yer aldığı nitelikli bir eğitim programını tamamlamalarının, yasal düzenlemelerle zorunlu hâle getirilmesi önerilebilir.

Araştırmamızda elde edilen son sonuç, Covid-19 pandemisi sürecinde özel sektör kuruluşlarının, personellerine verecekleri eğitimlerdeki dönüşüme yöneliktir. Görüşmecilerin bir kısmı eğitimde dijitalleşmenin kaçınılmaz bir gerçek olduğunu ve bu süreci eğitim ekiplerinin yazılımcılarla birlikte ekip çalışması hâlinde yürütmesi gerekliliğinden bahsetmiş; bir kısmı da dijital platformlardaki eğitimler devam ederken, özellikle uygulamalı eğitimlerin yüz yüze yapılmasının gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca görüşmeciler dijital eğitimlerin zamanın verimli kullanımı ve ekonomik maliyetlerinin düşük olmasına dayalı olarak kurumlar için avantaj olabileceğini de paylaşmışlardır. Dijital öğrenmenin teknolojiye aşırı bağımlılık yaratacağı endişesiyle uzaktan öğretimde yetişkinlerin yüz yüze öğrenmede olduğu kadar motive olmadıkları ve uzaktan eğitime katılımda istekli olmadıkları endişesi de dile getirilmiştir.

Elde edilen sonuçları destekler nitelikte; Acarbay (2016) tarafından yapılan bir araştırmada uzaktan öğretimin, zaman ve maliyet anlamında tasarrufa neden olacağı ve de iş verimliliğini arttıracığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Bununla birlikte uygulamalı olarak verilmesi gereken eğitimlerin uzaktan verilmesinin yol açabileceği riskler konusunda da endişeler dile getirilmiştir. Sarıtaş ve Barutçu (2020), pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin her ne kadar öğrenciler çevrim içi öğrenimde yüksek düzeyde hazırbulunuşluğa sahip olsalar da çevrim içi öğrenmenin kontrolü açısından kendilerini yetersiz bulduğunu belirtmektedirler. Keskin ve Özer-Kaya da (2020) bir araştırmalarında, yetişkinlerin oldukça yüksek bir oranda pandemi döneminde web tabanlı olarak verilen eğitimleri, yüz yüze eğitimler kadar verimli bulmadıkları bulgusunu elde etmişlerdir. Can (2020) yetişkinlere sunulan ders içeriklerinin yeterli düzeyde olmadığı, bu bağlamda erişime açılan materyallerin yalnızca basılı materyallerden oluşmasından dolayı, etkileşimli veya alternatif öğrenme kaynaklarına ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ayrıca uzaktan yapılan sınavlarda objektif

değerlendirmelerin tam anlamıyla yapılamamasından dolayı yasal ve pedagojik düzenlemelerin gerekliliğine de dikkat çekmektedir.

Bu sonuçlar dikkate alınarak özel sektör çalışanlarını uzaktan öğretime katılımında daha aktif kılacak öğretim ve öğrenme yöntemleriyle ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması önerilebilir. Ayrıca, yalnızca eğitim fakültesi öğrencilerine değil, meslek hayatlarında yetişkinlere yönelik eğitim verebilecek diğer fakülte öğrencilerine de uzaktan öğretim ve yetişkin eğitime ilişkin seçmeli derslerin konulması da önerilebilir. Eğitici kadar katılımcıların da aktif olduğu eğitim anlayışı, uzaktan öğretimde çok daha verimli sonuçlara yol açabilecektir.

Araştırma nitel araştırma yöntemler kapsamında yürütülen fenomenolojik bir çalışma olup birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum örnekleme çeşitlemesi kullanılmıştır; araştırma farklı katılımcıları içeren çalışma gruplarıyla da yürütülebilir. Ayrıca Covid-19 pandemisinin yol açtığı güçlükler nedeniyle katılımcılar tarafından verilen eğitimlere yönelik bir gözlem gerçekleştirilememiştir; normalleşme dönemlerinde görüşme yoluyla veri toplamanın dışında gözlem ve doküman incelemesi teknikleriyle de verilerin toplanabildiği durum çalışmaları yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Acarbay, C. (2016). Havacılık hizmetiçi eğitiminde uzaktan eğitim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 148-161. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34011/376536>
- Akbaş-Tuna, A., Türkmendağ, Z. (2020). Covid-19 pandemi döneminde uzaktan çalışma uygulamaları ve çalışma motivasyonunu etkileyen faktörler, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12 (3), 3246-3260. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.1037>
- Altaş, B. ve Çevik, M. (2014). Amasya'daki sektörlerin ihtiyaç analizleri doğrultusunda büro yönetimi ve yönetici asistanlığı öğrencileri için kariyer planlaması önerileri. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, Ağustos, 83-100. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejovoc/issue/5386/73034>
- Arıkboğa, Ü. (2020). Belediyelerde hizmet içi eğitim ve belediye birliklerinin rolü. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 55-68. Retrieved from <http://aksarayıibd.aksaray.edu.tr/tr/pub/issue/53774/640641>
- Arslan-Dişli, G. (2019). *Beyaz et sektöründe faaliyet gösteren örgütlerin yetişkin eğitimleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Arslan, S, Mirici, İ, Öz, H. (2019). In-service training needs of efl teachers in non-formal education settings. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (42), 223-244. DOI: 10.21497/sefad.675203
- Ay, F. ve Şahan, G. (2018). Aile eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi bağlamında etkililiğinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 66-86. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/36870/420932>
- Aydın, İ. (2021). *Hizmet içi eğitim el kitabı* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayvacı, H., Bakırcı, H. ve Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1731/21228>
- Bayraktaroğlu, S. (2011). *İnsan kaynakları yönetimi*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık
- Bernardi, L., Germani, P., Del Zotto, G., Scotton, G., & de Manzini, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on general surgery training program: An Italian experience. *American Journal Of Surgery*, 220(5), 1361–1363. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2020.06.010>

- Boeren, E., Roumell, E. A., & Roessger, K. M. (2020). Covid-19 and the future of adult education: An editorial. *Adult education quarterly*, 70(3), 201–204.
<https://doi.org/10.1177/0741713620925029>
- Boydak-Özan, M. ve Dikici, A. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 225-240.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/19629>
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5. sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitim çalışması örneği. *Ege eğitim dergisi*, 6(2), 21-57.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53. Retrieved from
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354>
- Christensen, L.B., Johnson, R. B., Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çeviren: Özgan ve M. Kalman). Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2014).
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları* (Çev. Avcu, A.). Edam Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2012).
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Bacanak, A.). Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2013).
- Dam, H. (2003). Yetişkinlere göre yetişkin din eğitimi. *Değerler eğitimi dergisi*, 1 (4), 31-54. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29196/312579>
- Ejakait, J.E. (2016). Effects of training needs assessment on employee performance in the postal corporation of kenya, bungoma county. *Research on humanities and social sciences*, 6, 140-145.
- Essossomo, S.M. (2013). The English language teaching enterprise in the Postcolonial Cameroon: A focus on the framework of needs analysis. *Basic Research Journal Of Education Research And Review*, 2(9), 124-133.
- Ferreira, R. R., & Abbad, G. (2013). Training needs assesment: Where we are and where we should go. *Brazilian Administration Review*, 10(1), 77–99.
- Gökçe, N., & Yıldız, A. (2018). Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen kadınlar ve okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri: “Ne edeyim okumayı, hayatım mı değişecek?”. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2151-2161
- ILO (2020). Covid-19 ortamında ve sonrasında uzaktan çalışma uygulama kılavuzu. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/publication/wcms_759299.pdf adresinden 25.4.2021 tarihinde erişilmiştir.



- Karadağ, Ö. ve Baş, B. (2019). Türkçe ve türk kültürü dersine dair ihtiyaç analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9 (3), 434-454, DOI: 10.19126/suje.644826
- Karasu, N., Aykut, Ç. Ve Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (01), 41-56 . DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000191
- Karabacak, S. & Kaygın, H. (2018). Uluslararası yetişkin becerileri araştırmasına (piaac) yönelik halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 745-762.
- Kaygın, H. (2020). *Androgoji*. Miser, R. (Ed.), *Yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi* (s.163-177) içinde. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskin, M, & Özer, Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 5(2), 59-67.
- Kiracı, M., Şenol, M., Kıran, T. ve Candar, S. (2018). Çanakkale bağlılığının mevcut durumu, gelişimi ve üreticilerin eğitim ihtiyaç analizi. *ÇOMÜ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 77-84. DOI: 10.33202/comuagri.503823
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A (2015). *Yetişkin eğitimi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Kop, S. (2003). *Fen bilgisi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bazı ihtiyaçların giderilmesine yönelik rehber materyallerin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). KTÜ, Trabzon.
- Kövccses, V. G., Lampert, B., Pongrácz, A. & Lörincz, I. (2020). "University lecturers' distance learning experiences gained during the covid-19 pandemic period". *11th IEEE International Conference On Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*, 2020, pp. 000325-000330, doi: 10.1109/CogInfoCom50765.2020.9237890.
- Ludwikowska, K. (2018). The effectiveness of training needs analysis and its relation to employee efficiency, in: *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej*, Vol. 77, pp. 179–193.
- Maglen, L., Hopkins, S. & Burke, G. (2001). Training for Productivity: an exploration of a method for demonstrating the relationship between training expenditure by firms and their levels of productivity, NCVER, Adelaide. https://ncver.edu.au/__data/assets/file/0017/7280/training-for-productivity-542.pdf adresinden 11.6.2021 tarihinde alınmıştır.
- Mahmud, K.T., Wahid, I.S. & Arif I. (2019). Impact of training needs assessment on the performance of employees: Evidence from Bangladesh. *Cogent Social Sciences*. 5:

- 1705627.https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23311886.2019.1705627?needAccess=true adresinden 10.2.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Mazhisham, P. H., Khalid, M. Y., Nazli, N. N. N. N., Manap, R., & Hussain, N. H. M. (2019). Identification of training needs assessment in organizational context. *International Journal Of Modern Trends In Social Science*, 1(5), 20-30.
- Miser, R. (Ed.). (2020). *Yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel akademik yayıncılık.
- Noe, R. A. (2020). *İnsan kaynaklarının eğitimi ve geliştirilmesi*. (C. Çetin, Çev.). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- OECD, (2021). *Adult learning and covid-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?* https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1069_1069729-q3oh9e4dsm&title=Adult-Learning-and-COVID-19-How-much-informal-and-non-formal-learning-are-workers-missing&_ga=2.102219073.1752861817.1623401762-369001854.1622304755 adresinden 28.4.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Oghenero, O, Uhumwangho, E, Yarhere, E, Okpara, O. (2021). Poultry farmers' training needs analysis in edo state, nigeria. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tarım Bilimleri Dergisi*, 31 (1), 216-227. DOI: 10.29133/yyutbd.718609
- Owens, P. L. (2006). One more reason not to cut your training budget: the relationship between training and organizational outcomes. *Public Personnel Management*, 35(2), 163–172. https://doi.org/10.1177/009102600603500205
- Öztürk, H. (2021). Meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde uyumlarının incelenmesi: nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 74-97. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/60050/808846
- Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yasar University*, 2(7), 761-794.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Güzel, E. ve Demircioğlu, H.). Pegem Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2001).
- Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2020). *Örgütsel davranışın temelleri*. (Çev. Özgen, A. E.). Nobel Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2017).
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayıncılık
- Sanger, P., & Pavlova, I. (2016). Applying andragogy to promote active learning in adult education in russia. *Int. J. Eng. Pedagog.*, 6, 41-44. https://pdfs.semanticscholar.org/652d/e9580c86d6bbb55acc8d9365e9a7b9899a35.pdf?_ga=2.136624944.1498032228.1623413625-721414865.1622196779 adresinden 11.6.2021 tarihinde alınmıştır.
- Sarıtaş, E. & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi

- öğrencileri üzerinde bir araştırma. *İnternet Uygulamaları Ve Yönetimi Dergisi*, 11(1), 5-22
- Sayan, H. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online dergisi*, 11 (42), 100-122. DOI: 10.5824/ajite.2020.03.004.x
- Selimoğlu, E. ve Biçen-Yılmaz, H. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *PARADOKS, Ekonomi, Sosyoloji Ve Politika Dergisi*, 5(1). Retrieved from <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910954.pdf>.
- Smith, M. (2013, Ocak 23). How are the cuts affecting training? The Guardian gazetesi. <https://www.theguardian.com/public-leaders-network/2012/jan/23/how-cuts-affecting-training> adresinden erişilmiştir.
- Sunyoto, S., Situmorang, R., & Solihatin, E. (2020). The importance of training need assessment on competency-based training of technical guidance of energy auditor in cement industry. *JETL (Journal Of Education, Teaching And Learning)*, 5(1), 127-136. doi:<http://dx.doi.org/10.26737/jetl.v5i1.1097>.
- Pelit, E. ve Şen, H. (2016). Turizm işletmelerinde hizmetiçi eğitim sorunları ve çözümünde insan kaynakları yönetimi biriminin rolü kavramsal bir değerlendirme. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (43), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abmyoder/issue/46655/584932>
- Şimşek, Z. (2007). *İnsan kaynaklarında eğitim yönetiminin yeri ve önemi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, A., Kutukız, D., & Çeken, H. (2013). Otel işletmelerinde çalışan personelin aldığı hizmet içi eğitimin verimliliğe etkisi. *Verimlilik Dergisi*, 2, 101-116
- Ünlü, Ş. ve Gözütok, F.D. (2018). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programı ihtiyaç analizi. *Ankara University Journal Of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51 (3) , 169-192 . DOI: 10.30964/auebfd.389603
- Ünlühisarcıklı, Ö. (2020). *Yetişkinlerin gelişim özellikleri ve öğrenmeye etkisi*. Miser, R. (Ed.), *Yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi* (s.27-40) içinde. Ankara. Nobel akademik yayıncılık.
- Weidner, T. G. & Henning, J. M. (2004). Development of standards and criteria for the selection, training, and evaluation of athletic training approved clinical instructors. *Journal of athletic training*, 39(4), 335-343
- World Health Organization. *WHO statement on cases of COVID-19 surpassing 100,000*. [Accessed March 8 2020]. Available at: <https://www.who.int/news-room/detail/07-03-2020-who-statement-on-cases-of-covid-19-surpassing-100-000>.

- Yayla, D. (2020). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. T.C. Mill Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Yetiskin_Egitimi.pdf adresinden 11.4.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskıdan tpk 11. baskı). Ankara: Seçkin yayınları.

ORCID

Merve TUNCA  <https://orcid.org/0000-0002-4030-9999>
Murat BLBK  <https://orcid.org/0000-0002-1415-0881>

SUMMARY

In the competitive conditions of our age, it is very important for private sector employees to renew their knowledge and skills (Aydın, 2021, p.6; Robbins & Judge, 2020, p.167; Miser, 2020, p.22). Training for employees increases the profitability of companies and customer satisfaction and plays an important role in reducing costs. The relevant literature states that there are important problems related to the training of adult workers, especially in the Covid-19 pandemic (ILO, 2021; Boeren, Roumell ve Roessger, 2020; OECD, 2021).

The Aim of the Study

The purpose of this research is to evaluate comprehensively and holistically the trainings and training processes given by private sector organizations to their employees, based on the views of adult educators. This purpose consists of three interrelated sub-objectives:

(1) Evaluation of the training processes given to the personnel working in private sector organizations in terms of the PDCA (Plan, Do, Check, Take Action) cycle,

(2) In this context, evaluation of the training given by the educators in terms of the principles and theories of adult education,

(3) Determining the transformative role of distance education, which has become increasingly compulsory with the Covid-19 pandemic, in training the personnel of private sector organizations and the responsibility of the state in this process.

Methodology

In this study, phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in accordance with the aims of the research. Phenomenology aims to define a phenomenon in terms of individuals' experiences and to determine the meaning, structure and essence of this phenomenon experienced in this context (Christensen, Johnson & Turner, 2015, p. 408). The study group consists of 11 adult educators; maximum variation sampling technique was used while determining the study group. The opinions of the participants were collected with a semi-structured interview form prepared by the researchers.

Findings

As a result of the analysis of the research data, 5 main categories and 16 subcategories were obtained. These categories:

1. Needs Analysis

1.1. Lack of needs analysis

1.2. Identifying Needs Based on Institutional Mission, Vision and Values

1.3. Employee Participation in Identifying Needs

1.4. The Need Is Based On The Requirements Of The Job Done

2. Planning and Implementation

2.1. Different Approaches to Timing of Education

2.2. Stretching Education to Budget

2.3. Different Approaches in Determining the Training Place

2.4. Selection of the Trainer and Competence of the Trainer

2.5. Getting the Opinion of the Employees and their Managers in Planning

2.6. Diversity in Teaching Methods

3. Measurement and Evaluation

3.1. The Effect of Provided Trainings on Profitability and Customer Satisfaction

3.2. Evaluation of Participants and Trainers

4. Adult Education

4.1. Problems in Adult Education and Awareness Development

4.2. Not Knowing the Difference Between Pedagogy and Andragogy

5. Transformation and Future Expectation with the Covid-19 Pandemic

5.1. Prospects and Concerns for Digitization

5.2. Expectations Regarding the Responsibility of the State in the Transformation Process


Results and Discussion

The first result is that, according to the opinions of some participants, there is no need for a needs analysis, and in cases where a needs analysis is made, it is not done from a holistic perspective. However, making a qualified needs analysis has important contributions to private sector organizations (Owens, 2006; Mahmud, Wahid & Arif, 2019; Ludwikowska, 2018; Sunyoto, Situmorang, & Solihatin, 2020).

Another conclusion is that the relevant units in the companies do not apply the methods that can measure the effect of the training on the corporate profitability, finances and customer satisfaction, and perhaps they may not be aware of these methods. In the relevant literature, there are research results on the positive effect of personnel training on reducing direct costs and increasing profitability and customer satisfaction (Maglen, et al., 2001; Noe, 2008).

Finally, the participants think that with the Covid-19 pandemic, there will be important transformations in the trainings for private sector employees and the state has important responsibilities in this regard.

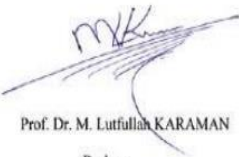
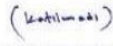
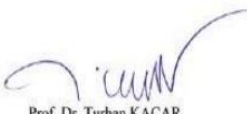

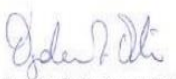
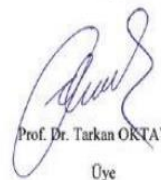
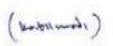
EK-1. Etik Onay Belgesi

**T.C.**
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

ETİK ONAY BELGESİ

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Eğitim Kurumları İşletmeciliği Anabilim Dalı öğrencisi **Merve Tunca**'nın Dr. Murat Bülbül ile birlikte sunduğu "**Özel Sektör Kuruluşlarındaki Eğitim Departmanlarının Eğitimsel Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi**" başlıklı Yüksek Lisans ders projesi dosyası incelenmiş ve projenin içeriğinde etik olarak bir sorun olmadığına, ön koşulsuz olarak **onay** / oyçokluğu ile karar verilmiştir.

05.06.2020

 Prof. Dr. M. Lutfullah KARAMAN Başkan	 Prof. Dr. İbrahim SUBAŞI Üye
 Prof. Dr. Turhan KAÇAR Üye	 Prof. Dr. Ali TAN Üye
 Prof. Dr. Özden Zeynep OKTAV Üye	 Prof. Dr. Tarkan OKTAY Üye
 Prof. Dr. Ahmet AKIN	

Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz Yeterlik Algılarının ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi*

Analysis of Teacher Candidates 'Perceptions of Computer Self-Efficiency And Attitudes Towards E-Learning

Mehmet Yaşar KILIÇ¹

¹Kıbrıs İlim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.
myasarkilic@csu.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 24.05.2021

Yayına Kabul Tarihi: 15.12.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının ve e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin üzerinde etkisi olan farklı değişkenleri incelemek ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu bağlamda, çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören 314 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analiz edilebilmesi için katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 24 programı ile işlenmiştir. Araştırmada, katılımcıların "bilgisayar öz yeterlik" algılarının ve "e-öğrenmeye yönelik tutum" düzeylerinin "yeterli" seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda katılımcıların "bilgisayar öz yeterlik" algılarının ve "e-öğrenmeye yönelik tutum" düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, bireysel bilgisayara sahip olma durumuna ve günlük internette zaman geçirme durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Diğer bir sonuca göre katılımcıların "bilgisayar öz yeterlik" ve "e-öğrenmeye yönelik tutum" düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve katılımcıların bilgisayar öz yeterlik algılarının, e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerini anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar, Bilgisayar öz yeterliği, E-öğrenme, Öğretmen adayları.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the different variables that have an effect on the computer self-efficacy perceptions and their attitudes towards e-learning and to determine the relationship

***Alıntılama:** Kılıç, M.Y. (2022). Öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının ve e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 239-271.

between these concepts. In this context, the relational survey method was used in the study. The participants of the study consist of 314 students studying at Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education in the 2020-2021 academic year. In order to analyze, , the data obtained from the participants were processed with the SPSS 24 program. In the study, it was concluded that the "computer self-efficacy" perceptions and "attitude towards learning e" levels of the participants were at a "sufficient" level. In addition, as a result of the research, it was found that the "computer self-efficacy" perceptions and "attitudes towards e-learning" of participants differed significantly according to their gender, class level, having a individual computer and spending time on the internet daily. According to another result, it was found that there was a significant relationship between the 'levels of "computer self-efficacy" and "attitude towards e-learning" levels of participants and the participants' computer self-efficacy perceptions significantly predicted their level of attitude towards e-learning.

Keywords: Computer, Computer self-efficacy, E-learning, Teacher candidates.

GİRİŞ

Eğitim öğretim amacıyla yapılan uygulamaların istenilen başarıya ulaşabilmesi için, eğitimin temel öğelerinden birisi olan öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlikler ve teknolojiye karşı tutumları önemli bir unsurdur (Yılmaz ve Üredi, 2020). Yaşanan teknolojik gelişmeler sayesinde kurumların bireylerden beklediği nitelikler değişim göstermektedir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında da etkili eğitim öğretimin sağlanabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin bilgisayarı ve teknolojiyi iyi düzeyde kullanabilmesi gerekmektedir. Özellikle eğitim teknolojilerinin artık okullarda etkili bir şekilde kullanılması ve bilgisayarlar aracılığıyla uzaktan eğitimlerin gerçekleştirilmesi, yeterli donanıma sahip olan öğretmenlerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durumda öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algıları ve e-öğrenmeye yönelik tutumları ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada bilgisayar öz yeterlik algısı ve e-öğrenmeye yönelik tutum kavramı üzerinde durulmaktadır.

Bilgisayar Öz Yeterlik Algısı

Bireyin öğrenmesi üzerinde etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden en önde gelenlerinden biri bireyin öz yeterlik algısıdır (Doğan, 2014). Öz yeterlik kavramı, bireyin herhangi bir bağlamda beklenen sonuçları ortaya koyabilecek davranışları, başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine olan inanç şeklinde açıklanabilir (Bandura,

1986). Farklı bir ifade ile öz yeterlik, bireyin yaptığı işte belli bir sonuç ortaya çıkarabilmesi için, sahip olduğu yeteneklerine güven duyması olarak ifade edilebilir (Demir, 2008). Teknolojik cihazların aktif bir şekilde kullanıldığı günümüzde, bireylerin bilgisayara ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olması beklenmektedir (Doğan, 2014). Bilgisayar yeterliliği, bireyin bilgisayar ile ilişkili yapılacak eylemlerde istekli davranmasını ve yaptığı eylemler sırasında herhangi bir sorunla karşılaştığında, bu sorunun üstesinden geleceğine ilişkin inançtır. Kısaca bireyin bilgisayar kullanırken kendisine olan güveni olarak ifade edilebilir (Compeau ve Higgins, 1995). Diğer bir ifadeye göre bilgisayar öz yeterliği, bireyin bilgisayarda belirlenen çeşitli görevleri yerine getirebilme yetisi olarak açıklanabilir (Awofala, Akinoso ve Fatade, 2017). Bilgisayar öz yeterliği konusu ile ilgili yapılan çalışmalar, bilgisayar öz yeterliği daha yüksek olan bireylerin bilgisayar ile ilgili eylemlere katılmaya daha çok istekli oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra bilgisayar öz yeterliği yüksek olan bireylerin, bilgisayarda bir sorunla karşılaştıklarında bu sorunu çözmede daha aktif rol aldıkları ifade edilmektedir (Karsten ve Roth 1998).

Alanyazın incelendiğinde, eğitim kurumlarında bilgisayara ilişkin öz yeterlik düzeyini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Dikmen ve Çağlar, 2017; Saygıner, 2016; Korkut ve Akkoyunlu, 2008; Adıyaman, 2017). Ayrıca bilgisayara ilişkin öz yeterliği etkileyen çeşitli değişkenlerin olduğu da görülmektedir. Dikmen ve Çağlar (2017) tarafından yapılan çalışmada, bilgisayar öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile bilgisayar kullanımına ilişkin öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılığının olduğu sonucuna varılmıştır. İpek ve Acuner (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve bireysel bilgisayar sahibi olma değişkenleri ile bilgisayar öz yeterlik inançlarının anlamlı olarak farklılık oluşturduğu ifade edilmektedir. Çetin (2008) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyete, okuduğu sınıfa, bireysel bilgisayara sahip olma durumuna ve gün içerisinde kullandığı bilgisayar süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde Yılmaz, Üredi ve Akbaşlı (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine, evinde bilgisayar

ve internet olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliğinin cinsiyetleri (Saygıner, 2016; Korkut ve Akkoyunlu, 2008; Berkant, 2013; Öztürk, 2013; Söylemez ve Oral, 2013; Adıyaman, 2017), okuduğu sınıf (Korkut ve Akkoyunlu, 2008; Berkant, 2013; Öztürk, 2013; Söylemez ve Oral, 2013), bireysel bilgisayara sahip olup olmama durumu (Berkant, 2013; Öztürk, 2013; Adıyaman, 2017) ve günlük bilgisayar kullanım süresi (Öztürk, 2013; Adıyaman, 2017) bakımından incelendiği farklı çalışmalar da bulunmaktadır.

E-Öğrenmeye Yönelik Tutum

İnternet teknolojilerinin kullanımının etkileri, eğitim öğretim alanında kendisini göstermeye başlamış ve böylece bilginin daha çabuk elde edildiği, öğrenimin daha hızlı ve etkin bir şekilde gerçekleştirildiği ve yaşam boyu eğitimin gerçekleştirilebildiği e-öğrenme ortamları ortaya çıkmıştır (Şentürk, 2016). E-öğrenme öğrenci ve öğreticinin farklı ortamlarda bulunmalarına rağmen eş zamanlı (senkron) veya ayrı zamanlı (asenkron) şekilde iletişim kurabildikleri ve öğretim sürecinin elektronik ortamlarda gerçekleştirildiği öğretim sürecidir (Gülbahar, 2017). Dolayısıyla e-öğrenme ortamları öğretene-öğrenen ve içerik etkileşiminin gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır (Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019). Özellikle zamanı kısıtlı olan ve çalışan bireylere esnek eğitim fırsatı sunması ve örgün eğitime katılamayacak olan bireyler için farklı öğrenme fırsatı oluşturması bakımından önemlidir (Van Der Rhee, Verma, Plaschka ve Kickul, 2007). E-öğrenme uygulamalarında sınıf ortamı ortadan kalkar ve öğrenenler ders içeriğini kendisi seçerek istediği yerde ve zamanda eğitime dâhil olur. E-öğrenme uygulamaları, daha fazla kitleye ulaşmaya imkân tanır (Baki, Aktepe ve Birgören, 2019). Dolayısıyla e-öğrenme ortamları geleneksel sınıf ortamlarından oldukça farklı yapıdadır. Geleneksel eğitime göre oldukça avantajlı yönleri bulunmaktadır. E-öğrenmenin sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir; öğrenme sürecinde anında dönüt sağlaması, zengin görsel ve işitsel öğrenme ortamları sağlaması, bireylerin kendi hızında öğrenmesine fırsat tanınması, farklı öğrenme stillerine göre öğrenme fırsatı sunması, edinilen kazanımları uygulama fırsatı sunması, bilgiye anında erişime izin

vermesi, coğrafi sebeplerden dolayı okula erişimin güç olduğu bölgelerdeki bireylere eğitim imkânı sunması, belirli konularda kendisini geliştirmek isteyen bireylere eğitim imkânı sağlanması, video, animasyon gibi öğelerin kullanılması sayesinde farklı duyu organlarına hitap etmesi, esnek eğitim öğretim sağlanması, eğitimi daha çekici hâle getirmesi, öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirmesi, katılımın kolaylaşması ile fazla katılımın sağlanması (Etlioğlu ve Tekin, 2020; Lehmann ve Chamberlin, 2009). Alanyazın incelendiğinde, katılımcıların e-öğrenmeye ilişkin yeterliklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalara rastlanmaktadır (Haznedar, 2012; Şentürk, 2016; Yılmaz, Sezer, Yurdugül, 2019). Ayrıca e-öğrenmeyi etkileyen çeşitli değişkenlerin olduğu da görülmektedir. Haznedar (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve internet kullanma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Benzer bir çalışmada Yılmaz, Sezer, Yurdugül (2019), üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile cinsiyetleri, sınıfları ve bireysel bilgisayar sahibi olma durumlarına göre anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Olcay, Döş, Sürme ve Düzgün (2018) öğrencilerin e-öğrenme hazırbulunuşlukları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıkların olduğunu belirtmektedir. Kabataş (2019) ise, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının e-öğrenme düzeylerinin cinsiyetleri (Beyazgül, 2019; Liaw ve Huang, 2011), okuduğu sınıf (Beyazgül, 2019; Demir, 2015b), bireysel bilgisayara sahip olup olmama durumu (Pala, 2018; Demir, 2013) ve günlük internet kullanım süresi (Eroğlu ve Özbek, 2018; Demir, 2013) bakımından incelendiği farklı çalışmalar da bulunmaktadır.

Bilgisayar Öz Yeterlik Algısı ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

E-öğrenme ortamlarında eğitim öğretimin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi, çoğunlukla eğitim kurumlarının her alanında kullanılan bilgisayarlar vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Pınar, Selçuk, Dağ, 2014). Bilgisayar yeterliği yüksek olan bireyler, e-öğrenme sistemlerini kullanırken yüksek performans gösterebileceklerini hissederler. E-öğrenme sistemlerini tecrübe etmeye daha istekli davranırlar. Herhangi bir sorunla

karşılaştıklarında kolayca vazgeçmezler ve engelleri aşmak için çabalarlar. Bu sebeple e-öğrenme sistemlerini etkili bir şekilde kullanırlar (Compeau ve Higgins 1995). Bilgisayar öz yeterliği bireyin bilgisayar kullanma yeteneğinin olması anlamına gelmektedir. Genel bilgisayar öz yeterliği algısı, bireyin yeni teknoloji veya yeni sistemle ilgili herhangi bir uygulamalı deneyime sahip olmadan önce, bilgisayar konusundaki tecrübeleri sayesinde yeni teknolojiyi ve sistemi kolay bir şekilde kullanmasını sağlar. Bu durumda bilgisayar öz yeterliği, çevrimiçi öğrenme sisteminin kullanım kolaylığı algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir (Gong, Xu ve Yu, 2004). Dolayısıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde bilgisayar öz yeterliğin e-öğrenmeye karşı tutumu etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır (Hsia, Chang ve Tseng, 2014; Alenezi, Karim ve Veloo, 2010; Thongsri, Shen ve Bao, 2020; Gong ve diğerleri, 2004).

Öğretmenlerin derslerde uygun teknolojilerden faydalanması dersin verimliliği açısından çok önemlidir. Derste teknoloji kullanımı öğrencilerin derslerde daha katılımcı olmasını ve öğrenilen bilginin daha uzun süre saklanmasını sağlamaktadır. Özellikle somut öğrenme (Piaget [2007]'e göre somut işlemler dönemi 7-11 yaş arası olarak belirtilmektedir) döneminde bulunan öğrencilerin akademik başarısı açısından, teknoloji önemli bir usundur (Can, 2010; Çetin ve Mirasyedioğlu, 2019; Demir, 2015a; Doğan, İrioğlu, Serin, Yüzerler, 2010; Engin, Tösten ve Kaya, 2010; Klein, Nir-Gal ve Darom, 2000). Eğitim teknolojilerinin uygun bir şekilde kullanılmasının eğitim öğretim kalitesini artırabileceği ile ilgili alanyazındaki kanıtlara dayalı olarak, öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliklerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu görülmektedir. Ulusal alanyazın incelendiğinde bilgisayara ilişkin öz yeterlik algısı ile e-öğrenmeye yönelik tutum düzeyi arasında ilişki bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca uluslararası alanyazında ise oldukça az sayıda çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz yeterlik algıları ve e-öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması, araştırmacılara ve eğitimcilere konu ile ilgili önemli bilgiler sunabilir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların yapılacak

çalışmalara kaynak sağlaması ve güncel bilgi sunması açısından önem oluşturduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz yeterlik algıları ve e-öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri üzerinde etkisi olan farklı değişkenleri incelemek ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın bu amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır.

Öğretmen adaylarının,

1. Bilgisayara ilişkin öz yeterlik algıları ve e-öğrenmeye yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Bilgisayara ilişkin öz yeterlik algıları ve e-öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri bazı demografik özelliklere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, bireysel bilgisayara sahip olma durumu, internette günlük zaman geçirme durumu) farklılaşmakta mıdır?
3. Bilgisayara ilişkin öz yeterlik algıları ve e-öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Bilgisayara ilişkin öz yeterlik algıları, e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz yeterlik algıları ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzerinde çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasında incelenen değişimin var olup olmadığını, eğer değişim gözleniyorsa bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Karasar, 2015). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz yeterlik

algıları ile e-öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi ve bu ilişkinin derecesinin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır (n=314). Veriler kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı ulaşabileceği en kolay ve yakın bir durumu ele alır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılardan cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, bireysel bilgisayara sahip olma durumları ve internette zaman geçirme durumları hakkında bilgiler toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik değişkenler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik değişkenler

Değişken	Örneklem	f	%
Cinsiyet	Erkek	145	46,2
	Kadın	169	53,8
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	76	24,2
	2. Sınıf	86	27,4
	3. Sınıf	81	25,8
	4. Sınıf	71	22,6
Bireysel Bilgisayara Sahip Olma	Evet	178	56,7
	Hayır	136	43,3
İnternette Zaman Geçirme Durumu	0-30 dakika	61	19,4
	30 dk-1 saat	88	28
	1-2 saat aralığında	74	23,6
	2 saat ve üzeri	91	29

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri şu şekildedir: Katılımcıların %46,2’si erkek (n=145), %53,8’i kadındır (n=169). Sınıf düzeyi bakımından katılımcıların %24,2’si 1. sınıfta öğrenim görürken, (n=76), %27,4’ü 2. sınıfta (n=86), 25,8’i 3. sınıfta (n=81) ve %22,6’sı 4. sınıfta (n=71) öğrenim görmektedir. Bireysel bilgisayarsa sahip olma durumu bakımından katılımcıların %56,7’sinin (n=178) bilgisayarı bulunmakta ve %43,3’ünün (n=136) ise bilgisayarı bulunmamaktadır. İnternette günlük zaman geçirme durumu bakımından katılımcıların %19,4’ü (n=61) 0-

30 dakika aralığında zaman geçirirken, %28'i (n=88) 30 dk-1 saat aralığında, %23,6'sı (n=74) 1-2 saat aralığında ve %29'u ise (n=91) 2 saat ve üzeri zaman geçirmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “bilgisayara ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği” ve “e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Ölçek, Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin tek boyutu bulunmakta ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipine uygun olarak geliştirilmiş ve “1-Hiçbir zaman”, “2-Nadiren”, “3-Bazen”, “4-Çoğu Zaman” ve “5-Her zaman” şeklinde ifadeler içermektedir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach's Alpha güvenirlik analizi yapılmış ve bu değer .71 olarak hesaplandığı ifade edilmiştir. Ayrıca ölçekteki maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Ölçekte “S1. Bilgisayar kullanmaya karşı özel bir yeteneğim olduğuna inanırım”, “S16. Bilgisayarı etkin olarak kullanabildiğimi düşünüyorum.” gibi sorular bulunmaktadır. Bu çalışmada kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach's Apha değeri .97 olarak bulunmuştur.

E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Ölçek Kisanga (2016) tarafından geliştirilmiştir ve Biçer ve Korucu (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek toplamda 23 maddeden ve 4 faktörden oluşmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .847 ve Barlett testinin ($X^2= 8821,036$; $p= 0,000$) ise anlamlı olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alpha testi yapılmış ve bu değer .789 olarak bulunduğu ifade edilmiştir. Kararlılık korelasyonunun ise .95 olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçek 4'lü Likert tipine uygun olarak geliştirilmiş ve “1-Kesinlikle Katılmıyorum”, “2-Katılmıyorum”, “3-Katılıyorum” ve “4-Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde ifadeler içermektedir. Ölçekte “S8. E-öğrenme kullanımının işimde kaliteyi artıracığına inanıyorum” ve “S18. E-öğrenme elde edilen bilginin

kalitesini azaltır” gibi sorular bulunmaktadır. Bu çalışmada kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach’s Apha değeri .85 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilebilmesi için katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 24 programı ile işlenmiştir. Eksik veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve ters puanlanmış veriler çevrilmiştir. Toplanan verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov test sonuçları incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov değeri “bilgisayara ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği” için .00 ($p < .05$) ve “e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği” için ise .02 ($p < .05$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda parametrik olmayan analizlerin kullanılmasının daha gerçekçi sonuçlar verebileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin cinsiyetlerine ve bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U-Testi, sınıf düzeylerine ve günlük internette zaman geçirme durumlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan testlerde anlamlı çıkan değerler için farklılığın kaynağının belirlenebilmesi amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Ayrıca elde edilen veri setinin doğrusal bağlantı varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirleyebilmek için değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2011), değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının .80 ve üzerinde olması durumunda çoklu bağlantı sorununun olabileceğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda değişkenler arasındaki korelasyon değeri incelenmiş ve çoklu bağlantı sorununa sebep olabilecek bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca toplanan verilerin uç değer analizi yapılmıştır. Aykırı değerlerin veriler üzerindeki etkisi Cook’s Distance ile analiz edilebilir. Cook’s Distance değerinin 1’den büyük olması, aykırı değerlerin veriler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir (Green, Salkind ve Akey, 2000). Verilerin Cook’s distance minimum (.00) ve maksimum (.051) değerleri incelendiğinde 1’den büyük değere rastlanmamıştır. “Bilgisayara ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği” ve “e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği” arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman

Korelasyon analizi yapılmıştır. Bilgisayara ilişkin öz yeterlik algısının e-öğrenmeye yönelik tutumu yordama gücünü belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Katılımcıların bilgisayara ilişkin öz yeterlik algıları ve e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerini belirleyebilmek için ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. “Bilgisayara ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği” nin yorumlanmasında şu ölçütler kullanılmıştır: 1.00-1.80, “çok yetersizim”, 1.81-2.60, “yetersizim”, 2.61-3.40, “orta düzeyde yeterliyim”, 3.41-4.20, “yeterliyim” ve 4.21-5.00, “çok yeterliyim”. “E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği” nin yorumlanmasında ise şu ölçütler kullanılmıştır: 1.00-1.75, “çok yetersizim”, 1.76-2.50, “yetersizim”, 2.51-3,25, “yeterliyim” ve 3.26-4.00 “çok yeterliyim”

Etik Kurallara Uygunluk

Makalenin araştırma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma kapsamında Cumhuriyet Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu’ndan 20.05.2021 ve E-60263016-050.06.04-41177 sayılı karar ile Etik Kurul İzin Belgesi alınmıştır ve Ek 1’de sunulmuştur.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında oluşturulan araştırma sorularına ilişkin istatistiksel analizlere yer verilmektedir. Araştırma sorularına ilişkin bulgular sırasıyla ele alınmıştır.

Katılımcıların Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algılarına ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında, öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz yeterlik algıları ve e-öğrenmeye yönelik tutumları incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	N	\bar{X}	ss
Bilgisayara İlişkin Öz	314	3.59	.81
E-Öğrenmeye	314	2.97	.46

Tablo 2 incelendiğinde “Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik” ölçeği $\bar{X}=3.59$ ($ss=.81$) ve “E-Öğrenmeye Yönelik Tutum” ölçeği $\bar{X}=2.97$ ($ss=.46$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre katılımcıların bilgisayar öz yeterliklerinin ve öğrenmeye yönelik tutumlarının “yeterli” düzeyde olduğu söylenebilir.

Katılımcıların Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algılarının ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın ikinci alt sorusu kapsamında, öğretmen adaylarının “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, bireysel bilgisayara sahip olma durumlarına ve günlük internette zaman geçirme durumlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmektedir.

Tablo 3’te öğretmen adaylarının “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması sonucunda elde edilen istatistiksel bilgiler verilmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi

Ölçekler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik	Erkek	145	177.64	25757.50	9332.50	-3.64	.00*
	Kadın	169	140.22	23697.50			
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	Erkek	145	173.52	25160.50	9930.00	-2.89	.00*
	Kadın	169	143.76	24295.50			

* $p<.05$

Tablo 3’te katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir. Test sonuçlarına göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” ($U=9332.50$, $z=-3.64$,

$p < .05$) ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” ($U=9930.50$, $z=-2.89$, $p < .05$) düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde oluşan farklılaşmaların erkek öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4’te öğretmen adaylarının “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması sonucunda elde edilen istatistiksel bilgiler verilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Ölçekler	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Chi Square	Serbestlik Derecesi	p	Anlamlı Fark
Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik	1. Sınıf	76	129.19	30.86	3	.00*	1-3
	2. Sınıf	86	132.20				1-4
	3. Sınıf	81	176.67				2-3
	4. Sınıf	71	196.58				2-4
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	1. Sınıf	76	114.95	28.23	3	.00*	1-2
	2. Sınıf	86	160.99				1-3
	3. Sınıf	81	162.15				1-4
	4. Sınıf	71	193.51				

* $p < .05$

Tablo 4’te katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmektedir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” düzeylerinin ($X^2_{(3)}=30.86$, $p < .05$) sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılıkların, sınıf düzeyi 1-3 ve 1-4 arasında olduğu ve 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören katılımcıların lehine olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf düzeyi 2-3 ve 2-4 olan katılımcılar arasında da bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören katılımcıların lehine olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında katılımcıların “e-öğrenmeye yönelik” tutum düzeylerinin ($X^2_{(3)}=28.23$, $p < .05$) sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı

görülmektedir. Bu farklılıkların, sınıf düzeyi 1-2, 1-3 ve 1-4 arasında olduğu ve 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören katılımcıların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te öğretmen adaylarının "bilgisayara ilişkin öz yeterlik" ve "e-öğrenmeye yönelik tutum" düzeylerinin bireysel bilgisayara sahip olma durumlarına göre karşılaştırılması sonucunda elde edilen istatistiksel bilgiler verilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Bireysel Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi

Ölçekler	Bireysel Bilgisayar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik	Var	178	168.07	29916.50	10222.50	-2.36	.01*
	Yok	136	143.67	19538.50			
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	Var	178	169.36	30146.00	9993.00	-2.65	.00*
	Yok	136	141.98	19309.50			

*p<.05

Tablo 5'te katılımcıların "bilgisayara ilişkin öz yeterlik" ve "e-öğrenmeye yönelik tutum" düzeylerinin bireysel bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir. Test sonuçlarına göre katılımcıların "bilgisayara ilişkin öz yeterlik" (U=10222.50, z=-2.36, p<.05) ve "e-öğrenmeye yönelik tutum" (U=9993.00, z=-2.65, p<.05) düzeylerinin bireysel bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde oluşan farklılaşmaların bireysel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 6'da öğretmen adaylarının "bilgisayara ilişkin öz yeterlik" ve "e-öğrenmeye yönelik tutum" düzeylerinin günlük internette zaman geçirme durumlarına göre karşılaştırılması sonucunda elde edilen istatistiksel bilgiler verilmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların İnternette Günlük Zaman Geçirme Durumlarına Göre Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Ölçekler	Günlük İnternette Zaman Geçirme	N	Sıra Ortalaması	Chi Square	Serbestlik Derecesi	p	Anlamlı Fark
Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik	0-30 dk	61	143.43	15.66	3	.00*	1-4 2-4 3-4
	30 dk – 1 saat	88	144.80				
	1 - 2 saat	74	145.20				
	2 saat ve üzeri	91	189.21				
E- Öğrenmeye Yönelik Tutum	0-30 dk	61	132.02	10.99	3	.01*	1-4
	30 dk – 1 saat	88	152.00				
	1 - 2 saat	74	156.74				
	2 saat ve üzeri	91	180.52				

*p<.05

Tablo 6’da katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin günlük internette zaman geçirme durumlarına göre anlamlı farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmektedir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” düzeylerinin ($X^2_{(3)}=15.66$, $p<.05$) internette günlük zaman geçirme durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılıkların, internette günlük zaman geçirme durumları 0-30 dakika 30 dakika-1 saat, 1-2 saat ile 2 saat ve üzeri olan katılımcılar arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca bu farklılığın 2 saat ve üzeri olan katılımcılar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına bakıldığında katılımcıların “e-öğrenmeye yönelik” tutum düzeylerinin ($X^2_{(3)}=10.99$, $p<.05$) günlük internette zaman geçirme durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın, günlük internette zaman geçirme durumları 0-30 dakika ile 2 saat ve üzeri olan katılımcılar arasında olduğu ve 2 saat ve üzeri olan katılımcılar lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt sorusu kapsamında öğretmen adaylarının “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algıları ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeyleri pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların “Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik” ve “E-Öğrenmeye Yönelik Tutum” Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Düzeyleri

Ölçekler	Bilgisayara ilişkin öz yeterlik	E-öğrenmeye yönelik tutum
Bilgisayara ilişkin öz yeterlik	1	
E-öğrenmeye yönelik tutum	.67*	1

*p<.01

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeyleri arasında “yüksek” düzeyde ($r=.67$, $p<.01$) ilişki olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algılarının, E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerini Yordamasına Yönelik Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt sorusu kapsamında öğretmen adaylarının “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerini yordayıp yordamadığını incelemek için basit regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Basit Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	B	SH	t	β	p
Sabit	1.61	.08	18.63		,00
Bilgisayara İlişkin Öz yeterlik	.37	.02	16.03	.67	,00

n=314, R=.67, R²=.45, F=257.02 p<.01

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerini pozitif olarak yordadığı görülmektedir ($R^2=.45$; $F=257.02$, $p<.01$). Katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algıları “e-

öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerine ilişkin toplam varyansın %45.2’sini açıklamaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz yeterlik algıları ve e-öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri üzerinde etkisi olan farklı değişkenlerin incelenmesi ile bu kavramlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmadan elde sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Birinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulguya göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin “yeterli” seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde, elde edilen bu sonucun desteklendiği görülmektedir. Saygıner (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin yeterlik algıları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik genel yeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Çeliköz, Bulut ve Çeliköz (2018) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenlerin bilgisayara ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dikmen ve Çağlar (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Adıyaman (2017) tarafından yapılan çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz yeterlik algılarının olumlu düzeye yakın olduğu ifade edilmektedir. Öztürk, Tezel, Bora ve Arslan (2018) yaptıkları çalışmada hemşirelik öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Şentürk (2016), öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik genel tutumlarının belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin e-öğrenmeye yatkınlık puan ortalamalarının yüksek düzeyde çıkmasına rağmen e-öğrenmeden kaçma puan ortalamalarının daha yüksek düzeyde çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin e-öğrenme uygulamalarından kaçınma eğilimi gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Yılmaz, Sezer ve Yurdugül (2019) tarafından toplam 5.021 üniversite

öğrencisinin katılımıyla yapılan çalışmada, katılımcıların e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

İkinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulguya göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılaşmanın erkek öğretmen adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel açıdan incelendiğinde, toplumda genellikle erkeklere teknolojik cihazlarla ilgili sorumluluğun yüklenmesi ve yaşadıkları tecrübe nedeniyle yeni teknolojik cihazları kullanmaya yatkın olmaları gibi faktörlerin bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde, elde edilen bu sonucun desteklendiği görülmektedir. Dikmen ve Çağlar (2017) tarafından bilgisayar öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada, katılımcıların bilgisayar öz yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığın olduğu ve erkek öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliklerinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer bir çalışmada Adıyaman (2017) öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile bilgisayar öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farklılığın erkek öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmen adayları üzerinde yapılan diğer bir çalışmada Öztürk, Tezel, Bora ve Arslan (2018), bilgisayar öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve erkek öğrencilerin bilgisayar öz yeterliğinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Atagün (2019) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın, BÖTE öğretmen adaylarının katılımcı olarak seçilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. E-öğrenme üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde Olcay, Döş, Sürme ve Düzgün (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları erkek öğrenciler lehine “teknik beceriler ve yeterlikler” ve “öğrenme tercihleri” faktöründe anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Diğer

bir çalışmada Yılmaz, Sezer, Yurdugül (2019) üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda kadın öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu vurgulanmaktadır. Benzer bir şekilde Beyazgül (2019) yaptığı araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve bu farklılaşmanın erkek öğretmen adaylarının lehine olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmaların aksine Eroğlu ve Özbek (2018), ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyet açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın, ortaokul öğrencilerinin katılımcı olarak seçilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça katılımcıların bilgisayara ilişkin öz yeterlikleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları artmaktadır. Öğretmen adaylarının özellikle birinci sınıftan dördüncü sınıfa gelene kadar bilgisayar kullanma süreleri artmakta ve e-öğrenme ortamlarına katılmaktadır. Bilgisayar ve e-öğrenme konusundaki yaşadıkları tecrübeler öğretmen adaylarının bu konudaki tutumlarının ve yeterliklerinin artmasına sebep olabilir. Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde, elde edilen bu sonucun desteklendiği görülmektedir. Berkant (2013), öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliklerini sınıf düzeyleri değişkenine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliklerinin, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ifade edilmiştir. Polat ve Karakuş (2020) öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik öz yeterlik düzeylerini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik öz yeterlikleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın dördüncü sınıfta okuyan öğretmenlerin lehine olduğu belirtilmiştir. Ozan ve Taşgın (2017)’in öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerini

incelediği çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu farkın dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmacılara öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin bilgisayara ilişkin öz yeterliklerine etkisi konusunda ipucu verebilir. Bu çalışmaların yanı sıra öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Öztürk, Tezel, Bora ve Arslan, 2018; Öztürk, 2013; Saraçoğlu, Dinçer ve Dedebehi, 2017; Söylemez ve Oral, 2013). Bu farklılığın, bu çalışmalarda özellikle yabancı dil, fen, matematik ve Türkçe alanındaki öğretmen adaylarının hedef kitle olarak seçilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. E-öğrenme üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde Yılmaz, Sezer ve Yurdugül (2019) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca son sınıf öğrencilerinin ortalamalarının birinci sınıf öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olduğu belirtilmiştir. Farklı bir çalışmada Beyazgül (2019) öğretmen adayları örnekleminde yaptığı araştırmada, katılımcıların e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının sınıf düzeyi bakımından anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılaşmanın birinci ve dördüncü sınıf arasında ve dördüncü sınıf lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Demir (2015b) tarafından yapılan çalışmada, eğitim fakültesinde eğitim gören üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının sınıf düzeyi bakımından anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin bireysel bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel bilgisayara sahip olan öğrencilerin bilgisayara ve internete rahat bir şekilde erişebildiği göz önünde bulundurulursa, bireysel bilgisayara sahip olmayan öğrencilere göre daha fazla bilgisayar ve internet tecrübesi edinebileceği söylenebilir. Bu doğrultuda bireysel bilgisayara sahip olan öğrencilerin “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-

öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin yüksek olması beklenen bir durumdur. Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde, elde edilen bu sonucun desteklendiği görülmektedir. Öztürk, Tezel, Bora ve Arslan (2018) tarafından yapılan çalışmada hemşirelik öğrencilerinin bilgisayara ilişkin öz yeterliklerinin bireysel bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılaşmanın, bireysel bilgisayara sahip olanların lehine olduğu ifade edilmiştir. Benzer bir şekilde Ozan ve Taşgın (2017) öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlikleri ile bireysel bilgisayara sahip olma durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu farklılıkta bireysel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının ortalamasının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bircan ve Zabun (2021) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanım öz yeterlik algılarının bireysel bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı ve bireysel bilgisayara sahip olanların ortalamasının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçtan farklı olarak, Adıyaman (2017) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin yeterlik algıları ile bireysel bilgisayara sahip olup olmama durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu farklılığın yapılan araştırmada örneklem sayısının düşük olması veya sadece fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde çalışılmış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. E-öğrenme üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde Kabataş (2019) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin bireysel bilgisayara sahip olup olmama durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca bireysel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Diğer bir çalışmada ise Yılmaz, Sezer ve Yurdugül (2019) üniversite öğrencileri örnekleminde yaptığı çalışmada, katılımcıların e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının bireysel bilgisayara sahip olup olmama durumuna göre, bilgisayara sahip olan katılımcıların lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin internette zaman geçirme durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin internette daha fazla zaman geçirmesi doğal olarak internet ortamında yaşanılmış tecrübeleri artıracaktır. Bu durumda bireylerin “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin artması beklenen bir sonuçtur. Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde, elde edilen bu sonucun desteklendiği görülmektedir. Göldağ (2017) tarafından meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin örneklem olarak seçildiği çalışmada, öğrencilerin bilgisayar öz yeterliklerinin bilgisayar kullanım süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Gökal, Sönmez ve Ercan (2019) yaptıkları çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim durumlarının internet kullanım süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca internet kullanım süresi arttıkça bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumun daha olumlu olduğu belirtilmektedir. Çitil (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik algı düzeylerinin bilgisayar kullanma sıklığı bakımından anlamlı olarak farklılaştığı ve her gün bilgisayar kullananların ortalamasının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Diğer bir çalışmada Öztürk (2013), öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliklerini incelemiş ve araştırmanın sonucunda katılımcıların bilgisayarda zaman geçirme durumlarının bilgisayar öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. Adıyaman (2017) ise yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliklerinin internette zaman geçirme durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Bu farklılığın yapılan araştırma katılımcılarının sadece fen bilgisi öğretmen adaylarından oluşması nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. E-öğrenme üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, Eroğlu ve Özbek (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların günlük internet kullanım süreleri açısından e-öğrenmeye yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirtilmektedir. Benzer bir şekilde Demir (2013) eğitim fakültesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik kabul düzeylerini incelemiştir. Araştırmada katılımcıların e-

öğrenmeye yönelik kabul düzeylerinin internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık oluşturduğu ve günlük 6 saat ve üzeri internet kullanan katılımcıların e-öğrenme araçlarına yönelik kabul düzeylerinin daha fazla olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Haznedar (2012) tarafından yapılan çalışmada da üniversite öğrencilerinin internet kullanma sıklığına göre e-öğrenmeye yönelik tutumun anlamlı bir şekilde farklılaştığı ifade edilmektedir.

Üçüncü ve dördüncü araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulguya göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve katılımcıların bilgisayara ilişkin öz yeterlik algılarının, e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerini anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde, elde edilen bu sonucun desteklediği görülmektedir. Adıyaman (2017) yaptığı çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları ile bilgisayar öz yeterlikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alenezi, Abdul Karim ve Veloo (2010) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların bilgisayar öz yeterliğinin e-öğrenmeyi kullanma niyetlerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışmada Thongsri, Shen ve Bao (2020) bilgisayar öz yeterliliğinin, e-öğrenmenin amaçlanan kullanımını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Gong ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada, teknoloji kabul modeli oluşturulmuş ve bu modelde öğretmenlerin web tabanlı öğrenme sistemini kabullenme düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada bilgisayar öz yeterliğinin öğretmenlerin teknoloji kabulü üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Verilerin tek bir üniversiteden toplanması, katılımcılardan okudukları bölüm hakkında veri toplanmaması, kolay ulaşılabilir örnekleme stratejisi kullanılması ve verilerin normal dağılmaması sonucu parametrik testlerin kullanılması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. “Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algısı” ölçeği doldurulurken katılımcılara sadece bilgisayar üzerinden düşünmemeleri, diğer teknolojik cihazların da göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada

katılımcıların ölçek maddelerini doldururken diğer teknolojik altleri de göz önünde bulundurduğu varsayılmıştır.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulguya göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin “yeterli” seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Fakat teknolojinin sürekli olarak gelişip kendisini yenilediği göz önünde bulundurulduğunda, var olan bilginin sürekli olarak eskidiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının bu konudaki yeterliliklerinin daha iyi düzeylere getirilebilmesi açısından eğitim öğretim müfredatlarının gelişen yeni teknolojiler de dikkate alınarak sürekli olarak güncellenmesi önerilmektedir. Ayrıca teknolojinin önemi konusunda müfredata ders eklenmesi ve öğretmen adaylarının kendisini geliştirebilmesi için teşvik edilmesi önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılaşmanın erkek öğretmen adaylarının lehine sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültelerinde derslerde öncekinden daha fazla bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojilerden faydalanılması doğrultusunda eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Böylece öğrenciler bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojileri daha çok tecrübe edebilir ve deneyim kazanabilirler. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu konuda birinci sınıftan itibaren öğrencilerin bu konudaki yeterliklerini artırıcı dersler verilmesi ve geliştirici uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin bireysel bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarının bilgisayar kullanabilmesi için alternatif bilgisayar odaları oluşturulması veya fakülteadaki bilgisayar laboratuvarlarının ders dışında da denetlenerek öğrencilerin hizmetine sunulması önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin internette zaman geçirme durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda bilgisayar ders saatlerinin artırılması durumunda öğretmen adaylarının “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Araştırmadan elde edilen farklı bir bulguya göre katılımcıların “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algıları ve “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve katılımcıların bilgisayara ilişkin öz yeterlik algılarının, e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerini anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının “bilgisayara ilişkin öz yeterlik” algılarının artırılması durumunda “e-öğrenmeye yönelik tutum” düzeylerinin de artabileceği söylenebilir. Bu durumda öğretmen adaylarına bilgisayar kullanımının önemi konusunda bilgilendirilmeler yapılması, düzenli olarak eğitimler verilmesi, bu konuda motivasyonlarının artırılması ve teşvik edici projeler düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca eğitim fakültesi bünyesinde, yeni teknolojilerin verimli ve bilinçli bir şekilde kullanılması konusunda zorunlu ve güncel dersler verilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bilgisayara ilişkin öz yeterliğin e-öğrenmeye yönelik tutum düzeyini artırmadaki etkisi göz önüne alındığında, politika yapıcıların eğitimde teknolojik cihazların kullanımını teşvik edici ve destekleyici politikalar oluşturması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar eğitimde bilgisayar, tablet ve telefon gibi teknolojik cihazların

kullanımının özendirilmesi ve bu durumun verimli bir şekilde eğitim-öğretime nasıl entegre edilebileceği konusunda araştırma yapabilirler. E-öğrenmenin öneminin daha fazla vurgulanmaya başlandığı günümüzde, bireylerin e-öğrenmeyi bilinçli ve verimli bir şekilde kullanabilmesi için bilgisayar öz yeterliğinden başka hangi faktörlerin etkili olabileceği konusunda çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adıyaman, M. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algularının ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Alenezi, A. R., Abdul Karim, A. M., & Veloo, A. (2010). An empirical investigation into the role of enjoyment, computer anxiety, computer self-efficacy and internet experience in influencing the students' intention to use e-learning: a case study from saudi arabian governmental universities. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 22-34
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). Perceived computer self-efficacy of the students in the elementary mathematics teaching programme. *Hacettepe University Journal of Education*, 21, 1-8.
- Atagün, G. (2019). *BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayara karşı tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Awofala, A. O. A., Akinoso, S. O., & Fatade, A. O. (2017). Attitudes towards computer and computer self-efficacy as predictors of pre-service mathematics teachers' computer anxiety. *Acta Didactica Napocensia*, 10(2), 91- 108.
- Baki, R., Aktepe, A., & Birgören, B. (2019). Kullanıcı tipi, bölge, kültür, refah ve gelişmişlik seviyelerine göre kullanıcıların e-öğrenme kabulünü etkileyen faktörlerin analizi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 2214-2242.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Berkant, H. G. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 1(3), 11-22.
- Beyazgül, G. (2019). *Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının eğitimde teknoloji kullanımı ve e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bıçer, H., & Korucu, A. T. (2020). E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 237-256.
- Bircan, M. A., & Zabun, E. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluk düzeyleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 292-298.


- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (13. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, Ş. (2010). Attitudes of pre-service teachers from the department of elementary education towards the effects of materials use on learning, *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(2), 46-54.
- Compeau, D. R., & Higgins C. A. (1995). computer self efficacy: Development of a measure and an initial test. *MIS Quarterly*, 19(2), 189-211.
- Çeliköz, N., Bulut, S., & Çeliköz, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlilik algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 15-24.
- Çetin, B. (2008). Marmara üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114.
- Çetin, Y. & Mirasyedioğlu, Ş. (2019). Teknoloji destekli probleme dayalı öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 13-34.
- Çitil, S. G. (2019). *Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına ilişkin kaygı düzeyi ile bilgisayar öz yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Malatya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research* 33, 93-112.
- Demir, M. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Demir, O. (2015a). Okul Öncesi öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma durumları ve bunun öğretime etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 466-479.
- Demir, Ö. (2015b). *Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dikmen, M., & Çağlar, A. (2017). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ile siber zorbalık duyarlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(31), 261-277.
- Doğan, M. (2014). *Meslek lisesi 9. sınıf öğrencilerinin bilgisayar öz yeterlilik algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Doğan, M., İrioğlu, Z., Serin, F. G., & Yüzerler, S. (2010, Eylül). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin materyal ve teknoloji kullanımına ilişkin tutumları*. Sözel Bildiri, IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Engin, A. O., Tösten, R. & Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 69-80.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2018). The investigation of the relationship between attitudes towards e-learning and self-directed learning with technology of secondary school students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 297-314.
- Etilioğlu, M., & Tekin, M. (2020). Elektronik öğrenmede öğrenci tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkide öğrenci merak ve kaygısının aracılık rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 34-48.
- Gong, M., Xu, Y., & Yu, Y. (2004). An enhanced technology acceptance model for web-based learning. *Journal of Information Systems Education*, 15(4), 365-374.
- Gökcal, H., Sönmez, A., & Ercan, O. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz yeterlik düzeyi ile bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 47-63.
- Göldağ, B. (2017). Öğrencilerinin öğrenme stilleri ile bilgisayar kaygısı ve bilgisayar öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(3), 39-52.
- Green, B. G., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data*. NJ: Prentice Hall.
- Gülbahar, Y. (2017). *E-öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi
- Haznedar, Ö. (2012). *Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hsia, J. W., Chang, C. C., & Tseng, A. H. (2014). Effects of individuals' locus of control and computer self-efficacy on their e-learning acceptance in high-tech companies. *Behaviour & Information Technology*, 33(1), 51-64.
- İpek, C., & Acuner, H. Y. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlilik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-40.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Kabataş, S. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu açısından*

- değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Karsten, R., & Roth, M. R. (1998). The relationship of computer experience and computer self-efficacy to performance in introductory computer literacy courses. *Journal of Research on Technology Education*, 31(1), 14-24.
- Kisanga, D. (2016). Determinants of teachers' attitudes towards e-learning in tanzanian higher learning institutions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(5), 109-125.
- Klein, P. S., Nir-Gal, O., & Darom, E. (2000). The use of computers in kindergarten, with or without adult mediation; effects on children's cognitive performance and behavior. *Computers in Human Behavior*, 16(6), 591-608.
- Korkut, E., & Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Lehmann, K., & Chamberlin, L. (2009). *Making the move to elearning putting your course online*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Liaw, S. S., & Huang, H. M. (2011, Eylül). *A study of investigating learners attitudes toward e-learning*. Sözel Bildiri, 5th International Conference on Distance Learning and Education, Singapore.
- Olçay, A., Döş, B., Sürme, M., & Düzgün, M. (2018). Turizm eğitimi alan öğrencilerin elektronik öğrenmeye hazır bulunuşluklarını belirlemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 427-438.
- Ozan, C., & Taşgın, A. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 236-253.
- Öztürk, E. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayar kaygısı ve bilgisayar özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 275-286.
- Öztürk, A., Tezel, A., Bora, C., & Arslan, N. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 21(4), 249-255.
- Pala, K. (2018). *Mesleki turizm eğitiminde öğrencilerin eöğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pınar, İ., Selçuk, A. G., & Dağ, B. (2014). Meslek yüksekokullarının e-öğrenme modeline geçişinde dikkate alınması gereken iki kavram: öğrencilerin bilgisayar özyeterlilikleri ve e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 50-60.

- Piaget, J. (2007). *Çocukta dil ve düşünme (The Language And Thought Of The Child)*, (Çeviren: S. E. Siyavuşgil). Ankara: Palme Yayıncılık
- Polat, K., & Karakuş, F. (2020). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 579-592. doi: 10.30703/cije.632437
- Saracaloğlu, A. S., Dinçer, B., & Dedeşali, N. C. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının internet ve teknolojiye yönelik tutumları ile bilgisayar özyeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 10(51), 824-832.
- Saygıner, Ş. (2016). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeyleri ile teknolojiye yönelik algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 298-312.
- Söylemez, N. H., & Oral, B. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 44-60.
- Şentürk, C. (2016). Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1501-1511.
- Thongsri, N., Shen, L., & Bao, Y. (2020). Investigating academic major differences in perception of computer self-efficacy and intention toward e-learning adoption in china. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(5), 577-589.
- Van Der Rhee, B., Verma, R., Plaschka, G. R., & Kickul, J. R. (2007). Technology readiness, learning goals, and elearning: searching for synergy. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 127-149.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, M., Üredi, L., & Akbaşlı, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeylerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 105-121.
- Yılmaz, M., & Üredi, L. (2020). İlkokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(32), 4723-4742.
- Yılmaz, R., Sezer, B., & Yurdugül, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Bartın üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 180-195. doi: 10.12984/eggefd.424614

ORCID

Mehmet Yaşar KILIÇ  <https://orcid.org/0000-0002-8675-5126>

SUMMARY

Purpose

The aim of this study is to examine the different variables that have an effect on the pre-service teachers' perceptions of computer self-efficacy and their attitude towards e-learning and to determine the relationship between these concepts. In line with this purpose of the research, answers to the following research questions are sought.

Teacher candidates

1. What are their self-efficacy perceptions towards computer and their attitudes towards e-learning?
2. Do perceptions of computer self-efficacy and attitudes towards e-learning differ according to some demographic characteristics (gender, class level, individual computer ownership, daily computer (internet) time)?
3. Is there a significant relationship between self-efficacy perceptions about computer and attitude levels towards e-learning?
4. Are perceptions of computer self-efficacy a predictor of attitude levels towards e-learning?

Method

In this study, it was studied to determine the relationship between pre-service teachers' perceptions of computer self-efficacy and attitudes towards e-learning. In this context, the relational screening method was used in the study. Relational screening is a research method that aims to determine whether there is a change between two or more variables, and if there is a change, the degree of this change (Karasar, 2015). The participants of the study are students studying at Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education in the 2020-2021 academic year ($n = 314$). In the study, "computer self-efficacy scale" and "attitude towards e-learning scale" were used to collect data. In order to analyze the data, the data obtained from the participants were processed with SPSS 24 program. It was checked for missing data and reverse scored data were translated. Kolmogorov-Smirnov test results were examined to determine whether the collected data met the assumption of normality.

Findings

It can be said that the participants' computer self-efficacy and attitudes towards learning are at a "sufficient" level. The participants' levels of "computer-related self-efficacy" ($U = 9332.50$, $z = -3.642$, $p < .05$) and "attitude towards e-learning" ($U = 9930.50$, $z = -2.897$, $p < .05$) It seems to be differentiated in the way. When the mean ranks are examined, it is seen that the differences that occur are in favor of male teacher candidates. The participants' levels of "computer-related self-efficacy" ($X^2(3) = 30.86$, $p < .05$) differ significantly according to their grade level. Participants' computer-related self-efficacy ($U = 10222.50$, $z = -2.361$, $p < .05$) and "attitude towards e-learning" ($U = 9993.00$, $z = -2.650$, $p < .05$) differentiates significantly according to the situation.

When the mean ranks are examined, it is seen that the differences that occur are in favor of pre-service teachers who have personal computers. The attitude levels of the participants towards "e-learning" ($X^2(3) = 10.99, p < .05$) differ significantly according to their daily computer time (internet). It has been observed that there is a "high" level ($r = .67, p < .01$) relationship between teacher candidates' levels of "computer self-efficacy" and "attitude towards learning e". In addition, it positively predicts the "attitude towards e-learning" of pre-service teachers' "self-efficacy towards computer" perceptions.

Discussion and Conclusion

It was concluded that the participants' perceptions of "computer-related self-efficacy" and "attitude towards learning e" were at a "sufficient" level. There are studies in the literature that support this result. It was concluded that participants' gender, class level, having a personal computer, spending time on the computer (on the internet) are determinants on their perception of "computer self-efficacy" and "attitude towards learning". These results are similar to the results of different studies. However, it appears to conflict with some study results. According to another result, it was found that there was a significant relationship between the participants' levels of "computer self-efficacy" and "attitude towards e-learning", and participants' perceptions of computer self-efficacy significantly predicted their attitude towards e-learning. Likewise, similar results were obtained in different studies.

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.05.2021-41177



T.C.
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-60263016-050.06.04-41177
Konu : Etik Kurul Kararı

20.05.2021

Sayın Mehmet Yaşar KILIÇ

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapmış olduğunuz 02.04.2021 tarih ve 2021-04-24 nolu başvurunuz incelenmiş ve 29 nolu karar ile; "*Öğretmen Adaylarının Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algılarının ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi*" isimli araştırmanın etik olarak uygunluğuna karar verilmiş, karar Rektör olurlarına sunulmuş ve Rektör oluru alınmıştır.
Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Hilmi ATASEVEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: B5R5UH272B Psn Kodu: 72952

Belge Takip Adresi: <https://www.hukkiye.gov.tr/cumhuriyet-universitesi-ehya>

Adres: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Hukuk Müşavirliği Sivas

Telefon: 0 346 219 1010 Faks: 0 346 219 1138

e-Posta: hukuk@cumhuriyet.edu.tr Web: www.cumhuriyet.edu.tr

Kez. Adresi: cumhuriyetuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gamze ÇİFTÇİ

Unvanı: Stüdyo İleri



E-Öğrenme Tutum Ölçeği: Üniversite Öğrencileri Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

E-Learning Attitude Scale: The University Students Form Validity and Reliability Study

Yunus Emre YARAYAN¹, Ahmet Emre FAKAZLI², Ekrem Levent İLHAN³

¹*Siirt Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı. yunus.emre.yarayan@gmail.com*

²*Millî Eğitim Bakanlığı, Kastamonu, Şehit Bülent Gider Ortaokulu. ahmetemrefakazli@gmail.com*

³*Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı. leventilhan@gazi.edu.tr*

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 11.04.2021

Yayına Kabul Tarihi: 23.06.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Birinci aşamaya N=225, ikinci aşamaya ise N=489 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan E-Öğrenme Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi, bu analiz neticesinde elde edilen yapının doğrulanması için ise, doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda ölçeğin yakınsak geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla açıklanan ortalama varyans (AVE) değerlerinin yanı sıra, yapı güvenirliği (CR) değerleri de hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik değerlendirmesi için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, madde ayırt ediciliğine kanıt sağlamak amacıyla madde toplam test korelasyonları da incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda, açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçme aracının tek boyut ve 14 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri, χ^2/sd ($\chi^2=269,141$, $sd=77$) =3,49, RMSEA=0,072, SRMR=0,046, CFI=0,94 GFI=0,92 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değerinin ise, 0,92 olduğu madde-toplam test korelasyonlarının ise ,43 ile ,77 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, E-Öğrenme Tutum Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir.

***Alıntı:** Yarayan, Y.E., Fakazlı, A. E., ve İlhan, E.L. (2022). E-Öğrenme tutum ölçeği: üniversite öğrencileri formu geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 273-302.

Anahtar Sözcükler: E-Öğrenme, Tutum, Geçerlik, Güvenirlik.

ABSTRACT

The purpose of this research is to develop a scale to determine university students' attitudes towards e-learning. For this purpose, the research was carried out in two stages. The students voluntarily participated in the first procedure (N = 225) and the second procedure (N = 489). Personal Information Form and E-Learning Attitude Scale, whose validity and reliability study was conducted, were used as data collection tools in the study. In the analysis of the data obtained within the scope of the research, exploratory factor analysis was used for the construct validity of the scale, and as a result of this analysis confirmatory factor analysis was used to verify the structure obtained. Based on these analyzes, in addition to the average variance (AVE) values explained in order to provide evidence for the convergent validity of the scale, the construct reliability (CR) values were also calculated. Internal consistency coefficients were calculated for the reliability assessment of the scale, and item total test correlations were also examined to provide evidence for item discrimination. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the measurement tool consists of one dimension and 14 items. Goodness of fit index values obtained as a result of confirmatory factor analysis were determined as χ^2 / df ($\chi^2 = 269.141$, $sd = 77$) = 3.49, RMSEA = 0.072, SRMR = 0.046, CFI = 0.94 GFI = 0.92. The Cronbach's Alpha value of the scale was 0,92 and the item-total test correlations ranged between 43 and 77. Therefore, it can be said that the E-Learning Attitude Scale is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: e-Learning, Attitude, Validity, Reliability.

GİRİŞ

Bilgi çağını yaşadığımız bu dönemde, bilim ve teknolojinin yakın ilişkisi bilgiyi üretme, koruma ve paylaşma noktasında önemli katkılar sağlamaktadır. Bu sayede dünya küreselleşmekte, her alanda değişim ve dönüşüm süreçleri hızlanmaktadır. Eğitim ve öğretim faaliyetleri de bu değişim ve dönüşümün ışığında gelişim göstererek zamanla elektronik ortama taşınmıştır. İnternet kullanımının yaygınlaşması ve bilgiye ulaşmada gerekli teknolojik cihazların kolay ulaşılabilir hâle gelmesi eğitimin zamandan ve mekândan bağımsız olarak yürütülebilmesine olanak tanımıştır. Özellikle COVID-19 pandemi dönemiyle birlikte ülkemizde ve dünyada uzaktan eğitime geçiş gereklilik hâline gelmiş ve önemi daha da artmıştır.

Küresel eğitim imkânı sunan uzaktan eğitim (İşman, 2011), öğrenenle öğretenin fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunmalarıyla (Adıyaman, 2002) gerçekleşen eğitim faaliyetidir (Akdemir, 2011; Guilar ve Loring, 2008). Uzaktan eğitim öğrenen, öğretene ve öğrenme arasındaki tüm sınırları ve duvarları ortadan kaldıran, pedagojiden iletişime,

sosyolojiden bilgi ve iletişim teknolojilerine kadar farklı disiplinleri pragmatist bir yaklaşımla kullanan bir alandır (Adıyaman, 2002; Bozkurt, 2017; Usta, 2018). Uzaktan eğitim başladığı günden itibaren gelişim ve dönüşümünü devamlı olarak sürdürmüştür (Karataş, Yılmaz ve Dikmen, 2017). Bu kapsamda, uzaktan eğitim için hem teknolojik yenilikler hem de eğitim alanında meydana gelen çağdaş dönüşümlerin birleştiği bir yapı olduğu söylenebilir. Eğitimin ve başarının merkezinde bilgi değil de öğrenen olduğu düşünüldüğünde öğrenen merkezli ve çağdaş bir eğitim sisteminin oldukça önemli olduğu söylenebilir (Sezgin, Koşar, Koşar ve Er, 2017). Uzaktan eğitim geleneksel eğitim anlayışının sınırları dışına çıkarak daha esnek, zengin ve etkileşimli bir eğitim ortamı içerisinde katılımcılara kaliteli bir eğitim imkânı sunmanın yanında (Özbay, 2015) özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan yöntem teknik ve alternatif (yazılı ve basılı, görsel ve işitsel) öğrenme-öğretme imkânları açısından da çeşitlilik sağlar (Eygü ve Karaman, 2013). Uzaktan eğitimle birlikte eğitim maliyeti düşer (Özbay, 2015) ve bu süreçte birey yeni yetenek ve beceriler kazanır (Toker-Gökçe, 2008). Uzaktan eğitim özellikle son dönemde, lisans ve lisansüstü eğitimde uygun bir seçenek olarak değerlendirilmektedir (Karataş, 2008).

Bilim ve teknoloji alanında meydana gelen gelişim ve dönüşümler hayatımızın her aşamasına yön verir hâle gelmiştir (Ekici, Gökmen ve Kurt, 2014; Ergin, Kanlı ve Ünsal, 2008; Şata, Çorbacı ve Koyuncu, 2019;). Bu gelişim ve dönüşüm literatürde yer alan kavramlar üzerinde de etkisini göstermiştir. İnternet kullanımının artmasıyla birlikte, e-devlet, e-ticaret, e-okul, e-nabız vb. kavramların kullanımı artmıştır (Haznedar ve Baran, 2012). Kavramsal değişimler uzaktan eğitim kavramının da değişime uğramasına neden olmuş, e-öğrenme kavramı uzaktan eğitime kavramına benzer olarak kullanılmaya başlanmıştır (Korkmaz, Çakır ve Tan, 2015). Ek olarak, uzaktan öğrenme (Al-Arimi, 2014), çevrimiçi öğrenme (Zhang ve Worthington, 2016), web tabanlı öğrenme (Khan,2001) gibi kavramlarda sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Özetle son dönemde internet ve teknolojik cihazların kullanımıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerine daha özel bir kavram olan e-öğrenme adı verilmektedir (Aoki, 2010; Haznedar ve Baran, 2012).

Şentürk (2016) e-öğrenmeyi, teknolojiyi kullanarak zamana ve mekâna bağlı kalmadan senkronize (eş zamanlı) ya da asenkronize (farklı zamanlı) bir şekilde yürütülebilen, bireyler arasında etkileşimin, iletişimin ve istenilen zamanda tekrarın mümkün olduğu, bireysel öğrenme hızına göre ilerleyebilme fırsatı tanıyan, farklı türde öğretim yöntemlerini bünyesinde barındıran, eğitimin maliyetini düşüren ve fırsat eşitliğini sağlayan interaktif öğrenme öğretme süreci olarak tanımlamaktadır. Gülbahar (2019) ise e-öğrenmeyi, bilgi ve iletişim teknolojileri desteği, internet gibi yerel ve geniş alan ağları vasıtasıyla istenilen zaman ve mekânda, çeşitli uygulamalar aracılığıyla bireyler arasında etkileşimin sağlanması ve öğrenme-öğretmen süreçlerinin yürütülmesi olarak tanımlamıştır. E-öğrenme eş zamanlı, farklı zamanlı (Zhang ve Nunamaker, 2003) ya da ikisinin karışımı şeklinde gerçekleştirilebilir (Selim, 2007). Eş zamanlı modelde, öğretmen ve öğrenen farklı mekânlarda bulunurken etkinlik aynı zamanda gerçekleştirilir (Çakır ve Yükseltürk, 2010). Farklı zamanlı modelde ise öğretmen ve öğrenen zamandan ve mekândan bağımsız olarak etkinliği gerçekleştirir (Henderson, 2003). Eş zamanlı e-öğrenme modeli, bireylere öğrenen toplumun bir üyesi gibi hissetmelerini sağlar. Çünkü öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim eş zamanlı olarak yapılır. Fakat bu modelde etkinlik zaman açısından esnekliğini kaybeder. Bu nedenle günümüzde e-öğrenme sisteminin çoğu farklı zamanlı öğrenme modeline göre kurgulanmakta ve bu doğrultuda teknolojik çalışmalar yapılmaktadır. Ek olarak, eş zamanlı modelle kıyaslandığında hem geliştirmesi daha kolay hem de mali açıdan daha ucuzdur (Zhang ve Nunamaker, 2003).

E-öğrenme geleneksel sınıf ortamından oldukça farklı bir yapıya sahiptir (Şentürk, 2016). İki sistem arasında zaman, hız, esneklik, ölçeklendirme, yetenek-kalite, işletim gibi birçok farklılık mevcuttur (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Ancak bu noktada en temel farklılığı eğitimin aktarıldığı ortam oluşturmaktadır (Etlioğlu ve Tekin, 2019). Öğretmen ve öğrenenin farklı ortamlarda ya da farklı zamanlarla etkinliği sürdürmesi geleneksel olarak ifade edilen ve sınıf ortamında sürdürülen yüz yüze eğitim yapısından temel farklılığı oluşturmaktadır. E-öğrenme genel anlamda geleneksel öğrenmeye

alternatif ya da tamamlayıcı olarak görülmektedir (Kumar Basak, Wotto ve Belanger, 2018).

Öğrenciler için üniversite hayatı önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir (İlhan, 2011). Günümüzde bu dönemin e-öğrenmeyle birlikte farklılaşmaya başladığı söylenebilir. Öğrencilerin fiziksel olarak belirli bir ortamda bulunma gereksinimlerinin ortadan kalkması bu farklılaşmaya zemin hazırlamıştır. Bilgi çağını yaşadığımız bu dönemde e-öğrenme en popüler öğrenme yöntemlerinden biri hâline gelmiştir (Al-Fraihat, Joy ve Sinclair, 2020; Kristanto, Mustaji ve Mariono, 2017; Liaw, Huang ve Chen, 2007). Dünyada ve ülkemizde birçok üniversite e-öğrenmeyi stratejik planlarına dâhil etmekte (Özbek, 2014) ya da var olan sistemlerini geliştirmektedir. Zaman konusunda esnek bir yapıya sahip olması, bilgiye erişimde, paylaşmada ve depolamada sağladığı kolaylık ve sunduğu çeşitlilikle e-öğrenmenin eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

İlgili Araştırmalar ve Kuramsal Temel

Literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla kurgulanmış ölçeklerin olduğu görülmektedir. Bu ölçek çalışmaları genel özellikleriyle Tablo 1’de sunulmuştur;

Tablo 1. E-öğrenmeye Yönelik Bazı Tutum Ölçekleri ve Genel Özellikleri

Araştırmacılar	Madde Sayısı	Araştırma Grubu	Alt Faktörler
1. E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması			
Biçer ve Korucu (2019)	23 madde	Üniversite öğrencileri	1. Teknoloji kullanma eğilimi 2. Memnuniyet 3. Motivasyon 4. Kullanışlılık
2. Eğitim fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması			
Haznedar ve Baran (2012)	20 madde	Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri	Tek faktör ya da iki faktör; 1. E-öğrenmeye yatkınlık 2. E-öğrenmeden kaçma
3. A scale of university students' attitudes toward e-learning on the moodle system			
Chou (2014)	26 madde	Üniversite öğrencileri	1. Kullanışlılık ve niyet 2. E-öğrenmenin etkililiği 3. E-öğrenme sistemi memnuniyeti 4. Yarar ve memnuniyet
4. Development and validation of a scale to measure student attitudes towards e-learning			
Al-Musawi (2014)	44 madde	Üniversite öğrencileri	1. E-öğrenme kullanımının avantajları ve dezavantajları 2. E-öğrenen öğrencilerin deneyimi 3. Teknik ve pedagojik destek
5. Development an Instrument to Measure University Students' Attitude Towards E-Learning.			
Mehra ve Omidian (2012)	83 madde	Üniversite öğrencileri	1. Kullanışlılık 2. E-öğrenmeye uyum için niyet 3. E-öğrenme kullanım kolaylığı 4. Teknik ve pedagojik destek 5. E-öğrenme stres etkenleri 6. E-öğrenme kullanmak için baskılar

E-öğrenmeye benzer olarak alan yazında çevrimiçi öğrenme (Usta, Uysal ve Okur, 2016), web tabanlı öğretim (Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007) ya da uzaktan eğitime (Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman, 2014) ilişkin tutum ölçeklerinin olduğu görülmektedir. Alanyazındaki ölçekler incelendiğinde, özellikle çok faktörlü yapıları ve farklılık gösterse de sistemsel özellikleri içeren maddeleri dikkat çekmektedir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmasında, ölçek maddeleri hazırlanırken üniversite öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri dikkate alınarak e-öğrenme sürecine ilişkin tutumlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ölçek geliştirme sürecinin Covid-19 pandemi döneminde yürütülmesi ve araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin tamamen e-öğrenme sistemi ile eğitimlerini

sürdüremeleri göz önünde bulundurulduğunda diğer ölçek çalışmalarına kıyasla daha güvenilir ve güncel bir yapıya sahip olacağı düşünülmektedir.

Tutum, bir bireyin hedef davranışı gerçekleştirmeye yönelik olumlu veya olumsuz duyguları olarak tanımlanır (Palmer ve Holt, 2009). Tutumların ölçülmesi davranışları analiz etmede önemli bir role sahiptir. Çünkü tutum ve davranış arasında güçlü bir bağlantı vardır (Bertea, 2009). Çetin'e (2012) göre tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır. Bu üç boyut birbiriyle ilişkilidir ve etkileşim halindedir. Tavşancıl da (2006) tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışlar boyutları olan bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda, mevcut ölçek çalışmasında üniversite öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri göz önünde bulundurularak ölçek maddeler hazırlanmış, kuramsal temeli oluşturulmuştur.

Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye ilişkin tutumlarını anlamak, öğretim ve öğrenim için uygun e-öğrenme ortamlarının oluşturulmasında (Liaw, Huang ve Chen, 2007), öğrenme çıktılarının saptanmasında (Cerejio, 2006) ve gerekli teknolojik düzenlemelerin yapılmasında önemli katkılar sağlar. Bu kapsamda, güvenilir ölçme araçları ile üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerine yönelik olarak e-öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Aşama 1

Araştırma Grubu

Birinci çalışmanın amacı, e-öğrenmenin içerik alanını tanımlamak ve oluşturulan madde havuzu neticesinde ölçeğin yapısını ortaya koymaktır. Araştırma grubu kolay ulaşılabilirlik ve ekonomiklik göz önünde bulundurularak uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Gravetter ve Forzano, 2012). Bu doğrultuda araştırmaya farklı bölümlerde öğrenim gören 138'i kadın (%61,3), 87'si erkek (%38,7) olmak üzere toplam 225

öğrenci gönüllülük esasıyla katılım sağlamıştır. Katılımcılara ait tanımlayıcı istatistik bilgileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Grubunun Demografik Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	138	61,3
	Erkek	87	38,7
Fakülte	Spor Bilimleri Fakültesi	32	14,2
	Fen Fakültesi	32	14,2
	Edebiyat Fakültesi	32	14,2
	Tıp Fakültesi	36	16,0
	Mühendislik Fakültesi	30	13,3
	Hukuk Fakültesi	32	14,2
	İİBF Fakültesi	31	13,8
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	60	26,7
	Lisans	110	48,9
	Lisansüstü	55	24,4
	Toplam	225	100,0

İşlem

Ölçeğin geliştirilme sürecinde yapılan işlem basamakları aşağıda sunulmuştur;

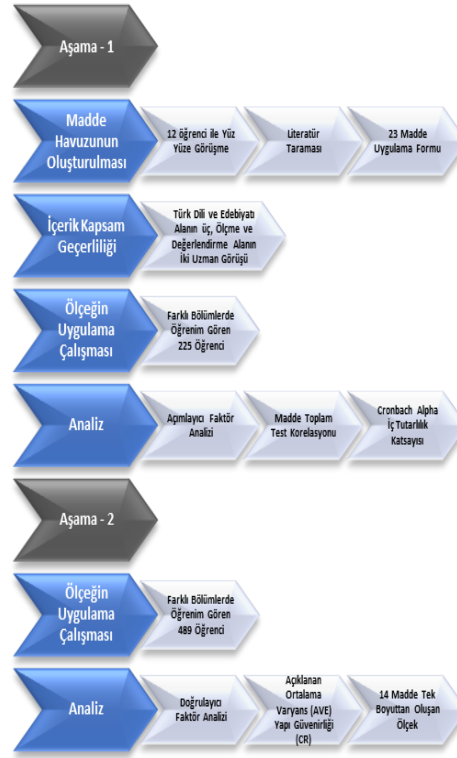
Görüşme ve Literatür Taraması

Ölçeğin geliştirme sürecinde ilk olarak farklı bölümlerde öğrenim gören 12 öğrenci ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğrencileri aldıkları eğitim neticesinde e-öğrenmeye ilişkin kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu aşamadan sonra ilgili literatür incelenmiştir. Bu iki uygulama sonrasında araştırmacılar tarafından 23 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman Görüşünün Alınması (İçerik-Kapsam Geçerliliği)

Bu aşamadan sonra oluşturulan form beşli Likert derecelendirmesine uygun olacak şekilde "kesinlikle katılmıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" arasında değişen seçenekler ile değerlendirilmiştir. Hazırlanan 23 soruluk deneme formu uzman görüşleri alınmak üzere Türk Dili ve Edebiyatı alanından üç uzman, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanından ise iki uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen

dönütler doğrultusunda aynı durumları ölçtüğü düşünülen 1 madde taslak formdan çıkarılarak ölçeğin 22 maddeden oluşan uygulama formu oluşturulmuştur. Çalışmanın sürecinin işlem basamakları Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin Geliştirilme Sürecindeki İşlem Basamakları

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan form üniversite öğrencilerinin cinsiyet, fakülte ve öğrenim düzeyi ile ilgili demografik bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

E-Öğrenme Tutum Ölçeği: Üniversite Öğrencileri Formu (EÖTÖÜÖF)

Araştırma kapsamında madde havuzu oluşturulan “E-Öğrenme Tutum Ölçeği” ilk formu 22 maddeden oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerin e-öğrenmeye ilişkin

tutumunu ortaya koymak amacıyla uygulanan ölçek 5'li Likert tipi şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin Uygulama Aşaması

Veriler çevrim içi anket (Google form) aracılığıyla toplanmıştır. Formda katılımcılara çalışmanın bilimsel özelliğinden bahsedilmiş, verilen cevaplarda samimi ve tutarlı cevaplar verilmesinin en doğru sonuca ulaşmayı sağlayacağı belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırma kapsamında ulaşılabilecek sonuçlar hakkında bilgi verilebileceği belirtilerek katılımcılardan e-posta adresi alınmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın etik açıdan uygunluğunun değerlendirilebilmesi amacıyla Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna 06.01.2021 tarihinde başvuru yapılmıştır. 16.02.2021 tarihli ve 2 numaralı toplantıda 2020-SBB-0013 numaralı araştırmaya Etik Kurul Onay Belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir. Etik Kurul Onay Belgesi ekte sunulmuştur. Ekte yer alan araştırmanın başlığı hakemlerin dönütleri doğrultusunda revize edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi için Microsoft Excel, SPSS 22 ve AMOS 22 bilgisayar programı kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak eksik verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu aşamadan sonra Mahalanobis uzaklığı göz önünde bulundurularak çok değişkenli uç değer analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler sonucunda, hatalı ve eksik dolduran 3 kişinin, Mahalanobis uzaklığı göz önünde alındığında ise 4 kişinin vermiş olduğu yanıtlar araştırma kapsamı dışında bırakılarak kalan 225 kişinin verileri üzerinden analizler yapılmıştır.

Bu aşamadan sonra ilk olarak gözlenen değişkenlerin normallik varsayımları için Gravetter ve Wallnau, (2014) önerdiği -2,+2 çarpıklık basıklık değerleri dikkate alınmış ve dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin yapı geçerliği için faktör yapısını belirlemek amacıyla Açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin

güvenirliğini belirlemek amacıyla, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bununla birlikte her bir maddenin geçerliğine ve ayırt edicilik özelliğine kanıt sağlamak amacıyla madde toplam test korelasyon değerleri de incelenmiştir.

BULGULAR

Aşama 1

Birinci çalışmaya ilişkin katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda Tablo 3'te ölçeği oluşturan 22 gözlenen değişkene ait standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 3. EÖTÖÜÖF Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgiler

Maddeler	N	Ss	Çarpıklık	Basıklık
T1	225	1,278	,248	-1,147
T2	225	1,165	,311	-,911
T3	225	1,330	,210	-1,149
T4	225	1,294	-,354	-1,106
T5	225	1,074	1,413	1,182
T6	225	1,449	-,210	-1,406
T7	225	1,270	-,511	-,866
T8	225	1,383	-,145	-1,314
T9	225	1,136	-1,085	,555
T10	225	1,316	-,721	-,619
T11	225	1,023	1,565	1,808
T12	225	1,335	,431	-1,145
T13	225	1,370	-,059	-1,316
T14	225	1,359	,407	-1,226
T15	225	1,111	-1,322	1,157
T16	225	1,159	,527	-,598
T17	225	1,249	-,038	-1,212
T18	225	1,210	,760	-,566
T19	225	1,189	-,195	-1,087
T20	225	1,213	-,315	-1,024
T21	225	1,322	,403	-1,112
T22	225	1,285	-,367	-1,011

Tablo 3'te gözlenen değişkenlere ilişkin çarpıklık değerlerinin -1,322 ile 1,565 arasında olduğu, basıklık değerlerinin ise -1,406 ile 1,808 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin Yapı Geçerliliği (Açımlayıcı Faktör Analizi)

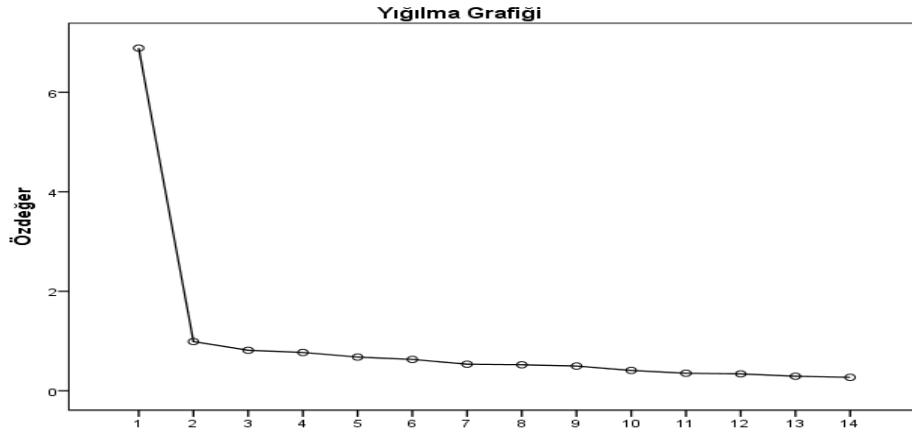
AFA analizini gerçekleştirmek için verilerin uygunluğu, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testiyle belirlenmiştir. Bu doğrultuda belirlenen yapıya ilişkin faktör yük değerleri ve açıklanan varyans Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. EÖTÖÜÖF Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve KMO Testi Sonuçları

Boyut	Maddeler	Faktör Yükleri	Açıkladığı % Varyans	KMO
TUTUM	16. E-öğrenme öğrenciler için kaliteli ve kalıcı bir öğrenme sağlar.	,822	49,210	KMO= ,946; $\chi^2=1508,405$; $sd=91$; $p=,000^*$
	1. E-öğrenmenin teorik dersler için etkili olduğunu düşünüyorum.	,802		
	2. E-öğrenmede performansım hakkında etkili geri bildirim alabilirim.	,785		
	4. E-öğrenmede gerektiğinde ders kayıtlarını tekrar izlemeye önem veririm.	,781		
	21. E-öğrenme yüz yüze öğrenmeye göre bireysel performansımı olumlu etkiler.	,777		
	12. E-öğrenmede ev ortamında konsantrasyon kaybı yaşamam.	,758		
	6. E-öğrenme yüz yüze öğrenmeye göre mekân ve zaman yönünden daha konforludur.	,692		
	18. E-öğrenme eğitimde fırsat eşitliği sağlar.	,688		
	19. E-öğrenmede ders öncesi hazırlık yaparım.	,647		
	11. E-öğrenmenin uygulamalı dersler için etkili olduğunu düşünüyorum.	,635		
	17. E-öğrenmede ders sonrasında konuyu tekrar ederim.	,623		
	14. E-öğrenmede ders notu ya da materyal eksikliği yaşamam.	,622		
	13. E-öğrenmede ders dışı süreçlerde öğretim elemanı ile iletişimde zorluk yaşamam.	,610		
	3. E-öğrenme bana öğrenme konusunda yüz yüze eğitimden daha fazla sorumluluk hissettirir.	,494		

Tablo 4'te Kaiser-Meyer-Olkin değerinin ,95 olduğu, Bartlett küresellik testinin sonucunun da anlamlı ($\chi^2=1508,405$, $sd=91$, $p=,000$) olduğu tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell, (2013)'e göre elde edilen bu değerler değişkenler için faktör

analizinin uygun olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda faktör yükleri için kestirme değeri ,40 olarak alınmıştır. Binişik maddeler ve iki faktöre , 10'dan az farkla yük veren maddeler 8 madde analizden çıkarılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin tek boyuttan oluştuğu ve varyansın %49,210'unu açıkladığı görülmektedir. Ölçeğe ilişkin faktör yüklerinin ise, ,494 ile ,822 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin faktörleşmesinde yararlanılan yığılma grafiği Şekil 2'de sunulmuştur. Bu aşamadan sonra ölçeğe ilişkin Cronbach alpha (α) iç tutarlık katsayısıyla birlikte maddelerin ayırt edicilik özelliğine ilişkin madde toplam test korelasyon değerleri de hesaplanmıştır. Bu iki analize ait değerler Tablo 5'te verilmiştir.



Şekil 2. AFA Sonucu Yığılma Grafiği (Scree Plot)

Tablo 5. EÖTÖÜÖF Ölçeğine İlişkin Ortalama, Cronbach Alpha ve Madde Toplam Test Korelasyon Değerleri

Maddeler	\bar{X}	Madde- Toplam Test Korelasyonu	Cronbach Alpha
1. E-öğrenmenin teorik dersler için etkili olduğunu düşünüyorum.	2,54	,748	,92
2. E-öğrenmede performansım hakkında etkili geri bildirim alabilirim.	2,48	,733	
3. E-öğrenme bana öğrenme konusunda yüz yüze eğitimden daha fazla sorumluluk hissettirir.	2,73	,433	
4. E-öğrenmede gerektiğinde ders kayıtlarımı tekrar izlemeye önem veririm.	3,12	,728	
5. E-öğrenme yüz yüze öğrenmeye göre mekân ve zaman yönünden daha konforludur.	3,05	,629	
6. E-öğrenmenin uygulamalı dersler için etkili olduğunu düşünüyorum.	1,69	,571	
7. E-öğrenmede ev ortamında konsantrasyon kaybı yaşamam.	2,43	,700	
8. E-öğrenmede ders dışı süreçlerde öğretim elemanı ile iletişimde zorluk yaşamam	2,85	,551	
9. E-öğrenmede ders sonrasında konuyu tekrar ederim.	2,46	,561	
10. E-öğrenme öğrenciler için kaliteli ve kalıcı bir öğrenme sağlar.	2,32	,772	
11. E-öğrenmede ders notu ya da materyal eksikliği yaşamam.	2,82	,566	
12. E- öğrenme eğitimde fırsat eşitliği sağlar.	2,12	,622	
13. E-öğrenmede ders öncesi hazırlık yaparım.	2,88	,588	
14. E-öğrenme yüz yüze öğrenmeye göre bireysel performansımı olumlu etkiler.	2,55	,726	

Tablo 5'te madde-toplam test korelasyon değerleri incelendiğinde, sonuçların ,43 ile ,77 arasında olduğu görülmektedir. Nunnally ve Bernstein, (1994) madde-toplam test korelasyon değerinin ,30 ve üzeri olan maddelerin ayırt edici özelliğinin iyi olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte ölçeğin cronbach alpha iç tutarlık katsayısının ,92 olduğu görülmektedir. Nunnally ve Bernstein (1994), ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olması için cronbach alpha iç tutarlılık katsayısına ilişkin değerlerin ,70 ile ,90 aralığında olmasını önermektedir.

Aşama 2

İkinci çalışmanın amacı yapısı ve güvenilirliği ortaya konulan E-Öğrenme Tutum Ölçeğini farklı bir örneklem üzerinde doğrulamaktır. Literatürde, Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan (1999), DFA analizinin AFA analizinden farklı bir örneklem üzerinde yapılmasını önermektedir.

Araştırma Grubu

Ölçeğin doğrulama çalışmasına uygun örnekleme yöntemi ile seçilen farklı bölümlerde öğrenim gören 203'ü kadın (%41,5), 286'sı erkek (%58,6) olmak üzere toplam 489 öğrenci gönüllülük esası ile katılım sağlamıştır. Araştırma grubuna ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırma Grubuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	203	41,5
	Erkek	286	58,5
Fakülte	Spor Bilimleri Fakültesi	58	11,9
	Fen Fakültesi	62	12,7
	Edebiyat Fakültesi	61	12,5
	Tıp Fakültesi	58	11,9
	Mühendislik Fakültesi	75	15,3
	Hukuk Fakültesi	81	16,6
	İİBF Fakültesi	94	19,2
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	106	21,7
	Lisans	278	56,9
	Lisansüstü	105	21,5
	Toplam	489	100,0

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan form üniversite öğrencilerinin cinsiyet, fakülte ve öğrenim düzeyi ile ilgili demografik bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

E-Öğrenme Tutum Ölçeği: Üniversite Öğrencileri Formu (EÖTÖÜÖF)

Birinci araştırma kapsamında yapısı ortaya konan “E-Öğrenme Tutum Ölçeği” son formu 14 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerin uzaktan öğrenmeye ilişkin tutumunu ortaya koymak amacıyla uygulanan ölçek 5’li likert tipi şeklinde değerlendirilmektedir (Ek-2). Geliştirilen ölçek, üniversite öğrencilerinin aldığı puanlar arttıkça e-öğrenmeye ilişkin tutumlarının arttığı, puanlar azaldıkça tutumlarının düştüğü şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70’dir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

İkinci çalışmada ilk olarak boş verilerin değerlendirmesi yapılmıştır. Bu aşamadan sonra Mahalanobis uzaklığı göz önünde bulundurularak uç değer analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler sonucunda, hatalı ve eksik dolduran 8 kişinin, Mahalanobis uzaklığı göz önünde alındığında ise 7 kişinin vermiş olduğu yanıtlar araştırma kapsamı dışında bırakılarak kalan 489 kişinin verileri üzerinden analizler yapılmıştır.

Bu aşamadan sonra DFA analizi yapılmadan önce çok değişkenli normallik varsayımları için Gravetter ve Wallnau, (2014) önerdiği $-2,+2$ çarpıklık basıklık değerleri dikkate alınmış ve dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapının doğrulanması gözlenen ve örtük değişkenlerin uyum iyiliği indeks değerleri için Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin yakınsak geçerlik için açıklanan ortalama varyans (AVE) yapı güvenirliliği (CR) değerleri de hesaplanmıştır.

Tablo 7. EÖTÖÜÖF Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgiler

Maddeler (Gözlenen Değişkenler)	Ort	Ss	Çarpıklık	Basıklık
1. E-öğrenmenin teorik dersler için etkili olduğunu düşünüyorum.	2,65	1,216	,200	-,936
2. E-öğrenmede performansım hakkında etkili geri bildirim alabilirim.	2,70	1,106	,141	-,699
3. E-öğrenme bana öğrenme konusunda yüz yüze eğitimden daha fazla sorumluluk hissettirir.	2,81	1,318	,072	-1,233
4. E-öğrenmede gerektiğinde ders kayıtlarımı tekrar izlemeye önem veririm.	3,19	1,453	-,290	-1,343
5. E-öğrenme yüz yüze öğrenmeye göre mekân ve zaman yönünden daha konforludur.	1,83	1,142	1,338	,824
6. E-öğrenmenin uygulamalı dersler için etkili olduğunu düşünüyorum.	2,45	1,345	,516	-1,011
7. E-öğrenmede ev ortamında konsantrasyon kaybı yaşamam.	2,82	1,332	,079	-1,227
8. E-öğrenmede ders dışı süreçlerde öğretim elemanı ile iletişimde zorluk yaşamam	3,89	1,112	-1,146	,702
9. E-öğrenmede ders sonrasında konuyu tekrar ederim.	2,38	1,251	,578	-,681
10. E-öğrenme öğrenciler için kaliteli ve kalıcı bir öğrenme sağlar.	2,89	1,315	,028	-1,199
11. E-öğrenmede ders notu ya da materyal eksikliği yaşamam.	2,22	1,283	,760	-,546
12. E-öğrenme eğitimde fırsat eşitliği sağlar.	2,98	1,194	-,069	-,969
13. E-öğrenmede ders öncesi hazırlık yaparım.	3,16	1,117	-,190	-,733
14. E-öğrenme yüz yüze öğrenmeye göre bireysel performansımı olumlu etkiler.	2,42	1,351	,496	-1,053

Tablo 7’de gözlenen değişkenlere ilişkin çarpıklık değerlerinin -1,146 ile 1,338 arasında olduğu, basıklık değerlerinin ise -1,343 ile ,824 arasında olduğu tespit edilmiştir. Verilerin normallik varsayımları sağlandıktan sonra DFA analizine geçilmiş ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

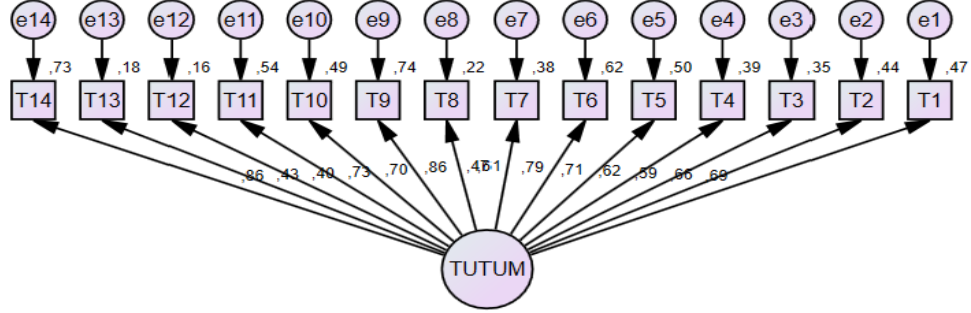
Tablo 8. EÖTÖÜÖF Ölçeğine Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeks ve yapı güvenirliği değerleri

			Uyum İndeks Değerleri				Yakınsak Geçerlik		
χ^2	df	p	χ^2/df	RMSEA	SRMR	CFI	GFI	AVE	CR
269,141	77	0,00	3,495	0,072	0,046	0,94	0,92	0,45	.92

Tablo 8’de uyum indeks değerleri incelendiğinde, χ^2/df değerinin 3,495 olduğu tespit edilmiştir. Kline, (2015) bu değer 3’ün altında olmasının modelin mükemmel uyumu ifade ettiğini 5’in altında olmasının ise kabul edilebilir uyum göstergesi olduğunu belirtmektedir. RMSEA değeri incelendiğinde, 0,072 olarak tespit edilmiştir. Kline, (2015) ve Steiger, (2000), 0,08 ve 0,10 arasındaki değer aralıklarının modelin orta düzeyde bir uyum gösterdiğini ifade etmektedir. SRMR değerine bakıldığında, 0,046 olarak tespit edilmiştir. Kline, (2015) bu değer 0,10’un altında olmasının modelin iyi uyum göstergesi olduğunu ifade etmektedir. CFI değeri 0,94, GFI değeri 0,92 olarak tespit edilmiştir. Literatür kapsamında 0,90 ve üstü bir değer iyi uyum düzeyi olduğu görülmüştür (Byrne, 2010; Kline, 2015; Thompson, 2004).

Bununla birlikte yakınsak geçerliğe kanıt sağlamak amacıyla standardize faktör yüklerinden yola çıkarak hesaplanan AVE değeri .45, CR değeri ise .92 olarak tespit edilmiştir. Literatür kapsamında Hair ve diğerleri., (1998) AVE değerinin .50’nin üzerinde CR değerinin ise .70’ten yüksek bir değer olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda AVE değerinin .50’nin altında olduğu görülmektedir. Ancak Forrell ve Lacker, (1981), CR değerinin .70’in üzerinde ise, AVE değerinin .50’nin altında olmasının kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda 14 maddelik Uzaktan Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin tek faktörlü yapısının doğrulandığı ve DFA analizi sonucu elde edilen modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği ifade edilebilir. DFA analizine ilişkin path diagramı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 3. Path Diagramı

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hızlı bir dönüşüm ve gelişim içinde olduğu bu dönemde e-öğrenmenin önemi her geçen gün artmaktadır. Özellikle Covid-19 dönemiyle birlikte teknoloji ve eğitim ilişkisi bir kez daha ön plana çıkmıştır. Bu süreçte görevi, branşının gereği olarak önceden belirlenmiş kazanımları uygun yöntemlerle aktarmak olan öğretmenler (Esentürk, Yılmaz, İlhan ve Kan, 2019) oldukça önemli roller üstlenmişlerdir. E-öğrenme sistemiyle birlikte öğretmenlerin bu süreçte adaptasyonu, kullanılan yöntem ve tekniklerin farklılaşması gibi etmenlerin eğitimin kalitesini ve bu süreçte aktif katılım gösteren öğrencileri önemli düzeyde etkilediği söylenebilir. Ek olarak, fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunmanın sonucu olarak öğretmen-öğrenci etkileşiminin farklılaşması, eğitiminin geleneksel eğitim anlayışının dışında bir yapıda yürütülmesinin de öğrenciler üzerinde oldukça önemli etkiler bıraktığı söylenebilir. Bu noktada, öğrencilerin e-öğrenmeye ilişkin tutumlarının güvenilir ölçüm araçlarıyla incelenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı üniversite öğrencileri için e-öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesidir. Araştırma iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Birinci araştırmada ölçeğin yapısı ve güvenilirliği ortaya konulmuştur. Elde edilen yapı farklı bir örneklem üzerinde doğrulanmıştır.

Aşama 1

Farklı bölümlerde öğrenim gören 12 öğrencinin e-öğrenme kavramına ilişkin yazmış olduğu kompozisyon ve literatür taraması sonucu oluşturulan 23 ifadeden oluşan madde havuzu ilk olarak 5 uzman görüşüne sunularak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Uzmanlardan gelen dönüşler doğrultusunda form 22 maddeye düşürülmüştür. Bu aşamadan sonra ölçeğin uygulama aşamasına geçilmiş ve farklı bölümlerde öğrenim gören 225 bireyin yanıtları üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyuttan oluştuğu ve bu faktörün varyansın %49'210'unu açıkladığı tespit edilmiştir.

14 madde tek faktörden oluşan ölçeğin cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı incelenmiş ve .92 olarak tespit edilmiştir. Tezbaşaran (1996), bu değer 0,90 olması durumunda yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin madde ayırt ediciliğine kanıt sağlamak amacıyla madde-toplam test korelasyonları da incelenmiş ve değerlerin ,43 ile ,77 arasında değiştiği tespit edilmiştir. İlgili literatür (Nunnally ve Bernstein, 1994), bu değerlerin ,30'un üzerinde olmasını önermektedir.

Aşama 2

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 14 madde ve tek boyutlu yapının doğrulanması için farklı bölümlerde öğrenim gören 498 öğrenci üzerinden gelen yanıtlara doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda modelin değerlendirilmesi için ele alınan uyum indeks değerlerinin (χ^2/df , RMSEA, SRMR, CFI, GFI) literatür bağlamında iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Steiger 2000; Thompson, 2004; Byrne, 2010; Kline, 2015). Bununla birlikte ölçeğin yakınsak geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla AVE ve CR değerleri de hesaplanmıştır. Elde edilen değerlerin literatür bağlamında kabul edilebilir olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Forrell ve Lacker, 1981; Hair ve diğerleri., 1998).

Ulusal literatür incelendiğinde, Biçer ve Korucu'nun (2019) geliştirmiş oldukları üniversite öğrencilerine yönelik e-öğrenme tutum ölçeğinin 23 madde ve dört alt faktörden oluştuğu görülmektedir. Uluslararası literatürde incelendiğinde ise, Chou'nun

(2014) geliştirmiş olduğu üniversite öğrencilerine yönelik e-öğrenme tutum ölçeğinin 26 madde ve dört alt faktörden oluştuğu görölmektedir. Son olarak, Al-Musawi'nin (2014) geliştirmiş olduğu üniversite öğrencilerine yönelik e-öğrenme tutum ölçeğinin ise 44 madde ve üç alt faktörden oluştuğu görölmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen üniversite öğrencilerine yönelik tutum ölçeği ise, 14 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Bu anlamda, araştırma kapsamında geliştirilen e-öğrenme tutum ölçeğinin hem madde sayısının az oluşu hem de tek boyutlu yapısıyla diğerk ölçeklerden farklılık gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak; tüm bu verilerden hareketle araştırma kapsamında geliştirilen E-Öğrenme Tutum Ölçeği: Üniversite Öğrencileri Formu 14 madde ve tek boyutlu modeli ile e-öğrenmeye ilişkin tutumu geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek nitelik taşıdığı söylenebilir.

KAYNAKLAR


- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92-97.
- Akdemir, O. (2008). Teaching in online courses: experiences of instructional technology faculty members. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(2), 97-108.
- Al-Arimi, A. M. A. (2014). Distance learning. *Social and Behavioral Sciences*, 152, 82-88. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.159
- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67-86.
- Altıparmak, M., Kurt, G. D. ve Kapıdere, M. (2011). E-Öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *Akademik Bilişim" 11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- AL-Musawi, N. M. (2014). Development and Validation of a scale to measure student attitudes towards e-learning. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 2(1), 1-12
- Aoki, K. (2010). The use of ict and e-learning in highereducation in Japan. *World Academy of Science, Engineering &Technology*, 66, 868-872.
- Bertea, P. (2009). Measuring students' attitude towards e-learning. a case study. *International Scientific Conference eLearnin and Software for Education*. Bucharest
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 3(2), 85-124.
- Bıçer, H., ve Korucu, A. T. (2020). E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 237-256.
- Byrne, B. M. (2010). Testing for the factorial validity of a theoretical construct. *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*, 74-82.
- Cereijo, M. V. P. (2006). Attitude as predictor of success in online training. *International Journal on E-Learning*, 5(4), 623-639.
- Chou, T. R. (2014). A scale of university students' attitudes toward e-learning on the moodle system. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 4(3), 49-65.
- Çakır, R. ve Yükseltürk, E. (2010). Bilgi toplumu olma yolunda öğrenen organizasyonlar, bilgi yönetimi ve e-öğrenme üzerine teorik bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 201-512.


- Çetin, İ. (2012). Tutum nedir? Tutumların özellikleri. Erişim adresi, https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_9597.htm
- Ekici, G., Gökmen, A., ve Hakan, K. (2014). Öğretmen adaylarının “bilgisayar” kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3).
- Erdoğan, Y., Bayram, S., ve Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Ergin, İ., Kanlı, U. ve Ünsal, Y. (2008). An example for the effect of 5e model on the academic success and attitude levels of students’: “inclined projectile motion”. *Journal of Turkish Science Education*, 5(3), 47-59.
- Esentürk, O. K., Yılmaz, A., İlhan, E. L., ve Kan, A. (2019). Beden eğitimi öğretmeni kişilerarası öz-yeterlik ölçeği’nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 24(2), 63-88.
- Etlioğlu, M. ve Tekin, M. (2019). Elektronik öğrenmede öğrenci tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkide ilgi ve heyecanın aracılık rolü. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(38), 163-183.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilim*, 3(1), 36-59.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 39-50.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. A. B. (2012). Research methods for the behavioral sciences: Cengage Learning.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Guilar, J. & Loring, A. (2008). Dialogue and community in online learning: lessons from. *Journal of Distance Education*, 22(3), 19-40.
- Gülbahar, Y. (2019). *E-öğrenme* (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. (5.th Ed). Prentice Hall, New Jersey.
- Haznedar, Ö. ve Baran, B. (2012). Eğitim fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 42-59.
- Henderson, A. J. (2003). *The e-learning question and answer book: a survival guide for trainers and business managers*. New York: Amacom Press.


- İlhan, E. L. (2011). Examination on the healthy life style behaviors of the student-athletes in university teams in Turkey. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(3), 1511-1522.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Karataş, S. (2008). Interaction in the internet-based distance learning researches: results of a trend analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(2), 1003-6521.
- Karataş, S., Yılmaz, A. B., ve Dikmen, C. H. (2017). Interaction in distance education environments. *Quarterly Review of Distance Education*, 18 (1), 18(1), 63-82.
- Kristanto, A., Mustaji & Mariono, A. (2017). The development of instructional materials e-learning based on blended learning. *International Education Studies*, 10(7), 10-17.
- Khan, B. H. (2001). *A framework for web-based learning*. Engelwood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications
- Kline, RB. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Press, New York.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Tan, S.S. (2015). Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 219-241.
- Kumar Basak, S., Wotto, M., & Belanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 191-216.
- Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education*, 49(4), 1066-1080.
- Mehra, V. & Omidian, F. (2012). Development an instrument to measure university students' attitude towards e-learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(1), 34-51.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill, New York.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *The Journal of International Education Science*. 2(5), 376-394.
- Özbek, E.A. (2014). Açık ve uzaktan öğrenmenin günümüzdeki durumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 154-165.
- Palmer, S. & Holt, D. (2009). Students' perceptions of the value of the elements of an online learning environment: Looking back in moving forward. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/09539960802364592>
- Selim, H.M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: ConWrmatory factor models. *Computers & Education*, 49, 396-413.

- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., ve Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 600-611. doi: 10.16986/HUJE.2016018864
- Steiger, J.H. (2000). Point estimation, hypothesis testing, and interval estimation using the RMSEA: some comments and a reply to Hayduk and Glaser. *Structural Equation Modeling* 7(2):149-62.
- Şata, M., Çorbacı, E.C., ve Koyuncu, M.S. (2019). Mobil öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği' nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1513-1533.
- Şentürk, C. (2016). Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1501-1511.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, J. B. (2013) *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)* Pearson, Boston
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thompson, B. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications. American Psychological Association, Washington, DC.
- Toker-Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Usta, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişim ve açık ve uzaktan öğrenme dersine yönelik öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 58-68.
- Usta, İ., Uysal, Ö. ve Okur, M.R. (2016). Çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43).
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Zhang, D. & Nunamaker, J.F. (2003). Powering e-learning in the new millennium: an overview of e-learning and enabling technology. *Information Systems Frontiers*, 5(2), 201-212.
- Zhang, L. C. & Worthington, A.C. (2016). Scale and scope economies of distance education in Australian universities. *Studies in Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1126817>

ORCID

Yunus Emre YARAYAN  <https://orcid.org/0000-0003-0582-8088>

Ahmet Emre FAKAZLI  <https://orcid.org/0000-0003-1325-6980>

Ekrem Levent İLHAN  <https://orcid.org/0000-0002-1117-2700>

SUMMARY

Introduction

With the Covid-19 pandemic period, transition to distance education has become a necessity in our country and in the world and its importance has increased even more. With the increase in internet usage, the use of such concepts as e-government, e-commerce, e-school, e-pulse has increased (Haznedar & Baran, 2012). Conceptual changes have caused the concept of distance education to change, and the concept of e-learning has started to be used similar to the concept of distance education (Korkmaz, Çakır, & Tan, 2015). Many universities in the world and in our country include e learning in their strategic plans (Özbek, 2014) or improve their existing systems. It can be said that e-learning has an important place in the education system with its flexible structure in terms of time, the convenience it provides in accessing, sharing and storing information, and the variety it offers. Understanding university students' attitudes towards e-learning contributes significantly to creating appropriate e-learning environments for teaching and learning (Liaw, Huang, & Chen, 2007), determining learning outcomes (Cerejio, 2006), and making necessary technological arrangements. In this context, it is considered to be very important to determine the attitudes of university students towards e-learning with reliable measurement tools. In this study, it was aimed to develop an attitude scale towards e-learning for university students.

Method

The students voluntarily participated in the first procedure (N = 225) and the second procedure (N = 489). Personal Information Form and E-Learning Attitude Scale, whose validity and reliability study was conducted, were used as data collection tools in the study. In the analysis of the data obtained within the scope of the research, exploratory factor analysis was used for the construct validity of the scale, and as a result of this analysis confirmatory factor analysis was used to verify the structure obtained. Based on these analyzes, in addition to the average variance (AVE) values explained in order to provide evidence for the convergent validity of the scale, the construct reliability (CR) values were also calculated. Internal consistency coefficients were calculated for the reliability assessment of the scale, and item total test correlations were also examined to provide evidence for item discrimination.

Findings

As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the measurement tool consists of one dimension and 14 items. Goodness of fit index values obtained as a result of confirmatory factor analysis were determined as $\chi^2 / df (\chi^2 = 269.141, sd = 77) = 3.49$, RMSEA = 0.072, SRMR = 0.046, CFI = 0.94 GFI = 0.92. The Cronbach's Alpha value of the scale was 0,92 and the item-total test correlations ranged between 43 and 77.

Conclusion

Procedure 1

Content validity was ensured by first presenting an item pool consisting of 23 expressions created as a result of the composition and literature review written by 12 students studying in different departments about the concept of e-learning. In line with the feedback from the experts, the form was reduced to 22 items. After this stage, the application phase of the scale started and as a result of the exploratory factor analysis of the responses from 225 individuals studying in different departments, it was determined that the scale consists of one dimension and this factor explains 49-210% of the variance. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale consisting of 14 items and a single factor was examined and was determined as .92. Tezbaşaran (1996) states that this value is high. Item-total test correlations were also examined in order to provide evidence for the item discrimination of the scale, and it was found that the values ranged between .43 and .77. Related literature (Nunnally and Bernstein, 1994) suggests these values to be above 30.

Procedure 2

Confirmatory factor analysis was applied to the answers from 498 students studying in different departments in order to verify the 14 items and one-dimensional structure obtained as a result of the exploratory factor analysis. As a result of this analysis, it was determined that the fit index values (χ^2 / df , RMSEA, SRMR, CFI, GFI) considered for the evaluation of the model fit well in the context of the literature (Steiger 2000; Thompson, 2004; Byrne, 2010; Kline, 2015). In addition, AVE and CR values were also calculated in order to provide evidence for the convergent validity of the scale. It is stated by the researchers that the obtained values are acceptable in the context of the literature (Forrell & Lacker, 1981; Hair et al., 1998).

As a result; Based on all these data, it can be said that the E-Learning Attitude Scale: University Students Form, developed within the scope of the research, has the quality to measure the attitude towards e-learning in a valid and reliable manner with its 14 items and one-dimensional model.

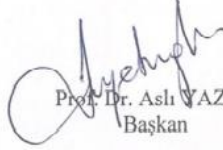
EK-1. Etik Kurul Onay Belgesi

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu
ONAY BELGESİ



Protokol No:	2021-SBB-0013
Araştırmanın Başlığı:	Üniversite Öğrencileri için Uzaktan Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği (ÜÖÜÖİTÖ): Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması
Proje Yürütücüsü:	Ahmet Emre FAKAZLI
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	06.01.2021
Karar Tarihi:	16.02.2021
Toplantı No:	2

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 16.02.2020 tarihli ve 2 numaralı toplantıda 2020-SBB-0013 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.


Prof. Dr. Aslı VAZICI
Başkan

EK-2. EÖTÖÜÖF Ölçeği

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. E-öğrenmenin teorik dersler için etkili olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2. E-öğrenmede performansım hakkında etkili geri bildirim alabilirim.	1	2	3	4	5
3. E-öğrenme bana öğrenme konusunda yüz yüze eğitimden daha fazla sorumluluk hissettirir.	1	2	3	4	5
4. E-öğrenmede gerektiğinde ders kayıtlarını tekrar izlemeye önem veririm.	1	2	3	4	5
5. E-öğrenme yüz yüze öğrenmeye göre mekân ve zaman yönünden daha konforludur.	1	2	3	4	5
6. E-öğrenmenin uygulamalı dersler için etkili olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7. E-öğrenmede ev ortamında konsantrasyon kaybı yaşamam.	1	2	3	4	5
8. E-öğrenmede ders dışı süreçlerde öğretim elemanı ile iletişimde zorluk yaşamam	1	2	3	4	5
9. E-öğrenmede ders sonrasında konuyu tekrar ederim.	1	2	3	4	5
10. E-öğrenme öğrenciler için kaliteli ve kalıcı bir öğrenme sağlar.	1	2	3	4	5
11. E-öğrenmede ders notu ya da materyal eksikliği yaşamam.	1	2	3	4	5
12. E-öğrenme eğitimde fırsat eşitliği sağlar.	1	2	3	4	5
13. E-öğrenmede ders öncesi hazırlık yaparım.	1	2	3	4	5
14. E-öğrenme yüz yüze öğrenmeye göre bireysel performansımı olumlu etkiler.	1	2	3	4	5

8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Etkinliklerinin Öğrencilerin Dönüşüm Geometrisi Ünitesindeki Kavramsal Gelişimlerine Etkisinin Değerlendirilmesi*

Evaluation of the Effect of 8th Class Mathematics Course Program Activities on the Conceptual Developments of the Students in the Transformation Geometry Unit

Esin AKPINAR¹, Gülay EKİCİ²

¹Milli Eğitim Bakanlığı. esindemirbas_89@hotmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ Anabilim Dalı.
gekici@gazi.edu.tr & gulayekici@yahoo.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 19.08.2021

Yayına Kabul Tarihi: 15.12.2021

ÖZ

Bu çalışmada, 8. sınıf matematik dersi öğretim programı etkinliklerinin öğrencilerin dönüşüm geometrisi ünitesindeki kavramsal gelişimlerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada boylamsal tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, Ankara ili Mangaldağı Ortaokulu 8. sınıfta öğrenim gören 26 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme yazma tekniği kullanılmış, seçilen öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Çalışmada oluşturulan kategori ve alt kategorilere ait iç tutarlılık iki alan uzmanı tarafından sağlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik %91 olarak bulunmuştur. Verilerin analizi sonucunda belirlenen kelimelerden ders adı, matematik terimleri, geometrik terimler ve konu dışı kavramlar olmak üzere toplam 4 kategori oluşturulmuştur. İncelenen çizimler doğrultusunda; çokgen çizimleri, döngü çizimleri ve konu dışı çizimler olarak 3 kategori oluşturulmuştur. Veri toplanmasının son aşamasında öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin dönüşüm geometrisi konusunu işlemeden önce konuyla ilgili kavram bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde matematik dersinin

***Alıntılama:** Akpınar, E. ve Ekici, G. (2022). 8. sınıf matematik dersi öğretim programı etkinliklerinin öğrencilerin dönüşüm geometrisi ünitesindeki kavramsal gelişimlerine etkisinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 303-346.

** Prof.Dr.Gülay EKİCİ danışmanlığında Esin AKPINAR'ın hazırladığı 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Etkinliklerinin Öğrencilerin Dönüşüm Geometrisi Ünitesindeki Kavramsal Gelişimlerine Etkisinin Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

kitaptan öğrenilmesinin zor olduğu ancak konu öğrenildikten sonra kitapta yer alan etkinliklerin yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ve öğrenci görüşlerinden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin konuyu işlerken nasıl bir yöntem kullanmaları gerektiğine ve müfredattaki değişikliklere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dönüşüm geometrisi, Kavram yanılgıları, Kavramsal gelişim, Çizme-yazma tekniği.

ABSTRACT

The effect of the activities in the textbooks on the conceptual development of students is important since the mathematics course curriculum focuses on conceptual knowledge. In this survey, it was aimed to evaluate how students' conceptual developments within transformation geometry were affected by activities of the mathematics curriculum for 8th grades. As a research model, longitudinal survey model was used. Their search group of this survey consisted of 26 8th-grade students, studying in Mangaldağı Secondary School. First, free word-association test and drawing-writing techniques were applied to the students and interviews were conducted with chosen students. Research data were collected by the researcher. Internal consistency of category and subcategories were provided by two domain experts. Average reliability between coders was found to be 91%. 4 categories were created from words that were collected about cognitive structures about transformation geometry of the participant students by free word-association test. These categories consisted of the name of the subject, mathematical terms, geometric terms and irrelevant concepts. 3 categories were created through analyzed drawings for pretest. As the final stage of data collection, students were interviewed. At the end of the research, it was determined that before the students studied the subject of transformation geometry, they didn't have the knowledge of concept and they wrote transformation concept and geometry concepts separately. It was inferred from the interview of the students that studying math's through books is difficult, however the students can do exercises in the books after the subject is studied. According to the findings at the end of the research and students' opinions, suggestions about changes in curriculum and which method teachers should use were made.

Keywords: Transformation geometry, Misconception, Drawing-writing technique

GİRİŞ

Program, yapılacak işin bölümlerini, her bölümün yapılma aşamasını, zamanını ve nasıl yapılması gerektiğini göstermektedir. Programdaki eksiklikler istenilen hedefe ulaşmayı engelleyebileceğinden programlamanın doğru yapılması gerekmektedir (Büyükkaragöz, 1997).

Eğitim ve öğretim sürecinin programlanmasının, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gelişigüzelikten uzaklaştırılması ve sonuçlarının beklendik düzeyde olabilmesi için

gerekli olduğunun düşünülmesi oldukça yararlı olabilir. Matematikle ilgili kavramların ele alınmasında somut ve sonlu yaşam modelleri örnek alınmıştır. İşlem bilgileri üzerinde yoğunlaşan matematik dersi öğretim programı, yapılan düzenlemeyle kavram bilgilerine ağırlık vermektedir. Yenilenen programa uygun şekilde düzenlenen ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin matematikle ilgili kavramsal gelişimlerinde ne kadar etkili olduğu önemlidir. Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu niteliklere sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları sadece bilgi aktarmak yerine bireysel farklılıkları dikkate alarak değer ve beceri kazandırmayı hedefleyen, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Her iki gruptaki kazanım ve açıklamalar da ilgili disiplinin yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayatla ilişkileri kurulabilecek niteliktedir. Bu kazanımlar ve sınırlarını belirleyen açıklamaları, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla yalın bir içeriğe işaret etmektedir. Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur (MEB, 2013).

“Yer, dünya, yeryüzü” anlamında “geo” ve “ölçmek” anlamında “metri” kelimelerinin birleşmesiyle oluşan geometri, aslında dünyayı ölçmek anlamına gelmektedir. Platon’un kurduğu Akademinin girişinde yazılı olan “*Geometri bilmeyen giremez.*” yazısından da anlaşılacağı üzere geometri bilmek hayatımızda oldukça büyük bir öneme sahiptir. Soyut düşünmeyle oluşturduğumuz geometri, üzerinde düşündükçe soyut zekâmızı da

geliştirmektedir. Geometri soyut düşünmeye katkı sağlamakla birlikte günlük hayatımızda yaptığımız birçok ölçümü de kolaylaştırmaktadır. Bir tarlanın alanının hesaplanması veya bir nehrin genişleyen yatağıyla akış profilinin tespit edilmesinde geometri bilgisinden faydalanılır (Kiper, 2016). Geometri hayatımızın bu kadar içindeyken matematik dersi öğretim programının içinde de yer alması kaçınılmazdır. Geometri dersine ait kazanımlar eğitim öğretimin tüm sınıf seviyelerinde yer almaktadır. Dönüşüm Geometrisi Ünitesi 8.sınıf matematik dersinin 6.ünitesinin 1.bölümünde yer almaktadır.

İlgili literatür araştırması sonunda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında dönüşüm geometrisi konuları ile ilgili öğrencilerin kavramsal gelişimleri konusunda yapılan birçok çalışmada (Aliustaoğlu, 2015; Bulut vd., 2016; Gürbüz ve Durmuş, 2009; Kurtuluş ve Çoban, 2016) çeşitli kavram ve olgulara yönelik görüşlerin kavram yanılgıları konusunda incelendiği görülmektedir. Gürbüz ve Durmuş (2009), “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Dönüşüm Geometrisi, Geometrik Cisimler, Örüntü ve Süslemeler Alt Öğrenme Alanlarındaki Yeterlilikleri” başlıklı çalışmalarında ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni matematik programında yer alan dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliliklerini ve bu yeterliklerin hangi düzeyde olduklarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bulut, Yaman ve Yavuz (2016), “7. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Dönüşüm Geometrisi İşlenişinin Öğretim Programları Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada 7. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan dönüşüm geometrisi işlenişlerini 2009 yılı ilköğretim matematik dersi öğretim programını dikkate alarak incelemişlerdir. Aliustaoğlu (2015), “4MAT Yönteminin Dönüşüm Geometrisi Konusunda Akademik Başarıya ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi” adlı çalışmada ilköğretim 7. sınıf matematik dersine ait “Dönüşüm Geometrisi” konusunun öğretiminde, 4MAT yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Kurtuluş ve Çoban (2016), “Web Tabanlı Dönüşüm Geometrisi Oyunlarının Öğrencilerin Dönüşüm Geometrisi Düzeylerine Etkisi” isimli çalışmalarında web tabanlı dönüşüm geometrisi oyunlarının

öğrencilerin dönüşüm geometrisi başarıları üzerine etkisini incelemişlerdir. Yapılan bu araştırmanın alana sağlayacağı katkılar aşağıda verilmiştir:

İncelenen araştırmalar (Arık ve Karamık, 2016; Bulut, Yaman ve Yavuz, 2016; Özbay,2015), arasında “dönüşüm geometrisi” kavramıyla ilgili öğretmen yeterliliği ve ders kitabı incelemesi yapılmış, konunun öğretiminde farklı yöntemler uygulanarak öğrencilerin başarısına etkisi araştırılmış ancak öğrencilerin kavramsal algılarının araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmada diğer araştırmalardan farklı olarak “dönüşüm geometrisi” konusu ele alınmıştır. Bu araştırmalarda genelde olgu bilim deseni kullanılmıştır. Ancak bu çalışmada deneysel desen uygulanmıştır. Uygulanan desen açısından çalışma farklılık göstermektedir. Araştırmalarda genellikle görüşme tekniği ve açık uçlu sorularla veriler toplanmış olup bu çalışmanın bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme yazma tekniği gibi farklı ölçme araçlarının kullanımı yönünden alana farklı bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada veriler öğrencilere konu anlatılmadan önce uygulanan veri toplama aracıyla ve konu anlatıldıktan sonra aynı veri toplama aracının tekrar uygulanmasıyla toplanmış olup her iki uygulamada toplanan veriler arasındaki farklılık değerlendirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının vermiş olduğu plan çerçevesinde ve önerilen etkinliklerle öğrencilerin kavram gelişimlerinin saptanması açısından diğer araştırmalardan farklı olarak verilen etkinliklerin ne kadar etkili olduğunu yansıtabilmesi sebebiyle alan için fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma sonunda matematik dersi öğretim programının öğrencilerin kavram gelişimlerine etkililiğinin de değerlendirilmesi yapıldığı için, araştırma bu açıdan da önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, 8. sınıf matematik dersi öğretim programı etkinliklerinin öğrencilerin dönüşüm geometrisi ünitesindeki kavramsal gelişimlerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin dönüşüm geometrisi konusu işlenmeden önceki kavram bilgileri nasıldır?
2. Öğrencilerin dönüşüm geometrisi konusu işlendikten sonra kavram bilgileri nasıldır?
3. Öğrencilerin dönüşüm geometrisi konusundaki kavram yanılgıları nelerdir?
4. Öğrencilerin dönüşüm geometrisi konusundaki kavramsal gelişimi yönünde Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu matematik ders kitabına göre işlenen konu ve etkinliklerin yeterliliğine yönelik olarak öğrencilerin görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin dönüşüm geometrisi ile ilgili kavramsal gelişimlerini belirlemeye yönelik kullanılan bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme yazma tekniği ölçme araçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada; tarama (survey) modeli kapsamında boylamsal tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modelleri kapsamında yer alan boylamsal tarama modeli, bilimsel araştırmalarda incelenen olguların genellikle zaman içinde değişim hâlinde olduğunu ve bu nedenle bazen anın fotoğrafını çekmek yerine zaman içerisindeki değişimlere odaklanmak gerektiğini belirtmiştir. Boylamsal tarama, veri toplama sürecinin zaman içinde tekrarlanarak yapıldığı tarama türüdür (Fraenkel ve Wallen, 2000, akt. Özdemir, 2014). Bu noktadan hareketle, öğrencilerin 8. sınıf matematik dersi öğretim programı etkinlikleri kapsamında yer alan dönüşüm geometri ünitesindeki kavramsal gelişimlerinin konu öncesi ve sonrası iki farklı zamanda bağımsız kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla ve dönüşüm geometrisi konu özelliğine uygun olan çizme-yazma tekniği aracılığıyla toplanan veri toplama süreci dikkate alındığından araştırmada boylamsal tarama modeli benimsenmiştir.

Bu araştırmada veriler öğrencilere konu anlatılmadan önce uygulanan veri toplama araçlarıyla (Bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği) ve konu anlatıldıktan sonra aynı veri toplama araçlarının tekrar uygulanmasıyla toplanmış olup

her iki uygulamada toplanan veriler arasındaki farklılık değerlendirilmiştir. Bu açıdan deneysel desenin uygulama süreciyle benzerlik taşımaktadır (Büyüköztürk, 2014, s.3; Karasar, 2015, s.88).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 yılı Ankara ili Mangaldağı Ortaokulu 8.sınıfta öğrenim gören 26 öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle çalışma grubu seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, küçük bir örneklem aracılığıyla ulaşılan bilginin amaca elverişliliğini artırmaktadır. Başka bir ifadeyle bu örnekleme yer alan katılımcılar, araştırmacının ulaşmayı hedeflediği olgu hakkında bilgi veren kişilerdir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi örneklemin problemle alakalı belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2014, s.3). Bu araştırma için dikkat edilen ölçütler aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Yapılan araştırma için bilgi verici olan grupta dönüşüm geometrisi konusu ilk kez işlenmiştir.
2. Çalışma grubu olarak 8.sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bu seçimde önceki yıllarda dönüşüm geometrisi konusunun işlenmemiş olması belirleyici olmuştur.
3. Araştırmanın pilot uygulaması 13 kız ve 14 erkek toplam 27 katılımcıyla yapılırken esas uygulamada 13 kız ve 13 erkek toplam 26 katılımcı yer almaktadır.
4. Araştırmanın görüşme aşamasında gönüllülük esasına dayanılarak, pilot uygulamada 12 öğrenci ile esas uygulamada ise 15 öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

Çalışmanın Uygulama Süreci

2018-2019 eğitim öğretim yılında MEB tarafından öğrencilere dağıtılmış olan matematik ders kitabında bulunan etkinlikler öğrencilere uygulanmış ve yeterlilikleri araştırılmıştır. Pilot uygulamanın ön test aşaması uygulandıktan sonra 10 ders saati (2 hafta) süren öğretim faaliyetlerinden sonra son test aşaması uygulanmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında ders kitabının yanında çalışma kitabı da öğrencilere dağıtılırken,

sonraki yıllarda çalışma kitabının kullanımının kaldırılması öğrencilerin sadece ders kitabındaki etkinliklerle alıştırma yapmasına sebep olmuştur. Araştırmanın veri toplama araçlarının eksik yönlerinin olup olmadığını anlamak, gerekli düzenlemeleri yapmak ve araştırmanın amaçları yönünde kullanılan ölçme araçlarıyla yeterli verinin toplanıp-toplanmadığının kontrol edilebilmesi için uzman görüşü sonrasında pilot uygulama yapılmıştır. Henüz dönüşüm geometrisinin işlenmediği 8.sınıflardan 27 öğrenciye bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme yazma tekniğini içeren veri toplama araçları dağıtılmıştır. Ön test olarak uygulanan veri toplama araçları dönüşüm geometrisi ünitesi işlendikten sonra tekrar dağıtılmıştır. Ön test ve son test uygulamalarının analizi ve yorumlanması sürecinde aşağıdaki işlem basamaklar uygulanmıştır (Atasoy, 2004; Shavelson, 1974):

(1) Kâğıtların incelenme aşaması, (2) uygun olmayan kâğıtları eleme aşaması, (3) tekrar derleme aşaması, (4) katılımcıların cevap kâğıtlarının 1'den 27'ye kadar numaralandırılması aşaması, (5) kategori geliştirme aşaması, (6) kavramların incelenerek kategorilere dağılımının belirlenmesi aşaması, (7) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanma aşaması, (8) elde edilen kavramların frekanslarının hesaplanması aşaması (9) verilerin yorumlanması aşaması uygulanmıştır.

Hem bağımsız kelime ilişkilendirme testi hem de çizme-yazma tekniğiyle elde edilen verilerinin değerlendirilmesinde aynı işlem basamakları izlenmiştir.

Pilot uygulama sonucunda ön test ve son test verileri belirtilmiş olan işlem basamaklarına göre değerlendirilmiş ve ön testte bağımsız kelime ilişkilendirme testine ait aşamada 1 kâğıdın uygun olmadığı görülmüştür. Veriler ön test değerlendirme aşamasında 26 kâğıt üzerinden kategorilere ayrılmış, son testte ise çizme yazma tekniğine ait aşamada 2 kâğıdın uygun olmadığı belirlenerek toplam 25 kâğıtta yer alan veriler kategorilere ayrılmıştır.

Bağımsız kelime ilişkilendirme testinde, ön test ve son testte ulaşılan kavramlar incelendiğinde önemli farklılıklar görülmüştür. Veriler ders adı, matematik terimleri, geometri terimleri ve konu dışı kavramlar olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. Ön

testte ders adı kategorisinde matematik kavramı yoğun bir şekilde kullanılırken son testte geometri kavramı üzerinde durulduğu görülmüştür. Öğrencilerin matematik terimleri kategorisinde ön test ve son test verilerinin arasında sayısal olarak bir düşme gözlenmiştir. Ön test verilerinde geometrik terimler bilgisi genellikle çokgenler bilgisine yönelik olmakla birlikte son testte kullanılan terimler bilgisi dönüşüm geometrisinde kullanılan simetri, yansıma, öteleme ve dönme kavramları üzerine yoğunlaşmıştır. Konu dışı kavramlara (viraj, ters, adım, kalem gibi) hem ön testte ve hem de son testte rastlanmıştır.

Tablo 1. Pilot Uygulamada Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testinden Elde Edilen Verilere Ait Kategori ve Frekanslar

	Pilot uygulama ön test frekanslar	Pilot uygulama son test frekanslar
Ders adı	23	13
Matematik terimleri	22	3
Geometri terimleri	131	205
Konu dışı kavramlar	31	25

Çizme yazma tekniği aşamasında ön testte çokgen çizimlerine rastlanırken son testte bu çizimlerde azalma belirlenmiştir. Ön testte konuyla ilişkisi olmayan geri dönüşüm sembolü çizimlerine rastlanırken son testte kâğıtların büyük bir çoğunluğunda yansıma, öteleme ve dönme kavramlarına ilişkin çizimler yapıldığı belirlenmiştir.

Tablo 2. Pilot Uygulamada Çizme Yazma Tekniğinden Elde Edilen Verilere Ait Kategori ve Frekanslar

	Pilot uygulama çizme yazma ön test veri sayısı	Pilot uygulama çizme yazma son test veri sayısı
Çokgen çizimleri	21	3
Döngü çizimleri	-	23
Konu dışı çizimler	4	-

Pilot uygulamada öğrencilerin ön test ve son testte yazdıkları kavramlar arasında değişim gözlenmiştir. Ön testte akıllarına gelen kavramları yazmaları istendiğinde matematik dersinde gördükleri terimleri yazmış olmaları son testte ise ünitenin kavramlarının yoğun bir şekilde yazılmış olmaları üniteye terimlerin öğrenilmiş olduğu anlamına gelmektedir. Ön test çizimleri incelendiğinde; genellikle geometrik

şekillere ve geri dönüşüm sembolüne rastlanırken son testte yoğun bir şekilde üniteye öğrenilen kavramların çizildiği görülmüştür.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla iki önemli süreç gerçekleştirilmiştir:

(a) Verilerin kodlanması ve veri analiz süreci (kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı) detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Hruschka vd., 2004; Marvasti, 2004; Roberts ve Priest, 2006).

(b) Araştırmada sonuçları en iyi gösterebilecek öğrencilerin görüşlerinden örnekler alınarak bulgular kısmında bu görüşlere yer verilmiştir. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için araştırmada ulaşılan kavramsal kategoriler oluşturulurken araştırmacı matematik ve program geliştirme konu alan uzmanlarının fikrini almış, görüş birliği sağlanarak kategoriler oluşturulmuştur. İki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlılığı “Görüş birliği” ya da “Görüş ayrılığı” şeklinde işaretlemelerle belirlenmiştir. Konu alan uzmanlarının, öğrencilerin ifadeleri için aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenirliliği; $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bağımsız kelime ilişkilendirme ve çizme yazma tekniğine ait oluşturulan kategorilerin güvenirliliği aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Her kategori için güvenirlilik yüzdelerinin %70’in üzerinde bulunduğundan yapılan gruplamanın güvenilir olduğu kabul edilmektedir.

Tablo 3. Uygulamaya Ait Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testinden Elde Edilen Verilere Ait Kategorilerin Güvenirlik Yüzdeleri

	Ön test güvenirlik yüzdesi	Son test güvenirlik yüzdesi
Ders kategorisi	%86,90	%80,00
Geometri terimleri kategorisi	%94,30	%97,70
Matematik terimleri kategorisi	%86,60	%88,80
Konu dışı kavramlar kategorisi	%83,30	%83,30

Uygulamada elde edilen bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle oluşturulan kategorilere ait güvenirlik yüzdeleri incelendiğinde; %70'in altında bir yüzde değerine rastlanılmamıştır. Bağımsız kelime ilişkilendirme testinde oluşturulan kategorilerin gruplandırılmasının güvenilir olduğu kabul edilmektedir.

Tablo 4. Uygulamaya Ait Çizme Yazma Tekniğinden Elde Edilen Verilere Ait Kategorilerin Güvenirlik Yüzdeleri

	Ön test güvenirlik yüzdesi	Son test güvenirlik yüzdesi
Çokgen çizimleri kategorisi	%83,30	Öteleme çizimleri kategorisi %100,00
Döngü çizimleri kategorisi	%92,80	Yansıma çizimleri kategorisi %100,00
Konu dışı çizimler kategorisi	%100,00	Öteleme ve yansıma çizimleri kategorisi %100,00

Uygulamada elde edilen çizme yazma tekniğiyle oluşturulan kategorilere ait güvenirlik yüzdeleri incelendiğinde; %70'in altında bir değere rastlanılmamıştır. Çizme yazma tekniğinde oluşturulan kategorilerin gruplandırılmasının güvenilir olduğu kabul edilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların “dönüşüm geometrisi” kavramıyla ilgili kavramsal yapılarında detaylı veri toplanması amaçlanmış ve bu nedenle bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme yazma tekniği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Özellikle ilgili literatür

incelendiğinde Bağımsız kelime ilişkilendirme testi alternatif veri toplama araçları kapsamında kullanılıyor olup pek çok çalışmada yer almaktadır. Alternatif ölçme değerlendirme anlayışının sınıf içi uygulamalarından bir tanesidir Kelime İlişkilendirme Testi (KİT). Bahar ve diğerleri (2010) KİT'i, öğrencilerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli veya anlamlı olup olmadığını tespit etmeye yarayan bir teknik olarak tanımlamıştır. KİT ilgili çalışmalarda öğrencilerin kavram yanlışlarını tespit etmek (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010), bir konudaki bilişsel yapılarını belirlemek (Bahar ve Kılıç, 2001; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011) ve konuyla ilgili kavramsal değişimlerini gözlemlemek (Nakiboğlu, 2008; Bahar ve Tongaç, 2009; Taşdere, Özsevgeç ve Türkmen, 2014) amacıyla veri toplama aracı olarak kullanımı tercih edilmektedir. Ayrıca araştırmaya katılanlar arasından seçilen öğrencilerin tamamıyla görüşme yapılmıştır.

Bağımsız kelime ilişkilendirme testi; bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin bağımsız kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları için “dönüşüm geometrisi” kavramı uyarıcı kavram olarak sorulmuştur.

1-Aşağıya DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ kelimesiyle ilişkili zihninizde çağrışım yapan kelimeleri- kavramları 40 sn içinde yazınız.

DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ -1 :

DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ -2 :

DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ -3 :

DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ -4 :

DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ -5 :

DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ -6 :

DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ -7 :

DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ -8 :

DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ -9 :

DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ -10 :

2- Yukarıdaki cevap kelimelerinizle ilgili, bağlantılı bir cümle yazınız.

Cümle:....

Bağımsız kelime ilişkilendirme testi yukarıda görüldüğü gibi iki aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaların özellikleri aşağıda verilmektedir (Gussarsky ve Gorodetsky, 1990):

İlk aşamada; öğrencilerin bağımsız kelime ilişkilendirme testinde 40 saniye içerisinde uyarıcı kelimenin akıllarına getirdiği ilk on kelimeyi yazmaları istenmiştir. Zincirleme cevap riskini önlemek amacıyla anahtar kavramın alt alta yazılması istenmiştir.

İkinci aşamada; öğrencilerin verilen 40 saniyelik sürede anahtar kavramla ilgili cümle yazmaları istenmiştir. Anahtar kavramla ilişkilendirilen cevap cümle hatırlanan kavramla alakası bulunmayan herhangi bir çağırma sonucu da elde edilmiş olabilmektedir. Yazılan cümle, tek kelimelik cevabı olan cümleye oranla daha üst düzey bilgiler barındıracağından cümlenin bilimsel değer taşıyıp taşıyımaması, kavram yanlışlarına sahip olup olmaması gibi durumlar değerlendirme sürecine etki etmektedir.

Öğrencilerin bilgi yapısını belirlemek, bir öğrencinin bir bilgi alanı hakkında ne bildiğini değerlendirmek için önemlidir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin bilgi yapısını ve öğrenme sürecindeki değişimleri keşfetmek için her zaman uygun değildir. Bu nedenle bu çalışmada Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testinin kullanımı tercih edilmiştir (Nakiboğlu, 2008).

Çizme yazma tekniği; bu çalışmada katılımcıların 5 dakika içerisinde dönüşüm geometrisi ile ilgili bildiklerini şekille anlatmaları istenmiştir.

3-“DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ nedir?” 5 dakika içinde çizerek (resim-şekil) açıklayınız. DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ ile ilgili fikirlerinizi özgürce ve sınırlamadan ifade ediniz.

Görüşme tekniği; çalışmada ‘Dönüşüm Geometrisi’ konusuyla ilgili bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme yazma testi sonrası araştırmaya katılan öğrenciler içinden gönüllülük esasıyla belirlenen öğrenciler ile konunun kavramlarında nasıl bir değişim yaşandığıyla ilgili görüşme yapılmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler, öğrencilerin uygun olduğu bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı

tarafından görüşme formu doldurulmuştur. Görüşmede öğrencilere yöneltilen sorular aşağıda belirtilmiştir:

Soru 1. Dönüşüm geometrisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Soru 2. Yapılan etkinlikleri nasıl buldunuz, konuyu öğrenebildiniz mi?

Soru 3. Kitaptaki konu anlatımı size yeterli geldi mi?

Soru 4. Öğretmeninizin konu anlatımı size göre yeterli miydi? Yetersiz ise hangi boyutlarda yetersiz, yeterli ise hangi boyutlarda yeterli gelmiştir?

Soru 5. Ölçme araçları hakkında ne düşünüyorsunuz?

Görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda temel veri toplama aracı olan araştırmacı, özellikleri dikkate alınarak araştırmanın güvenilirliği incelenmektedir. Araştırmacının soru soruş biçimi verilerin içerik ve niteliğini etkilediğinden dikkat edilmesi gereken hususlar içinde bulunmaktadır (Kvale, 1996, s.235; Silverman, 1993, s.148). Bu araştırma kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmelerde güvenilirliği etkileyecek durumlardan kaçınılmış ve her öğrenciye aynı sorular aynı sözcüklerle sorulmuştur.

Etik Kurallara Uygunluk

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. İlgili çalışma bir yüksek lisans tez çalışması olup, verileri yöntem bölümünde de belirtildiği üzere 2020 yılı öncesinde toplanmıştır. Gerekli etik izinler Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Ankara İli Haymana İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (EK-1 ve EK-2).

Etik Kurul İzni (EK-1)

Kurul adı: T.C. Valiliği Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Karar tarihi: 07.03.2019

Sayı:14588481-605.99-E.4959347

Konu: Araştırma izni

İlgi: a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu genelgesi.

b) Gazi Üniversitesi'nin 01.02.2019 tarihli ve 3708 sayılı yazısı

Etik Kurul İzni (EK-2)

Kurul adı: T.C. Ankara İli Haymana İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Karar tarihi: 11.03.2019

Sayı: 80833408-605.01-E.5112243

Konu: Araştırma izni

İlgi: a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu genelgesi.

b) Gazi Üniversitesi'nin 01.02.2019 tarihli ve 3708 sayılı yazısı

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilere ilk aşamada bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme yazma tekniği uygulanarak dönüşüm geometrisi hakkındaki kavram bilgilerini belirlemek amacıyla veriler toplanmıştır. Dönüşüm geometrisi ünitesi işlendikten sonra aynı veri toplama araçları tekrar uygulanıp gönüllülük esasına dayanılarak seçilen öğrencilerle görüşme yapılmış ve öğrenci görüşleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma verileri araştırmacının kendisi tarafından toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz, veri toplama metotlarıyla ulaşılan verileri önceden belirlenen temalar yönünde özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz yöntemidir. Bu analiz türünde araştırmacı görüşme yaptığı katılımcıların fikirlerini etkili bir şekilde aktarabilmek amacıyla doğrudan alıntılarda bulunabilmektedir. Bu analiz türünde ulaşılan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış şekilde sunulması temel

hedef olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011):

Birinci aşamada; araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiş olur.

İkinci aşamada; araştırmacı hazırladığı çerçeveye dayalı olarak verileri okuyarak düzenlemeler yapar. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir şekilde toplanması oldukça önemlidir.

Üçüncü aşamada; araştırmacı gereken yerlerde doğrudan alıntılar yaparak düzenlediği verileri tanımlar.

Dördüncü aşamada; tanımlanan bulgular açıklanarak, aralarındaki bağlantılar bulunur ve anlamlandırılır. Araştırmacı bu aşamada yapmış olduğu yorumları, bulgular arasındaki sebep sonuç ilişkilerini açıklayarak kuvvetlendirir ve gerekli olduğu düşünülen durumlarda farklı olguları karşılaştırır.

Araştırmada, katılımcıların dönüşüm geometrisi ile ilgili kavramlarından, çizimlerinden ve görüşlerinden katılımcı numaraları belirtilerek alıntılar yapılmış ve (örneğin: Ön test katılımcı: Ö.T.K.11, Son test katılımcı: S.T.K.8, Görüşme katılımcı: G.K.2. gibi) bu alıntılara metin içerisinde detaylıca yer verilmiştir.

Bağımsız kelime ilişkilendirme testinden elde edilen bulgular kelime sayısı, yanıt sayısı ve anlamsal ilişki metoduyla analiz edilmiştir (Atasoy, 2004; Shavelson, 1974). Öncelikle öğrencilerden toplanan kâğıtlar incelenmiş boş bırakılan kâğıtlar uygun bulunmayarak elenmiştir. Tekrar düzenlenen kâğıtlar numaralandırılmıştır. Araştırma için uygun kategoriler oluşturulmuş ve oluşturulan kategorilere kavramların dağılımı yapılmıştır. Kategorilerde yer alan benzer anlama sahip olan kelimeler en sık tekrar edilen kelimeler altında sınıflandırılmıştır. Kategorilerle alakasız görülen, diğer kelimelerle ilgisi bulunmayan, konuyla alakasız kelimeler konu dışı kavramlar kategorisine dâhil edilmiş, 1 kez tekrar eden kelimeler ise kategorilere dâhil

edilmemiştir. Bu işlemlerde kelimeler anlamsal ilişki ölçütü kullanılarak kategorilere ayrılmış ve her kategorideki kelimelerin frekansları hesaplanmıştır. Daskolia'dan aktaran Ekici ve Kurt, (2014)'un belirttiği üzere birçok çalışmada veri analiz tekniğinin bu türünün güvenli sonuçlar sağladığı ifade edilmektedir.

Çizme-yazma tekniğinde ise, dönüşüm geometrisi kavramıyla ilgili çizim-yazım verileri içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. Öğrencilerin çizim yeteneğine bakılmaksızın çizimlerin dönüşüm geometrisi kavramıyla ilgili bilişsel düzeyini ifade edebilmesine dikkat edilmiştir. Öncelikle öğrencilerin dönüşüm geometrisi kavramıyla ilgili çizimleri kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra öğrencilerin çizme-yazma tekniğiyle belirlenen bilişsel yapıları seviyelere göre analiz edilmiştir.

Görüşme tekniğinde ise, önceden hazırlanan sorular her bir öğrenciye aynı sözcüklerle sorulmuş, alınan yanıtlar gözlem formuna araştırmacı tarafından not alınmıştır. Öğrencilerin yanıtları düzenlendikten sonra öğrencilere okutulmuş ve eksik yazılan bir görüşün olup olmadığı incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölüm bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle, çizme-yazma tekniğiyle ve görüşme tekniğiyle elde edilen bulgular düzenlendikten sonra öğrencilerin açıklamalarını ve tespit edilen farklı kavramlara yönelik ifadelerini içermektedir. Bulguların düzenlenmesinde veri toplama araçları dikkate alınmış olup bu nedenle veri toplama araçlarına göre bulguların alt başlıkları düzenlenmiştir. Bunun tercih edilme sebebi bulgularda tekrarı engellemek, verileri daha anlaşılabilir şekilde sunmak ve farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin birbirini destekler ve açıklar şekilde veriler elde edilmesi yönünde önemini ortaya koyabilmektir.

Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testiyle Elde Edilen Ön Test – Son Test Bulguları ve Yorumları

Araştırmanın ön test uygulamasına 26 öğrenci son test uygulamasına 25 öğrenci katılmıştır. Ön test aşamasında bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle elde edilen

verilere ait kategorilerine ve frekans değerlerine Tablo 5’te yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dönüşüm geometrisi konusundaki kavramsal yapılarına ait bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle ulaşılan verilerin analizi sonucunda belirlenen kelimelerden toplam 4 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler ve her kategoride belirtilen kelimeler listelenmiştir. Bazı kelimeler 1 kez tekrarlanma, anlamlı olmama, konuyla alakasız olma gibi sebeplerden ötürü diğer kelimelerle birleştirilmemiştir. Bu sebeple belirtilen kelimelerden %15 (36 kelime) kategorilere alınmamıştır. Bu kelimeler araştırmanın niteliği yönünden Tablo 5’ten çıkarılmış, ancak her kategorinin sonunda ilgili yorumlar bölümünde belirtilmiştir. Bu işlemde sonra dönüşüm geometrisi kavramıyla ilişkili geriye kalan 35 farklı kelimenin 4 kategoriye dağılımı yapılmıştır. Toplam 202 cevap kelime elde edilmiştir.

Tablo 5. Ön Test Uygulamasında Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testiyle Elde Edilen Verilerden Belirlenen Kategori ve Frekansların Dağılımı

Kategoriler	Kavramlar ve frekansları	Toplam frekanslar
Geometrik terimler	Çokgenler – 32 Şekil/resim- 18 Çember/ daire – 12 Çevre – 5 Açı – 5 Çap/ yarıçap – 3 Alan – 3 Cetvel- 3 Cisim – 2 Grafik – 2 Kenar – 2 Köşe- 2	89
Konu dışı kavramlar	Dönüşüm/ döndürmek- 14 Geri dönüşüm – 10 Atık- 5 Plastik- 3 Kâğıt- 3 Tekrar – 3 Bilim- 2 Değişim- 2 Kalem- 2 Canlılar-2 Malzeme- 2 Nesneler- 2 Örnek – 2 Tasarruf- 2 Düzen- 2 Temizlik-2 Top-2	60
Matematik terimleri	Sayılar – 19 İşlem – 5 Toplama/çıkarma çarpma/bölme – 4 Çözüm/ hesap- 2	30
Ders adı	Matematik-13 Geometri- 10	23
Toplam	35 farklı kelime	202

Tablo 5’te yer aldığı gibi, uygulanan bağımsız kelime ilişkilendirme testi sonunda elde edilen veriler aşağıda kategorilere dağılımı verilmiştir. *Geometri terimleri kategorisi*, en çok frekansa sahip olan kategori olmuştur ($f=89$). Öğrencilerin çoğunluğu dönüşüm geometrisiyle ilişkili zihinlerinde çağrışım yapan kavramlar olarak daha önceki yıllarda öğrenmiş oldukları cetvel, çember, daire, çokgenler, alan, çevre, çap, yarıçap, açı,

grafik, şekil, kenar, köşe, cisim gibi kavramları yazmış oldukları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların bu kategoride yazdıkları fakat 1 kez tekrar edilmesinden ötürü bu kategoriye alınmayan kavramlar ise; yüzey ve çizim olarak belirlenmiştir.

Konu dışı kavramlar kategorisi, diğer kategorilere dâhil edilmeyen konuyla ilişkisi olmayan kavramlardan oluşmaktadır ($f=60$). Bilim, canlılar, değişim, dönüşüm, döndürmek, düzen, geri dönüşüm, kâğıt, kalem, malzeme, nesnelere, örnek, tasarruf, tekrar, plastik, atık, temizlik ve top kavramları bu kategoriye dâhil edilmiştir. Öğrencilerin dönüşüm geometrisi kelimesiyle ilişkili zihinlerinde çağrışım yapan geri dönüşüm kavramı dikkat çekmiştir. Kategoriye dâhil edilmeyen Atatürk, Harezmi, öğretmen, fikir, yaratıcılık, esneklik, farklılaşma, geliştirme, başlangıç, tamamlama, rahatlık, çöp, oyun, arkadaş, doğa, saat, yeniden oluşturma, ok, çerçeve, stres, kasıntı, silgi, test, madde, icat, zorluk, iş, tasarım, soru ve harfler kavramları 1 kez tekrar edilmiştir. *Matematik terimleri kategorisi*, matematik terimlerinden oluşmaktadır ($f=30$). Çözüm, hesap, işlem, sayılar, toplama, çıkarma, çarpma, bölme kelimelerine odaklanılmış olduğu görülmektedir. Kategoriye dâhil edilmeyen orantı, denklem, ölçme ve metre kavramları 1 kez tekrar edilen kavramlardır. *Ders adı kategorisinde*, matematik dersini 13 öğrenci, geometri dersini 10 öğrenci yazmıştır. Toplam frekansın 23 olduğu görülmektedir. Matematik dersinde işleyecekleri ünitenin adının Dönüşüm geometrisi olması sebebiyle geometri dersinin adını da yazmış olmaları dikkat çekmektedir. Diğer taraftan aşağıda öğrencilerin dönüşüm geometrisi kavramıyla ilişkili açıklamalarına ait cümlelerden örnekler verilmiştir.

“Dönüşüm geometrisi birbirinden farklı geometrik şekillerin bir araya gelmesiyle farklı farklı şekillerin ortaya çıkmasıdır.” (Ö.T.K2)

“Dönüşüm geometrisi bir sayının dönüşümüdür.” (Ö.T.K7)

“Dönüşüm geometrisi deyince aklıma yeni bir şekil oluşturma geliyor. Böylece eski şekillere yeni bir anlam katabiliriz.” (Ö.T.K11)

“Dönüşüm geometrisi deyince aklıma 2 şekilden birçok şekil elde etmek geliyor.” (Ö.T.K22)

“Dönüşüm geometrisi atık maddelerin veya kare, üçgen gibi malzemelerin dönüşmesi.”
(Ö.T.K23)

Bu kapsamda bazı öğrencilerin konuyla ilgisi olmayan cümleler yazdıkları görülmüştür. Belirtilen cümlelerde yeni geometrik şekillerin oluşturulması, şekillerin farklı bir şekle dönüştürülmesi, kâğıtların geri dönüşüme gönderilmesi, atık maddelerden yeni malzemeler üretmeye yönelik içerikler yer almaktadır. Öğrencilerin konuyla ilgili kavram bilgilerinin olmadığı sadece akıllarına gelen ilk kavramları yazarak buna yönelik cümleler kurdukları görülmektedir.

Son test aşamasında bağımsız kelime ilişkilendirme testine ait kategori ve frekanslar Tablo 6’da yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dönüşüm geometrisi kavramına ilişkin kavramsal yapılarına ait bağımsız kelime ilişkilendirme testi kullanarak elde edilen bulguların analizi sonucunda belirlenen kelimelerden toplam 4 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler ve her kategoride belirtilen kelimeler listelenmiştir. Eğer bu kelimeler 1 kez tekrar edilmişse, anlamsız ise, konuyla alakasız ise diğer kelimelerle birleştirilmemiştir. Bu sebeple belirtilen kelimelerden %5 (11 kelime) kategorilere dâhil edilmemiştir. Bu kelimeler araştırmanın niteliği yönünden Tablo 6’dan çıkarılmış, ancak her kategorinin sonunda ilgili yorumlar bölümünde belirtilmiştir. Bu işlemden sonra dönüşüm geometrisi kavramıyla ilişkili geriye kalan 19 farklı kelime 4 kategoride dağılım göstermiştir. Toplam 209 cevap kelime elde edilmiştir.

Tablo 6. Son Test Uygulamasında Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testiyle Elde Edilen Verilerden Belirlenen Kategori ve Frekansların Dağılımı

Kategoriler	Kavramlar ve frekansları	Frekanslar
Geometri terimleri	Çokgenler – 34 İzometrik / noktalı kağıt– 31 Öteleme – 23 Geometrik şekiller /eş şekiller-20 Simetri eksenini/ doğrusu – 20 Yansıma – 18 Birim kare – 11 Sağ/ sol/yukarı/aşağı – 8 Üslü harfler- 6 Nokta – 6 İtme /çekme – 5 Çember / daire – 4 Açı – 3	189
Matematik terimleri	Toplama/çıkarma Çarpma/bölme- 4 Sayılar- 5	9
Konu dışı kavramlar	Dönüşüm – 3 Kalem/defter- 3	6
Ders adı	Geometri – 3 Matematik – 2	5
Toplam	19 farklı kelime	209

Tablo 6’da yer aldığı gibi; uygulanan bağımsız kelime ilişkilendirme testinin son test aşamasına ait veriler kategoriler hâlinde aşağıda belirtilmiştir.

Geometrik terimler kategorisinde, yer alan geometri terimlerinin en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir ($f=189$). Bu kategoride açı, birim kare, çokgenler, çember, daire, geometrik şekiller, eş şekiller, izometrik kâğıt, noktalı kâğıt, itme, çekme, nokta, öteleme, sağ, sol, yukarı, aşağı, simetri eksenini, simetri doğrusu, üslü harfler ve yansıma kavramları yer almaktadır. Bu kategoriye dâhil edilmeyen doğru parçası, görüntü, ayna, derece ve cisim kavramları öğrenciler tarafından 1 kez ifade edilmiştir. *Matematik terimleri kategorisinde* yer alan matematik terimlerinin frekansında azalma olduğu

görülmüştür ($f=9$). Sayılar, toplama, çıkarma, çarpma ve bölme kavramları bu kategoriye dâhil edilmiştir. Matematik terimleri kategorisine dâhil edilmeyen kavramlar ise rakam, kod ve hesap makinasıdır. *Konu dışı kavramlar kategorisinde*, konuyla ilişkisi olmayan kavramların ön test aşamasına göre frekansında önemli ölçüde azalma olduğu görülmüştür ($f=6$). Dönüşüm, kalem ve defterin bulunduğu kategoriye 1 kez yazılmış olan icat, Harezmi, elektronik ve tasarım kavramları dâhil edilmemiştir. *Ders adı kategorisinde*, matematik dersi ve geometri dersi yer almaktadır ($f=5$). Öğrencilerin ön testte yazdıkları kavramların sayısında azalma olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin dönüşüm geometrisi kavramıyla ilişkili son test aşamasında belirttikleri açıklamalarına ait cümlelerden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Biçim ve ölçüleri eş olan şekillere eş şekiller denir.” (S.T.K12)

“Dönüşüm geometrisi verilen talimatlara göre şeklin hareket ettirilmesidir.” (S.T.K4)

“Dönüşüm geometrisi ötelenen veya yansıyan cisimler çizmektir. Öteleme yaparken şeklin boyutu değişmez, sadece yeri değişmiş olur.” (S.T.K2)

“Öğretmenimiz ötelemenin bir şekli alıp başka bir tarafa değişiklik yapmadan aktarmak olduğunu, verilen sayı kadar birim ilerletildiğini, şekli yansıtabileceğimizi, noktalı ve kareli kâğıt üzerinde çizerek anlattı.” (S.T.K21)

“Ahmet arabayı geriye öteledi.” (S.T.K22)

Öğrencilerin ünite de öğrendikleri kavramların tanımlarını yaptıkları, derste verilen örneklerden alıntı yaptıkları ve kavramların nasıl kullanıldığına ilişkin cümleler yazdıkları görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise konuda geçen kavramları cümle içinde anlamsız bir şekilde kullandıkları görülmüştür.

Çizme-Yazma Tekniğiyle Elde Edilen Ön Test – Son Test Bulguları ve Yorumları

Bu bölümde öğrencilerin dönüşüm geometrisi kavramıyla ilgili kavramsal yapılarına ait çizme-yazma tekniğiyle ulaşılan bulgular yer almaktadır. Ön testte 26 katılımcı bulunmaktadır. Öğrencilerin çizim yeteneğine bakılmaksızın çizimleri kategorilere ayrılmıştır. Çizimler analiz edildiğinde konu ile ilişkili bir çizime rastlanılmamıştır.

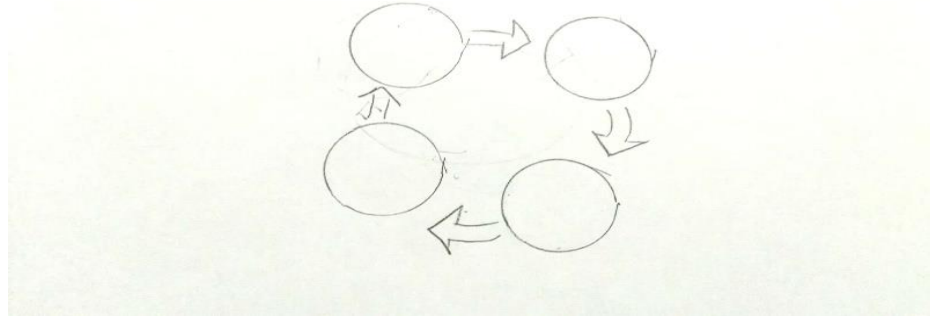
İncelenen çizimler doğrultusunda ön test için 3 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler çokgen çizimleri, döngü çizimleri ve konu dışı çizimlerden oluşmaktadır. Tablo 7’de çizimlerin kategorileri ve frekansları belirtilmiştir.

Tablo 7. Ön Test Uygulamasında Çizme Yazma Tekniğinde Elde Edilen Verilerden Belirlenen Kategori ve Frekansların Dağılımı

Kategoriler	Frekanslar
Döngü çizimleri	14
Çokgen çizimleri	6
Konu dışı çizimler	6
Toplam	26

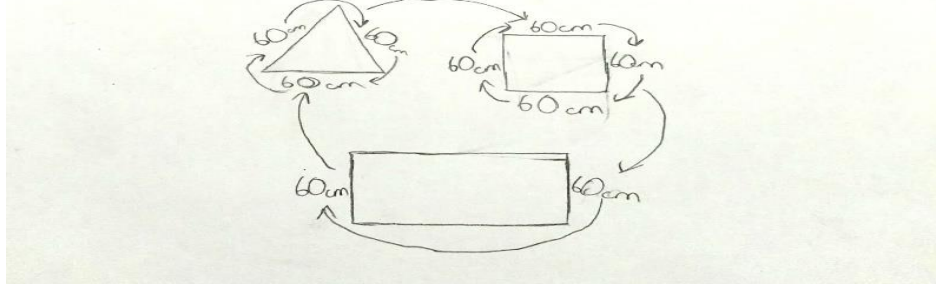
Tablo 7’de incelenen çizimler doğrultusunda en yüksek frekansa sahip döngü çizimleri kategorisi ($f=14$) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Dönüşüm Geometrisi konusunun döngü ile ilişkili olduğunu düşünerek bu çizimleri yapmış oldukları görülmektedir. Aşağıda Şekil 1-3 arasında öğrencilerin çizimlerinden her kategoriye uygun örnekler verilmiştir:

3-"DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ nedir?" 5 dakika içinde çizerek (resim-şekil) açıklayınız. DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ ile ilgili fikirlerinizi özgürce ve sınırlamadan ifade ediniz.



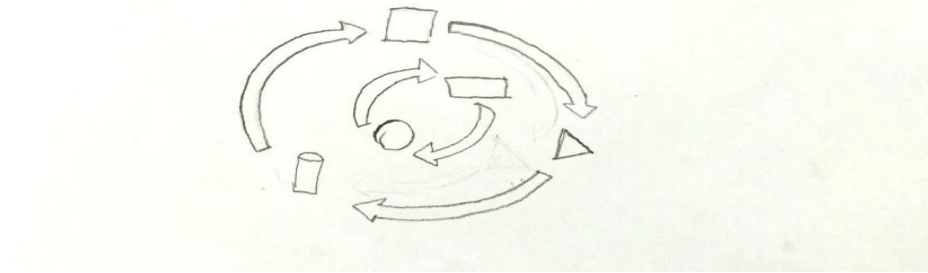
Şekil 1. Ö.T.K8 döngü çizimleri kategorisi örneği

3-"DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ nedir?" 5 dakika içinde çizerek (resim-şekil) açıklayınız. DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ ile ilgili fikirlerinizi özgürce ve sınırlamadan ifade ediniz.



Şekil 2. Ö.T.K20 çokgen çizimleri kategorisi örneği

3-"DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ nedir?" 5 dakika içinde çizerek (resim-şekil) açıklayınız. DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ ile ilgili fikirlerinizi özgürce ve sınırlamadan ifade ediniz.



Şekil 3. Ö.T.K25 döngü çizimleri kategorisi örneği

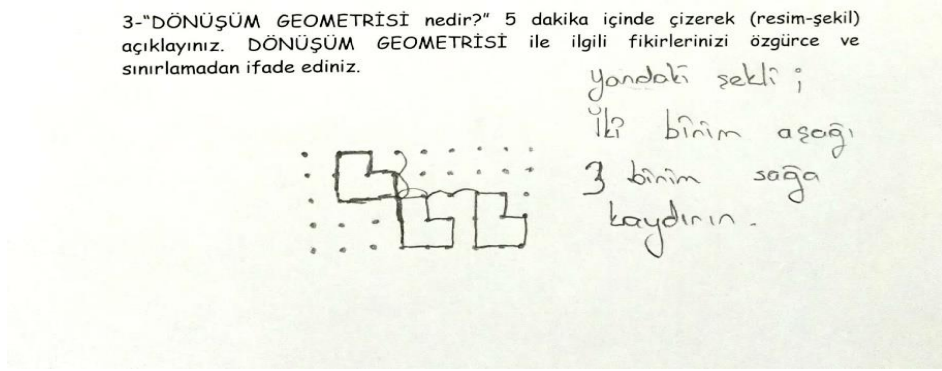
Şekil 1-3 arasında verilen çizim örneklerinde katılımcıların ön test çizim örnekleri değerlendirildiğinde öğrencilerin dönüşüm geometrisi kavramını, geometrik şekillerin döngüyle birlikte değişime uğradıkları yönünde algılayıp bu şekilde çizimlerine yansıttıkları görülmektedir.

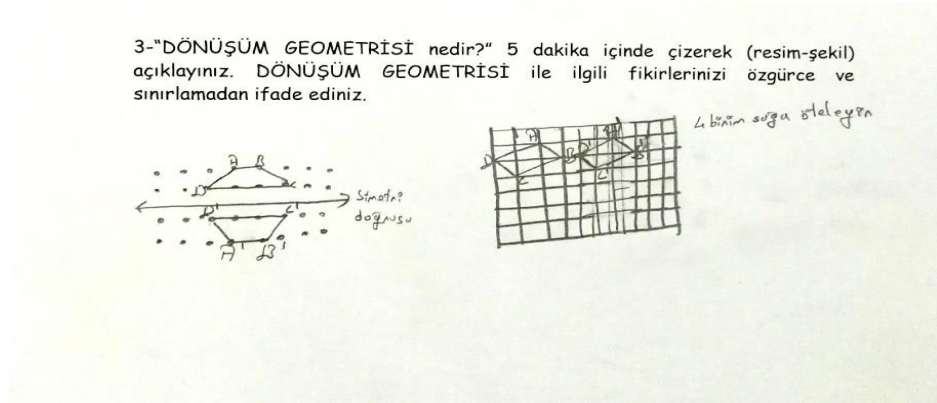
Son test uygulamasına 25 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin çizim yeteneklerine bakılmaksızın yaptıkları konuyla ilişkili akademik çizimler incelenmiş ve bütün çizimlerin dönüşüm geometrisi kavramları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çizimler dönüşüm geometrisinin terimlerinden olan yansıma, öteleme ve iki kavramın birlikte kullanıldığı çizimler olarak kategorilere ayrılmıştır. Tablo 8'de son test uygulamasında katılımcıların çizimlerine ait kategori ve frekansları gösterilmektedir.

Tablo 8. Son Test Uygulamasında Belirlenen Çizme Yazma Tekniği Verilerinden Elde Edilen Kategori ve Frekansların Dağılımı

Kategoriler	Frekanslar
Dönüşüm geometrisi kavramları	Öteleme 10 Yansıma 9 Yansıma ve öteleme 6
Toplam	25

Öğrencilerin son test uygulamasında yaptığı çizimlerde öteleme ($f=10$), yansıma ($f=9$) ve yansıma ve öteleme ($f=6$) kavramları yer almaktadır. Konu dışı bir çizime rastlanılmamıştır. Öğrenciler dönüşüm geometrisi konusunda öğrendikleri kavramları çizimlerinde kullanmışlardır. Ancak öğrencilerin sadece çizime yoğunlaştıkları dönüşüm geometrisi ile ilgili fikir yazmadıkları görülmüştür. Şekil 4 ve Şekil 5'te öğrencilerin çizimlerine örnekler verilmiştir.

**Şekil 4.** S.T.K4 öteleme kategorisi çizim örneği



Şekil 5. S.T.K7 yansıma kategorisi çizim örneği

Şekil 4 ve Şekil 5'te verilen son test çizim örneklerine bakıldığında öğrencilerin dönüşüm geometrisi konusunda öğrendikleri kavramlara yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir. Çizimlerde genel olarak öğrencilerin öğrendikleri kavramları doğru bir biçimde yansıttıkları görülmüştür.

Görüşme Tekniğiyle Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Araştırmada veri toplanmasının son aşaması olarak öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Ön test ve son teste katılan her öğrenciyle görüşülememiş, 15 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Öğrencilere konuyla ilgili sorular yöneltilmiş ve cevap vermek isteyen öğrencilerden alınan cevaplar aşağıda katılımcı numarasıyla birlikte verilmiştir (G.K.2 gibi).

Soru 1. "Dönüşüm geometrisi hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna ait bulgular ve yorumlar

Öğrencilere ilk olarak "Dönüşüm geometrisi hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler konuyu işlemeden önce isminin değişikliği sebebiyle zor sandıklarını ancak konu işlendikten sonra konunun kolay olduğunu belirtmişlerdir (f=8). Konunun 8. sınıf düzeyine göre diğer konulardan oldukça kolay olduğunu daha önceki yıllarda öğretilmesi gerektiğini söylemişlerdir (f=6). Ayrıca konunun ilk ünitelerde yer alabileceğine dair görüş belirten öğrenciler olmuştur. Katılımcılardan bazıları konuyu işlemeden önce değişik ve zor olabileceğini düşünmüş olduklarını konuyu işledikten

sonra ise konunun oldukça basit olduğunu 5. sınıf konusu olmasının daha faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan örneklere yer verilmiştir.

“Konu işlenmeden önce konunun adından dolayı zor olacağını düşündüm, işledikten sonra çok kolay geldi.” (G.K.3)

“Konunun adı değişik geldi geometriyle ilgili olduğunu düşündüm ama dönüşüm hakkında bir fikir yürütemedim.” (G.K.7)

Soru 2. “Yapılan etkinlikleri nasıl buldunuz, konuyu öğrenebildiniz mi?” sorusuna ait bulgular ve yorumlar

Öğrencilere ikinci olarak “Yapılan etkinlikleri nasıl buldunuz, konuyu öğrenebildiniz mi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler ders kitabında yer alan etkinlikleri yeterli bulmadıklarını belirterek ders kitabında daha fazla etkinlik olması gerektiğini ve farklı geometrik cisimlerle etkinlikler yapılmasının daha iyi olabileceğini söylemişlerdir (f=9). Konuyu basit düzeyde kavramak için kitaptaki etkinliklerin yeterli olduğu ancak çizimleri pratikleştirmek için etkinliklerin yeterli sayıda olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler ek olarak büyük kareli kâğıt üzerinde taşınabilir küplerin ötelenebileceği etkinlikler yapılabileceğini belirtmişlerdir. Okulda büyük bir aynanın varlığının simetri ve yansıma kavramlarının anlaşılması açısından etkili olabileceği görüşü öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan örneklere yer verilmiştir.

“Kitapta daha çok etkinlik olsa daha iyi olurdu.” (G.K.4)

“Okulda büyük ayna olsa önünde yansımayı daha iyi öğrenebiliriz.” (G.K.9)

“Okulun bahçesine kareler çizsek büyük küpleri ötelesek güzel olurdu.” (G.K.14)

Soru 3. “Kitaptaki konu anlatımı size yeterli geldi mi?” sorusuna ait bulgular ve yorumlar

“Kitaptaki konu anlatımı size yeterli geldi mi?” sorusu öğrencilere yöneltildiğinde öğrenciler matematik dersini kitaptaki konu anlatımıyla öğrenemeyeceklerini ancak

kitapta bulunan örneklerle alıştırmalar yaptıklarını ve bu örneklerin de yeterli olmadığını belirtmişlerdir (f=11). Aşağıda verilen örnekler incelendiğinde öğrencilerin sadece kitaba bağlı kalarak konuyu öğrenmekte zorluk çektikleri ancak konuyu öğrendikten sonra alıştırmaya yapmak için kitabı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

“Kitaptan bakarak matematik konularını öğrenmek çok zor oluyor.” (G.K.15)

“Kitabı konuyu öğrendikten sonra alıştırmaya yapmak için kullanıyoruz. Konu anlatımına genellikle bakmıyoruz.” (G.K.10)

“Bence yeterli konu çok basitmiş.” (G.K.1)

Soru 4. “Öğretmeninizin konu anlatımı size göre yeterli miydi? Yetersiz ise hangi boyutlarda yetersiz, yeterli ise hangi boyutlarda yeterli gelmiştir?” sorusuna ait bulgular ve yorumlar

“Öğretmeninizin konu anlatımı size göre yeterli miydi? Yetersiz ise hangi boyutlarda yetersiz, yeterli ise hangi boyutlarda yeterli gelmiştir?” sorusuna öğrencilerin kitaba kıyasla öğretmenlerinin daha yeterli olduğunu söyledikleri görülmüştür. Öğretmenlerinin kitaptaki örneklere ek örnekler çözerek bakış açılarını genişlettiklerini belirtmişlerdir (f=8). Konunun kitaptan çalışarak anlamının güç olduğunu öğretmenin anlatımıyla konunun daha iyi kavranmasının sağlandığını söylemişlerdir (f=10). Aşağıda bazı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan örneklere yer verilmiştir.

“Öğretmenimiz kitaptaki örneklere ek örnekler çözerek bakış açımızı artırdı.” (G.K.13)

“Konuya kitaptan bakarak anlamak zordu. Öğretmenin anlatmasıyla konuyu daha iyi kavradık.” (G.K.10)

Soru 5. “Ölçme araçları hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ait bulgular ve yorumlar

Öğrencilere yöneltilen son görüşme sorusu, ölçme araçları (bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği) hakkında ne düşündükleridir. Öğrenciler, ölçme aracı olarak kendilerine dağıtılan kâğıtların matematik dersiyle ilgisi olmadığını, matematik dersiyle ilgili bir konuda kelime yazmanın biraz tuhaf görüldüğünü

söylemişlerdir (f=13). Görüşmeye katılan öğrenciler “dönüşüm geometrisi” kavramını geri dönüşüm kutusu olarak düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler bağımsız kelime ilişkilendirme ve çizme yazma tekniği hakkında bilgi sahibi olduktan sonra konuya odaklanıp konu hakkında meraklandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere uygulanan ön test sonrası öğrenciler konunun zor olduğunu düşünerek konuyla ilgili bilgi almak için kitaptan yardım aldıklarını söylemişler ancak son test uygulamasında onlara tekrar dağıtılan bağımsız kelime ilişkilendirme ve çizme yazma testini yanıtlamakta konuyu bildikleri için zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Dönüşüm geometrisi konusuyla ilgili kavramları öğrendikten sonra ölçme aracında yer alan bölümleri daha kolay ve hızlı bir şekilde doldurabildiklerini ve cümle kurmanın kolaylaştığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ön testte yer alan çizim tekniğinde çizdikleri şekillerin konuyla alakasız olduğunu fark etmişler, konuyu öğrendikten sonra son test çizimlerinde simetri, yansıma ve öteleme gibi kavramlara yoğunlaştıklarını söylemişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan örneklere yer verilmiştir.

“Dağıtılan kâğıtların matematikle alakalı olmadığını düşündüm.” (G.K.3)

“Geri dönüşüm kutusuyla ilgili olduğunu düşündüm.” (G.K.5)

“Konuyu işlemeden önce şekiller alakasızdı, işledikten sonra konuyla ilgili şekiller çizebildim.” (G.K.10)

Öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin ön test aşamasında dönüşüm geometrisiyle ilgili kavram bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ön test uygulaması öğrencilerde konu hakkında merak uyandırmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Matematik dersi öğretim programında kullanılan etkinliklerin öğrencilerin dönüşüm geometrisi ünitesindeki kavramsal gelişimlerine etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışmada farklı veri toplama araçlarıyla birbirini destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin dönüşüm geometrisi konusu işlenmeden önce konuyla ilgili kavram bilgilerinin olmadığı, dönüşüm kavramını ve geometri kavramını ayrı ayrı olarak algılayarak kavramlar yazdıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ön test uygulamasında yaptıkları çizimlerinin de dönüşüm geometrisiyle ilişkili olmadığı görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda dönüşüm geometrisi ünitesi işlenmeden önce öğrencilerin kavramlara ilişkin bilgisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Ön test ve son testten elde edilen veriler incelendiğinde; öğrencilerin konu işlenmeden önce dönüşüm geometrisi konusuyla ilgili kavram bilgisine sahip olmadıkları çizimlerinin genellikle geri dönüşüm sembolü ile alakalı olduğu anlaşılmıştır. Son test verilerinden öğrencilerin konuyu öğrenerek üniteye kavramları yazdıkları ve çizimlerinin konuyla birebir örtüştüğü görülmüştür. Öğrencilerin dönüşüm geometrisi yeteneklerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği (Özyaşar, 2013) çalışma dikkate alındığında konuyla ilgili bilgi sahibi olmayan öğrencilerin kavram bilgisinin de eksik olduğunu göstermektedir. Ayrıca dönüşüm geometrisiyle ilgili öğrencilerin bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelendiği (Açan, 2015) çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin konu işlendikten sonraki kavram bilgilerinin gelişim göstermesi sonucunu desteklemektedir.

Yapılan çalışmada elde edilen verilere göre öğrencilerin konu işlenmeden önce konuyla ilgili bilgi sahibi olmadıkları görülmüş ve bu sebeple önceki bilgilerine ilişkin kavramlar yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen çizimler öğrencilerin dönüşüm geometrisini geri dönüşümle ilişkilendirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Son test verileri incelendiğinde; öğrencilerin kavram bilgilerinin geliştiği gözlenmiştir. Öğrencilerin ünitenin temelini oluşturan simetri, yansıma ve öteleme terimlerini yazarak konuyla ilgili kavram bilgilerinin geliştiği ve bu terimlerle ilgili çizimleriyle konuyu öğrendikleri gözlenmiştir. Literatürde incelenen araştırmalar sonucunda temel geometri konularında hatalar ve kavram yanlışları konusunda (Ubuz, 1999), cebir ile ilgili kavram yanlışlarının tespiti konusunda (Akkaya ve Durmuş, 2006), çeşitli geometrik kavramların kavram yanlışları konusunda (Yenilmez ve Yaşa, 2008), nokta, doğru ve

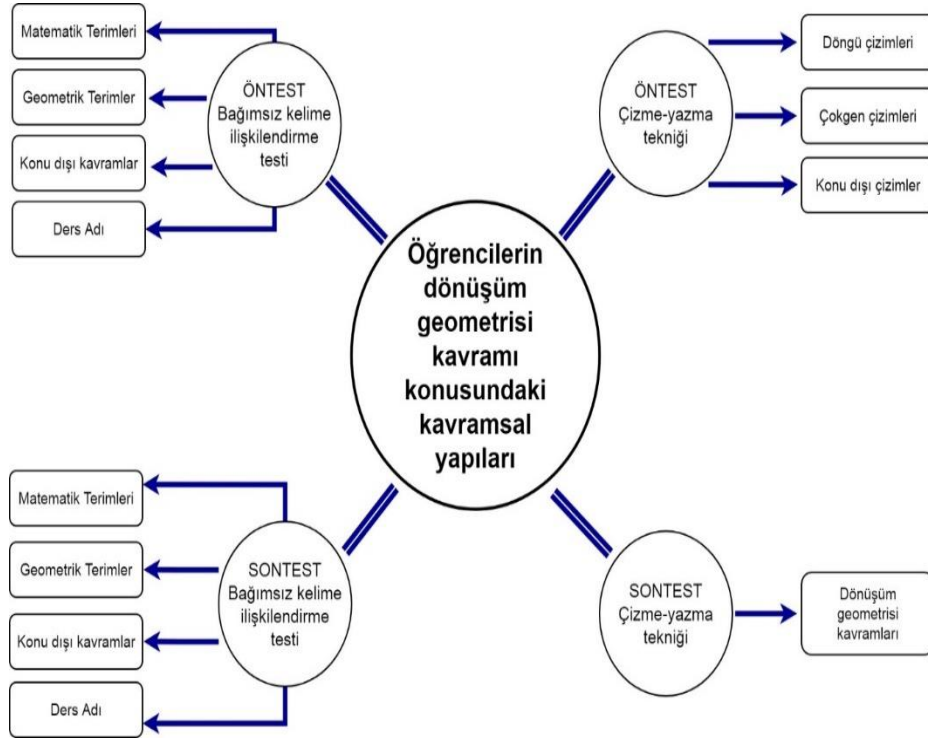
düzlem konularında kavram yanlışları konusunda (Öksüz, 2010), doğrular ve açılar konusundaki hata ve kavram yanlışlarının tespiti konusunda (Yılmaz, 2011), çember kavramına ait kavram yanlışları konusunda (Özerbaş ve Kaygusuz, 2012), temel geometrik kavramlara ilişkin kavram yanlışları konusunda (Doyuran, 2014) ve ondalık kesirlerle ilgili kavram yanlışları konusunda (Mumcu, 2015) çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmaların sonucunda öğrencilerin çeşitli kavram yanlışlarına sahip oldukları ve öğrencilerin geometrik kavramları günlük hayat durumlarıyla ilişkilendirme konusunda güçlükler yaşadıkları sonuçlarına varılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda dönüşüm geometrisi konusuna ilişkin öğrencilerin kavram yanlışları konusunda bir çalışmaya rastlanılmaması çalışmanın gerekliliğini yansıtmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde matematik dersinin kitaptan öğrenilmesinin zor olduğu ancak konu öğrenildikten sonra kitapta yer alan etkinliklerin yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ders kitabında daha fazla etkinlik olması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişler ve konuyu basit düzeyde kavramak için kitaptaki etkinliklerin yeterli olduğu ancak çizimleri pratikleştirmek için etkinliklerin yeterli sayıda olmadığını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre kitaptaki örnek ve etkinliklerin öğrenciler açısından yeterli görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sadece ders kitaplarından faydalanılarak gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinde öğrenciler tahmin yapma, karşılaştırma yapma, sezgisel düşünme, motive olma, deney yapma, deneyden elde edilen sonucu görme ve formülleri çıkarma yeteneklerini tam anlamıyla kazanamamaktadırlar. Ancak öğrencinin aktif katılım sağladığı etkinlik içeren öğrenme ortamları bu becerilerin kazanılmasına imkân vermektedir (Gündüz, Emlek ve Bozkurt 2008). Bulut, Yaman ve Yavuz (2016), yapmış oldukları çalışmada ilköğretim matematik dersi öğretim programını dikkate alarak ders kitaplarını incelemişler ve ders kitaplarının öğretim programında yer alan uygulamalara sınırlı olarak yer verdiğini tespit etmişlerdir. Bahadır ve Demir (2017), çalışmalarında matematiksel kavramların öğretiminde ya da öğrenilen kavramları somutlaştırmada somut materyal kullanımının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın en

temel sonucu da ders kitaplarında yer verilen dönüşüm geometrisiyle ilgili etkinliklerin yeterli olmadığını desteklemektedir.

Öğrenciler araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçlarıyla ilk kez karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Matematik dersi ve ölçme araçları arasında bir bağ kuramayan öğrencilerin ön test ve son test verileri arasında büyük farklılıklar görülmüştür. Ön test uygulamasında öğrencilerin konu dışı birçok kavram yazdıkları ve çizimlerinin geçmiş bilgileriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Son test uygulamasında ise yazılan kavramların ve yapılan çizimlerin konuyla birebir örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmelerde ön test uygulamasının sonunda öğrencilerde konunun zor olduğuna ilişkin ön yargılar oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili araştırma yapmış olmaları ölçme araçlarının öğrencilerin konu hakkında merak duymalarını sağlamış olduğunu göstermiştir. Dinamik geometri yazılımının kullanımının (Mercan, 2012), 4MAT yönteminin (Aliustaoğlu, 2015), yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğrenci görüşlerinin (Korkmaz ve Tutak, 2017) ve 5E öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisinin (Demir, 2018) incelendiği çalışmalar doğrultusunda gerçekçi matematik eğitime dayalı etkinliklerle işlenen derslerin daha zevkli, eğlenceli, kolay ve hızlı anlaşılabilir olduğu, öğrencilerin dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerinin ve dönüşüm geometrisi başarılarının arttığı, 7.sınıf dönüşüm geometrisi kazanımlarına uygun dönüşüm geometrisi düşünme düzeyleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek 8.sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi kavramıyla ilgili kavramsal yapılarına ait şema oluşturulmuştur (Şekil 6).



Şekil 6. Öğrencilerin dönüşüm geometrisi kavramı kavramsal yapıları şeması

Şekil 6'da görüldüğü gibi, araştırmada kullanılan ölçme araçlarına göre hazırlanan şemada öğrencilerin dönüşüm geometrisi kavramındaki kavramsal yapılarının bağımsız kelime ilişkilendirme testine göre ön test ve son test sonucunda 4 kategoriden oluştuğu, çizme yazma tekniğine göre ön test sonunda 3 kategori son test sonunda 1 kategorinin oluştuğu görülmektedir. Kategorilerde yer alan kavramlara bulgular bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bu kapsamda bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme yazma tekniğinden elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin kavram yanlışlarının giderildiği görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılarak aşağıdaki öneriler sunulabilir;

Çalışma sonucunda elde edilen veriler ışığında matematik dersi öğretim programına yönelik öneriler;

1. 2018-2019 matematik dersi öğretim programında dönüşüm geometrisi konuları dönme hareketi hariç 8.sınıf müfredatında yer almaktadır. Daha önceki yıllarda 7.sınıfta öğrenilen konu 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle 8.sınıf müfredatına konulmuştur. İlkokul dönemlerinde simetri ve dönme kavramlarıyla karşılaşan öğrencilerin ilk defa 8.sınıfa geldiklerinde öteleme dönüşümüyle karşılaşmaları, öteleme ile birlikte yansıma ve ötelemeli yansıma konularını görmeleri ancak bu defa da dönmeyle yer verilmemesi eksiklik olarak düşünülmektedir. Bu sebeple sarmal yapıya sahip olan matematik dersinde konuların unutulmamasını sağlamak amacıyla ilkökul döneminde görülen dönme kavramı daha kapsamlı bir biçimde müfredata eklenmesi önerilebilir.

2. Dönüşüm geometrisi konusu 8. sınıf öğrencilerinin ilk kez karşılaştığı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler için konunun kolay olduğu görüşü dikkate alındığında, bu konunun sarmal yapıya sahip olan matematik dersi öğretim programı içeriğinde daha önceki yıllarda yer alması önerilebilir.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler ışığında öğretmenlere yönelik öneriler:

1. Araştırmada elde edilen sonuçlar ve öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin konuyu işlerken nasıl bir yöntem kullandıkları çok önemlidir. Dönüşüm geometrisi konusu öğretiminde daha çok görselliğe hitap etmesi gerektiği sonucu görülmektedir. Ders anlatımında sözel ifadeler yerine çeşitli materyaller kullanılarak görselliğin artırılması konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Dönüşüm geometrisi konusunu anlatan bir öğretmen görsel etkinliklere daha fazla yer verebilirse etkili öğrenme gerçekleşebilir.

2. Araştırma konusu olan dönüşüm geometrisi yaşamda da sıklıkla karşılaşılan bir konu olduğundan somut yaşantılarla desteklenmelidir.

3. Dönüşüm geometrisi öğretiminde teknoloji desteğinden yararlanılması konudaki kavram yanlışlarını en aza indirebileceği düşünülmektedir.

4. Sadece ders kitaplarına bağlı kalarak sunulan öğrenme ortamlarında öğrenciler tahminde bulunma, muhakeme etme, sezgisel düşünme, güdülenme, deney yapma,

deneyden elde edilen sonucu görme ve formülleri çıkarma becerilerini kazanmakta yetersiz kalmaktadırlar. Ders esnasında uygulanan etkinlikler göz önüne alındığında öğrencilerin daha etkin olmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması ve farklı etkinliklerin yapılması öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmasına katkı sağlayabilir.


5. Ders kitapları öğretmenlere ve öğrencilere yol göstermeli ve öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine katkı sağlamalıdır. Ancak yapılan çalışma ve öğrenci görüşleri dikkate alındığında matematik ders kitabındaki dönüşüm geometrisiyle ilgili etkinliklerin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitapları dışında farklı kaynakların kullanılmasının MEB tarafından uygun görülmemesi konuyla ilgili alıştırmaların yapılmasının eksik bir yanı olduğuna işaret etmektedir. Bu sebeple kitap içeriklerinin etkinlik ve alıştırmalar bakımından iyileştirilmesi konusunda düzenlemeler yapılmalıdır.


- Creswell, J.W. (1994). *Qualitative and quantitative approaches*. New Delhi: Sage.
- Demir, Ö. (2018). *5E öğrenme modeli ile 7. Sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi başarı ve Van Hiele dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerinin gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doyuran, G. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin temel geometri konularında sahip oldukları kavram yanlışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekici, G., & Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının “bilgisayar” kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 357-401.
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 136-154.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Newyork: McGraw-Hill.
- Gussarsky, E., & Gorodetsky, M. (1990). On the concept “Chemical equilibrium: The associative framework. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(3), 197-204. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tea.3660270303> sayfasından erişilmiştir.
- Gündüz, Ş., Emlek, B., & Bozkurt, A. (2008). Computer aided teaching trigonometry using dynamic modelling in high school. In *8th International Educational Technology Conference*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811029673> sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, K., & Durmuş, S. (2009). İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 2-21.
- Hruschka, D.J., Schwartz, D., St.John, D.C., Picone-Decaro, E., Jenkins, R.A., & Carey, J.W. (2004). Reliability in coding open-ended data: Lessons learned from HIV behavioral research. *Field Methods*, 16(3), 307-331.
- Işıkli, M., Taşdere, A., & Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk İlkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4/1, 50-72.
- İncikabı, L., & Kılıç, Ç. (2013). İlköğretim öğrencilerinin geometrik cisimlerle ilgili kavram bilgilerinin analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 343-358. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/6a43/d092/bd7a/imp-JA54SN55VU-0.pdf?> sayfasından erişilmiştir.

- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kiper, O. (2016). *Geometri bilmeyen giremez: İnsanoğlunun içgüdüünün ürünü geometri*. <http://evrimagaci.org> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, E., & Tutak, T. (2017). Dönüşüm geometrisi konusunun öğretiminde öğrencilerin gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımına ve yapılandırmacı yaklaşımına ilişkin görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2980-3002.
- Kurtuluş, A., & Çoban, K. (2016). Web tabanlı dönüşüm geometrisi oyunlarının öğrencilerin dönüşüm geometrisi düzeylerine etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 7(14), 19-36.
- Marvast, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: Sage Publication Ltd.
- Mercan, M. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf matematik dersine ait "dönüşüm geometrisi" alt öğrenme alanının öğretiminde, dinamik geometri yazılımı geogebra'nın kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaokul matematik dersi 5. 6. 7. ve 8. sınıflar öğretim programı*, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretimprogramlari/icerik/151> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaokul matematik dersi 5. 6. 7. ve 8. sınıflar öğretim programı*, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretimprogramlari/icerik/151> sayfasından erişilmiştir.
- Mumcu, H. Y. (2015). 6-8. sınıf öğrencilerinin ondalık kesirlerle ilgili sahip oldukları kavram yanlışları ve nedenleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 294-338.
- Nakiboğlu, C. (2008). Using word associations for assessing nonmajor science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chemical Education Research and Practice*, 9, 309-322.
- Özbay, S. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisinde alan öğretimi bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öksüz, C. (2010). İlköğretim 7. sınıf üstün yetenekli öğrencilerin nokta, doğru ve düzlem konularındaki kavram yanlışları. *Elementary Education Online*, 9(2), 508-525. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=fen&Id=1HDbCZb_mQxfH sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. (Edt. M. Metin), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 77-97) Ankara: Pegem Akademi.

- Özerbaş, M.A., & Kaygusuz, Ç. (2012). Çember alt öğrenme alanına ait kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 78-94.
- Özyaşar, A. (2013). *7.sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi yeteneklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newsbury: Sage.
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Shavelson, R.J. (1974). Methods for examining representations of a subject-matter structure in a student's memory. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 231-249. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tea.3660110307> sayfasından erişilmiştir.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Taşdere, A., Özsevgeç, T., & Türkmen, L. (2014). Bilimin doğasına yönelik tamamlayıcı bir ölçme aracı: Kelime ilişkilendirme testi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2,2, 129-144.
- Ubuz, B. (1999). 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 95-104.
- Yenilmez, K., & Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000152400/5000138212.pdf?> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, S. (2011). *7. sınıf öğrencilerinin doğrular ve açılar konusundaki hata ve kavram yanlışlarının Van Hiele geometri anlama düzeyleri açısından analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

ORCID

Esin AKPINAR  <https://orcid.org/0000-0003-4880-449X>

Gülây EKİCİ  <https://orcid.org/0000-0003-2418-1929>

SUMMARY

In this research, it was aimed to evaluate how students' conceptual developments within transformation geometry were affected by activities of mathematics curriculum for 8th grades. Answers to the following questions were sought within the context of this general purpose: 1. What level of conceptual knowledge do the students have prior to the introduction of transformation geometry? 2. What is the level of concept knowledge among the students after the transformation geometry instruction has been finished? How do students perceive transformation geometry, and what are their misconceptions about it? 4: What are the students' opinions on whether the subjects and activities covered in the mathematics textbook prepared by the Ministry of National Education are sufficient to allow for the conceptual development of the students? 5. What is their opinion of the measurement tools that were used to assess their conceptual development in transformation geometry?


As a research model, a longitudinal survey model was used. Research group of this survey consisted of 8th grade students, studied in Mangaldağı Secondary School in 2018-2019 School Year. In this study, criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was employed to collect data. The following were the criteria for conducting this study:

- 1. For the first time, the subject of transformation geometry was introduced to the participants in the control group.*
- 2. The study group consisted of eighth-grade students who had been selected. Because the subject of transformation geometry had not been taught in previous years, this choice was influenced by this fact.*
- 3. While a total of 27 participants (13 girls and 14 boys) took part in the pilot application of the research, only 26 participants (13 girls and 13 boys) took part in the actual research.*
- 4. The interview phase of the research included 12 students who participated in the pilot study and 15 students who participated in the actual application on a voluntary basis during the interview phase.*

To provide the reliability, it was received domain experts' remark and the categories were determined with their consensus. Average reliability between coders was found to be 94,96%. It was aimed that participants acquire detailed data about 'transformation geometry', therefore; free word-association test and draw-write technique were used as data collection tools. Moreover we interviewed some students who were selected between participants voluntarily. First, free word- association test and drawing-writing techniques were applied to the students and some inquiries about transformation geometry were made. After the subject of transformation geometry was studied as given in the textbook, we applied the data collection tool again, interviewed the students and observed distinction between their implications. Research data were collected by researcher. Descriptive analysis technique from qualitative data analysis was used to analyze the research data. As to draw-write technique, drawing- writings data were analyzed through content analysis. It was created 4 categories from words that were collected about cognitive structures about transformation geometry of the participant students by free word-association test. These

categories were consisted of name of subject, mathematical terms, geometric terms and irrelevant concepts. 3 categories were created through analyzed drawings for pretest. These categories consisted of polygon, loop and irrelevant drawings. As final stage in collecting data, it was interviewed the students. In the interview, the students were asked some questions like 'what do you think about transformation geometry? How do you like the activities? Could you learn the subject? Did you find the lecturing in the books sufficient? Did you find teaching sufficient? If not, which points were insufficient? What do you think about assessment tools, pretest-posttests? At the end of the research, it was determined that before the students studied the subject of transformation geometry, they didn't have knowledge of concept and wrote transformation concept and geometry concept separately. Also, it was observed in the pretests studies that the students' drawings weren't related to transformation geometry, either. It was inferred from the interview of the students, studying math's through books is difficult; however the students can do exercises in the books after the subject is studied. According to findings at the end of the research and students' opinions, suggestions about changes in curriculum and which method teachers should use were made.

EK-1. Etik Kurul İzni


T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.4959347
Konu : Araştırma izni

07.03.2019

HAYMANA KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 01.02.2019 tarihli ve 3708 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Esin DEMİRBAŞ' ın "7. sınıf matematik dersi öğretim programı etkinliklerinin öğrencilerin dönüşüm geometrisi ünitesindeki kavramsal gelişimlerine etkisinin değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup ilçenize bağlı resmi orta okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (2 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde, okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK:
Uygulama formu (2 sayfa)

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: Emine KONUK
Tel: 0(312)212.36.00
Faks: 0()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8492-8760-36ba-843c-4081 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Etik Kurul İzni

Sayı : 80833408-605.01-E.5112243
Konu : Araştırma izni

11.03.2019

..... MÜDÜRLÜĞÜNE
HAYMANA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 01.02.2019 tarihli ve 3708 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Esin DEMİRBAŞ'ın "7. sınıf matematik dersi öğretim programı etkinliklerinin öğrencilerin dönüşüm geometrisi ünitesindeki kavramsal gelişimlerine etkisinin değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasının Araştırma Komisyonumuzca uygun görüldüğüne ilişkin ilgi yazısı ekte sunulmuştur.

Uygulama formunun (2 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde, okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Ali Rıza DÜŞÜNCELİ
Müdür a.
Şube Müdürü

GEFAD / GUJGEF42(1): 347-394(2022)

**Evaluation of Ninth Grade English Instruction Programme
Qualitatively Through Hammond's Cube Model* ****
**Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının
Hammond Küp Modeli ile Nitel Değerlendirilmesi**

Betül ALTAY¹, Asuman Seda SARACALOĞLU²

¹Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve
Öğretim Anbilim Dalı. betulaltay@adu.edu.tr

²Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve
Öğretim Anbilim Dalı. sedasaracal@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 03.07.2021

Yayına Kabul Tarihi: 27.10.2021

ABSTRACT

In this study, it is aimed to evaluate the 9th Grade English Curriculum with the Hammond Cube Model within the scope of the new English secondary education program, which started to be implemented gradually key to the grade level in the 2015-2016 academic year. In the process of meeting the expected standards of the new program which aims to further improve communicative competencies in English language, the need for a program assessment has emerged. In the study, variables of organization, content, method, and facilities included in the dimension of instruction; the variables of cognitive, affective and psychomotor domains included in the dimension of instruction and the variables of teacher and student included in the dimension of institution which are all present in the Hammond Cube Evaluation Model were aimed to be evaluated systematically and comprehensively through observation and semi-structured interviews. The research was designed with qualitative study model. In the Aydın province center, among the 7 Anatolian high schools which were determined to take into the scope of the research, 3 high schools were opted for gathering data. Qualitative semi-structured interviews were conducted with 8 English teachers who lectured in 9th class in the 3 schools mentioned and with three

***Alıntılama:** Altay, B. ve Saracaloğlu, A.S. (2022). Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının hammond küp modeli ile nitel değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 347-394.

** Reproduced from qualitative part of first author's doctoral dissertation thesis written under the supervision of second author.

students for each school and nine students in total. In these three high schools, different English teachers and different 9th classes were observed through non-participant observation. All qualitative data obtained are analyzed by inductive content (thematic) analysis. In the research it was found that the 9th grade English language curriculum is comprehensive and functional. However, in the learning and teaching situations there are many obstacles for students to gain communicative proficiency in English language.

Keywords: English curriculum, Program evaluation, Hammond's cube model.

ÖZ

Bu çalışmada 2015-2016 akademik yılında kademeli olarak uygulanmaya başlayan yeni İngilizce ortaöğretim programı kapsamında 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın Hammond Küp Modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İngilizcede iletişimsel yeterlikleri daha çok geliştirmeyi hedefleyen yeni programın beklenen standartları karşılayabilmesi bakımından bütüncül bir program değerlendirmesi yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Çalışmada, Hammond Değerlendirme Modeli'ndeki öğretim boyutunda yer alan organizasyon, içerik ve yöntem ve imkân değişkenlerinin, kurum boyutunda yer alan öğrenci ve öğretmen değişkenleri ve davranışsal boyutta yer alan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan değişkenlerinin gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla kapsamlı ve sistematik olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma modelindedir. Çalışma kapsamına alınan Aydın il merkezindeki 7 Anadolu lisesi arasından belirlenen 3 okulda görev yapan 9. sınıfta derslere giren 8 İngilizce öğretmeniyle ve belirlenen bu üç liseden üçer öğrenci olmak üzere 9 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, belirlenen bu üç lisede farklı dokuzuncu sınıflarda ve farklı ders saatlerinde farklı öğretmenler ile sürdürülen İngilizce dersleri aralıklı katılımsız gözlem yoluyla incelenmiştir. Ulaşılan tüm nitel veriler tümevarımsal içerik (tematik) analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, 9. sınıf İngilizce öğretim programının kapsamlı ve işlevsel olduğu, ancak eğitim-öğretim durumlarında, öğrencilerin hedeflenen iletişimsel yeterliğe erişebilmelerine engel teşkil eden birçok öğenin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretim programı, Program değerlendirme, Hammond's küp modeli.

INTRODUCTION

Although people speak different languages in different locations around the world, they actually have common problems in general. It is therefore essential for people to learn different languages for a better understanding (Saydı, 2016). Akmençe et al. (2017), emphasizing that the last step in education is to educate citizens in a society as a whole with their cognitive and affective characteristics as beneficial individuals for themselves and for the society in which they live, they stated that learning English also contributed to this goal and noted that through learning English, citizens who follow the developments and changes in the world and who can introduce their country better in the international area could be trained. Since learning English has an important place in every aspect of society, it provides a significant advantage to those who learn this language (Zuparova, Shegay & Orazova, 2020).

Especially in the eighties and after, English, although increasingly preferred in Turkey as in the world, starting in elementary school until the completion of high school, the expected goals were not reached in the compulsory English classes which started in primary school age and continued until compulsory high school (Kırkıç and Boray, 2017). Despite the investment and efforts made in the field of teaching foreign languages in Turkey, failing to reach the desired success, is among the major problems to be solved in our country which is a candidate member of the European Union (Oktay, 2015). The main source of the problem can be defined as inefficiency in foreign language teaching (Şeker and Aydın, 2011). The student who takes part in the process of learning foreign languages from secondary education to the end of higher education, still cannot learn the foreign language at the targeted level (Çelebi, 2006). Inability to eliminate negative attitudes towards foreign language can also be regarded among the causes of problems (Gökdemir, 2005).

English course curriculum of Turkey has been prepared in line with the general aims and basic principles of Turkish National Education defined in the Basic Law of National Education No. 1739 ([www. meb. gov.tr](http://www.meb.gov.tr)). Secondary Education Institutions English

Course Curriculum has been prepared in order to increase the quality of foreign language teaching in our country, to enable students to meet their own needs by using English as a communication tool, to be able to use technology, to learn and to progress continuously by learning and to solve problems by using their thinking skills (www.meb.gov.tr). In the 2015-2016 academic year, a new curriculum was introduced at the 9th grade level. The curriculum adopted in 2014 has been revised and has been finalized gradually applying to classes starting from the 9th grade level in the 2015-16 academic year to the upper grades in the following years. The draft of the new program, which was updated, was suspended for review and was adopted on 17.07.2017 (www.meb.gov.tr). Accordingly, it was decided to remove the curriculum adopted in 2014 at all grade levels as of the academic year of 2018-2019. In program of 2017, unlike the one of 2014, it was stated that activity-based approach was adopted and that English was seen as a communication tool rather than a course to be studied (www.meb.gov.tr). In the English language secondary school programs adopted in 2014 and 2017, it was emphasized in both that the main objective was to provide an inspiring, motivating and entertaining learning environment for learners to use English effectively and fluently and to be self-directed (www.meb.gov.tr). As of the 2017-2018 academic year, the first (main) foreign language courses in the 9th, 10th, 11th and 12th grades of Anatolian high schools were determined as four hours per week (meb.gov.tr, 2017). The effectiveness of these high schools, which focus on English language skills, should be evaluated in the process and in the end. Also, studies should be conducted to determine which methods to follow in order to graduate students as the ones who have acquired English language skills fully. In this respect, learner characteristics have important place in language learning-teaching process. Affective characteristics such as motivation, attitude and self-efficacy are as important as the cognitive domain in the achievement of the target of foreign language teaching programs (Hancı Yanar and Bümen, 2012). According to Krashen and Terrell (1983; cited in Paker, 2012), when students' motivation and self-confidence increases, they perceive and comprehend the stimulus in a better way, so that their interactions in the target language are safer.

In the process of learning a foreign language, students' high motivation and reasonable level of anxiety may positively affect their responsibility in learning and increase their efforts to convert their learning into performance. Since language teaching is not purely knowledge teaching and more related to skills, it is very important for students to be active in improving four skills and willing to learn languages (Gömleksiz and Kılınç, 2014). Also, teacher's positive feedback can motivate the students (Faturrochman, Darmawan & Hadi, 2021).

Cognitive and affective characteristics, together with individual differences, affect the quality of learning English as a foreign language. In the opinion of Astuti (2019), in addition to the different learning styles of the students, learning strategies they choose and their reactions to a particular teaching method are also different. Erbil Tursun (2010) emphasizes that lack of a sufficient focus on individual characteristics and differences in foreign language education can be considered as a cause of failure. In this respect, regarding the individual characteristics, it should be considered how to increase the effectiveness of the English learning process. Our country is the place where natural interaction is the lowest in language teaching and learning is only limited to the school environment (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). In order to improve the quality of foreign language education, students need not be limited to classroom learning, but need to be self-confident learners who can perform their learning outside the school effectively. If learning environments are of a quality that supports autonomy, students will feel more competent and more willing to communicate (Zarrinabadi, Lou, & Shirzad, 2021). Factors such as the prominence of communicative approach in language teaching and students' autonomy have enabled learners to be at the center of the learning process in language learning (Barbot, 2000; cited in Kurt and Acat, 2016). In this respect, in order to contribute to the development of language learning programs, the need to investigate and evaluate the learner features in a holistic and comprehensive manner comes to the fore. In addition to the cognitive and affective learning domains, giving the necessary importance to the psychomotor domain may accelerate the process of learning the target language effectively. In order to increase the effectiveness of the learning process,

cognitive activities should be enriched with activities within the scope of psychomotor learning. In this respect, evaluation of the new curriculum together with the implementation processes in the field has become a necessity for obtaining data that will contribute to the development of new curriculum. It is expected that the applied curriculum will have the highest level of effectiveness in achieving the gains. In this respect, evaluation of the curriculum, determination of its strengths and weaknesses and the role of the program in achieving the objectives are of great importance for the program improvement and program development activities. In the program evaluation studies, an evaluation model appropriate for the nature of the study subject should be determined in order to best address the research question. In this study, on the basis of research problems, the Hammod cube evaluation model, which allows to examine behavior, teaching and institution dimensions and relations among sub-variables of these dimensions thoroughly was used. Hammond developed a three-dimensional cube to contribute to the evaluation research that affects the success or failure of any educational activity (Guskey, 2000; Hammond, 1973, cited in Eser, 2011). The Hammond model presented a program definition cube detailing instructional and institutional variables that had been often overlooked in previous assessments (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 1997).

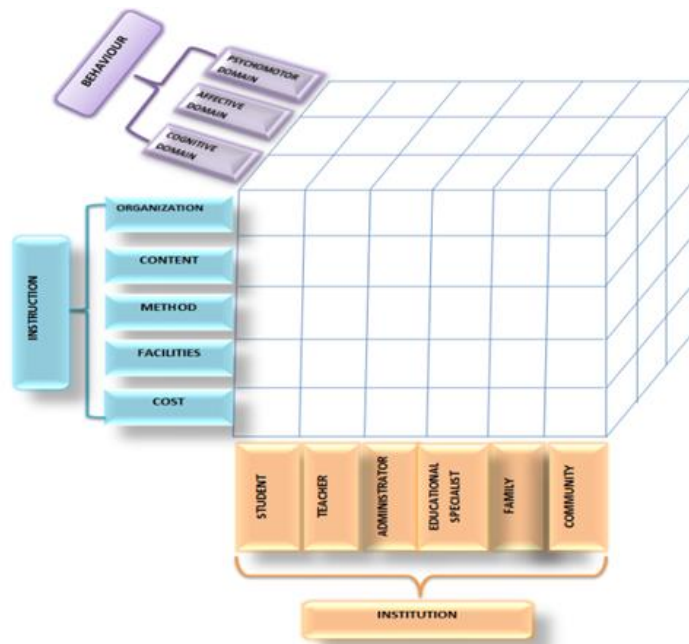


Figure 1. The evaluation structure (Hammond, 1968)

Hammond (1968) stated that the success or failure of innovations in curriculum is determined within the interaction of certain factors in the educational environment, and that the factors affecting innovation are defined in the context of certain dimensions and variables that function in a three-dimensional structure (as shown in the figure 1-1) In addition, Hammond (1968) emphasized that the interaction of variables in each of these three dimensions produces a combination of variables that are defined as factors considered when evaluating a program, and that the importance of any combination of variables is determined by the nature of the curriculum chosen for research (Hammond, 1968). This model includes three main dimensions and sub-factors covered by these dimensions. Among the sub-factors in these main dimensions, the relationships between them can be examined making a choice key to the purpose and nature of the study. Thus, this model, which is comprehensive in that it includes many factors, is also important in terms of showing clearly the subjects in the field that have been researched. Each cell (square) in all the three surfaces of the cube model can be an intersection zone

to investigate the relationship between factors the researcher has chosen. The researcher can choose one or more squares as intersection cells depending on the research questions. The researcher can determine the study questions and sub-questions without breaking the framework of the intersection cell-related factors determined in the model. Hammond was not only interested in determining whether goals were achieved, but also why some educational innovations failed while others were achieved (Ingham, 2008, cited in Eser, 2011).

English is the foreign language course with the highest number of teaching hours in Anatolian high schools. In this respect, in order to render English language teaching effective in Anatolian high schools and to reach the program objectives, functional continuity should be provided to the program development studies by evaluating the unachieved targets and making the necessary amendments. The main purpose of the 9-12 Grades Secondary English Course curriculum is to provide students with an encouraging / motivating and entertaining learning environment for effective, fluent and accurate use of English (mufredat.meb.gov.tr, 2017). This learning environment can be provided by educational situations in which students are not passive and actively participate in activities. In all these aspects, it is important to make an integrative evaluation considering the affective characteristics of the students as well as their cognitive characteristics. In this context, it should be aimed to graduate the students as the ones who have gained competence in language skills before they begin higher education. Besides, learning environments where the students can convert their potential in language learning to the highest level of performance should be arranged. It is noteworthy that the new English curriculum, which has been gradually implemented since the 2015-2016 academic year, is structured to increase students' motivation through activities and practices that encourage them to speak English effectively. In the process of implementation of the 9th grade new English curriculum, which aims to render students acquire English language skills and gain communicative competencies in the desired standards in the target language, the evaluation of the opinions of English teachers and 9th grade students in this research may help decision makers about the

effectiveness of the program. In addition, the results obtained from the research can shed light on the development and evaluation of new programs. English Course curriculums adopted by the Ministry of Education in 2014 and in 2017 which are mentioned above, emphasized that, in terms of many students, the lack of effective communicative competence remains as a problem (www.meb.gov.tr). One of the goals of Anatolian high schools, which aim to educate students in many ways, is to encourage their students to learn and use English effectively. In this respect, Anatolian high schools were included in the study in order to examine the current situation in English language teaching and to determine the obstacles encountered in the learning situations and the factors that will increase efficiency. The results of this study are expected to contribute to the field by providing data for program evaluation and development studies.

Aim of the Research

In this research, it was aimed to examine the 9th grade English instruction curriculum implemented in the 2015-2016 academic year with the Hammond Evaluation Cube Model. In the process of meeting the expected standards of the new program which aims to further improve communicative competencies in English language, the need for a program evaluation has emerged. In the research, some intersection cells in the Hammond Cube model was chosen to study regarding the dimensions which are behaviour, instruction and institution. The respective sub-factors of these dimensions included in this study are: organization, content, method, and facilities; cognitive, affective and psychomotor domains; teacher and student. All of these factors were aimed to be evaluated systematically and comprehensively through observation and semi-structured interviews. For the study, the problem sentence the writers addressed is as follows:

How is the quality of the variables in the behaviour, teaching and institutional dimensions of the Hammond Cube Model in achieving the objectives of the 9th grade new English curriculum?

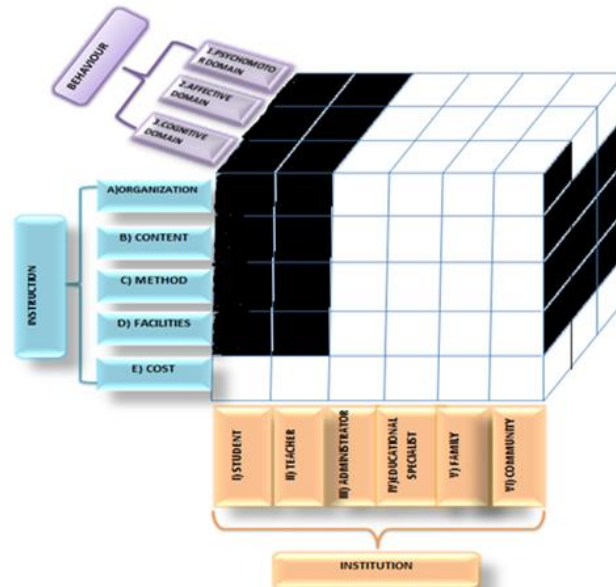


Figure 2. Variables examined in this research

In the above figure, investigated variables within this research through qualitative methods are shown in the Hammond's Evaluation Cube Model (1968).

Following sub-problems were sought in this study for an answer in analysis of qualitative data in order to reach general objective of the research:

* In the context of the relations among the cube variables which are psychomotor domain, content, methods and facilities, how are the views of the students and teachers and observation findings of the researcher?

* In the context of the relations among the cube variables which are affective domain, content, methods and facilities, how are the views of the students and teachers and observation findings of the researcher?

*In the context of the relations among the cube variables which are cognitive domain, organization, content, methods and facilities, how are the views of the students and teachers and observation findings of the researcher?

METHOD

In this section, the research model, study group, data gathering tools and process of data gathering and analysis are explained. Qualitative research method was used in this study. After the analysis of the qualitative data by thematic content analysis, the findings were systematically reported within the context of the cells (squares in the cube model) where the relevant variables in the “behavior”, “instruction” and “institution” dimensions in the Hammond Cube model intersect. The analysis of the data by thematic content analysis allowed the situation to be described in more detail in the chosen cells of the cube model. The findings of each intersection cell (squares in the cube which help the researcher to examine the relationship among the factors chosen from the Hammond’s cube model) were re-evaluated and the main results were obtained. The Hammond Cube model not only allows a detailed examination of the results obtained in this study, but also provides a concrete picture of the main results.

Participants

In this section, the characteristics of the determined participant group to conduct semi-structured interviews and semi-structured observation study are included. The participants of the interview are 9th grade students in 3 Anatolian high schools included in the study and teachers working in these schools. Within the scope of the observation, different 9th grade students and teachers in different English lessons in these high schools were examined. For the qualitative aspect of this research, different study group techniques were determined in the context of interviews. Through typical sampling, in 3 high schools among 7 Anatolian high schools included in the research; semi-structured interviews were conducted with 8 English teachers working in 9th grade. Yıdırım and Şimşek (2008) underlines that the purpose here is not to make generalizations to the

universe by selecting typical situations. And they state that the aim is to have an idea about a particular area by studying average situations or to inform those who do not have enough knowledge about this area, subject, application or innovation. In addition, semi-structured interviews were conducted with three students in the ninth grade in each three Anatolian high schools, which were determined to be the lowest, moderate and highest level in Aydın Efeler district by stratified purposeful sampling based on the average scores of students in high school admissions.

In three Anatolian high schools, which were determined to be at the lowest, moderate and highest level of success in a central district of Aydın by stratified purposive sampling, through maximum diversity sampling, English courses conducted with different teachers in different ninth grades and different school hours, 12 different English teachers, one week for each school, and 15 different 9th grade classrooms were examined through discontinuous non-participant observation for a total of 27 lessons. In the case of discontinuous observations, the observation units within a certain occurrence are monitored by specific time intervals or sampled time intervals. Thus, the likelihood of the observed relationships to represent various situations increases (Karasar, 2011).

Data analysis

All qualitative data obtained in the study were analyzed through inductive content (thematic) analysis. In this study, content analysis was conducted from an inductive perspective. Inductive designs begin with specific observations and are built towards general structures. Categories or sub-dimensions come into view as the evaluator makes sense of the structures in the current program in the analysis of open-ended observation data (Patton, 1987). In the process of data collection in order to reveal the situation in depth, the details were aimed to be described as much as possible. Two researchers made independent observations during the same course hours. All observation and interview data were analyzed separately by content analysis. A total of 1620 codes were obtained for all qualitative data, 408 for interview data and 1212 for all observation data. Samples from interview and observation data were coded independently by two different researchers. Then, with reference to Miles and Huberman (1994) formula, the

number of compatible codings was divided by the total number of compatible codings and incompatible codings, and the percent of reliability between the coders was calculated. Two independent coders, except the researcher, coded interviews conducted with 3 students, one student for each of the three schools, and interviews conducted with two teachers. The first independent coder also coded two independent observation data for 5 lesson hours, one for two teachers' hours in the first school, one for two teachers in the second school and one for one teacher in the third school. The first independent coder also coded separately two independent observation data for 5 lesson hours in total, one for two lesson hours of one teacher in the first school, one each for two teachers in the second school, and one hour for one teacher in the third school.

Accordingly, the reliability values of the codings made by the researcher with the codings performed independently by the other two experts are shown in the table.

Table 1. Reliability Values Between Coders

	Interviews with Teachers	Interviews with Students	First High School Observation	Second High School Observation	Third High School Observation
Reliability Value with First Independent Coder	0.88	0.91	0.85	0.85	0.84
Reliability Value with Second Independent Coder	0.90	0.92			

Regarded with the obtained values, the reliability between the coders was found to be high. Observation data were independently noted by the researcher and another expert in the field of English. All data were analyzed separately by the researcher. 556 codes were formed for the first observer data and 656 for the second observer data. It was observed that all the codings on the observation data formed different meaningful units within itself. Categories were formed from these meaningful units. It was determined

that the codes in both observation data sets consisted of the same 42 categories. For both data sets, the frequency of the codes (indicators) constituting each category was calculated and the intraclass correlation reliability coefficient was calculated in the SPSS program.

Table 2. Interobserver Reliability

Case Processing Summary				Reliability Statistics				
				Cronbach's Alpha	N of Items			
Cases	Valid	42	100,0	,946	2			
	Excluded	0	,0					
	Total	42	100,0					
Intraclass Correlation Coefficient								
		Intraclass correlation ^a	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
			Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures		,887 ^b	,790	,939	18,381	41	41	,000
Average Measures		,940 ^c	,883	,969	18,381	41	41	,000

The obtained values showed that the exact agreement coefficient among the observers was significant ($p < 0.05$) and high (0.94,6). In order for a qualitative study to be valid, it must meet certain criteria. These include credibility, transferability, dependability and confirmability (Lincoln and Guba, 1982). Guest, MacQueen and Namey (2012) handled the concepts of validity and reliability as credibility and dependability in terms of qualitative research. Similarly, Krefting (1991) stated that the concept of internal validity in quantitative research corresponds to the concept of credibility in the

qualitative approach and that the criterion for trustworthiness is truth value. Again, Krefting (1991) stated that other criteria in qualitative research are applicability for transferability; consistency for dependability; neutrality for confirmability. Chilisa and Preece (2005) also stated that the concept of confirmability corresponds to the concept of objectivity in qualitative research. They also stated that in a qualitative study, participants' representing multiple realities as much as possible and that their being realistically aware of their definitions and interpretations of their experiences increase the credibility. According to them, another criterion, transferability, can be increased by defining the setting in detail in the study. Meeting these criteria in this research has been of primary importance in all procedures from interviews and observation to analysis of data and reporting. Semi-structured interview forms prepared for teachers and students as well as the main criteria to be considered for observation were put into final form after consulting experts' opinions. With the 9th grade English course curriculum and relevant literature research, the scope of the observation and interview forms decided to apply to students and teachers was enriched and the level of representation of the current situation was increased. In the research, it was considered important to better represent the current situation by providing data diversity through interviews and observations. In line with the principles of interview and observation, detailed and in-depth information was obtained from the participants and the findings were reflected in the report in detail. The reliability and validity of the study were increased by considering the principle of objectivity during all phases of the research.

Compliance with ethical rules

In the Aydın province center, 3 Anatolian high schools were chosen for data gathering. Qualitative semi-structured interviews were conducted with 8 English teachers who lectured in 9th class in the 3 schools mentioned and with three students for each school and nine students in total. In these three high schools, different English teachers and different 9th classes were observed through non-participant observation. This article is reproduced from qualitative part of first author's doctoral dissertation thesis written under the supervision of second author. The study was completed diligently in

accordance with scientific ethical rules. The necessary permission for the thesis research was given by the Aydın Directorate of National Education in 19.09.2016 with the number 90864724-605-E.9887647. The permission document is attached to the article.

FINDINGS and RESULTS

In this section, qualitative are given in separate titles findings obtained through the analysis of interview and observation data on the basis of interrelated cells selected from the dimensions of behavior, instruction and institution in the Hammond Evaluation Cube Model. Main findings in these domains are listed under the following headings. You can review the author's doctoral thesis for all findings.

Findings for students and teachers in terms of psychomotor domain and content (1-B- I-II)

In the domain of psychomotor learning, it has been concluded that:

- Behaviors that turn into performance are limited to speaking and writing skills based on student opinions.
- Majority of the students expect the courses to be designed with game activities.
- Teachers mostly focus on improving the speaking skills of the students in the cognitive-psychomotor domain, for this purpose, they mainly try to build a dialogue with the students in English.
- Majority of teachers agreed that activities specific to psychomotor domain were rarely performed.

Teacher 7: for example, when it comes to topic "parts of body" I involve students in the lesson to ask questions like "where is my shoulder". We don't do it very often, once in a while. They like it.

Teacher 4: There is not much activity in the psychomotor area in the lessons. Role play-act out, dialogues in the book. They make different texts in the same format and animate them on the board, from time to time.

Teacher 6: Role play is very rare.

- Students' behavior by participating in the lesson by asking questions to the teacher was relatively less than the questions asked by the teachers.
- Game activities within the scope of psychomotor learning rarely take place in the courses.

Findings for students and teachers in terms of psychomotor domain and method (1-C-I-II)

In the study, it was determined that:

- In order to improve English speaking skills, students follow learning ways such as speaking with the teacher through question and answer activity, trying to speak outside the class, speaking English with foreigners in online games, talking with friends, performing karaoke, talking with tourists, looking at the meaning of words from the dictionary and also learning the correct pronunciation of the words.
- Although the students stated that the activities related to writing skills were limited in the course, in order to develop these skills, they stated that they preferred to follow ways like using vocabulary notebooks, writing meaning of English words they don't know in the videos, answering questions in given assignments through writing, doing exercises in textbooks or writing articles on topics of interest, playing games with English subtitles.
- It has been observed that a small number of students follow the learning ways mentioned above consistently and majority of them follow these ways partially enough to be successful in the course.
- Teachers built dialogue with the students through question and answer activities, and they aimed to provide them various activities so that students would interact with their friends in English. Teachers also, stated that, they themselves mostly prefer to speak in English.

Teacher 5: Group performance or self-study contribute to the autonomy of the students. They do good homework. We should never be perfectionists in English.

The important thing is mutual understanding. I encourage my students to speak even if they make mistakes.

- Teachers did not perform enough activity in the domain of psychomotor learning and they rarely benefited from smart board interactive games.

Findings for students and teachers in terms of psychomotor domain and facilities (1 –D-I-II)

In the study, it was concluded that:

- The students generally wanted to have more speaking activities in the lesson, and although they found all language skills important in English, they mostly placed their speaking skills first.

HL-S3: I wish I could be enough in all my language skills. But the most important skill is to talk. I want to go to a foreign country. I want to talk to people. I want to go during or after my university education.

ML-S1: I think speaking is more important. It's more preferable to talk to a foreigner. I met a tourist, for example, a few days ago, I needed to talk there.

- A significant part of the students stated that they wanted the courses to be designed with games.
- Teachers tend to give priority to the improvement of speaking skills.
- Integration of technology into education was limited to the activities on the smart board and that students mostly came to the smartboard to answer related exercise questions on the board.

Findings for students and teachers in terms of affective domain and content (2 -B-I-II)

In the study, it was found that:

- Almost all of the students stated that they were pleased with the content of the course and that they found it appropriate for their level,
- Teachers stated that listening activities should be more interesting in the lesson, the content of the course should consist of interesting subjects,

- Teachers often encouraged students with verbal reinforcement expressions and provided students with a positive classroom environment for a good interaction,
- Teachers motivated students by giving them information about what they will learn in the new subject, and they tried to increase students' readiness and interest for the new subject by asking questions about the previous lesson.
- And the other learning situations observed to raise the enthusiasm of the students for the English lessons can be explained as follows: performing the silent cinema game in the classroom, increased student-student interaction, working in pairs, immediate feedback of the teacher, encouraging students consistently to speak English in class, teacher's catching the attention of the students with a different technique when starting the lesson, keeping students' interest alive, teacher's building dialogue with students in English, encouraging students to interact with their friends, providing activities such as games that increase student-student interaction and confusing students to find the right answer, teacher's encouraging students find the meaning of words through clues and increasing students' curiosity and motivation to find the right answer

Findings for students and teachers in terms of affective domain and method (2-C-I-II)

It is determined that:

- Students are generally aware of the factors that prevent them from gaining proficiency in language learning skills, some students persistently follow different ways to overcome the obstacles, and some students do not strive enough to be successful because they don't know how to cope with these problems. Accordingly, students who want to gain proficiency in English and who have positive attitudes were determined to prefer different ways that will make them feel more comfortable and increase their self-confidence. They also try to follow these ways consistently, attach great importance to speaking practice and try to

increase their understanding of the target language through listening activities. These students expressed the importance of transferring English to daily life.

- Students with positive attitudes towards learning English were motivated to learn English fully, they were confident and tried to compensate their incompetencies even though they were anxious about making mistakes. These students stated that, being responsible in activities increased their learning motivation. On the other hand, the findings obtained also showed that, students who do not know about the ways to learn English effectively are anxious about making mistakes too. They do not find English among their primary interests or have no interest at all, and because of the learned helplessness caused by decreased success as new subjects are taught, do not evaluate their performance and do not make an effort to compensate for their incompetencies. Those students stated that, they cannot express themselves easily in English, even though they understand what is spoken. Although the students said that they had planned how to talk in mind, the anxiety of making mistakes decreased speaking motivation and self-confidence and they preferred not to talk for these reasons.
- Students who aim to learn English effectively, follows ways like practising listening and speaking outside the classroom, studying worksheets, going to English language course, watching English series and videos, doing exercises in the course and workbook, preparing homework, using resources and books for the target language, listening to the teacher with interest and participating in the lessons.
- It was observed that teachers made a considerable effort to increase the interest of the students and keep their enthusiasm alive. For this purpose, teachers spoke mostly in English, used clues to encourage students find the right answer, reinforced the students to participate in the lesson, provided feedback to students through checking their work to ensure them be prepared for the new lesson, motivated the students about the new subject. It was observed that all these features mentioned increased the students' interest and participation in the lesson.

- Students who seemed to be uninterested in the subjects during the course were observed to get more enthusiastic for the lesson when they begun a game activity on the smart board. And this activity clearly increased the good interaction among students. The game activity provided students with some advantages like increased interest, motivation, effort and class participation. Thus, students' enhanced interaction with each other rendered their performance improve and their active participation in the lesson was observed to increase.
- Teacher played an important role in creating a positive learning atmosphere. These behaviours can be mentioned as follow: Teachers' making considerable effort to enable students learn the words permanently, building dialogs with students in a way that they can use the words they had learnt, making students feel valued as individuals in activities and giving them the chance to choose, teaching the meaning of the words to the students by using them in sentences, building dialogue and encouraging them to reach the meaning.
- Frequent ways teachers mainly followed with the aim of increasing students' motivation help building good interaction with students to help them develop a positive attitude to the lesson, encouraging students to participate in the lessons rendering them interact with their peers, ensuring the readiness of the students before moving on to the next topic,
- Teachers also encouraged students to study by assigning them responsibility (tasks), providing immediate feedback to students and using verbal reinforcement expressions in the lesson.

Observation Note (LL):

The teacher reads the sentence, asks the students what the correct option is, and immediately confirms the answer by listening it on the smart board with students. Although some words were teached beforehand using in sentences in the lessons, students are asked the meaning of the word and the teacher explains the Turkish meaning again. Teacher gives candy to students who know the right

answer. In the second question, the lesson ends. It is observed that students have fun and are motivated by the candy surprise.

Observation Note (HL):

In the first lesson hour, textbook activities are performed on the smart board, the teacher speaks mostly English Teacher asks students: What can Luxury Cruise be? Sightseeing toure _how can you define in English? When the teacher asks about the meaning of the words, more students want give answers. The teacher reinforces the students' answers with expressions like thank you, good.

Findings for students and teachers in terms of affective domain and facilities (2-D-I-II)

In the study it was determined that:

- Students expected the courses to be designed with interesting activities and different enjoyable techniques. They also wanted more activities with songs and games in the lessons. The students stated that, if these opportunities were provided to them, they would participate in the lessons more actively.
- Other important issues expressed by the teachers were the need to provide students with a rich learning environment by supporting them with materials, audio-visual elements and software, as well as the need for a few classrooms or learning environments specially equipped for the students of the foreign language branch.

Teacher 4: Equipped languge classrooms are needed for students in 11th and 12th grades. And for the students of 9th and 10th grades, ergonomic design is a necessity. A room/classroom peculiar to English language learning should be provided for students.

Teacher 5: Really, there's a lot we can't do to ensure there's not much noise. To avoid disturbing the classrooms next door, we can be concerned even when using the smart board. For example, although students can learn many words while listening to songs, we cannot turn up the volume more.

Classrooms with sound insulation or an environment where sound is not a problem can be provided.

- Classes are not enriched enough in terms of facilitating materials that will increase the interest in learning English, the crowded classes do not allow practically different seating order, and that students who are expected to transfer what they have learned in English to daily life do not have the opportunity to learn English in an authentic way in the classroom environment. Interaction through the target language is not natural enough, and students often limit themselves to learning English to a sufficient level in their way only because they consider it a criterion to pass the course test, so they do not actively participate in the lesson as expected.

Findings for students and teachers in terms of cognitive domain and organization (3- A-I-II)

In the study, it was concluded that:

- Almost all of the students stated that too many other courses in the 9th grade limited their efforts to learn English effectively. It was determined that students are aware of a factor which makes it difficult to learn English effectively.
- More than half of the interviewed students stated that the number of hours allocated weekly to English should be at least 7-8 hours. The students stated that the main reasons for their expectation to increase the course hours were to find opportunity to do more speaking practice and to get more feedback for their mistakes.
- As for the interviews with teachers, all interviewees stated that increasing the weekly number of English lessons would increase efficiency.
- Half of the teachers emphasized the necessity of preparatory class for studying English. Accordingly, they stated that the main reasons for expecting a preparatory class were that it can provide a focused subject teaching in the

preparatory class and enough practice in the upper grades. They underlined that preparatory classes can give the chance of concentrating sufficiently on English and this can make it possible for students to acquire all language skills effectively.

- A few participants among the teachers stated that English courses' being taught by different teachers would provide a rich learning atmosphere to the students by diversifying the activities and that this application would provide two-way benefits for the students and teachers.
- When the observation data of all three high schools were examined, it was determined that the students' tendency to form short sentences in dialogues or answers to English questions, which they usually utter by the help of teachers, indicates that they cannot express themselves easily in the target language. This can be explained by the fact that students do not have the sufficient opportunity to practice what they have learnt.

Observation Note (HL):

Another activity (illustration) begins. Teacher: Where is she? In the supermarket? What is she doing? Student: She is shopping. Teacher: What is she doing now? One of the students said: How?. Teacher: Is she walking around the shopping market? or is she choosing products to buy? No response from the students. - Teacher: What do you think about the first picture? Student: she is shopping and ... (student cannot complete the sentence).

- Teachers were able to teach the subjects given during the lecture hours, the textbook activities were carried out through smart board in almost all of the lectures, but the duration of the lessons was not sufficient to enable the teachers practice more speaking activity or to use different interesting techniques.

Findings for students and teachers in terms of cognitive domain and content (3- B-I-II)

In the study, it was concluded that:

- Almost all of the students stated that the content and the way the course taught were appropriate for them.
- Most of the students expressed that, along with language learning in the English lessons, they gained an awareness about different cultures through content and thus their interest increased and they got the opportunity to compare our culture with the others. Besides, they mostly stated that the things they learnt about the cultures may contribute to the communication with foreigners when they go abroad.
- A great many of the teachers believed that course books are sufficient in terms of including cultural content and they stated that students' learning about other cultures will contribute themselves.
- Some of the teachers stated that there was an insufficiency in terms of supplementary materials, EBA resources and smart board software, and that there were problems encountered in providing the necessary equipment to integrate technology into the lesson. A teacher emphasized that supplementary materials should be appropriate and interesting for students, but teaching materials are not sufficient for the potential of young learners and that studies should be conducted on this subject.
- Teachers also stated that the activities were mostly included in the textbook and that listening activities and exercises were performed mostly through smart board. Some teachers stated that writing activities are complementary to reading activities and that writing activities reveal students' grammar and syntax errors and thus they find the opportunity to correct them.

- When the observation data in all three high schools were evaluated, it was seen that teachers preferred to use an EBA approved textbook in all the classrooms observed. It was determined that students and teachers regarded this book as more interesting than the Ministry of National Education's workbook, but it was found that teachers found the content of the MoNE workbook as sufficient, especially in terms of vocabulary.
- With reference to the observations, in all the classrooms, it was deduced that, workbook activities through smartboard were performed in the great part of the lessons. Along with these activities' including all four main language skills, it was observed that teachers had an important role in teaching of the lesson in a systematic way. In addition, that the activities on the smart board were mostly supported by visuals that could increase the interest towards lesson which in turn can enhance the mind activity. In terms of the activities and course content, it was determined that teachers made effort to improve students' speaking skills in the target language by asking questions and speaking in short dialogues with them.

Findings for students and teachers in terms of cognitive domain and method (3-C-I-II)

In the study it was determined that:

- All of the students stated that they mostly studied individually at the 9th grade level, and that most of these studies included portfolio file works and studies for exams.
- Students did not have a negative attitude towards collaborative work or group work, and friends were willing to help each other in their studies when necessary. The main reason for the tendency of the students to work individually was found to be that they could not find enough time for group work. One of the reasons that students do more self-studies at the 9th grade level is that they are in the process of getting used to each other in the first grade of secondary education.
- Teachers attached importance to improving the language skills of the students, encouraged their students to talk consistently, performed listening activities in the lesson mostly through smart board, had students read texts about the subject in the lessons, and then they enhanced students' understanding by asking comprehension questions.
- Most of the teachers stated that they made short exams (quizzes) frequently and the results of these exams provided feedback for themselves and the students.
- Majority of the lessons were maintained with smart board and textbook activities, teachers spoke mostly in English when lecturing. Teachers generally made effort to build dialogue with the students by asking them English questions on the subject, whereas the questions asked by the students in the lesson were quite a few compared to the teachers.

- Teachers consistently provided feedback to students' mistakes in a positive way, intended to increase the readiness of the students and they made effort to have students form a cognitive relation about what was taught.
- Students were given a limited variety of learning responsibilities and those were mostly composed of tasks such as completing workbook exercises or writing paragraphs.

Findings for students and teachers in terms of cognitive domain and facilities (3 – D-I-II)

In the study, it was concluded that:

- A considerable number of students were found to have a tendency for making efforts in everyday life to improve their language skills in English. In this regard, it was determined that, listening activities come to the forefront among the English language skills transferred to daily life. Most of these activities were composed of listening to English songs, watching foreign series, movies and videos.
- The students stated that they made an effort to improve their speaking skills by talking with their friends, English-speaking relatives or tourists.
- Out-of-school efforts for reading skills were mostly reading a book on a topic that is appropriate for their level and interests.
- When it comes to writing skills, when compared with the efforts of students towards other skills, it is determined that relatively fewer students make efforts to improve their writing skills. When the students' efforts to improve their language skills were evaluated, it was determined that the students mostly directed their efforts to improve their speaking skills. Although the students stated that they tried to improve their speaking skills even outside the school, a considerable part of the students stated that they could not express themselves easily while speaking English, and the majority of them stated that they needed more practice for speaking. These findings indicate that learning processes need

to be enriched with more engaging speaking activities in order to improve students' speaking skills.

- More than half of the teachers stated that their students mostly tend to be directed and do not make self-evaluation. One of these teachers stated that there was little incentive for students to evaluate themselves in the course. One teacher stated that some students were seeking ways to learn more effectively by asking the teacher's opinion.
- In regard to the problems mentioned by teachers, the workload of the courses in the ninth grade was heavy, the physical environment should be motivating for learning and the teaching materials should be enriched and there was a need for prep classes.
- Teachers made efforts to improve autonomy such as giving appropriate guidance in line with the characteristics of the students, evaluating the students objectively, tolerating the students when they made mistakes, encouraging the students to be more productive, and advising the students to ask themselves questions.
- Learning materials didn't show the same functionality for all students because the learning environment was not effective enough, that the activities were performed through textbook and smart board in most of the lessons, and that the learning environment was not rich in terms of supplementary materials.

CONCLUSION

In this section, the findings obtained by qualitative methods for the features examined in the research in terms of the variables in the Hammond Cube Model are presented after being brought together in a systematic order and compared with the results of other related researches.

Main results of the research are classified as favourable and unfavourable (insufficiencies, expectations, etc.). The favourable results obtained in this research can

be explained as follows: Teachers, with the aim of ensuring students' readiness, place emphasis on immediate positive feedback and cohesion. In the study conducted by Lee, Mak and Burns (2015), the role of feedback in increasing students' competence and self-confidence was emphasized. In this research, in accordance with the communicative based curriculum, speaking skills were considered by both teachers and students as of priority over other language skills. In order to improve speaking skills, it was observed that teachers adopted a communication-based teaching manner in the target language. In this context, teachers speak in English as much as possible in the lessons. In the study conducted by Sariçoban and Can (2012), it was suggested that activities should be designed in a way that could help students improve their communicative competence and lead them to become autonomous learners, and that this would create a safe balance between the analytical and experiential aspects of learning. In this study, it was observed that listening activities in the target language were also performed to enhance understanding and to improve speaking in the target language. Egamnazarova & Mukhamedova (2021) state that listening realisation is the basis of other language skills.

In a study conducted by Takan (2014) with students in an Anatolian High School, it was concluded that listening and reading aloud activities had a positive effect on students' pronunciation. In this regard, teachers may be advised to include more listening activities in the lessons. In this study, it was found that, teachers endeavored to encourage students learn the words permanently and to enable them build cognitive association between the meaning and the words. In addition to these positive features, it was observed that teachers mostly provide students with a positive learning atmosphere as much as they can. It was found out that, this positive atmosphere contributed to the interaction between "teacher and student" and interaction among peers as well as increasing efficiency. Besides, it was noticed that the students' interaction with their peers increased their interest to the lesson. Wijaya (2021) emphasizes that teachers' emotional states have an impact on the learning atmosphere.

In this study, it was determined that teachers care about the individual differences of their students and tolerate their mistakes reasonably. Teachers' often calling their

students with their names can be said to be an important behavior to make students feel more appreciated. Teachers also encouraged their students to participate in the lessons and often used verbal reinforcing expressions. It was seen that the teachers also included game activities in the lessons. It was observed that positive learning atmosphere and especially the game activities considerably increased the students' interest in the lesson. The finding of the study conducted by Yüncü Kurt (2014) that the positive approach of the teacher and rewarding the student effort are motivating factors is similar to the findings of this study. In this study, with reference to the interviews conducted with the students, that they have an awareness about the factors which generally impede them from gaining proficiency in language learning skills and their habit of following different ways persistently to overcome the obstacles are among the favourable results reached in this research. It can be inferred that knowing how to learn is important in terms of increasing self-confidence and motivation, and that these characteristics form a dynamic whole that strengthens and influences each other. Knowing how to learn is closely related to the concept of metacognition. Flavell (1979) stated that metacognitive knowledge generally consists of knowledge about which factors and variables affect the process and outcome of cognitive activities and how. In the study conducted by Şener and Erol (2017), it was found that students who increased their self-efficacy could better use the opportunities of learning a foreign language and that their motivation would increase when they believed that they would be more successful in the activities. In that study it was also stated that one of the factors that bring this belief to light is that students set goals for themselves and high self-efficacy level can reduce anxiety and negative emotions.

In this research, the expectations and insufficiencies (unfavourable findings) can be explained as follows: Teachers and students find the English course hours allocated in the instruction program as insufficient. In accordance with this finding, there are also studies in the literature that have found that the hours of English courses are insufficient (Karcı Aktaş, 2012; Yücel, Dimici, Yıldız and Bümen, 2017; Altın, 2018; Memişoğlu, 2021; Aydoğan Koral, 2021). In this study, teachers and students stated that, insufficient

instruction hours impeded English speaking activity from being practised efficiently. In the study conducted by Özmat (2017), the finding that students want more speaking activities is similar to the finding of this research. In the study conducted by Ombati, Omari, Ogendo, Ondima and Otieno (2013), it was concluded that one of the things which secondary school students have problems is the lack of practice in English. In our study, it was found that insufficient vocabulary of students weakened speaking performance as well. Taşdemir (2018), in his study, found that the main reasons for the students who perceived themselves as inefficient in English were the lack of grammar and vocabulary knowledge. Zou, Huang & Xie (2021) express that, it is important for language learners to have effective vocabulary learning approaches. In our study, students stated that because of the insufficiency of time, they could not get enough feedback about learning processes in order to evaluate themselves better. In our study, limited number of weekly English lessons' reducing the use of various methods and techniques in the lessons and in this regard, teachers' not concentrating enough on providing learning opportunities appropriate for the individual characteristics are among the other results. There are also studies (Acar, 2013; Dağ Gülcan, 2013; Abdalı, 2016; Han and Okatan, 2016; Ocak, 2016; Elgün Gündüz, 2017; Faraj, 2017; Polanco Zamora and Velazquez, 2017; Bektaş Bedir, 2018; Rajabboyevna, 2020) that emphasize the importance of increasing the quality by adding methodological /technical diversity to the courses and enriching them. In our study, it was determined that activities (role playing, play, drama, etc.) mostly within the scope of psychomotor learning domain were limited and the activities with games were mostly performed through smart boards. Besides, the writing activities were limited in the lessons and the efforts to improve writing skills were not at the desired level were among the unfavourable results. In addition, in the light of observations, the limited number of teachers who make effort to use various techniques other than the activities considered as routine in the lessons can be explained by the time limitation. Apart from these, the students stated that apart from the English lesson, the other lessons' workload was heavy and that the time they could use for English lesson and efficiency decreased. Karcı Aktaş (2012) also found that the subjects were heavy in terms of content. In our study, it was found

that equipment and materials needed to be enriched. Similar to this finding, Ersen Yanık (2008) stated that the teachers did not find their schools equipped enough in terms of the facilities and supplementary materials to facilitate learning English. Yel (2009) concluded that the materials were inadequate in terms of providing a basis for interaction and providing opportunities for student-centered activities. Özmat (2017) also found that teachers think that classrooms and physical conditions are inadequate; it is also found that students expect to benefit more from technology in the lessons. Yılmaz (2007), concluded that most of the problems encountered about motivation are related to physical facilities. In this respect, the insufficient learning environment does not motivate students and depending on that, the decrease in the efficiency of gaining language skills can be considered as barriers for students to become competent in English. In the study of Bağçeci and Yaşar (2007), it was found that about half of the students were not content with the instruction of English in their schools because of the reasons related to the uninteresting teaching and insufficient supplementary material. In our study, it was observed that the integration of technology into education was limited to the lesson activities performed through smart boards. This may cause the activities to become routine and may prevent students from maintaining their learning motivation. In the study conducted by Han and Okatan (2016), it was stated that the use of smart board in English foreign language classes would be effective and beneficial as long as the smart board users focused on student-centered activities and learning objectives. Karataş and Fer (2009), in their studies, also recommended that the auditory and visual aids should be diversified and used effectively in English classes. In our study, it is also found that students, mostly, do not make enough self-evaluation and that they do not learn to learn sufficiently. In this regard, in our study, it was determined that students need more encouragement from their teachers. In their study, Platsidou and Sipitanou (2014) emphasized that teachers' efforts to develop their students' metacognition are important in helping students choose the most appropriate strategies for a particular task. Syafryadin (2020) also mentions about the importance of teachers helping their students to acquire metacognitive skills. In our study, it was observed that learning processes were not motivating enough. In the study conducted by Özmat (2017), it was

determined that there was a need to increase the enjoyable activities in the courses. In the study conducted by Yaman and Durukan (2015), it was found that there is a relation between student attitude towards English course and enjoyable activities and tedious or challenging activities. In the study conducted by Merter, Kartal and Çağlar (2012) in order to determine the views of teachers about the curriculum of the secondary school English language instruction, the teachers stated that the content of the course did not provide an enjoyable learning environment to the students and that this environment was not encouraging to develop the speaking skills of the students in the target language.

In our study, it was observed that the students were given few responsibilities for learning and these responsibilities were mostly limited to routine homeworks. That the students' being generally inactive in the lessons and their tendency for not asking questions in the English lessons may indicate that their learning motivation wasn't influentially kept alive. Şener and Erol (2017) stated that low self-efficacy of students caused anxiety because it prevented them from benefiting learning opportunities and they emphasized that these students may not be active and productive enough in activities. Öner and Gedikoğlu (2007), as a result of their studies, found that students with high motivation and self-confidence participated in classroom activities more. In our research, it was found that teachers think that their students' interaction with their peers in pairs or group works in classroom increases their interest towards the lesson, but they also think that, in order to eliminate the disadvantage of crowded classrooms' limiting collaborative work, it is necessary to compensate the deficiencies of the willing students by organizing courses. There are different researchers reaching the finding that the crowded classrooms reduce the effectiveness of instruction (İnam, 2009; Dönmez, 2010; Seçkin, 2011; Kim, 2015; Han and Okatan, 2016; Özüdoğru, 2016; Liman, 2017; Özmat, 2017; Altın, 2018; Ahmad, Farid, & Hussain, 2021). In our research, teachers also stated that even though students thought that they should learn English well, they purposely retard their studies for learning English accurately until to the future years. They stated that the reason for this situation is that not all students are held responsible

for English in the university entrance exam. In the study conducted by Öz (2007) with the participation of students learning English as a foreign language in secondary education, it was concluded that almost all of the participants wanted to speak English very well and that a great majority of them believed that they would speak English very well one day. This finding is similar to the findings in our study in terms of students' aiming to learn English effectively in the future and their being aware of its importance. Apart from these, in our study, it was found that what was learnt in the target language could not be transferred to daily life by the students. This leads to a limitation in terms of learning of English naturally. Denkci Akkaş and Coker (2015) stated in their study that in order to render students use the target language in a more meaningful and creative way, they should be guided and educated as in natural interaction. In the study conducted by Toköz Göktepe (2014) towards the 9th grade level, it was concluded that insufficient knowledge of language and content, limited use of English outside the classroom and personal factors including misguided methods and material use in the classroom caused problems for speaking English. In order to make students gain the language skills effectively in the process of learning English as a foreign language, the need to attribute a holistic, balanced and consistent importance to cognitive, affective and psychomotor learning domains is evident from the findings of this research and the other related researches mentioned above. It can be thought that each of these learning domains can act as a wheel that rotates another. In this regard, in order to achieve the objectives of the curriculum, learning-teaching processes should be enriched with activities addressing all learning domains. For this, increasing weekly lesson hours becomes an important need.

Recommendations

When all the results obtained from our research and the related available academic studies in the literature are evaluated altogether, the following suggestions may help to achieve the targeted gains in the English instruction curriculum more effectively in learning-teaching processes. In this respect, the course content should be enriched with activities appropriate to the developmental characteristics of the students in the

psychomotor learning domain. In addition, to encourage students to participate more actively in the course, to be able to practice activities such as role playing and drama, and to facilitate the students' acquisition of the four language skills in an integrated way, specially equipped and enriched language learning classrooms should be designed in which education and technology are integrated for the target language. In order to provide more ground for students to practice speaking and to improve their language skills sufficiently, course hours allocated to English lesson should be increased and it should be at least 8 hours per week with regard to the findings in this study. To keep students' interest alive in the process of learning English, learning-teaching processes should be enriched with motivating activities and different compelling techniques such as puzzles, competitions etc. in a way that lead the students interact with their peers more. Also, teachers should have education on different methods and techniques that they can use effectively during teaching English. English teachers should be encouraged to participate in academic workshops and projects in which they will take an active role in order to use different and interesting techniques in the lessons. With regard to the findings of the interviews with teachers, considering that the students generally neglect studying for English and that they seem as if they forgot most of the knowledge they have been taught when they come to the final year of high school, it is important to measure the English language skills of all the secondary school students in the university entrance exam. The finding that students' asking questions to teachers is relatively less than the questions asked by teachers may act as a factor limiting students' being active in the target language in terms of communicative aspect. In this respect, activities can be designed to improve students' inquiry skills for four language skills.

REFERENCES

- Abdalı, A. (2016). The effects of comic strips use in intermediate-level English reading classes, Master Thesis, Atatürk University, The Institute of Education Sciences: Erzurum.
- Acar, M. (2013). How English texts including the elements of students native culture affect their reading skills in English, Master Thesis, Ege University, The Institute of Social Sciences: İzmir.
- Ahmad, I., Farid, A., & Hussain, M. S. (2021). Teacher Cognition and English as a Foreign Language Context: Potential Challenges. *Psychology and Education Journal*, 58(5), 382-395.
- Akmençe, A. E., Akpunar, B., & Akmençe, E. (2017). Holistic Language Education. *Harran Education Journal*, 2017 2(1), 41–50.
- Altın, E. (2018). Efl teachers' perspectives on current challenges of teaching English according to service areas, Master Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University, The Institute of Education Sciences.
- Astuti, E. P. (2019). Schoology and its contribution in English learning. In *English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings* (Vol. 3, pp. 64-70).
- Aydoğan Koral, M. (2021). Analysis of speaking skill in high school English language curricula and coursebooks in Turkey, Master Thesis, Hacettepe University, The Institute of Education Sciences: Ankara.
- Bağçeci, B., & Yaşar, M. (2007). Opinions of Students Attending High Schools in Gaziantep about the Teaching of English, *Gaziantep University, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-16.
- Baniabdelrahman, A. A. (2013). The Effect of Using Online Tools on Ninth Grade Jordanian Students' Vocabulary Learning. *Arab World English Journal*, 4(1).
- Bektaş Bedir, S. (2018). The effect of metacognitive reading strategies instruction on students' metacognitive awareness, reading achievement and self efficacy in English. PhD Thesis, Gaziosmanpaşa University, The Institute of Education Sciences: Tokat
- Benavides Castillo, L. F. (2017). A Communicative Speaking Course for 9th Grade Secondary School Level of a Public School in Soledad, Atlántico, Colombia 2017 (Master's thesis, Universidad del Norte).
- Chilisa, B., & Preece, J. (2005). *Research methods for adult educators in Africa*. Pearson South Africa.

- Dağ Gülcan, A. (2013). The effect of using word cloud at pre-reading activities in the ninth grade English course on vocabulary learning. Master Thesis, Kocaeli University, The Institute of Social Sciences.
- Denkci Akkaş, F. & Coker, B. (2015). Emerging Interaction Patterns in the Use of the Communicative Approach: A case of a 9th Grade English Language Classroom. *The Literacy Trek*, 1(1), 2-14.
- Dönmez, Ö. (2010). Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students. PhD thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Egamnazarova, F. A., & Mukhamedova, M. S. (2021). Improving english language listening skill. *Academic research in educational sciences*, 2(Special Issue 1).
- Elgün Gündüz, Z (2017) Effects of multiple intelligences activities in a content-based context on grammar, vocabulary, writing and reading comprehension and attitudes of learners and teachers of English PhD thesis, Atatürk University, The Institute of Education Sciences: Erzurum.
- Erbil Tursun, S. (2010). Teachers' and students' views on learner autonomy in English lesson at high school Master Thesis, Trakya University:Edirne.
- Ersen Yanık, A. (2008). Primary school English teachers' perceptions of the English Language Curriculum of 6th, 7th and 8th grades. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(35).
- Eser, Y. (2011). Evaluation of Science and Art Centres education curriculum using Hammond modelDoktora PhD thesis, Fırat University: Elazığ.
- Faraj, H. N. M. (2017). Lean as an innovative method in English language teaching to increase learner's reading and writing skills, Master Thesis, Gaziantep University, The Institute of Education Sciences.
- Faturrochman, R. G., Darmawan, A. A., & Hadi, F. (2021). Teacher Talk in Scientific Approach in EFL Classroom: A Speech Acts Perspective. *SAGA: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(1), 35-46.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Gjendemsjø, M.O. (2013). *A case study of a Content and Language Integrated Learning (CLIL) project in a 9th grade EFL class in Norway* (Master's thesis, University of Stavanger, Norway).
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz [Our Success in Foreign Language Teaching in Universities]. *Atatürk University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 6(2), 251-264.

- Gömlüksiz, M. N., & Kılınç, H. H. (2014). High School 12th Grade Students' Perceptions of Self-Efficacy Beliefs for English, *Firat University Journal of Social Science*, 24(2).
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). Validity and reliability (credibility and dependability) in qualitative research and data analysis. *Applied thematic analysis*. London: Sage Publications, 79-106.
- Gürler, İ. (2013). Effects of using dramatic text on developing self-confidence and pronunciation in the speaking course of 9th grade EFL students, Master Thesis, Atatürk University, The Institute of Education Sciences: Erzurum.
- Hammond, R. L. (1968). Evaluation at the Local Level. Tucson, Arizona, files.eric.ed.gov
- Hamzaoğlu, H., & Koçoğlu, Z. (2016). The application of podcasting as an instructional tool to improve Turkish EFL learners' speaking anxiety. *Educational Media International*, 53(4), 313-326.
- Han, T., & Okatan, S. (2016). High School Students' Attitudes and Experiences in EFL Classrooms Equipped with Interactive Whiteboards. *GiST Education and Learning Research Journal*, 13, 148-165.
- İnam, G. (2009). Teacher opinions about 4th classes English programme in primary schools, Master Thesis, Adnan Menderes University, The Institute of Social Sciences: Aydın.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific Research Method] (22. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H., & Fer, S. (2009). Evaluation of English Curriculum at Yıldız Technical University Using CIPP Model. *Education and Science*, 34(153).
- Karcı Aktaş, C. (2012). Evaluation of English curriculum in 9th grade of secondary schools through teachers' views, Master Thesis, Adnan Menderes University, The Institute of Social Sciences: Aydın.
- Kılıç, Ş. (2016). Effectiveness of self regulation based teaching in the development of reading and writing skills, PhD thesis, Abant İzzet Baysal University, The Institute of Education Sciences: Bolu
- Kırkıç, K. A., & Boray, T. (2017). An Innovative Tehnique in Teaching and Learning English for Turkey: Boray Technique (BT), *Journal of Education Theory and Practical Research*, 3(3), 13-29.
- Kim, N. (2015). *Can communicative language teaching methods enhance the English language proficiency of South Korea EFL secondary school students?: A case study* (Doctoral dissertation, Cardiff Metropolitan University).
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy*, 45(3), 214-222.


- Kurt, E., & Acat, M. B. (2016). Investigation of Learner Autonomy In High School Students Learning English As Foreign Language. *Abant İzzet Baysal University, Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Lee, I., Mak, P., & Burns, A. (2015). Bringing innovation to conventional feedback approaches in EFL secondary writing classrooms: A Hong Kong case study. *English Teaching: Practice & Critique*, 14(2), 140-163.
- Liman, N. F. (2017). Examining 'Communication Skills II' English curriculum with respect to objectives, common European Framework of Reference for Languages and self-efficacy level, PhD thesis, Hacettepe University, Graduate School of Educational Sciences.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1982). Establishing Dependability and Confirmability in Naturalistic Inquiry Through an Audit. Non-Journal. Speeches/Meeting Papers; Guides - Non-Classroom.
- Memişoğlu, E. S. (2021), The Development of a Unit to Integrate International Sustainability Goals into the Ninth Grade English Language Curriculum, Master Thesis, İhsan Doğramacı Bilkent University: Institute of Education Sciences: Ankara.
- Merter, F., Kartal, Ş., & Çağlar, İ. (2012). The Evaluation of New High School English Curriculum in terms of Teachers' Opinions. Mehmet Akif Ersoy University, Journal of Education Faculty, 1(23), 43-58.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Hakkında Karar [Decision About Secondary School English Curriculum], *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı* Ankara: MEB, 2017, mufredat.meb.gov.tr, 2017. Web. 13. 12.2017.
- Milli Eğitim Bakanlığı , (2017). *Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi* [Curriculum Monitoring and Evaluation System]. Ankara: MEB, mufredat.meb.gov.tr, 2017. Web. 02. 11.2017.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Hakkında Karar [Decision About Secondary School English Curriculum], *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Ankara: MEB, 2014, tebliğler.meb.gov.tr, Web. 13.12.2017.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması [Intensive English Language Teaching Program for the 5th Grade], *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü*, <http://tegm.meb.gov.tr>, 2017. Web.15.11.2017.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi [Weekly Course Schedule for Secondary Schools], *Tebliğler Dergisi*, Ankara: MEB,

- ogm.meb.gov.tr, 2017. Web.02.11.2017.
- Mutlu K roğlu,  . (2011). The effects of project-based and porfolio based learning on high school students' reading and writing skills in English. Master Thesis, Uludağ University, The Institute of Education Sciences: Bursa
- Ocak, G., & Akar, T. (2016).Views about Multiculturalism Concept in English Language Teaching Curriculum. *Turkish Journal of Social Research*, 109-132.
- Okday, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 584-593.
- Ombati, J. M., Omari, L. N., Ogendero, G. N., Ondima, P. C., & Otieno, R. R. (2013). Evaluation of factors influencing the performance of Kenyan Secondary School Students in English Grammar: A Case of Nyamaiya Division, Nyamira County, Kenya. *Evaluation*, 4(9).
-  ner, G., & Gedikoğlu, T. (2007).Foreign Language Anxiety Affecting Learning English of Secondary School Students in Gaziantep.*Gaziantep University, Journal of Social Sciences*, 6(2), 144-155.
-  z, H. (2007). Understanding Metacognitive Knowledge of Turkish EFL Students in Secondary Education. *Online Submission*, 1(2), 53-83.
-  zmat, D. (2017). Factors That Make Learning English Language Difficult.PhD Thesis, Hacettepe University, Graduate School of Educational Sciences.
-  zt rk, H. A. (2010). The effect of writing portfolios on the writing skills of the tenth grade Turkish EFL students at a state school, Master Thesis, Yeditepe University,Graduate School of Educational Sciences.
-  z doğru, F. (2016).Evaluation of primary school 2nd grade English language teaching curriculum through illuminative evaluation model in line with the common European framework of reference for languages.PhD Thesis. Anadolu Universiy, The Institute of Education Sciences:Eskişehir
- Paker, T. (2012).T rkiye' de Neden Yabancı Dil (İngilizce)  ğretmiyoruz ve Neden  ğrencilerimiz İletişim Kurabilecek D zeyde İngilizce  ğrenemiyor?[Why can't we teach foreign language (English) in Turkey, and why can't our students learn English enough to communicate?], *Pamukkale University Journal of Education*, 32(32), 89-94.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4).Sage.
- Platsidou, M., & Sipitanou, A. (2014).Exploring relationships with grade level, gender and language proficiency in the foreign language learning strategy use of children and early adolescents. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(1), 1-14.
- Polanco Zamora, P., & Velazquez, W. O. (2017). The lack of motivation as a factor that affect the development of the English speaking skill in students of the ninth grade at Ruben Dario School, Susuli Central, San Dionisio during the second

- semester, 2016 (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).
- Rajabboyevna, A. N. (2020). Organization of English Lessons Based on Advanced Pedagogical Techniques. *International Journal on Integrated Education*, 3(3), 41-45.
- Sarıçoban, A., & Can, N. (2012). An Evaluation of the 9 th Grade Local and the International English Course Books in Terms of Aims and Methodology. *Online Journal of Counseling & Education*, 1(4).
- Saydı, T. (2016). Yabancı dil eğitim-öğretimi: Etik yoluyla nitelik artırma [Foreign language education: Increasing quality through ethics]. *Pegem Atıf İndeksi*, 1251-1280.
- Seçkin, H. (2011). Teachers' views on primary school English language teaching curriculum for the 4th grade. *Journal of Human Sciences*, 8(2), 550-577.
- Sener, S., & Erol, I. K. (2017). Motivational Orientations and Self-Efficacy Beliefs of Turkish Students towards EFL Learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 251-267.
- Suna, Y. & Durmuşçelebi, M. (2013). A Compilation Work about Why Turkey Suffers from Learning and Teaching English, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5) s.7-24
- Syafriyadin, S. (2020). Students' strategies in learning speaking: experience of two indonesian schools. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 9(1), 34-47.
- Şeker, E. & Aydın, İ. (2011). Communicative approach as an English language teaching method: Van Atatürk Anatolian High School sample. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 1(1), 39-49.
- Takan, D. (2014). The effect of listening to spoken reading exercises on pronunciation in English as a foreign language classes for state secondary school students, Master thesis, Çağ University, Institute of Social Sciences: Mersin
- Taşdemir, H. (2018). Exploring the relationship between high school students' willingness to communicate and their self-efficacy perceptions in Turkish efl context, Master thesis, Çağ University, Institute of Social Sciences: Mersin
- Toköz Göktepe, F. (2014). Speaking problems of 9th grade high school Turkish learners of L2 English and possible reasons for those problems: Exploring the teachers and students' perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1875-1879.
- Wijaya, K. F. (2021) Investigating EFL Teachers' Emotional Regulation Strategies in Second Language Learning Contexts. *ELT Worldwide Volume 8 Number 1*

- Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). Program evaluation. *Alternative approaches and practical guidelines*, 2.
- Yaman, E., & Durukan, T. (2015). The Extent to Which Key Stage II English Curriculum Attains the Affective Objectives of Secondary Schools. *Online Journal Of Counseling & Education*, 4(3).
- Yanar, B. H., & Bümen, N. T. (2012). Developing a Self-Efficacy Scale for English. January, *Kastamonu Education Journal*, 20(1), 97-110.
- Yel, A. (2009). Evaluation of the effectiveness of English courses in Sivas Anatolian High Schools, Master Thesis, METU, Graduate School of Social Sciences.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative research methods in Social sciences], Ankara: Seçkin Yayıncılık, 7.
- Yılmaz (2007). The role of motivation in students' achievement in english lessons in secondary education; The province of Bartın as the sample, Master Thesis, Zonguldak Karaelmas University, Institute of Social Sciences
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). An analysis of the primary and secondary school English language curricula published over the last 15 years. *Ege Journal of Education*, 18(2), 702-737.
- Yüncü Kurt, P. (2014). The effects of ARCS motivational model on student motivation to learn English, Master Thesis, Anadolu University, The Institute of Education Sciences: Eskişehir
- Zarrinabadi, N., Lou, N. M., & Shirzad, M. (2021). Autonomy support predicts language mindsets: Implications for developing communicative competence and willingness to communicate in EFL classrooms. *Learning and Individual Differences*, 86, 101981.
- Zorba, M. G. (2012). An evaluation of anatolian high schools' 9th grade EFL curriculum and course materials through the principles of the common european framework of reference for languages. Master Thesis, Akdeniz University, Institute of Social Sciences: Antalya
- Zou, D., Huang, Y., & Xie, H. (2021). Digital game-based vocabulary learning: where are we and where are we going?. *Computer Assisted Language Learning*, 34(5-6), 751-777.
- Zuparova, S., Shegay, A., & Orazova, F. (2020). Approaches to Learning English as the Source of All. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(5).

ORCID

Betül ALTAY  <https://orcid.org/0000-0003-3196-4323>

Asuman Seda SARACALOĞLU  <https://orcid.org/0000-0001-7980-0892>

GENİŞ ÖZET

Amaç

Bu çalışmada 2015-2016 akademik yılında uygulanmaya başlayan 9. sınıf İngilizce ğretim programının Hammond Kp Modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İngilizcede iletişimsel yeterlikleri daha çok geliştirmeyi hedefleyen yeni programın beklenen standartları karŐlaması sürecinde bir program değerlendirmesinin yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Çalışmada, Hammond Değerlendirme Modeli'ndeki ğretim boyutunda yer alan organizasyon, içerik ve yöntem ve imkân değerkenlerinin, kurum boyutunda yer alan ğrenci ve ğretmen değerkenleri ve davranışsal boyutta yer alan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan değerkenlerinin gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla kapsamlı ve sistematik olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için ele alınan problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

9. sınıf yeni İngilizce ğretim programında yer alan hedeflere ulaşmada Hammond değerlendirme küpünün davranışsal, ğretim ve kurum boyutunda yer alan değerkenlerin uygulamadaki niteliği nasıldır? Araştırmanın genel amacına ulaşmak için nitel verilerin analizinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Devinişsel alan ile içerik, yöntem ve imkânlar bağlamında ğrenci ve öğretmenlerin görüşleri ile araştırmacının gözlem bulguları nasıldır?*
- 2) Duyuşsal alan ile içerik, yöntem ve imkânlar bağlamında ğrenci ve öğretmenlerin görüşleri ile araştırmacının gözlem bulguları nasıldır?*
- 3) Bilişsel alan ile organizasyon, içerik, yöntem ve imkânlar bağlamında ğrenci ve öğretmenlerin görüşleri ile araştırmacının gözlem bulguları nasıldır?*

Yöntem

Bu araştırmada tipik örnekleme yoluyla 7 Anadolu lisesi çalışma kapsamına alınmıştır. Belirlenen liselerin ğrenci alımındaki puan ortalamaları temel alınarak, tabakalı amaçsal örnekleme yoluyla Aydın Efeler ilçesinde en alt, orta ve en st düzeyde olduğu saptanan  Anadolu lisesinde görev yapan ve 9. sınıf düzeyinde eğitim veren 8 İngilizce öğretmeniyle nitel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca dokuzuncu sınıfta öğrenim gören ve her bir okulda üç kişi olmak üzere dokuz ğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Dokuzuncu sınıf İngilizce derslerinde,  Anadolu lisesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen 12 İngilizce ğretmeni ve 15 sınıf Őubesi toplam 27 ders saati boyunca aralıklı katılımsız gözlem yoluyla incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan nitel veriler tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmiştir. Tümevarımsal desenler belirli gözlemlerle baŐlar ve daha genel yapılara doğru inŐaa edilir. Değerlendirmeci yapılardan anlam oluŐturduđça kategoriler ve altboyutlar ortaya çıkar (Patton, 1987). Araştırma kapsamında nitel geçerlik ve güvenirlik ltlerini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Bulgular

Elde edilen veriler doğrultusunda, ön plana çıkan bulgular aşağıdaki gibidir:

Öğrencilerin, İngilizce dil becerilerini geliştirmeye yönelik çaba gösterdiklerini, bu çabalarının büyük bir bölümünün bilişsel-devinişsel alanda gerçekleştiği, bu alandaki davranışlarının öne çıkan göstergelerinin ise öncelikle konuşma ve yazma becerilerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi için sarfedilen çabaların, çoğunlukla dersteki soru cevap, diyalog etkinlikleri kapsamında olduğu, nadir olarak okul dışında pratik yapılması şeklinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Devinişsel öğrenme alanında, performansla dönüşen davranışların öğrenci görüşlerinden hareketle, konuşma ve yazma becerileri ile sınırlı olduğu, ancak öğrencilerin yarısından fazlasının derslerin oyunlu etkinliklerle tasarlanmasını bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun, devinişsel alanda ağırlık gösteren bir anlatımın veya etkinliklerin nadiren yapıldığı konusunda aynı görüşte oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin genellikle derste konuşma etkinliklerinin daha çok yapılmasını istediği, İngilizcede tüm dil becerilerini önemli bulmakla birlikte, konuşma becerisini önem derecesi bakımından çoğunlukla ilk sıraya aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Derste dinleme aktivitelerinin daha ilgi çekici nitelikte olması gerektiği, dinleme metinlerinin öğrencilerin ilgilerini çekerek etkili olması için merak uyandırıcı nitelikte olmasına ihtiyaç duyulduğu, dersin içeriğinin ilgi çekici konulardan oluşması gerektiği, öğrencilerine ilgi alanlarına göre sorumluluk verilmesinin önemli görüldüğü belirlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırmamızda, öğrencilerle yapılan görüşmelere göre hedef dilde öğrenilenlerin öğrenciler tarafından çoğunlukla günlük yaşama aktarılamadığı belirlenmiştir. Bu durum İngilizce öğreniminin doğal olarak öğrenilmesinin kısıtlanmasına zemin oluşturmaktadır. İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesi sürecinde dil becerilerinin öğrencilere etkili ve istenilen düzeyde kazandırılması için, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarına bütüncül, dengeli ve tutarlı bir önemin verilmesi ihtiyacı belirginleşmiştir.

Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen tüm sonuçlar ve literatürde ulaşılan ilgili akademik çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, ders içeriği öğrencilerin devinişsel alanda gelişim özelliklerine uygun etkinliklerle zenginleştirilmesi ihtiyacı öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin derse daha aktif katılabilmeleri için, rol oynama, drama gibi etkinliklerin yapılabilmesi amacıyla, ayrıca öğrencilerin İngilizcede dört dil becerisini bütünleştirilmiş olarak edinmelerini kolaylaştırmak için, eğitim ve teknolojinin bütünleştirildiği, hedef dile ilişkin zenginleştirilmiş özel donanımlı dil öğrenme sınıfları oluşturulmalıdır. Öğrencilerin daha çok konuşma pratiği yapmalarına zemin oluşturması ve dil becerisine yönelik etkinliklerin yeterli düzeyde pekiştirilmesi için İngilizceye haftalık olarak ayrılan ders saati süresi artırılmalı ve ulaşılan bulgulara göre haftada en az 8 saat olmalıdır.



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90864724-605-E.9887647
Konu: Araştırma İzni

20.09.2016

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
AYDIN

İlgi : 12/08/2016 tarihli ve 13632 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bildirilen; Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Arş. Gör. Betül ALTAY tarafından "Dokuzuncu Sınıf Yeni İngilizce Ortaöğretim Programının Hammond Modeli ile Değerlendirilmesi" adlı doktora tez çalışması için 19 Eylül 2016 - 17 Haziran 2017 tarihleri arasında ilimiz ilçelerindeki liselerde pilot ve asıl uygulamalar ile araştırma yapılması istegini uygun gören Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1. Valilik Onayı (1 Adet)

Valilik Müdürlüğü	
GİZLİ BELGE	
Tarih:	20.09.2016
Dosya No:	605/99
Kayıt No:	30028
Havale Ettiği Kurum:	Sarıyer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Meşrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 09100 Efeler/AYDIN
Telefon : (0256)21 51028 Faks : (0256)2251268
E-posta : aydinmcm@mcb.gov.tr Web : http://aydin.mcb.gov.tr

Bilgi için : Fadime GÜMÜŞ
Memor
Telefon : (0256)2151028-1101



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90864724-605-E.9853519
Konu: Araştırma İzni

19/09/2016

VALİLİK MAKAMINA

Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünün 12/08/2016 tarihli ve 13632 sayılı yazısında belirtilen; Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Arş. Gör. Betül ALTAY tarafından "Dokuzuncu Sınıf Yeni İngilizce Ortaöğretim Programını Hammond Modeli ile Değerlendirilmesi" adlı doktora tez çalışması için 19 Eylül 2016 - 17 Haziran 2017 tarihleri arasında ilimiz ilçelerindeki liselerde pilot ve asıl uygulamalar ile araştırma yapılması isteği, 19.10.2015 tarihli ve 10590631 sayılı Valilik Onayı ile kurulan Değerlendirme Komisyonunca incelenmiştir.

Söz konusu çalışma Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüş olup Betül ALTAY tarafından; ilimiz ilçelerindeki liselerde pilot ve asıl uygulamalar ile araştırma yapılmasını oturlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- Adnan Menderes Üniversitesinin
Yazışma Ekleri (44 Sayfa)

OLUR
19/09/2016

Halil CANAVAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

GEFAD / GUJGEF42(1): 395-421(2022)

**Educational Services Provided to Immigrant Children
With Special Needs: Comparison of the USA and Turkey***
**Özel Gereksinimli Göçmen Çocuklara Sunulan Eğitim
Hizmetleri: Amerika Birleşik Devletleri Ve Türkiye
Karşılaştırması**

Serra Sevde HATİPOĞLU¹

¹The University of Alabama at Birmingham, Sociology, Art and Science.
sserra@uab.edu

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 27.06.2021

Yayına Kabul Tarihi: 19.08.2021

ABSTRACT

The population of immigrant children has a large share of the immigrant population in the world. Likewise, children and women predominate in the immigrant population in Turkey and the United States. Access to school and special education services worldwide is a challenge for many children with special needs. Immigrant children with special needs face more challenges because of their doubled disadvantages. However, little is known about immigrant children, especially those in need of special education. Using a literature review, the rights, and barriers to access of immigrant children with special needs in Turkey and the US were discussed. In terms of policy development and implementation, the importance of higher parental acculturation in front of barriers to access to special education services is discussed as a solution as well as suggestions for general solutions.

Keywords: *Immigrant, Special education, Policy, Children with special needs.*

ÖZ

Göçmen çocuklar, dünyadaki göçmen nüfusu içerisinde büyük bir paya sahiptir. Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki göçmen nüfus içerisinde de çocuklar ve kadınlar ağırlıktadır. Dünya çapında okul ve özel eğitim hizmetlerine erişim, özel ihtiyaçları olan birçok çocuk için oldukça zordur. Özel ihtiyaçları olan göçmen çocuklar, çifte dezavantajları nedeniyle daha fazla zorlukla karşılaşmaktadır. Ancak göçmen çocuklar, özellikle de özel eğitime

***Alıntı:** Hatipoğlu, M.S. (2022). Educational services provided to immigrant children with special needs: comparison of the usa and turkey. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 395-421.

ihtiyacı olanlar hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu çalışmada, literatür taraması metodu kullanılarak, Türkiye ve ABD'de özel gereksinimli göçmen çocukların hakları ve özel eğitim hizmetlerine erişimleri önündeki engeller tartışılmaktadır. Politika geliştirme ve uygulama açısından, özel eğitim hizmetlerine erişimin önündeki engellere yönelik sunulan genel çözüm önerilerinin yanı sıra, yüksek ebeveyn kültürleşmesinin önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Göçmen, Özel eğitim, Politika, Özel gereksinimi olan çocuk

INTRODUCTION

Families and children are becoming more and more diverse in ethnic, cultural, and economic terms, and this diversity has attracted attention in the field of special education and has started to be emphasized more. Having and raising a child with special needs can be very challenging for any parent. In addition to that, the legal status of the family, such as being an immigrant or a refugee/asylum seeker, and therefore having a different culture from the mainstream culture, might create extra hardship on families. Policymakers, practitioners, and academics highlight the need for cultural competence to facilitate the participation of families of children with special needs in the educational process (Dabkowski, 2004; Garriott, Wandry, & Snyder, 2000; Kalyanpur & Harry, 1999; Kim, 2013; Salembier & Furney, 1997).

It is very important to note that there might be differences regarding the educational needs of migrant children and refugee/asylum seeker children. However, there are some similar challenges with which many newly arrived children are met. Thus, the education system and policies always need to meet and respond to migration trends and challenges. Despite their differences in immigration status, such as documented and undocumented immigrants, and refugee/asylum-seeking families, they face similar challenges when navigating the host country. One of the biggest challenge is the newly arrived family's ability to participate in their children's education (Morales, 2015).

The high levels of immigration from Latin America and Asia to the US and the low level of fertility among the native population have resulted in a permanent change in the demographic profile in the US (Baker & Hatipoglu, 2019). The same pattern is happening in Turkey: a high number of refugees has been settling in Turkey since 2014, and their fertility rate is higher than the native population. This could result in a dramatic demographic change in the next ten years in Turkey. For this reason, it is very informative to examine migration policies, especially special education policies in the samples of these two countries. While the US is the country with the largest immigrant population in the world, Turkey is the country with the largest refugee population.

Therefore, there are similarities and differences in their approaches toward policy making regarding ethnic minorities.

Migration and Special Needs

Before addressing the immigration trends and policies in Turkey and the US, this section will focus on immigrants, refugee/asylum seekers, and immigration terms that have been defined and the current worldwide migration situation.

Even though the terms *immigrants*, *refugees*, and *asylum seekers* are often used interchangeably, there are important legal status differences separating them. An immigrant is identified by the law as someone who chooses to move not because of a direct threat of oppression or death, but to improve their lives by finding work, for education, family reunion, or other reasons. They can safely return home without facing significant obstacles (UNHCR & USA, 2016). On the other hand, a refugee or asylum seeker is defined as a person who has been forced to flee their country (UNHCR & USA, 2016), however, in contrast to refugees, asylum seekers are those who have applied for asylum or refugee status but have not yet received a final decision on their application (USA for UNHCR: The UN Refugee Agency). According to the United Nations High Commissioner, 40% of the world's displaced people are children, and among refugees this rate is more than half. Eleven percent of that number is composed of children under the age five and thirty-three percent is composed of forced immigrants or asylum seekers between ages 6 and 17.

Every day, an average of 23,000 people are displaced and flee their homes to ensure safety and protection in their home country or other cross-border countries. According to the United Nations High Commissioner 2019 report, the number of international migrants reached 281 million, and almost 37 million people (12 percent of all international immigrants) were forcibly displaced worldwide (UN, 2021).

World Health Organization (WHO) stated that nearly 15 percent of any population has special needs (WHO, 2011). Among the immigration population this rate might be higher since they fled war or conflict and may have developed special needs due to

injuries and limited access to healthcare. Thus, as a result of oppression and conflict, there could be over 6.7 million people with special needs among the 45.2 million people forced to be displaced all over the world (Pearce, 2017; UNHCR, 2013).

Recent literature acknowledges that people with special needs are one of the most vulnerable groups in any immigrant group (The Sphere Project, 2011; WHO et al., 2013; International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies, 2007; Kett et al., 2009; Kett et al., 2010; Pearce, 2017). According to the studies, many migrants with special needs were hidden in shelters, ignored in needs evaluations, and their ideas were not taken in the design of the programs. Additionally, they suffer from a lack of access to humanitarian assistance programs because of a variety of social, environmental, and language barriers, which might raise their protection risks, including violence and abuse (Reilly, 2008; Pearce, 2017).

As a result, according to the literature, immigrant children are relatively less likely to benefit from early period special education services and they face an increased risk of hindered progress during their school years.

International legal frameworks play an important role in immigrants' education rights, such as the 1948 Universal Declaration of Human Rights (UDHR), 1951 United Nations Convention Relation to the Status of Refugees and the 1967 protocol, International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families (ICRMW). These examples were all designed to protect and guarantee immigrant and refugee children's access to basic education (Bourgonje, 2010).

The Case of Migration and Migrant Policies in Turkey

Turks have been constantly exposed to migration movements in the historical process, and the migration movements that started in Central Asia continued during the Ottoman Empire (Yalçın, 2004). Since the second half of the 20th century, Turkey has started to experience a very active migration process both inward and outward (Aydın, 2020). For instance, the migration from rural areas to urban centers, which started after 1950 in

Turkey, increased gradually after 1990 (Adıgüzel, 2019). In terms of geographical location, Turkey is in a central location for both east-west and north-south migration routes. While Turkey was a transit country until the 1980s, especially after the 1980s, with the impact of national and international developments, it has also become a target country (Adıgüzel, 2017). Although the phenomenon of migration is accepted as a customary situation for Turkey, especially after the Arab Spring of 2011, the turmoil that took place in the Arab world and the arrival of millions of refugees in Turkey, which followed an open-door policy after the war, caused social and economic problems (Aydın, 2020). Turkey's location on the transportation routes of Africa, Asia, European continents, and Middle East countries makes Turkey an important country in terms of migration (Kandemir, 2018). When we look at the number of immigrants from the establishment of the Republic to today, it is clear that the immigrant population, which was 1.5 million until 2011, reached over 4 million between 2011 and 2017, and this number is gradually increasing (Alpaslan, 2019).

The host of the largest number of refugees in the world, Turkey has taken important steps in providing shelter, nutrition, health, and education services to refugee children. The Law on Foreigners and International Protection began being enforced in 2014 and prepared the Temporary Protection Regulation covering refugees from Syria and presented a rights-based legal framework (UNHCR, 2018). It is known that more than 3 million Syrian refugees are living in Turkey and more than 50% of this number consists of children. This situation shows how important the policies that need to be developed on immigrants, especially education policies, are (Karasu, Baydık, Aykut, Gürgür, Atbaşı, Koç ve Kol, 2017). The number of Syrians in Turkey constitutes 4.39% of Turkey's population as of 2018 (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2018). Turkey, which used to be a major emigration country, has started to become a country of immigration since the mid-2000s (Adıgüzel, 2017).

Immigration and Immigration Policies in the US

The US immigration history can be categorized using four historical periods (Martin & Midgley, 2003). The first period was from the eighteenth through the late nineteenth

century when the majority of immigrants came from Western Europe, and it has been called an open-immigration policy (Hatton & Williamson, 1992). The second period was between the late nineteenth century to 1921, and it has been called the First Great Migration (Brunner & Colarelli, 2010). The third period of the US immigration history took place between 1921 and 1965 and was named Immigration Pause. The policy during this pause was based on concerns about the assimilation, economic difficulties, and cultural characteristics of migrants from southern and eastern Europe. The fourth period began in 1965 with the Immigration and Nationality Act Amendments of 1965 (INA), which has been called as Second Great Migration and continues to the present. This movement continued with the arrival of the majority of Asian and Hispanic immigrants in the 1980s and 1990s (Hatton & Williamson, 1992). Quotas of the 1965 Act did not equalize the distribution of immigrants across the origin countries, and, as a result, most legal immigrants now come from Asia and Latin America. In addition, concerns about illegal immigration created two acts. The first of these is the Illegal Immigration Reform and Immigration Responsibility Act (1996), which includes a restriction on employment eligibility and public benefits. The second is the Personal Liability and Business Opportunity is the Reconciliation Act, which restricts public aid such as Medicaid/Chip, subsidizes the nutrition program, and dictates welfare laws for immigrants who do not meet government eligibility requirements (Fortuny & Chaudry, 2011; Hall & Cuellar, 2016).

The current immigration policy in the US shows that the country has entered into the fifth period of immigration policy. Throughout the last twenty years, the country has been hosting a large amount of Asian and Hispanic (both legal and illegal) immigrants as a result of an unexpected consequence of the 1965 Act. In addition, the terrorist attacks in September 2001 created greater concerns about immigration, and after President Obama took office in 2008, more than two million unauthorized immigrants were deported. After Obama was elected for the second time, the Deferred Action for Childhood Arrivals expanded (DACA) and the Deferred Action for Parental Accountability (DAPA) program took place, which would give temporary legal status to

unauthorized foreigners whose children were legal residents. President Donald Trump had extreme anti-immigrant policies such as “the wall” across the entire US-Mexico border, “extreme” security inspection of all immigrant admission applications, and executive orders such as the "Muslim Ban" (Nicholson & Team, 2017). As the 46th President of the United States, Joe Biden reversed many of Trump’s policies on immigration from the first day of his presidency such as stopping the Mexican border wall construction, ending the travel ban, reaffirming the protection of DACA recipients (Chishti & Bolter, 2021), and immediately ended the deportation practices (Alonso-Zaldivar, Knickmeyer, Ben Fox, Lee, & Boak, 2021).

The US had the largest immigrant population in the world right now at approximately 19% of the world’s total immigration population; in other words, almost 51 million immigrants live in the US (UN, 2021). The countries of origin of today’s immigrants are more diverse than 50 years ago. In 1960 almost 75% of the foreign-born population came from Europe while in 2015 only 11.1% of the immigrant population was born in Europe. Until recently, 47% of the immigrant population was composed of Hispanic/Latino immigrants, especially incomers from Mexico. However, the rate of growth in the Hispanic/Latino population has now slowed down, and this population is expected to shrink to 31% by 2065 (Boskey, 2018). In the meantime, immigrants from Asia have become the largest immigrant group; this population is expected to constitute 38% of the foreign-born population by 2065 (Boskey, 2018).

Special Education System in Turkey

According to the results of the Turkey Disability Survey (2002), the disabled population makes up 12.29% of the total population. Of the disabled people registered in the National Disability Database, 29.2% were mentally handicapped, 25.6% were disabled with chronic illnesses, 8.8% were orthopedically disabled, 8.4% were visually impaired, and 5.9% were disabled. Hearing impaired individuals make up 3.9% of the population with mental and emotional special needs. 0.2% of individuals have speech and language special needs, and 18% of have more than one special need. 58.6% of registered special needs people are men, and 41.4% are women (TÜİK, 2010).

When we look at education system practices in Turkey, it is clear that inclusive practices have developed over times as a result of adopting different country's legal regulations. Inclusion practices have become an important educational model for individuals with special needs in many countries in the historical process after the experience and success gained from the practices over time (Yazıcıoğlu, 2018).

Inclusion practices, which mean that special needs and normally developing students receive education together at all types and levels in the education system, have been accepted and implemented in many countries since the 1960s. Inclusion practices were initiated in the United States in the 1970s and became widespread over time, eventually forming the basis of the special education policy of many countries. Inclusion practices in Turkey were initiated with the Law on Children in Need of Special Education, numbered 2916, which was enacted in 1983. With the "Decree-Law on Special Education" numbered 573, which is the most comprehensive legislation in special education, enacted in 1997, and the "Special Education Services Regulation", which entered into force in 2000. Based on these two laws, its principles and objectives were determined and applied widely. (Yazıcıoğlu, 2018).

It is envisaged that students with special needs receive education according to the principle of the least restrictive environment. This principle means that students should be together with their non-disabled peers as much as possible and that they should be placed in an environment that best meets their educational needs. When the educational environments for students with special needs are ranked from the most restrictive to the least restrictive, separate boarding/day special education schools are determined as the most restrictive education environment, while general education classrooms are considered as the least restrictive environment. When determining the least restrictive environment, the student with special needs needs to be together with their peers as much as possible. The least restrictive environment is the environment in which the student will achieve the highest level of success (Kargin, 2004). While Turkey adopts inclusive practices in the education of children with special needs, separate boarding/day schools also exist (Kargin, 2006).

Special Education System in the US

Approximately 15 percent of children in the US have a special need (Boyle et al., 2011), and more than 6.6 million of them receive special education services (IDEA, 2010). In 1975 US Congress authorized public special education services for those with special needs through the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (IDEA, 2004) because there were growing concerns about an adequate public education for children with special needs and a series of legal challenges (Lipkin & Okamoto, 2015). IDEA comprises 4 distinct parts: part A contains its general establishment; part B covers state grants for preschool-aged (3-5 years) and school-aged children (6-21) with special needs; part C has the services for programs of early interventions (EI) for infants and toddlers and their families; the last part D focuses on personnel improvement with award system (Lipkin & Okamoto, 2015). Depending on IDEA, every child in the US with special needs from infancy to young adulthood can have access to free public education through early intervention (EI) and special education systems (Lipkin & Okamoto, 2015). The IDEA covers and protects six basic principles covering the whole aspect of special education: zero reject, nondiscriminatory identification and evaluation, free and proper public education, least restrictive environment, legal process, and parental involvement (Morales, 2015). According to the zero-reject principle, all students are allowed to participate in public education, regardless of the severity or nature of the special need. The least restrictive environment means that disabled students are to be educated with their non-disabled peers (Morales, 2015).

In addition, pediatric health care providers play a crucial role to identify children in need of EI or special education services. Therefore, health care providers should be knowledgeable about the current policy and appropriate local or state agencies for referrals. When a child is identified as having special needs, the physician can refer the child to a proper resource such as a psychologist. Students determined to need special education services within the scope of IDEA have one or more of the 13 special need categories defined in the law. Among the categories recognized by IDEA; auditory impairment, autism, deaf-blindness, emotional disturbance, intellectual special needs,

multiple special needs, non-categorical early childhood age three to five, orthopedic impairment, other health impairment, specific learning special needs, speech or language impairment, traumatic brain injury, and visual impairment (ESC 18, 2012; Morales, 2015).

The Importance of Parental Acculturation in Access to Special Education.

Acculturation is a complex and multidimensional process that occurs during immigrants' and their children's adaptation to the cultural, social, and psychological characteristics of the host country, and that shapes immigrant mental and physical health (Berry, 1997).

Immigrants to the United States may experience a negative health trajectory due to strict and in some ways hostile immigration policies and the stress of assimilation and acculturation. Despite the enactment of the Patient Protection and Affordable Care Act in 2010, immigrants are vulnerable in health and health care. Multiple factors are at play, ranging from stress and marginalization to political, socioeconomic, cultural, and language barriers (Hall & Cuellar 2016). It is a controversial issue as to whether acculturation might result in positive or negative outcomes. According to some studies, increase of the acculturation (such as an increase of the host country's language proficiency) might lead to greater integration to the host country's culture and upward socioeconomic mobility (Baker & Hatipoglu, 2019), but other studies held that it might result with losing health advantages and cultural protective factors (Abraído-Lanza, 2006). In this study, as a result of the literature review, immigrant parents' lack of participation in the education system, language barrier, and lack of awareness of the lawful rights have been found as important barriers to acquiring special education. Thus it is possible to expect the positive effect of acculturation with an increase in immigrant parents' language proficiency will help them to adapt to the host country more quickly. Therefore, the positive effect of the higher level of acculturation positively affects immigrant families whose children need special education. They will be more likely to understand the special education system in the host country, to research their legal rights, to participate in their children's education, to be aware of the evaluation system,

and, if necessary, to object. Thus, this study emphasizes the importance of parental acculturation in achieving special education among immigrant children.

This study is especially significant because solutions for the education of immigrant children with special needs are included in this study, whereas many other studies on the participation of immigrant children in the education system and the formation of policies neglect to conduct specific research on the identification of immigrant children with special needs and their participation in the education system.

In this study, it has been investigated whether the immigrants can benefit from the special education program, which practices are effective, and which are the obstacles for the immigrant children to receive special education through the example of the United States and Turkey. Also, the study demonstrates the importance of parental acculturation role in increasing their children's access to special education.

For this purpose, this study sought answers to the following questions:

1. What is the role of being a migrant in benefitting from special education services?
2. Which of the special education services in Turkey and the US are effective for immigrant children and what are the barriers to these applications?

METHOD

Research Model

In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was carried out. Document analysis is the analysis of written documents related to the case or cases that are intended to be investigated. The problem addressed by the research often dictates which documents are found to be more important in the process of document review (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Documents are a ready source of information for a researcher, and using them as data is not different from making observations and interviews (Turan & Özen, 2013). It is stated by Karasar (2005) that scanning was

carried out for two different purposes, including general scanning and content analysis. As Yıldırım and Şimşek (2013) stated, five stages were followed in the examination of the documents: accessing documents, checking authenticity, understanding documents, analyzing data, and using data. In the examination of documents, general tendencies, alternative thoughts, and the existence of thoughts are clarified (Karasar, 2005).

In this context, the articles, reports, and studies published on the children with special needs of immigrant families in Turkey and the United States were examined by using the general scanning technique in the study, and solution suggestions were made.

Search Strategy: Peer Reviewed Electronic Sources

This review was conducted by searching the following both Turkish and English electronic databases: PubMed (Medline), PsycINFO, Applied Social Sciences Index and Abstracts, and ProQuest Thesis and Dissertation database, Turkish Council of Higher Education Thesis Center Database, and dergipark.gov.tr., Key Search terms for the English literature included: immig* AND disability AND special needs AND United States Immigrant AND special education AND United States. The last search strategy with the key term “Turkey” resulted in very few studies. Hence, most of the studies about Turkey have been done in Turkish electronic sources. In addition to that hand searching of key journals and Google Scholar searches were also used. The election search was limited to articles in the last 10 years that were published in English or Turkish. For the Turkish literature search (sığınmacı) refugee/asylum seekers AND (göçmen) immigrant AND (özel eğitim) special education AND (özel gereksinim) special needs AND (Türkiye) Turkey keywords have been used.

The retrieved sources were scanned for relevance. They were excluded if they did not focus on immigrant, disability, special needs, and special education. Some other studies were included if their content was relevant. Some studies' age ranges were too broad and included people older than the school-age range this study addresses. Such studies were excluded. By the end of the inclusion and exclusion criteria, 57 peer-reviewed articles, reports, and dissertations were used.

Ethics Committee Compliance

During this research, all the rules in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been complied, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were carried out. Articles published in peer-reviewed journals, reports, and dissertations have been reviewed and included in the study. Ethics committee approval has not been obtained.

RESULTS**1. What is the role of being a migrant in benefitting from special education services?**

The first aim of this study is to examine the role of being an immigrant in benefitting from the special education program. In this respect, the findings we obtained as a result of the document analysis were examined firstly on the Turkish sample and then on the American sample.

When we look at the migration history of Turkey, it is evident that there are internal and external migrations in every period, especially between the years 2011-and 2017. This number increased rapidly with the refugees from Syria and exceeded 4 million (Alpaslan, 2019). Refugees, who were taken to the country for a temporary period at first as guests, were understood to stay in Turkey longer than expected with the prolongation of the war, and that necessitated permanent solutions in the field of education policies as in all other fields.

When the national and international legislation of Turkey is examined, it clearly emphasizes that every stage of education should be accessible to everyone. In the context of this common view, measures to be taken for the education of refugee children with special educational needs will have a much more special place (Kaya ve Öz, 2020). It is thought that the high number of disabled people in the Syrian population is due to war and extraordinary situations. As mentioned before, the inclusion model has been implemented for disabled children in Turkey since 1983, in line with the definition and

determining principles and objectives (Yazıcıoğlu, 2018). In addition, a circular on education and training services for foreigners was published in Turkey in 2014, and complementary support for foreign children's right to education, non-discrimination, access to educational opportunities for children with special needs, reducing the effects of conflict, and providing physical, legal and psychological protection to children has been reiterated and guaranteed (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014).

Considerable progress has been made in Turkey in the fields of housing, nutrition, health, and education, and efforts are being made to implement practices for the education of Syrian children with special needs in a more qualified manner in cooperation with various non-governmental organizations. Regardless of the legal process of migrant children in Turkey, they benefit from the general education system. However, they cannot benefit from the special education and rehabilitation services available in private institutions. The children who are directed to the guidance and research center by the schools are evaluated by the experts and the placement decision is made. However, the evaluation of immigrant children as individuals has various problems in this regard. Standardized assessment tools in Turkey do not provide appropriate results for individuals under temporary protection. In addition, the language barrier also causes problems in these evaluation processes (Karasu, Baydık, Aykut, Gurgur, Atbaşı, Koç ve Kol, 2017).

The US had the largest immigrant population in the world; right now almost 51 million immigrants live in the US (UN, 2021), and women and children make up a large portion thereof. According to the literature, approximately 15 percent of children in the US have a special need (Boyle et al., 2011). In the US, regardless of the legal status of immigrants, they are eligible for public education, according to the US Supreme Court's Doe judgment against Plyler (Gildersleeve, Rumann, & Mondragón, 2010). However, there are high disparities in the special education enrollment by student groups in the US (Cooc & Kiru, 2018).

Ethnic minority school-aged children in the US are either over-or under-represented in special education. According to federal law, immigrant children who need special

education must have access to effective special learning education services (Hibel & Jasper, 2012). However, inappropriate placement because of the lack of language proficiency of the children is an example of unequal education opportunities.

According to the literature review in both Turkey and US special education policies, it has been found that all ethnic minority children who need special education have the right to participate in special education. However, in both countries barriers to accessing special education services are most likely related to social rather than lawful barriers. These social problems are a. language problems (language differences), b. meeting the basic needs of children and their families (ie, food, shelter, transportation, and income) (it prevents children from attending school), c. children's access to school problems depend on the first two items, d. mental health and e. social cohesion problems (Williamson & Çetin, 2019).

2. Which special education services are effective for immigrant children in Turkey and the United States, and what are the barriers to these practices?

The second purpose of this study is to examine which special education practices in Turkey and the US are more effective on immigrant children and what are the obstacles faced by these practices.

Legal status is a particularly sensitive issue for immigrants. In particular, changes in immigration enforcement may have directly affected immigrants' health and well-being, especially because of the fear of deportation (Hall & Cuellar, 2016). After examining the extended literature on the special education needs by immigrant children in the US and Turkey, legal status has been found as one of the barriers to achieving special education in both Turkey and the US. Although there is no legal obstacle for undocumented immigrant children to receive special education services, an immigrant parent might not be familiar with the host country's special education system; their limited understanding of special education and the unfamiliar school system might create an obstacle to acquire special education for their children. The undocumented immigrant population is very high in both countries, and their legal status might cause

fear and create an obstacle. Thus, undocumented immigrant families might not participate in the education of their children (Arias, & Morillo-Campbell, 2008; Morales, 2015). In addition, language and cultural differences make it very hard to be familiar with the special education and school system, so families might not participate in their children's education.

Especially in the US, to be evaluated by health specialists, immigrant children must have insurance. However, in the US 8.5 million children are uninsured. To be diagnosed by healthcare providers, immigrant children have to have insurance. However, in Turkey, every single ethnic minority person has a right to get free health care. For immigrant children with special needs to benefit from rehabilitation services, permission and a report from the Ministry of Health are required. Since there is currently no legal regulation in this regard, Syrian families provide their children with special needs to receive supportive education within their means or with astronomical figures (Tanrikulu, 2017).

Immigrant children might be over- or under-represented in special education. This might be because of possible discrimination or biased decisions during the identification process (Losen & Orfield, 2002; Cooc & Kiru, 2018). Therefore, policy recommendations in the US mostly focus on improving the special education identification process and do not pay attention to the other barriers. Learning special needs are seen as the most common special needs among immigrant children in the US. However, according to the previous research, it has been found that English proficiency is a necessary condition for participation in supplementary education services, including special education (Limbos and Geva, 2001; Hibel & Jasper, 2012) or immigrant children directly placed into the special education program because of their lack of English language proficiency (Hibel & Jasper, 2012).

There are special education classes for students with special needs in schools in temporary education centers in Turkey. It has been pointed out that inclusion practices, which are already inadequate in public schools, have never been implemented for Syrian students. It was emphasized that examples such as the Umut Special Education

Center, which was opened for both Syrian and Turkish students in Kilis, should be increased (Coşkun ve Emin, 2016). Temporary special education centers opened for immigrant children with special needs are faced with the situation of closure as a result of not being officially recognized and supported by the state. The closure of temporary special education centers opened by Syrians interrupts the education of immigrant children with special needs (Basık, 2018).

It can be said that the support education services for immigrant students with special needs gained a concrete appearance after 2014 (Coşkun & Emin, 2018). On the other hand, Uyanık (2019) states that there is no institutional system for students with physical and mental special needs who should be evaluated within the scope of special education and that Syrian students cannot be diagnosed with inclusive education and cannot benefit from individualized education programs. Support education services should be provided in cooperation with public institutions and organizations, non-governmental organizations, and universities under the coordination of the Ministry of National Education. In a study conducted in Turkey on the problems experienced by psychological counselors working with Syrian students and their solutions, the participants stated that they try to ensure that Syrian students learn compulsory language by integrating them like special education students (Akay, Hamamcı & Kurt, 2018).

DISCUSSION and CONCLUSION

The United States of America has been making immigration policies since the 18 century and is today the country with the largest number of immigrants. On the other hand, with its immigrant and refugee population increasing in the last decade, Turkey has become the country that hosts the highest number of refugees today. The sudden encounter with the rapidly increasing problem of immigrants created difficulties in developing and implementing policies for immigrants. Although Turkey and the US have fundamental differences in state structures, history, and culture, both countries share some similarities in terms of immigration.

Some of the immigration policies of the US, which have a deep-rooted history, can be taken as an example. On the other hand, as a social state, Turkey's success in the accessibility of health services and tolerant migration policies serve as a strong example. This study aims to investigate whether the immigrants can benefit from the special education program and which practices are effective and which are the obstacles for the immigrant children to receive special education. For this purpose, because of the similarity of their high immigrant and refugee populations, the examples of the US and Turkey are analyzed. In both countries, the problems faced by immigrant families in accessing special education services were striking due to the low level of adaptation to the country of migration. Therefore, the importance of the role of parental acculturation in increasing their children's access to special education is mentioned separately in detail. Issues to be considered when making policies for special education can be listed as follows:

1. In the literature, benefits of the family involvement in special education have been well documented (Morales, 2015). In the US parent involvement is mandated by the IDEA to make the parent part of the education (IDEA, 2004). In Turkey, the active participation of families in every stage of the special education process is essential to the legal regulations regarding special education services (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).
2. Immigrant women are those who initiate, accelerate, and direct positive social, cultural, and political norms within and outside of their communities (UN, 2021). According to the worldwide statistics, we know that nearly half of the international migrants were women or girls; this number is even higher among the refugee population (UN, 2021). Therefore, this element should be taken into consideration in new policies to be made within the framework of families. If social policy investments are made with the majority of the female population in mind, it may be possible to get effective results in a shorter period.

3. Parents should be aware of the special education identification process to prevent overrepresentation of their children in the special education system and bias decisions of the professionals.

4. To be able to distinguish language proficiency and learning special needs especially, teachers and administrators should be educated. To prevent potential stigma and discrimination among immigrant children who need special education, all the school staff and test practitioners should be informed and educated about the differences between language proficiency and learning special needs and it should be emphasized that they should be extra sensitive.

6. There are students with special needs among Syrian students and inclusion practices applied in the Turkish education system should be applied to Syrian students. It is a fact that there is a need for legal studies that will provide special education and rehabilitation services to children with special needs (Coşkun & Emin, 2016).

7. The fact that children under temporary protection status break away from the society they grew up in and meet a new culture they have never known and will benefit from education services according to this new culture can complicate the process (Karasu, Baydık, Aykut, Gürgür, Atbaşı, Koç ve Kol, 2017). In some studies, necessary information studies should be carried out on teachers with Syrian children in their classrooms, on how to solve the problems related to social cohesion in their classrooms, and for families of children with special needs under temporary protection status to be informed about the legislation, for health personnel to guide by the legislation, and for education personnel to take the necessary measures within the scope of the legislation (Karasu, Baydık, Aykut, Gürgür, Atbaşı, Koç ve Kol, 2017).

8. It is a point that should be appreciated when compared to other countries in terms of the rights that Turkey offers to asylum seekers and refugees in terms of health and education. There is no obstacle for asylum seeker/refugee children to attend school in Turkey. With the circular published by the Ministry of National Education in 2014, some problems were overcome. However, the educational opportunity provided should enable children to reach a goal and plan for the future, and the quality should be increased (Yılmaz, 2015).

9. There are delays in the diagnosis and treatment processes of refugee children with special needs in hospitals. It can be said that, as a result of families having difficulties in communicating with physicians and authorities due to language problems, the diagnosis process of the child is often disrupted (Basık, 2018).

LIMITATIONS

With the increasing immigrant population in the last decade, Turkey has faced new political problems and has had to make various policy changes. Therefore, compared to the US, the current data and literature on policies for immigrant children with special education needs in Turkey are very limited. Thus, it is very hard to find available data about immigrant children who need special education. Limited data in Turkey cause this study to be carried out using the document analysis method. The document review method has some structural limitations.

REFERENCES

- Abraído-Lanza, A. F., Armbrister, A. N., Flórez, K. R., & Aguirre, A. N. (2006). Toward a theory-driven model of acculturation in public health research. *American journal of public health, 96*(8), 1342-1346.
- Adıgüzel, Y. (2017). *Göç ve göç sonrası Türkiye 'de mevcut durum*. Karasu, N., Göv, E. & Bağrıaçık, T. (Ed.), (s. 64-130) içinde. *Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Adıgüzel, S. (2019). Göçmen çocuğun eğitim hakkı. *Beykent Üniversitesi, Hukuk Fakültesi Dergisi, 3*(5), 27-51.
- Akay, S., Hamamcı, Z., & Kurt, M. (2018). Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin uyguladıkları çözüm yollarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 23- 47.
- Alonso-Zaldivar, R., Knickmeyer, E., Ben Fox, E. S., Lee, M., & Boak, J. (2021). *Biden 's first act: Orders on pandemic, climate, immigration*.
- Alpaslan, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı, Antalya.
- Aydın, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime entegrasyonu: Kanada örneği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED), 2*(2), 1-18.
- Baker, E., & Hatipoglu, S. (2019). *Migration, Emigration, and Immigration*: Macmillan Reference USA/Gale, a Cengage Company.
- Basık, R. (2018). *Özel gereksinimli mülteci çocuklar ve ilgili eğitim personelinin durumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. Lefkoşa.
- Berry, J. W. (1997). Article Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 1*, 5-68.
- Boskey, E. (2018). What Does It Mean to Be Cisgender? Cisgender and Transgender Are Ways of Expressing Gender Identity. Retrieved from <https://www.verywellhealth.com/what-does-it-mean-to-be-cisgender-3132607>
- Bourgonje, P. (2010). Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries. *Education international, 50*, 1-12.
- Boyle, C. A., Boulet, S., Schieve, L. A., Cohen, R. A., Blumberg, S. J., Yeargin-Allsopp, M., Kogan, M. D. (2011). Trends in the prevalence of developmental disabilities in US children, 1997–2008. *Pediatrics, 127*(6), 1034-1042.

- Brunner, L., & Colarelli, S. M. (2010). Immigration in the twenty-first century: A personnel selection approach. *The Independent Review*, 14(3), 389-413.
- Chishti, M., & Bolter, J. (2021). Border Challenges Dominate, But Biden's First 100 Days Mark Notable Under-the-Radar Immigration Accomplishments.
- Cooc, N., & Kiru, E. W. (2018). Disproportionality in special education: A synthesis of international research and trends. *The Journal of Special Education*, 52(3), 163-173.
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Coşkun, İ. & Emin, M., N. (2018). *Türkiye'de göçmenlerin eğitimi: Mevcut durum ve çözüm önerileri*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
- Fortuny, K., & Chaudry, A. (2011). A comprehensive review of immigrant access to health and human services. *Washington, DC: Urban Institute*.
- Gildersleeve, R. E., Rumann, C., & Mondragón, R. (2010). Serving undocumented students: Current law and policy. *New Directions for Student Services*, 2010(131), 5-18.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM]. (2018). *Göç İstatistikleri, Geçici Koruma*. Web: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecicikoruma_363_378_4713_icerik
- Hall, E., & Cuellar, N. G. (2016). Immigrant health in the United States: A trajectory toward change. *Journal of Transcultural Nursing*, 27(6), 611-626.
- Hatton, T. J., & Williamson, J. G. (1992). What drove the mass migrations from Europe in the late nineteenth century? : National Bureau of Economic Research Cambridge, Mass., USA.
- Hibel, J., & Jasper, A. D. (2012). Delayed special education placement for learning disabilities among children of immigrants. *Social Forces*, 91(2), 503-530.
- IDEA. (2004). The Individuals with Disabilities Education Act. *Section 1400*.
- IDEA. (2010). *Thirty-five Years of Progress in Educating 35 YEARS Children With Disabilities Through IDEA*. Retrieved from Available at: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/idea35/history/idea-35-history.pdf>
- Kandemir, M. (2018). *Türkiye ve Kanada mülteci politikalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, N., Baydık, B., Aykut, Ç., Gürgür, H., Atbaşı, Z., Koç, H. & Kol, Ç. (2017). *MEB Özel Eğitim Hizmetleri*. Karasu, N., Göv, E. & Bağrıaçık, T. (Ed.), (s. 64-130) içinde. *Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitiim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.

- Kargın, T. (2006). *Kaynaştırma: Temel Kavramlar, Tarihçe ve İlkeler*. Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (Ed.), (s.27-72) içinde. *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*, İstanbul: MORPA.
- Kaya, S. & Öz, A., Ş. (2020). *Göç Eden Çocuklar Özel Eğitime İhtiyaç Duyar mı?* Demir, R. (Ed.), (s.3-29) içinde. *Çeşitli Açılardan Göç ve Eğitim: Multidisipliner Bir Çalışma*, Ankara: İKSAD Publishing House.
- Kim, J. (2013). Unheard Voices: Korean Immigrant Mothers' Experiences with the United States Special Education System. *ProQuest LLC*.
- Lipkin, P. H., & Okamoto, J. (2015). The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) for children with special educational needs. *Pediatrics*, 136(6), e1650-e1662.
- Martin, P. L., & Midgley, E. (2003). Immigration: shaping and reshaping America.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 07/07/2018 Tarihli ve 30471 Sayılı Resmî Gazete.
- Morales, S. (2015). *Nuestras escuelas: A grounded theory study of the barriers to family involvement in special education faced by undocumented Mexican immigrant families*: New Mexico State University.
- Nicholson, M. D., & Team, C. I. (2017). The facts on immigration today: 2017 edition. *Center for American Progress, April, 20*.
- Pearce, E. (2017). 'Ask Us What We Need': Operationalizing Guidance on Disability Inclusion in Refugee and Displaced Persons Programs.
- Reilly, R. (2008). *Disabilities among refugees and conflict-affected populations: Women's Refugee Commission (formerly Women's Commission for Refugee Women)*
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Turan, S. & Özen, H. (2013). *Dokümanlardan Verilerin Toplanması*. S., B. Merriam, S., M. (Ed.), (s.131-155) içinde. *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation*. Ankara: Nobel Yayın.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu), (2010). *Özürülülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması 2010*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı-Türkiye İstatistik Kurumu. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Türkiye Özürülüler Araştırması (2002). *Türkiye Özürülüler Araştırması*. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı-Başbakanlık Özürülüler İdaresi Başkanlığı. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası 2009.
- UN. (2021). *International Migration 2020 Highlights*. Retrieved from <https://www.un.org/en/desa/international-migration-2020-highlights>

- UNHCR. (2018). UNHCR. Retrieved from <http://www.unhcr.org/tr/18778-grandi-urges-aid-turkeys-refugee-hosting-effort.html>
- UNHCR, & USA. (2016). UNHCR viewpoint: 'Refugee' or 'migrant' – Which is right? Retrieved from <https://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html>
- UNHCR. (2013). UNHCR's Mental Health and Psychosocial Support. [Global Review]. USA for UNHCR: The UN Refugee Agency. What is a refugee. Retrieved from <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/what-is-a-refugee/>
- Uyanık, A. (2019). *Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki rehberlik ihtiyaçlarının rehber öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Williamson, R. L., & Çetin, B. (2019). The Participation of Refugee Children with Disabilities in Educational Options in Turkey: A Systematic Review. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 13(6), 899-904.
- WHO. (2011). Mental Health Atlas 2011. Retrieved from https://applications.emro.who.int/dsaf/emropub_2013_1578.pdf
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. (2015). Uluslararası göç ve Türkiye: Türkiye'deki çocuk göçmenler ve sığınmacı ailelere tanınan haklar ve daha iyi uygulamalar için öneriler. *Akademik Bakış Dergisi*, 49, 475-493.

ORCID

Serra Sevde HATIPOĞLU  <https://orcid.org/0000-0002-1344-3244>

GENİŞ ÖZET

Giriş

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak ve yetiştirmek bütün ebeveynler için çok zor bir süreçtir. Bunun yanı sıra, ailenin göçmen, mülteci/sığınmacı gibi yasal statüsü, ana akım kültürden farklı bir kültüre sahip olması aileler üzerinde ekstra sıkıntı ve baskı yaratabilir. Politika yapımcılar, uygulayıcılar ve akademisyenler, özel ihtiyaçları olan çocukların sahip oldukları eğitim hakkına ulaşabilmeleri için ailelerinin eğitim sürecine katılımını kolaylaştırmanın ve kültürleşmeye duyulan ihtiyacın önemini göz önünde bulundurmalıdır (Dabkowski, 2004; Garriott, Wandry, & Snyder, 2000; Kalyanpur & Harry, 1999; Kim, 2013; Salembier & Furney, 1997).

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Özel eğitim hizmetlerinden yararlanmada göçmen olmanın rolü nedir?

2. Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde hangi özel eğitim hizmetleri göçmen çocuklar için etkilidir ve bu uygulamaların önündeki engeller nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgularla ilgili yazılı dokümanların analizidir. Doküman incelemesinde hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesi konusu araştırmanın problemiyle yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Tartışma ve Sonuç

1. Literatürde özel eğitim sürecine aile katılımının faydaları üzerinde oldukça fazla durulmuştur (Morales, 2015). Amerika Birleşik Devletleri'nde ebeveynleri özel eğitimin bir parçası yapmak ve katılımını artırmak için IDEA tarafından çeşitli uygulamalar belirlenmiştir (IDEA, 2004). Türkiye'de de özel eğitim hizmetlerine ilişkin yasal düzenlemelerde ailelerin özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılımı esastır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

2. Göçmen kadınlar, buldukları toplulukların içinde ve dışında olumlu sosyal, kültürel ve politik normları başlatan, hızlandıran ve yönlendiren kişilerdir (UN, 2021). Dünya çapındaki istatistiklere göre, uluslararası göçmenlerin yaklaşık yarısının kadın veya kız çocukları olduğu ve bu sayının mülteci nüfusu arasında daha da yüksek olduğu bilinmektedir (UN, 2021). Bu nedenle aileler çerçevesinde yapılacak yeni politikalarda kadın ve kız çocuklarının yüksek popülasyonun dikkate alınması gerekmektedir.

3. Ebeveynler, çocuklarının özel eğitim sisteminde aşırı temsil edilmesi ve profesyonellerin ön yargılı kararlar alabilme ihtimaline karşı özel eğitim tanılama sürecinden haberdar olmalıdır.

4. Öğretmenler ve yöneticiler dil yeterliliği ile özel öğrenme ihtiyaçlarını ayırt edebilecek düzeyde becerilere sahip olmalıdır. Özel eğitime ihtiyaç duyan göçmen çocuklar arasında olası damgalanma ve ayrımcılığı önlemek için tüm okul personeli ve test uygulayıcıları, dil yeterliliği ile özel ihtiyaçları öğrenme arasındaki farklar konusunda bilgilendirilmeli ve eğitilmelidir.

6. *Türkiye’de Suriyeli öğrenciler arasında özel gereksinimli öğrenciler de bulunmaktadır. Türk eğitim sisteminde bulunan kaynaştırma uygulamaları Suriyeli öğrencilere de sunulmalıdır. Özel gereksinimli çocuklara özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti verecek yasal çalışmalara ihtiyaç olduğu bir gerçektir (Coşkun & Emin, 2016).*
7. *Geçici koruma statüsündeki çocukların içinde büyüdükleri toplumdaki koparak hiç tanımadıkları yeni bir kültürle tanışmaları ve bu yeni kültüre göre eğitim hizmetlerinden yararlanmaları süreci zorlaştırabilir (Karasu, Baydık, Aykut, Gürgür, Atbaşı, Koç ve Kol, 2017). Sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlere ve geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli çocukları bulanan ailelere, sosyal uyumla ilgili karşılaştıkları sorunları nasıl çözebileceklerine dair bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bununla birlikte, sağlık personelinin bu konu hakkındaki mevzuatı yönlendirmesi ve eğitim personelinin mevzuat kapsamında mevcut tedbirleri alması gerekmektedir (Karasu, Baydık, Aykut, Gürgür, Atbaşı, Koç ve Kol, 2017).*
8. *Türkiye sığınmacı ve mültecilere sağlık ve eğitim açısından sunduğu haklar bakımından takdir edilmesi gereken bir noktadadır. Sığınmacı/mülteci çocukların Türkiye’de okula gitmeleri önünde herhangi bir yasal engel yoktur. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2014 yılında yayınladığı genelge ile bazı sorunların üstesinden gelinmiştir. Ancak sağlanan eğitim olanağı, çocukların bir amaca ve geleceğe yönelik plan yapmasına olanak sağlamalı ve niteliği artırılmalıdır (Yılmaz, 2015).*
9. *Her iki ülkede de hastanelerde özel gereksinimli mülteci çocukların tanı ve tedavi süreçlerinde gecikmeler yaşanmaktadır (Lipkin & Okamoto, 2015) Ailelerin dil sorunları nedeniyle hekimler ve yetkililerle iletişim kurmakta zorlanmaları sonucunda çocuğun teşhis sürecinin sıklıkla aksadığı söylenebilir (Basık, 2018).*

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Farklılıklar Açısından İncelenmesi*

An Analysis of Life Studies Textbooks in Terms of Diversities

Emrullah AKCAN¹, Ömer Alper TÜRKMENOĞLU²

¹Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.
emrullahakcan@gmail.com

²Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.
alper__turkmenoglu@hotmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 12.06.2021

Yayına Kabul Tarihi: 04.10.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, hayat bilgisi ders kitaplarında çeşitli açılardan farklılıkları olan bireylere ne düzeyde yer verildiğini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmada birinci, ikinci ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitapları çalışmanın materyalini oluşturmaktadır. Hayat bilgisi ders kitaplarından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir form kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hayat bilgisi ders kitaplarında bulunan yazılı metin ve görsellerde en çok “özel gereksinimli bireylere” yer verilmiştir. Özel gereksinimli bireylere karşı duyarlı ve saygılı olma vurgusu yapılmıştır. En çok yer verilen ikinci grup ise “göç eden bireylerdir”. Araştırma sonuçlarına göre “dini farklı olan bireylere”, “sosyal statüsü farklı olan bireylere” ve “ekonomik düzeyi farklı olan bireylere” yer verilmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre hayat bilgisi ders kitaplarında farklılıklara en çok yer veren kitabın ikinci sınıf ders kitapları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak, ders kitaplarının toplumun her kesimini kapsayacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

***Anahtar Sözcükler:** Hayat bilgisi, Kapsayıcı eğitim, Farklılıklar, Ders kitapları.*

* **Alıntılama:** Akcan, E. ve Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423-459.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the extent to which diversities are included in Life Studies textbooks. The research is carried out using the document analysis method, which is one of the qualitative research designs. In the research carried out in the 2020-2021 academic year, Life Studies textbooks of the first, second, and third grades constitute the material of the study. The data which is obtained from Life Studies textbooks are analyzed by using the descriptive analysis method. Throughout the research process, the a form was used as the data collection tool which is developed by the researchers. According to the results of the research, "individuals with special needs" were mostly included in Life Studies textbooks. Moreover, it is emphasized to be sensitive and respectful towards individuals with special needs. The second most frequently mentioned group is "individuals who migrate". On the other hand, according to the results of the research, "individuals with different religions", "individuals with different social status" and "individuals with different economic levels" were not included. And ultimately, according to the results of the research, it was found that the second-grade textbooks are the books that include the most diversities in life studies textbooks. Depending on the results of the research, it is suggested that the textbooks should be organised to include everyone in the society.

Keywords: *Life studies, Inclusive Education, Diversities, Textbooks.*

GİRİŞ

Günümüz dünyası yüzyıllardır süregelen ve nesilden nesile katlanarak artan bilgiler ışığında oluşmuştur. Yaşadığımız çağda bilginin sistemli olarak okullarda eğitim yoluyla yeniden yapılandırıldığı bilinmektedir. Türkiye’de eğitim hakkı yasalarla güvence altına alınmış temel bir haktır. Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre “Eğitim kurumları cinsiyet, dil, din, ırk ve engeli olma ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır.” (MEB, 1973: 5102). Yapılan tanım incelendiğinde toplumun tüm üyeleri için eğitimin genelliği ve eşitliği ile ilgili olduğu görülmektedir. Alanyazında genellik ve eşitlik ilkelerinin odağa alındığı kavram kapsayıcı eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim, farklılığı ne olursa olsun her bireyin hak ettiği eğitimi almasını merkeze alır. Fark; nesnelere, olayları veya bireyleri birbirlerinden ayıran nitelik, ayırım, başkalık olma durumudur. Bireyler açısından düşünüldüğünde ise farklılık; benzersizlik anlamını taşımaktadır (Memduhoğlu, 2008).

İngilizcede “*diversity*” kelimesinin karşılığı olarak Türkçede “*farklılık*” veya “*çeşitlilik*” kelimeleri kullanılabilir. Bu bağlamda araştırma boyunca kullanılan farklılık kelimesinin olumsuz çağrışımdan ziyade çeşitlilik bağlamında değerlendirildiği için olumlu çağrışım yapan bir kavram olarak düşünebiliriz. Nitekim bireyler arasındaki farklılıkları çeşitlilik olarak değerlendirip, bunu bir kültürel zenginlik şeklinde gören yaklaşımlar günümüz dünyasında hızla kabul görmektedir. Son yıllarda eğitimde farklılıkların sıklıkla vurgulandığı kapsayıcı eğitim yaklaşımı, kültürel zenginliklerin korunması ve eğitimde kullanılmasına yönelik bir anlayış olarak düşünülebilir. Farklılık kavramı, çeşitli inançlara sahip, farklı demografik özellikleri olan, farklı dilleri konuşan ve farklı kültürel değerleri olan bireyleri veya toplumları ifade eder. Bu farklılıkların aynı coğrafyada birlikte yaşanması durumunda ise çeşitlilik ortaya çıkar. İşte bu noktada kapsayıcı eğitim, farklılıkları olan bireylerin aynı ortamda oluşturdukları çeşitliliği destekler.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizationa (UNESCO) göre kapsayıcı eğitim; öğrenen tüm bireylerin, toplulukların ve kültürlerin çeşitli

ihtiyaçlarına, öğrenmeye katılımı yükselterek ve eğitim sisteminin içinde bulunan ayrımcılığı en aza indirerek cevap verme sürecidir (UNESCO, 2005). United Nations International Children's Emergency Fundun (UNICEF, 2012) açıklamasına göre kapsayıcı eğitim yaklaşımı çocuklar arasındaki tüm farklılıklara rağmen tüm çocukların öğrenmeye eşit düzeyde katılmasını amaçlamaktadır. Çelik (2017) ise kapsayıcı eğitimi cinsiyet, kültür, engel durumu ve cinsiyeti farklı olan bireylerin bu özel durumlarından dolayı dışlanma yaşamadan, zorunlu ve ileri bir eğitim alarak ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda eğitimden eşit bir şekilde faydalanmaları gerektiğini savunan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Kapsayıcı eğitimin odak noktasındaki bireyler toplumdaki bireyler topluma farklılık gösterebilir. Kapsayıcı eğitim geniş bir kavramdır ve herhangi bir yönüyle farklı olan bireyleri çalışmanın konusu yapar. UNESCO, kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan bireyleri cinsiyet, kültür, etnik köken, dil, özel gereksinimli bireyler ve sosyal sınıf yönünden farklı olan bireyler olarak tanımlamıştır (UNESCO, 2005). Peters ve Besley'a (2014) göre ise kapsayıcı eğitim öğrenciler arasında çeşitliliği destekleyen ve sosyal dışlanma sorununu engellemeye yönelik bir reform olarak ifade edilmektedir. Dışlanan bireyler ise ırk, din, sosyal sınıf, etnisite gibi yönleriyle farklı olan bireyler olarak tanımlanmıştır (Peters & Besley, 2014). Bazı ülkelerde kapsayıcı eğitimin özel gereksinimli bireylere yönelik bir anlayış olduğu düşünülmektedir. Bu durum kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan, cinsiyet, göç, kültürel ve dil farklılıkları gibi çeşitli açılardan dezavantajı bulunan bireyler için bazı sorunlar oluşturmaktadır (Shaddock, Smyth King & Giorcelli, 2007). Tanımlarda geçen kültür kavramıyla anlatılmak istenen bireylerin daha iyi anlaşılabilmesi için kapsayıcı eğitimin bir alt kolu olan çokkültürlü eğitime yer vermek doğru olacaktır. Shaw çokkültürlü eğitime konu olan bireyleri dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıkları olan bireyler olarak tanımlamıştır (Shaw, 1988). Yukardaki tanımlar incelendiğinde kapsayıcı eğitimin belirli kavramlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kavramlar ise; dil, etnik köken, din, cinsiyet, özel gereksinim, göç, ekonomik düzey ve sosyal sınıf kavramlarıdır. Dolayısıyla kapsayıcı

eğitim çalışmasının bu kavramlar bağlamında yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Kapsayıcı eğitimi tek bir kalıba sığdırmak zordur. Kapsayıcı eğitim ile ilgili bazı tanımlar sınırlı çerçevede yapılırken, bazıları oldukça geniş bir çerçeveye sahiptir. Örneğin bazı görüşler özel gereksinimli bireyleri odak noktasına alırken, bazı görüşler ise bireysel özellikler ve farklılıkları odak noktasına almaktadır (Westwood, 2013). Ortak yorumlar ise kapsayıcı eğitimin öğrenme süreçlerinde maksimum öğrenme ortamları oluşturularak tüm bireylerin her şartta öğrenebileceği şeklindedir (Özdaş, 2019).

Kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki temel amaç, özel bir alanda farklılık yaşayan bireylere yönelik önyargılar ve olumsuz tutumlar sebebiyle karşılaşabilecekleri ötekileştirme ve ayrımcılığı yok etmektir. Kapsayıcı eğitim, farklılıkları bir sorun olarak değil zenginlik kaynağı olarak görmektedir. Kapsayıcı eğitim konusunda son zamanlarda farkındalık oluşturulmuştur. Ancak toplum içerisindeki olumsuz eğitim deneyimleriyle karşılaşan çocukların varlığı bu alanda iyileştirmeye duyulan ihtiyacı arttırmaktadır (Booth & Dyssegaard, 2008).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013 yılında hazırladığı raporlarda kapsayıcı eğitim olarak tanımlanan eğitim uygulamasından “bütünleştirme eğitimi” olarak bahsetmiştir. İlk başlarda kaynaştırma veya bütünleştirme uygulaması şeklinde başlayan, farklılıkları kapsayan eğitim anlayışı son zamanlarda yerini kapsayıcı eğitime bırakmıştır. Kişilerin bireysel özellikleri farklı olsa da toplumdaki bireylerin sosyal, kültürel ve eğitim hayatlarında eğitimde fırsat eşitliğinden faydalanmaları amaçlanmaktadır. Bu süreçte eğitimi üstlenen kişiler ile velilerin aktif olarak görev alması gerekmektedir. Bütünleştirme eğitimindeki temel amaç ise özel gereksinimli öğrencilere destek olmak ve bu sayede ayrı kurumlar açmak yerine eğitim hakkına sahip olan bütün bireylere aynı ortamda eşit şekilde eğitime katılım hakkı sunmaktır (MEB ÖERHGM, 2013c).

Türkiye’de farklılıkları olan bireylerin eğitimi için yapılan çalışmalar ilk başlarda özel eğitim alanına yoğunlaşmıştır (Kırcaali-İftar, 1992; Akçaamete, 1998; Batu ve Uysal,

2009). Ancak Türkiye'nin sınır komşusu olan ülkelerdeki iç karışıklıklar Türkiye'yi göç dalgalarına maruz bırakmıştır. 2018 yılı itibarı ile Türkiye'de yaşayan göçmen sayısı 4 milyonu aşmıştır. Türkiye'de ikamet eden göçmenler büyük ölçüde, Irak, Suriye, Afganistan, Azerbaycan ve Özbekistan'dan gelen gruplardan oluşmaktadır (Türk Kızılayı ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğü, 2017). Bu durum farklı kültürlerden gelen insanları kapsayıcı eğitim bağlamında konu alan çalışmaların yapılmasının önünü açmıştır. Çünkü farklı kültürlerden gelen bireylerin, bireysel farklılıklarından dolayı (dil, kültür, özel gereksinimlik vs.) aynı eğitimden eşit şekilde yararlanması beklenemez. Bu durumun anlaşılabilmesi için bazı çalışmalar yapılmıştır. Yıldırım (2020) dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerden olan sığınmacı öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde öğretmen ve öğrenci etkileşimini incelemiştir. Özcan (2018) ise Türkiye'nin Suriyelilere yönelik takip ettiği eğitim politikasını Will Kymlicka'nın "Çokkültürlü Yurttaşlık" kuramını temel alarak incelemiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde kapsayıcı eğitim alanında yapılan çalışmaların göç hareketlerinden sonra farklı kültürlerden gelen bireylere yöneldiği anlaşılmıştır.

Kapsayıcılık genel bir kavramdır ve birçok alt boyutu vardır. Bu alt boyutlardan bir tanesi de çokkültürlü eğitim boyutudur. Çokkültürlü eğitimin belirli bir düzeye ulaşması 1980'li yılları bulmuştur. Çokkültürlü eğitim uygulamaları ilk olarak Almanya, ABD ve Kanada gibi bünyesinde birçok etnik unsur barındıran ve farklı kültürden insanların birlikte yaşadığı ülkelerde uygulanmaya başlamıştır (Güven, 2005).

Çokkültürlü eğitim, eğitim alan tüm bireylerin dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmaksızın, eğitimden eşit bir şekilde faydalandıkları bir eğitim uygulaması olarak tanımlanmaktadır. Çokkültürlü eğitim o toplumdaki farklı kültürlerin anlaşılması için çeşitli olanaklar sunmaktadır (Shaw, 1988). Çokkültürlü eğitim ile anlatılmak istenen; kültürel farklılıklara karşı farkındalık ve hoşgörü, insan haklarına saygı, kültürel farklılıkların kabul gördüğü bir öğrenme ortamıdır. Öğretim programları ve ders kitaplarının farklı kültürden olan bireyleri dışlamayan bir yapıda olması beklenmektedir. Ders kitaplarında farklı gruplar hakkında bilgi verilmesi ırkçılıkla mücadele ve kültürel açıdan zengin bir yaklaşım sunmaktadır

(Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitimin ileri aşaması kapsayıcı eğitimidir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili değerlere saygılı bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Öğrencilerin ilkökul hayatına başladıkları ilk yıllardan itibaren aldıkları hayat bilgisi dersi içinde barındırdığı temalardan dolayı kapsayıcı eğitimle yakından ilişkilidir.

Hayat Bilgisi

Okula yeni başlayan öğrencilere hayattaki zorluklarla başa çıkmak için verilen ilk ve temel ders hayat bilgisi dersidir. Bu ders öğrencilere toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi için temel ipuçları vermektedir. Hayat bilgisi dersi “birey”, “toplum” ve “doğa” öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Bireylerin tek başına hayatlarını devam ettirme şansı vardır ancak insan, sosyal bir varlıktır ve yaşadığı çevre ile uyum içerisinde yaşaması gerekmektedir. Hayat bilgisi dersi bireyin toplumla uyum içerisinde yaşamasının önünü açan temel derslerin ilki olarak kabul edilmektedir. İnsanlar hayatları boyunca birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Hayat bilgisi dersi alan bireylerin bu zorluklara karşı uygun stratejileri geliştirmeyi bilen bireyler olarak yetiştirildiği düşünülmektedir (Şimşek, 2013). Hayat bilgisi dersi çocukların içinde buldukları çevreyi tanımalarını ve anlamlandırmalarını amaçlamaktadır. Temelde hayat bilgisi dersi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersinin bir araya gelmesi ile oluşturulmuş farklı disiplinler barındıran bir derstir. Bu durum hayat bilgisi dersinin neden mihfere bir ders olduğunu açıklamaktadır (Kabapınar, 2014). Belet'e (1999) göre, mihfere dersler aracılığı ile öğrenciler farklı disiplinler arasındaki ilişkileri fark etmektedir ve bir bütün halinde anlamlandırmaktadır. Aladağ (2016) ise hayat bilgisi dersini, eğitimin ilk kademesinde öğrencilerin geleceğine ilişkin kritik öneme sahip bir ders olarak tanımlamıştır. Hayat bilgisi dersi eğitimin ilk üç kademesi olan birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda ders olarak okutulmaktadır.

Öğrencilerin doğayı ve çevresini tanımasına imkân tanıyan önemli bir derstir. Hayat bilgisi dersi öğrencilerin içinde yaşadığı toplumu, çevreyi ve kendisini tanımasına aracılık eden bir ders olarak tanımlanmıştır. Hayat bilgisi dersinde içerikler amaçlanan davranışlar düşünülerek oluşturulmalıdır. Oluşturulan içerikler basitlik ilkesine uygun olarak verilmek istenen kazanıma göre aktarılmalıdır. Hayat bilgisi dersinde hazırlanan

içerikler öğrenciye göre hazırlanmalıdır. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve özgüvenine uygun olacak şekilde oluşturulmalıdır. İçerikler bilim ve sanattaki değişim ve gelişimler düşünülerek hazırlanmalıdır. Öğrencilerin karşılaşılabileceği sorunların çözümüne yönelik bilgiler ders içeriklerinde yer almalıdır (Demirkaya, 2005; Sönmez, 2016). Hayat bilgisi ders kitapları çocukların gerçek hayatla tanıştıkları ilk ortamlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Hayat bilgisi dersi bu yönüyle yaşamın diğer boyutlarını öğrencilere tanıtan bir alandır. Hayat bilgisi ders kitapları öğrencileri bilgilendirmekte, yeterlilikleri arttırmakta, beklentileri ve özelemleri uygulama imkânı sunmaktadır. Hayat bilgisi kitapları bilinçli üretici ve tüketici, toplumsallaşmış birey, bilimsel düşüncenin önemini kavramış bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Topses, Güçlü, Yel, Korkmaz, Çakmak, Köksal, Albayrak, 2001).

Toplumlar, kendi içerisinde dil, din, etnik köken, cinsiyet, özel gereksinim, ekonomik düzey gibi çeşitli yönlerden farklılıkları olan bireyler barındırmaktadır. Bireylerin bu farklılıklarından dolayı herhangi bir ayrımcılığa uğramaması önem arz etmektedir. Kapsayıcı eğitimin, oluşabilecek olumsuz durumları önleme noktasında önemli roller üstlendiği düşünülmektedir. Kapsayıcı eğitim anlayışını benimseyen öğrencilerin akranlarının farklılıklarına karşı saygılı olması beklenmektedir. Bu durumun ayrımcılık ve oluşabilecek olumsuz durumlara karşı önleyici bir rol oynaması olasıdır. Tüm bunların olabilmesi için öğrencilerin erken yaşlardan itibaren kapsayıcı eğitim anlayışıyla eğitim alması önem arz etmektedir. MEB, ders kitapları yönetmeliğinde temel hak ve özgürlükleri destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunmaktadır (T.C. Resmî Gazete, 2012 sayı: 49409). Hayat bilgisi dersi öğrencilerin aldığı ilk ve temel derslerden birisidir. İçinde barındırdığı temalar “farklılıklara saygı”, “benzer ve farklı yönlerimiz”, “farklı kültürler bir arada” ve “ülkemize göç edenler” gibi temalardan dolayı kapsayıcı eğitimle ve farklılıklarla yakından ilişkilidir. Bu açıdan düşünüldüğünde hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıkları ve kapsayıcı eğitim anlayışını ne kadar yansıttığı önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde (Candan ve Ergen, 2014; Erol ve Kiroğlu, 2012; Hodkinson, Ghajarieh ve Salami, 2016; Pamuk ve Pamuk, 2016; Cheng ve Beigi, 2011) hayat bilgisi ders kitaplarının

farklılıklar açısından incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, literatürdeki bu boşluğa katkıda bulunması açısından yapılan bu araştırmanın önemli olduğu düşünölmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma 1., 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan yazılı ve görsel metinlerde farklılıklar bağlamında ele alınan farklılıklara ne düzeyde yer verildiğini ortaya çikarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın genel amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. İlkokul 1., 2., ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında bulunan yazılı ve görsel metinlerde:

- 1- “Dili farklı olan bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 2- “Dini farklı olan bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 3- “Etnik kökeni farklı olan bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 4- “Cinsiyet eşitliğine” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 5- “Göç eden bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 6- “Özel gereksinimli bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 7- “Sosyal sınıfı farklı olan bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 8- “Ekonomik düzeyi farklı olan bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizidir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan materyallere doküman denilmektedir. Bu dokümanları filmler, video veya ses kayıtları, gazeteler, kitaplar, makaleler, istatistikler, tezler, resimler vb. oluşturmaktadır (Baloğlu, 2009). Yapılan bu çalışmada kitap incelemesi yapılacağı için doküman incelemesinin uygun olacağı düşünölmüştür.

Çalışmanın Dokümanı

Bu çalışmanın kaynağı ders kitaplarından oluşmaktadır. Araştırma verileri ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitaplarından elde edilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te bulunan bir okul rastlantısal olarak seçilmiştir. Seçilen okulda kullanılan hayat bilgisi kitapları araştırmanın çalışma dokümanını oluşturmaktadır. Kitaplara ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Kitaplara ait Bilgiler

Kitap adı	Yazar adı	Yıl	Yayınevi
Hayat bilgisi 1 ders kitabı	Çiğdem Alemdar	2019	Pasifik yayınları
Hayat bilgisi 2 ders kitabı	Asude Dokumacı Nihal Özdemir Gök Zinnur Dokumacı	2020	Devlet kitapları
Hayat bilgisi 3 ders kitabı	Elif Çelikbaş Fatma Görel Nazile Özcan	2020	Devlet kitapları

Veri Toplama Araçları

Yapılan kapsayıcı eğitim tanımlarından yola çıkarak aşağıdaki kategorik verilerle ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği form kullanılmıştır. Bu formun geliştirilmesi aşamasında geniş bir literatür taraması yapılmış, bu tarama neticesinde betimsel analizin yapılabilmesi için oluşturulacak kategorik veriler belirlenmiştir. Aşağıda yer alan kategorik verilerin nasıl seçildiği giriş bölümünün ikinci paragrafında tartışılmıştır. Araştırmanın geçerliliği, oluşturulan kategorik form alanında uzman üç akademisyene gönderilmiş ve geri bildirim yoluyla forma son hali verilmiştir. Buna göre kategorik formda yer alan bilgiler aşağıdaki gibidir:

1. Dil ve etnik kökeni farklı olan bireyler
2. Dini farklı olan bireyler
3. Cinsiyet yönünden farklı olan bireyler
4. Özel gereksinimli bireyler
5. Göç eden bireyler

6. Ekonomik düzeyi farklı olan bireyler
7. Sosyal sınıfı farklı olan bireyler

İşlem

Hayat bilgisi ders kitaplarında farklılıklara ne düzeyde yer verildiğinin sistemli bir şekilde incelenmesi için öncelikle kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilen farklılığı olan bireyler belirlenmiştir. Alanyazındaki kapsayıcı eğitim tanımları incelenmiş ve en çok tekrar eden bireyler araştırmanın kategorik verilerini oluşturmuştur. Hayat bilgisi ders kitapları içerisinde çalışma için oluşturulan kategorik verilere rastlandıkça kitap üzerine notlar alınmıştır. Daha sonra kitap üzerine alınan notlar çetele usulüyle sayılarak tabloya aktarılmıştır. Daha sonra ulaşılan bulgulara görsel ve metinler yoluyla doğrudan alıntılar verilmiştir. Bu şekilde araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Hayat bilgisi ders kitaplarından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz ile elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre organize edilir ve yorumlanır. Ulaşılan veriler görüşme ya da gözlem sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analiz sürecinde veriler doğrudan alıntılanarak gösterilir. Betimsel analizde amaç, verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, öncelikle sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, veriler arasındaki neden sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım, Şimşek, 2011). Hayat bilgisi ders kitaplarında farklılıklara ne düzeyde yer verildiğini belirlemek amacıyla araştırma öncesi yapılan ayrıntılı literatür taraması sonucunda kategorik veriler oluşturulmuştur. Yapılan bu çalışma daha önce oluşturulan kategorik verilere göre yapıldığı için betimsel analiz tercih edilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak üzere çalışma materyalinin seçimi, veri toplama araçlarının oluşturulması ve çözümlenmesi, analizi, bulguların sunulması ve yorumlanması gibi araştırmada yapılan tüm adımlar açıkça belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın bulguları literatürdeki benzer ve aykırı çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliği için de her iki araştırmacı farklı zaman ve mekânlarda örnekleme alınan çalışma materyalleri üzerinde incelemeler yapmış, daha sonra bir araya gelerek sonuçları karşılaştırmışlardır. Üzerinde uzlaşılan sonuçların tatmin edici seviyede olduğu belirlenmiştir (>%85). Üzerinde uzlaşılamayan sonuçlar için de birlikte ayrıca çalışılmış, buna rağmen uzlaşma çıkmadığı az sayıdaki durumda bir akademisyenden görüş alınmış ve nihai karar verilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırma betimsel nitelikte bir tarama çalışmasıdır. Bu nedenle araştırma, etik kurul kararından muaf olup araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma örnekleme alınan çalışma materyallerinin incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular ele alınmıştır. İlgili bulgular aşağıda tablo, görsel ve doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir.

Tablo 1. İlkokul Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Farklılıklara İlişkin Kategorik Verilerin Sıklık ve Yüzde Değerleri

Farklılıklar	F	%	Yazılı ifade	Görsel ifade
Dil ve etnik köken	16	18,6	10	6
Din	0	0	0	0
Cinsiyet	13	15,1	5	8
Özel gereksinimli birey	29	33,7	10	19
Göç eden bireyler	28	32,6	20	8
Ekonomik düzey	0	0	0	0
Sosyal sınıf	0	0	0	0
Toplam	86	100	45	41

Tablo 1’de görüldüğü gibi, hayat bilgisi ders kitapları tüm sınıf düzeylerinde incelenmiş ve ders kitaplarındaki metin ve görsellerde tespit edilen farklılıkların sıklıklarına ilişkin elde edilen bulgulara göre en çok yer verilen farklılığın, 29 kez tekrar eden “özel gereksinimli bireyler” (%33,7) olduğu görülmüştür. “Özel gereksinimli bireyler”den sonra ise ‘göç’ kavramının, 28 (%32,6) yerde olduğu görülmüştür.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre kitaplarda “din”, “ekonomik düzey” ve “sosyal sınıf” yönünden farklı olan bireylere yer verilmediği görülmüştür.

Tablo 2. İlkokul Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Farklılıklar Açısından Sınıf Düzeylerine Göre Sıklık ve Yüzde Değerleri

Sınıf düzeyi	F	%	Yazılı ifade	Görsel ifade
Birinci sınıf	31	36,04	15	16
İkinci sınıf	32	37,20	19	13
Üçüncü sınıf	23	26,76	13	10
Toplam	86	100	47	39

Tablo 2’de görüldüğü gibi, hayat bilgisi ders kitaplarında bulunan farklılıkların, sınıf seviyelerinin sıklıklarına ilişkin elde edilen bulgulara göre farklılıklara en çok 32 (%37,20) oranıyla, “ikinci sınıf” ders kitaplarında yer verildiği görülmüştür. “İkinci sınıf” düzeyinden sonra “birinci sınıf” ders kitaplarında 31 (%36,04) oranında görüldüğü tespit edilmiştir. Farklılıklara en az yer veren ders kitabı ise 23 (%26,76) oranıyla “üçüncü sınıf” ders kitapları olmuştur.

Dil ve Etnik Kökeni Farklı Olan Bireyler

Tablo 1’deki bulgulara göre, hayat bilgisi ders kitaplarında dil ve etnik kökeni farklı olan bireylerle ilgili olarak 10 yazılı ifade, 6 resim olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak dil ve etnik kökeni farklı olan bireylerin kitaplarda 16 (%18,6) kez yer aldığı görülmüştür.

Birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında (HBDK 1) (s.14) dil ve etnik kökeni farklı olan bireylere ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir:

“Selamın aleyküm. Ben Valaa. Türkiye’ye bu yıl, ailemle birlikte Suriye’den geldim Türkçeyi yeni yeni öğreniyorum. Sizinle birlikte olmaktan çok mutluyum.”

“Benzer ve farklı yönlerimiz” teması altında sunulan bu metinde Suriye’den gelen bir öğrenci kendisini tanıtmaktadır. Türkçeyi yeni öğrendiğini söylemesi ana dili farklı bir birey olduğunu göstermektedir. Öğrenci kendisini tanıtırken Suriye’den geldiğini

söylemektedir. Bu ifade aynı zamanda etnik kökeninin farklı olduğunu ve öğrencinin göç eden bir birey olduğunu ifade etmektedir.

HBDK2’de (s.196) dil ve etnik kökeni farklı olan bireylere ilişkin elde edilen başka bir ifade şu şekildedir:

“Bir gün öğretmenimiz sınıfımıza yeni bir öğrenciyle geldi. Onun adının Rashid (Raşit) olduğunu, Afganistan’dan geldiğini söyledi. Ülkelerindeki şiddet ve işsizlik yüzünden göç etiklerini belirtti. Dilimizi anladığını ama tam konuşamadığını söyledi. Bu konuda ona yardımcı olmamızı istedi. Rashid (Raşit) kendini tanıtmaya çalıştı.”

“Ülkemize göç edenler” teması altında sunulan bu metinde öğretmenle birlikte gelen öğrenci sınıfa tanıtılmaktadır ve öğrencinin dilimizi konuşamadığına değinilmektedir. Bu durum öğrencinin dilinin farklı olduğunu göstermektedir. Rashid şiddet ve işsizlik yüzünden göç ettiğini söylemektedir.

“Bir gün öğretmenimiz sınıfımıza yeni bir öğrenci ile geldi. Onun adının Rashid (Raşit) olduğunu, Afganistan’dan geldiğini söyledi. Ülkelerinde şiddet ve işsizlik yüzünden göç etiklerini belirtti...”

Bu ifadeden dolayı bahsi geçen okuma metni “Göç eden bireyler” bölümüne de veri olarak alınmıştır. Afganistan’dan geldiğini söylemesi ise etnik kökeninin farklı olduğunu göstermektedir.

HBDK3’te (s.136) dil ve etnik kökeni farklı olan bireylere ilişkin elde edilen diğer bir ifade şu şekildedir:

“Etrafımız saklambaç, kovalamaca, körebe oynayan çocukların sesiyle yankılanıyordu. Birden tek başına oturmuş etrafı izleyen bir çocuk fark ettim. Koşup yanına gittim. ‘Bizimle oynamak ister misin?’ diye sorduğumda beni anlamadı. Sadece ‘Benim

adım İmad.” Diyebiliyordu ve ülkesinin adını söyleyebiliyordu. Anlaşılan dilimizi yeni öğreniyordu.”

“Ben de elinden tutup onu körebe oynayan arkadaşlarımın yanına götürdüm. Körebe oynamak için aynı dili bilmemiz gerekmiyordu.”

“Yeni ülke yeni arkadaş” teması altında sunulan bu metinde başka ülkeden gelen bir çocuğun dil bilmediği için diğer çocuklarla oyun oynayamadığı görölmektedir. Durumu fark eden bir öğrenci, dil bilmeyen öğrencinin bu olumsuz duygusunu oyunun gücünden faydalanarak olumlu bir duyguya dönüştürmüştür. Bu durum öğrencinin ayrımcılığa uğramaması ve ötekileştirilmemesiyle sonuçlanmıştır.

HBDK1’de (s.149) dil ve etnik kökeni farklı olan bireylerle ilgili aşığdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 1. Dili ve etnik kökeni farklı olan bireyler

Bu görsel ifadede Suriye’den ve Gürcistan’dan gelen iki öğrenci kendilerini tanıtmaktadır. Farklı ülkelerden gelmeleri dillerinin ve etnik kökenlerinin farklı olduğunu göstermektedir. Gürcistan’dan gelen öğrencinin uzun süredir Türkiye’de yaşadığı için Türkçeyi iyi konuştuğu görünmektedir. Öğrencilerin başka ülkeden gelmeleri göç eden bireyler olduğunu da göstermektedir.

HBDK2’de (s.60) dil ve etnik kökeni farklı olan bireylerle ilgili diğer bir görsel aşağıda yer almaktadır:



Görsel 2. Dili ve etnik kökeni farklı olan bireyler

Dünya çocuk günü için kullanılan ve Arif Nihat Asya’nın yazdığı “çocuk” şiirinin altında yer alan bu görsel ifadede dünyanın farklı bölgelerini temsil eden dil ve etnik kökenleri farklı olan çocukların el ele tutuştuğu görülmüştür.

HBDK3’te (s.136) dil ve etnik kökeni farklı olan bireylerle ilgili başka bir görsel aşağıda yer almaktadır:



Görsel 3



Görsel 4

HBDK3 (s.136)'teki okuma metni ile alakalı olan bu resimlerde ilk olarak görsel 3'te dil bilmediği için oyun oynayamayan ve mutsuz olan bir çocuk olduğu görölmektedir. Görsel 4'te ise durumu fark eden başka bir çocuğun onu oyuna davet ederek problemi ortadan kaldırdığı görölmüştür.

Dini Farklı Olan Bireyler

Araştırma kapsamında farklılıklar ele alınırken hayat bilgisi ders kitaplarında dini farklı olan bireyler kategorisi dikkate alınarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda ders kitaplarında dini farklı olan bireylere yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Cinsiyet Yönünden Farklı Olan Bireyler (Toplumsal Cinsiyet Eşitliği)

Tablo 1'deki bulgulara göre, hayat bilgisi ders kitaplarında cinsiyet yönünden farklı olan bireylerle ilgili olarak 5 yazılı ifade, 8 resim olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 13 (%15,1) kez yer aldığı görölmüştür.

HBDK1'de (s.39) cinsiyet yönünden farklı olan bireylere ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir:

“Yaren: Arkadaşlar, yakan top oynayalım mı?”

Mert: Evet, ama sadece erkekler oynasın.

Yaren: Kusura bakma Mert ama bu düşünce doğru değil.

Mert: Özür dilerim. Haklısın arkadaşım.

Eray: Ayşe senin topunla oynayabilir miyiz?

Ayşe: Elbette. Memnuniyetle.

Yağız: Teşekkür ederiz Ayşe.

Ayşe: Rica ederim.”

“Nazik oluyoruz” teması altında sunulan bu okuma parçasında bir öğrencinin sadece erkeklerle oynamak istediği görölmektedir. Arkadaşlarının itirazı üzerine hatasını anlayan öğrenci arkadaşlarından özür dilemiştir.

HBDK3'te (s.121) cinsiyet yönünden farklı olan bireylere ilişkin elde edilen başka bir ifade şu şekildedir:

“Cumhuriyetin ilanından sonra kadın hakları ile ilgili birçok düzenlemeler yapıldı. Kadınlara seçme ve seçilme hakkı verildi. Kadınlar milletvekili, belediye başkanı, muhtar olma hakkı kazandı.”

“Cumhuriyet ile birlikte” teması altında sunulan bu okuma metninde ise Cumhuriyet kurulduktan sonra toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için atılan önemli adımlar anlatılmıştır.

HBDK3'te (s.146) cinsiyet yönünden farklı olan bireylere ilişkin elde edilen olumsuz bir ifade şu şekildedir:

“... fizik alanında yaptığı çalışmalarla Nobel Ödülü'nü alan ilk Türk bilim adamıdır.”

Ünite sonu değerlendirme sorusu olarak sorulan bu metinde ise “bilim adamı” kelimesi kullanılarak bir meslek cinsiyetleştirilmiştir.

HBDK1'de (s.25 ve s.30) cinsiyet yönünden farklı olan bireylerle ilgili görsel ifadeler aşağıda yer almaktadır:



Görsel 5 (s. 25)



Ben, okul müdürü Aysel Demir. Görevim, okulumuzu yönetmektir.

Ben, okulumuzun müdür yardımcısıyım. Yönetim işlerinde, okul müdürüne yardım ederim.



Görsel 6 (s. 30)

Konu bütünlüğü oluşturması açısından farklı sayfalarda yer alan bu resimler birlikte sunulmuştur. Görsel 5 incelendiğinde okul müdürü bir erkektir. Görsel 6'ya bakıldığında ise okul müdürünün bir kadın olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerini temsil eden görsellerdeki kadın ve erkeklerin sayısının eşit olması toplumsal cinsiyet eşitliği açısından oldukça önemlidir.

HBDK2'de (s. 78 ve s. 117) cinsiyet yönünden farklı olan bireylerle ilgili olumsuz görsel aşağıda yer almaktadır:



Görsel 7 (s. 78)



Görsel 8 (s. 117)

Görsel 7 ve görsel 8’de yemekleri hazırlayanlar ve temizlik yapanlar kadın olarak resmedilmiştir. Ev işlerini yapanların sürekli kadın olarak resmedilmesi cinsiyet eşitliğine olumsuz bir örnektir.

HBDK2’de (s. 143 ve s. 144) cinsiyet yönünden farklı olan bireylerle ilgili başka görsel aşağıda yer almaktadır:



Görsel 9 (s. 143)

Görsel 10 (s. 144)

“Ülkemize hizmet edenler” teması altında ülkemizdeki önemli bilim insanları ve kahramanlar tanıtılırken her sayfada kadın erkek sayısındaki eşitlik göze çarpmaktadır.

Özel Gereksinimli Bireyler

Tablo 1’deki bulgulara göre, hayat bilgisi ders kitaplarında özel gereksinimi olan bireylerle ilgili olarak 10 yazılı ifade, 19 resim olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 29 (%33,7) kez yer aldığı görülmüştür.

HBDK1’de (s. 14) özel gereksinimi olan bireylere ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir:

“Merhaba. Ben Efe. 1/C sınıfındayım. Okulumu, arkadaşlarımı ve öğretmenimi çok seviyorum. Tekerlekli sandalye kullanıyorum.”

“Benzer ve farklı yönlerimiz” teması altında bir öğrenci kendisini tanıtırken tekerlekli sandalye kullandığını belirtmiştir. Ayrıca bu yazılı metnin yanında tekerlekli sandalyede oturan bir çocuk resmi bulunmaktadır.

HBDK2’de (s. 21) özel gereksinimi olan bireylere ilişkin elde edilen başka bir ifade şu şekildedir:

“Bazı arkadaşlarımız işitme cihazı, gözlük, değnek gibi özel aletlere ihtiyaç duyabilirler. Arkadaşlarımızın kullandığı özel alet ve cihazlar konusunda duyarlı olmalıyız.”

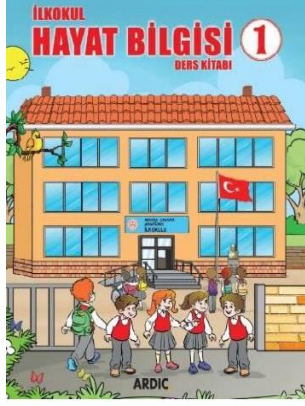
“Bireysel farklılıklarımız” teması altında özel gereksinimi olan bireylerin özel gereksinime yardımcı olan eşyalara karşı diğer öğrencilerin duyarlı olması gerektiği belirtilmiştir.

HBDK2’de (s. 90) özel gereksinimi olan bireylere ilişkin elde edilen başka bir ifade şu şekildedir:

“Ailemizde, akrabalarımızda, komşularımızda okulumuzda yardıma ihtiyaç duyan bireyler olabilir. Kardeşimize anlamadığı konuları anlatarak yardımcı olabiliriz. Hastalarımızı ziyaret ederek ihtiyaçlarını giderebiliriz. İhtiyaç duyduklarında komşularımıza yardım edebiliriz. Aynı şekilde onlar da yardıma ihtiyacımız olduğunda bize yardım ederler. Yakın çevremizdeki ihtiyaç duyan yaşlıların eşyalarını taşımaya yardım edebiliriz. Özel gereksinimli bireylere, hamilelere ve yaşlılara ihtiyaç duyduklarında yardım etmeliyiz.”

“Duyarlıyız” teması altında sunulan bu okuma metninde ihtiyacı olan bireylere ve özel gereksinimli bireylere yardım edilmesi gerektiği anlatılmıştır.

Hayat bilgisi ders kitaplarının kitap kapaklarında özel gereksinimi olan bireylerle ilgili görsel aşağıda yer almaktadır:



Görsel 11



Görsel 12



Görsel 13

Birinci sınıf hayat bilgisi kitabının kapağında tekerlekli sandalye kullanan bir öğrenci olduğu görülmektedir. İkinci sınıf hayat bilgisi kitabının kapağında bir kadının görme yetersizliği bulunan bireylerin kullandığı baston ile birlikte tasvir edildiği görülmektedir. Üçüncü sınıf hayat bilgisi kitabının kapağında ise bir erkeğin görme yetersizliği bulunan bireylerin kullandığı bastondan kullandığı görülmektedir. Bütün hayat bilgisi ders kitaplarının kapağında özel gereksinimli bireylere yer verilmiştir.

HBDK1'de (s. 46) özel gereksinimi olan bireylerle ilgili aşağıdaki görsel yer almaktadır:



Görsel 14

“Okulumuzu seviyoruz” teması altında sunulan bu resimde öğrencilerin okul bahçesinde vakit geçirdiği görölmektedir. Tekerlekli sandalyede bulunan bir bireyin arkadaşlarıyla birlikte top oynadığı göze çarpmaktadır.

HBDK2’de (s. 20) özel gereksinimi olan bireylerle ilgili aşağıda başka bir görsel yer almaktadır:



Görsel 15

“Bireysel farklılıklarımız” teması altında sunulan bu görselde farklı fiziksel özellikleri olan bireyler gösterilerek bu farklılıkların hangi fiziksel özellikten kaynaklandığı sorulmuştur. Fiziksel özelliği farklı olan bir öğrenci ise tekerlekli sandalye kullanan özel gereksinimli öğrencidir.

Göç Eden Bireyler

Tablo 1’deki bulgulara göre, hayat bilgisi ders kitaplarında göç eden bireylerle ilgili olarak 20 yazılı ifade, 8 resim olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 28 (%32,6) kez yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

HBDK1’de (s. 150) göç eden bireylere ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir:

“Arkadaşlar, ülkemize zorunlu veya gönüllü göç etmiş insanların yiyecekleri, kıyafetleri, yaşama alışkanlıkları bizimkilerden farklı olabilir. Onların, geldikleri yerlerin özelliklerine göre alışkanlıkları olduğunu unutmayalım. Farklılıklara saygı duyalım.”

“Farklı kültürler bir arada” teması altında sunulan bu okuma metninde göç eden bireylerin göç etme sebepleri ve alışkanlıklarının farklı olabileceği söylenmiş ve bu farklılıklara karşı saygılı olunması gerektiği vurgulanmıştır.

HBDK2’de (s. 197) göç eden bireylere ilişkin elde edilen diğer bir ifade şu şekildedir:

“Ülkemizde farklı kültürlerden insanlar yaşamaktadır. Bazıları ülkemize eğitim, çalışma, savaş ve hastalık gibi farklı sebeplerle göç etmişlerdir. Ülkemizde yaşayan bu farklı kültürdeki insanların giyimleri, dilleri, aile yapıları, düşünceleri, inanışları, yaşam biçimleri bizim kültürümüzden farklıdır. Farklılıklar kültürel zenginliğimize de katkıda bulunur. Onlara saygı göstermek, yardım etmek insanlığın vazgeçilmez şartlarındandır.”

“Ülkemize göç edenler” teması altında sunulan bu okuma metninde farklılıkların neler olabileceği anlatılmış ve bu farklılıkların kültürel zenginliğe katkı sunacağı belirtilmiştir. Ayrıca onlara yol göstermek ve yardımcı olmak insanlığın vazgeçilmez şartı olarak sunulmuştur.

HBDK3’de (s. 136) göç eden bireylere ilişkin elde edilen başka bir ifade şu şekildedir:

“İnsanlar, daha iyi bir yaşam isteği, eğitim ya da tehlikelerden uzaklaşma gibi nedenlerle göç ederler. Ülkemize de bu sebeplerle göç etmiş insanlar vardır. Bu insanlar, kültür farklılığı nedeniyle çeşitli zorluklar ile karşılaşabilirler. Yaşadıkları yere uyum sağlamaları için onlara yardım etmeliyiz.”


“Yeni ülke yeni arkadaş” teması altında sunulan bu okuma metninde göç eden bireylerin çeşitli zorluklarla karşılaşabileceği anlatılmıştır. Göç eden bireylerin yaşadıkları yere uyum sağlamaları için öğrencilerden yardım etmeleri istenmiştir.

HBDK1’de (s. 148) göç eden bireylerle ilgili aşağıdaki görsel yer almaktadır:

FARKLI KÜLTÜRLER BİR ARADA

Aşağıdaki görseli inceleyiniz.

“1 Tuval 1 Hayal” etkinliğiyle hayallerini çizdiler



Görseldeki çocukların yerinde siz olsaydınız neler hissederdiniz? Söyleyiniz.

Ülkemizde, iş durumu gibi isteğe bağlı veya savaş gibi zorunlu nedenlerle ülkemize göç etmiş farklı kültürden insanlarla birlikte yaşarız.

Görsel 16

“Farklı kültürler bir arada” teması altında sunulan bu resimde bir öğrencinin “1 tuval bir hayal” etkinliğinde resim çizdiği görülmektedir. Resmin altındaki yazıdan anlaşıldığı üzere fotoğraftaki çocuk bir göçmendir. Öğrencilere “görseldeki çocuğun yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu sorularak empati yapmaları sağlanmıştır.

HBDK2’de (s. 196) göç eden bireylerle ilgili aşağıdaki görsel yer almaktadır:



Görsel 17

Resimde kültürel kıyafet giymiş bir öğrenci sınıfa tanıtılmaktadır. HBDK2 (s. 196) ile alakalı olan bu görselde sınıfa yeni gelen ve Afganistan’dan göç etmiş bir öğrenci sınıfa tanıtılmaktadır. Yöresel kıyafetler giyen bu öğrencinin arkasındaki tahtada dersin hayat bilgisi olduğu ve konunun “Ülkemize göç edenler” olduğu anlaşılmaktadır.

HBDK2’de (s. 197) göç eden bireylerle ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:

**Görsel 18**

Ülkemize göç edenler temasında okuma metniyle sunulan bu resimde kültürel kıyafetleri olan iki öğrencinin olduğu görülmektedir. Okuma metninden ve bireylerin kıyafetlerinden anlaşılacağı üzere bu bireyler göç eden bireylerdir.

Ekonomik Düzeyi Farklı Olan Bireyler

Araştırma kapsamında farklılıklar ele alınırken hayat bilgisi ders kitaplarında ekonomik düzeyi farklı olan bireyler kategorisi dikkate alınarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda ele alınan hayat bilgisi ders kitaplarında ekonomik düzeyi farklı olan bireylere yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Sosyal Sınıfı Farklı Olan Bireyler

Araştırma kapsamında farklılıklar ele alınırken hayat bilgisi ders kitaplarında sosyal sınıfı farklı olan bireyler kategorisi dikkate alınarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda ele alınan hayat bilgisi ders kitaplarında sosyal sınıfı farklı olan bireylere yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarındaki görsel ve metinlerin farklılıklar bağlamında incelendiği bu çalışmada en çok yer verilen grubun “özel gereksinimli bireyler” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çayır ve Ergün (2014) tarafından yapılan çalışmada ders kitaplarındaki engelliliğin ele alınış biçimlerini incelenmiştir. Yazarların bu çalışmanın sonucuna göre özel gereksinimli bireylerden “özürlü”, “engelli”, “sakat”, “kör, sağır, dilsiz” şeklinde bahsedilmiştir. Özel gereksinimli olmak “eksik olma”, “yardıma muhtaç olma”, “yapamama”, “aciz olma” gibi ifadelerle tanımlanmış ve ders kitaplarının bu tür kalıp ve önyargıları destekleyen ve üreten kaynaklardan biri olduğunu gösterdiği sonucunu ulaşımlardır (Çayır ve Ergün, 2014). Hayat Bilgisi ders kitaplarının farklılıklar bağlamında incelendiği bu çalışmada ise özel gereksinimli bireylerin onurunu incitecek ifadelerden kaçınıldığı gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli bireylere karşı duyarlı ve saygılı olma vurgusu yapılmıştır. Yapılan bu iki çalışma arasında yedi yıllık bir süre bulunmaktadır. Ders kitaplarında yaşanan bu değişim yeterli değil ancak oldukça umut vericidir.

Bu çalışmada özel gereksinimli bireylerden sonra en çok yer verilen grubun “göç eden bireyler” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Türkiye’ye yakın ülkelerde yaşanan siyasi krizlerden sonra Türkiye yoğun bir mülteci topluluğuna ev sahipliği yapmaya başlamıştır. Türkiye’de yaklaşık 4 milyon göç etmiş birey bulunmaktadır. Bu durum Türkiye’nin göç etmiş bireylerle ilgili farklı eğitim planları yapmasına olanak sağlamıştır. Bu çerçevede göç etmiş bireylerin ihtiyacını karşılayacak bir planlama yapılmıştır. Bu planlama, başta Türkçe öğretimi, öğrencilerin okula uyumu, fiziki altyapıların oluşturulması ve kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmen yeterliliklerinin güçlendirilmesi gibi konuları içermektedir (Öztürk, 2017). Hayat bilgisi ders kitaplarında göç etmiş bireylere yer verilmesinin, özellikle göç eden bireylerin okula uyum sağlamasına, toplumla bütünleşmesine ve aidiyet duygusunun ortaya çıkmasına zemin hazırladığı düşünülmektedir.

3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında en çok yer verilen üçüncü grubun “dili ve etnik kökeni farklı olan bireyler” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Hayat bilgisi ders kitaplarında dili farklı olan bireyler, göç etmiş bireyler olarak sunulmuştur. Başka bir deyişle ana dilleri çoğunluğun dilinden farklı olan bireylerin göç ederek Türkiye’ye geldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Biçer ve Alan (2018) göç ederek Türkiye’ye gelen Suriyeliler üzerinde Türkçe’nin etkisini araştırmıştır. İki dil konuşmanın avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Resmi dilin tam anlamıyla öğrenilmediği durumlarda akademik başarı düşmekte ve bireylerin sosyalleşmeleri bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Türkiye’de bulunan Suriyelilerin Türkçeyi öğrenebilmeleri için eğitim sistemine önemli görevler düşmektedir. Gerçekleşecek sürecin dili farklı olan bireylerin ilerlemesine ve gelişmesine katkı sunacak şekilde düzenlenmesi ve bu konuda tedbir alınması oldukça önemlidir (Biçer ve Alan, 2018). Türkiye’de bulunan farklı etnik kökenlerin kullandığı dillere ders kitaplarında yer verilmemesi çalışmanın diğer bir önemli bulgusudur.

En çok yer verilen dördüncü grubun “cinsiyet yönünden farklı olan bireyler” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gümüšoğlu (2018) 90’lı yıllarda ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin 90 yıllık serüvenini araştırdığı çalışmasında 1980 yıllarının sonuna kadar kitapların cinsiyetçi iletilerle dolu olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ders kitaplardaki açık ve örtülü iletiler toplumsal cinsiyet rollerinin içselleştirilmesini ve normalleşmesini sağlamaktadır (Gümüšoğlu,2018). Çimen ve Bayhan (2018) değişen ders kitaplarında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili hazırladıkları raporda 2017-2018 yıllarında hazırlanmış ders kitaplarını incelemişlerdir. Bu raporun sonuçlarına göre çoğu ders kitabının sekülerizm ve toplumsal cinsiyet kavramlarının ele alınış biçimi açısından büyük sorunlar bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sorunların 2017 müfredatından sonra daha ağırlık kazandığı gözlemlenmiştir (Çimen ve Bayhan 2018). Başaran (2019) ise sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimini araştırdığı çalışmasında kız çocukları ev işlerini yapan bireyler olarak gösterilmek yerine kitap okuyan ve arkadaşlarıyla vakit geçiren bireyler olarak verildiği bulgusuna ulaşmıştır. Ancak ders kitaplarında bilim ve teknoloji konusu işlenirken

örnek verilen bilim insanlarının erkeklerden seçilmesi toplumsal cinsiyet eşitliği açısından olumsuz bir örnektir (Başaran, 2019). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar bağlamında incelendiği bu çalışmada ise ülkemize hizmet eden insanlar tanıtılırken görsel 9 ve görsel 10’da olduğu gibi kadın ve erkek sayısındaki eşitlik göze çarpmaktadır. Yapılan bu çalışmada olumlu örneklerin yanında temizlik, yemek yapma ve bulaşık yıkama gibi görevleri kadının görevi olarak gösteren görsel 7 ve görsel 8’deki gibi olumsuz örneklerde bulunmaktadır.

3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında “dini farklı olan bireyler”, “sosyal statüsü farklı olan bireyler” ve “ekonomik düzeyi farklı olan bireyler” ile ilgili bulgulara rastlanmamıştır. Bu durum kapsayıcı eğitimin anlayışı ile örtüşmemektedir. Türkiye’de farklı inanç sistemlerinden bireylerin bulunduğu bilinmektedir. Bu durum yüzyıllardır farklı inanç sistemlerine ev sahipliği yapmış Anadolu’nun zengin kültürünü de yansıtmamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre hayat bilgisi ders kitaplarında farklılıklara en çok yere veren kitabın ikinci sınıf ders kitapları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılıklara en az yer veren kitaplar ise üçüncü sınıf ders kitaplarıdır. Nitelik açısından incelendiğinde ise birinci sınıf ders kitaplarında olumsuz örneklere rastlanmamıştır. Ancak ikinci sınıf ders kitaplarında görsel 7 ve görsel 8’de olduğu gibi toplumsal cinsiyet eşitliği açısından olumsuz sayılabilecek örneklere yer verildiği görülmüştür. Üçüncü sınıf ders kitaplarında ise “bilim adamı” kelimesi kullanılarak bir meslek cinsiyetleştirilmiştir.

Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre hayat bilgisi ders kitaplarında “dini farklı olan bireyler”, “sosyal statüsü farklı olan bireyler” ve “ekonomik düzeyi farklı olan bireylere” yer verilmediği gözlemlenmiştir. Farklı inanç sistemlerine ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki bireylere ders kitaplarında yer verilebilir. Toplumun, farklı gruplardan oluştuğunu belirten metin ve görsellerin yoğunluğu artırılmalıdır.

2. “Dil ve etnik kökeni farklı olan bireyler” göç etmiş bireyler olarak verilmiştir. Türkiye’de yüzyıllardır konuşulan farklı dillere ders kitaplarında yer verilebilir.
3. “Göç etmiş bireylerin” okula uyumunu ve ayrımcılığa uğrayacak durumları engellemek için ders kitaplarındaki metin ve görsellerde daha fazla görünürlük sağlanmalıdır.
4. Hayat bilgisi ders kitaplarında görsel 7 ve görsel 8’de olduğu gibi ev işleri kadınların görevi olarak aktarılmıştır. Ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet eşitliğini engelleyecek örtülü mesajlar için düzenlemeler yapılabilir.
5. Bu çalışma hayat bilgisi ders kitaplarıyla sınırlıdır. Farklı ders kitaplarına uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1998). *Türkiye’de özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No. 1018-56.
- Aladağ, S. (2016). Hayat bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. Sema Güven ve Selahattin Kaymıncı (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi (2-24)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alemdar, Ç. (2019). *İlkokul hayat bilgisi 1 ders kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Baloğlu, B. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. 4.Baskı. İstanbul: Der Yayınları.
- Başaran, M. (2019) *Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Batu, S. ve Uysal, A. (2009). Günümüz sınıflarında engelli çocukların katılımlarını destekleme. A. G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye Dergisi*. 24(100), 346-352.
- Booth, T. and Dyssegaard, B. (2008). *Quality is not enough the contribution of inclusive values to the development of education for all*. Erişim adresi: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/QualityIsNotEnough.pdf> 04.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Candan, D. G. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 134-161.
- Cheng, K. K. Y. and Beigi, A. B. (2011). Addressing students with disabilities in school textbooks. *Disability and Society*, 26(2), 239–242.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 27- 40.
- Çayır, K. ve Ergün, M. (2014). *Ders kitaplarında engellilik*. 27 Şubat 2021 tarihinde http://www.secbir.org/images/haber/2012/07/derskitaplarindaengellilik_rapor.pdf 27.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 9(2),17-29.
- Çelikbaş, E., Gürel, F. ve Özcan, N. (2020). *İlkokul hayat bilgisi 3 ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

- Demirkaya, H. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programında içerik ve kazandırılacak beceriler. Abdulrahman Tanrıoğen (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (77- 117). Ankara: Lisans Yayıncılık.
- Dokumacı, A., Gök, N.Ö. ve Dokumacı, Z. (2020). *İlkokul hayat bilgisi 2 ders kitabı*. İzmir: Devlet Kitapları.
- Gümüšođlu, F. (2018). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin 90 yıllık serüveni. *Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul. Sempozyum Tam Metin Bildirileri. S.2
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka* 4(17), 6- 8.
- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, (2018). Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-06.12.2020.tarihinde_erişilmiştir.
- Hodkinson, A., Ghajarieh, A. and Salami, A. (2016). An analysis of the cultural representation of disability in school textbooks in Iran and England. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3-13. 46 (1). 27-36.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi, hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, (16), 45-50.
- MEB (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, (Erişim Tarihi: 28.08.2020).
- MEB (2013b). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). *Ulusal, küresel ve örgütsel bağlamda farklılıkları yönetme*. Ankara: Pegem A.
- Özcan, A. (2018). Çokkültürlülük bağlamında türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 17-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pesausad/issue/36449/412788> (Erişim Tarihi: 21.01.2021).
- Özdaş, F. (2019). Kapsayıcı eğitim programları ve göçmenler. Sakız H. ve Apak H. (Ed.) *Türkiye'de göçmen kapsayıcılığı: sorundan fırsata dönüşüm önerileri* (165- 185). Pegem Akademi.
- Öztürk, M., Tepetaş C., Köksal, G. Ş. ve İraz, O. S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Semih Aktekin (Ed.). Ankara: MEB.
- Pamuk, İ. ve Pamuk, A. (2016). Almanya'da Sachunterricht ve Türkiye'de hayat bilgisi ders kitaplarında okulda demokrasi uygulamalarına örnek olarak sınıf başkanı seçimi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(2), 67-83.

- Peters, M. A., and Besley, T.A.C. (2014). Social exclusion/inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimation of inclusive education, *Open Review of Educational Research*, 1(1), 99-115.
- Shaddock, T. J., Smyth King, B., and Giorcelli, L. (2007). *A project to improve the learning outcomes of students with disabilities in the early, middle and post compulsory years of schooling*. Australian Government Department of Education,
https://webarchive.nla.gov.au/awa/20071019045532/http://pandora.nla.gov.au/pan/78123/20071019-1322/www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/report.pdf (Erişim tarihi: 02/05/2021).
- Shaw, B. (1988). The incoherence of multicultural education. *British Journal of Educational Studies*, 36(3), 250- 259.
- Sönmez, V. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2013). Hayat bilgisinde kişisel nitelik (değer) öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1325-1346.
- T.C Resmî Gazete. (2012). Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. Sayı: 49409
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm> (Erişim tarihi: 10.04.2021).
- Topses, G., Güçlü, N., Yel, S., Korkmaz, A., Çakmak, M., Köksal, H., ve Albayrak, F. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu hayat bilgisi 1-3*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk Kızılayı Göç ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğü. (2017). *Göç istatistik raporu*. Erişim adresi:
https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/88360142_goc-istatistikraporu-mayis-2017.pdf (Erişim Tarihi: 16.10.2020).
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education*. Erişim adresi:
https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf (Erişim tarihi: 22.01.2021).
- UNICEF. (2014). *Eliminating discrimination against children and parent based on sexual orientation and/or gender identity*.
http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Current_Issues_Paper_Sexual_Identity_Gend_Identity.pdf (Erişim tarihi: 02.12.2021).

- Westwood, P. (2012). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. New York: Routledge
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORCID

Emrullah AKCAN  <https://orcid.org/0000-0002-5492-4159>

Ömer Alper TÜRKMEÑOĞLU  <https://orcid.org/0000-0003-0890-1973>

SUMMARY

Introduction

In the literature, the concept in which the principles of generality and equality are focused is known as inclusive education. Inclusive education focuses on the education that every individual deserves, regardless of differences. The difference is the quality and the state of being different that separate objects, events, or individuals from each other. When considered in terms of individuals, the difference means dissimilarity or uniqueness (Memduhoğlu, 2008).

The inclusive education approach, in which differences in education have been emphasized frequently in recent years, can be considered as an understanding for the protection of cultural riches and their use in education. The concept of difference refers to individuals or societies with various beliefs, different demographic characteristics, speaking different languages, and having different cultural values. Diversity occurs when these differences live together in the same geography. At this point, inclusive education is an indicator of the diversity created by individuals with differences in the same environment. The aim of this research is to examine the extent to which inclusive education is included in Life Science textbooks.

Method

The research is conducted by the document analysis method which is one of the qualitative research designs. Document review is the analysis of written and visual materials containing information about the phenomena aimed to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2013). The source of this study consists of textbooks. Research data were obtained from primary school first, second and third grade, Life Science textbooks. A form was developed by the researchers using these categories as a data collection tool. Categorical data were found in the written or visual texts in the first, second and third grade textbooks, and these were numbered on the textbooks. These data were recorded in the categorical data chart developed by the researchers using the nick method.

In the descriptive analysis process, the data are directly quoted and shown. The data obtained for this purpose are first described systematically and clearly. Then, these descriptions are explained and interpreted, the cause-effect relationships between the data are examined and some results are obtained (Yıldırım, Şimşek, 2011).

Discussion and Conclusion

In this study, in which the pictures and texts in the primary school 3rd grade Life Science textbooks are examined in the context of differences, it is found that the group that is mostly included is "individuals with special needs". Çayır and Ergün (2014) examined how disability is handled in textbooks in the study. As a result of this study, the authors mentioned individuals with special needs as "disabled", "defective", "crippled", "blind, deaf, dumb". Special needs were defined with expressions such as "being incomplete", "needing help", "unable to do", "being incapable" and they reached the conclusion that textbooks show that they are one of the sources that support and produce such stereotypes and prejudices (Çayır&Ergün, 2014). In this study, in

which Life Science textbooks are examined in the context of inclusive education, it is observed that expressions that would hurt the dignity of individuals with special needs are avoided.

As a result of this study, it has been observed that “migrant individuals” are the group with the highest number of places after individuals with special needs. There are approximately 4 million immigrated individuals in Turkey. This situation has obliged Turkey to make different education plans regarding the immigrated individuals. In this framework, planning has been made for the needs of migrated individuals. This planning includes subjects such as teaching Turkish, adaptation of students to the school, establishing physical infrastructures, and strengthening teacher competencies in the context of inclusive education (Öztürk, 2017).

It is found that the third group, which is mostly included in the Life Science textbooks of the 3rd grade, is “individuals with a different language and ethnic origin”. In Life Science textbooks, individuals whose language is different are presented as immigrants. In other words, it has been observed that those who migrated to Turkey are individuals whose mother tongue is different from that of the majority.

It is observed that the fourth most frequently used group was “individuals who are different in terms of gender”. Gümüšoğlu (2018), in his study of the 90-year adventure of gender in textbooks in the 90s, found that the books were full of sexist messages until the end of the 1980s. Explicit and covert messages in textbooks ensure the internalization and normalization of gender roles (Gümüšoğlu, 2018).

In the 3rd grade Life Science textbooks, no findings are found about “individuals with different religions”, “individuals with different social status” and “individuals with different economic levels”. This situation is not compatible with the understanding of inclusive education. It is known that there are individuals from different belief systems in Turkey. This situation does not reflect the rich culture of Anatolia, which has hosted different belief systems for centuries.

Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerine Dayalı Geliştirilen Hibrit Kitap ile Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamının Öğrenci Başarısına Etkisi* **

The Effect of a Hybrid Book Based on the Writing to Learn Activities Supported Learning Environment on Student Achievement

Hakan ÇÖMEN¹, Salih UZUN²

¹Milli Eğitim Bakanlığı. hkn_cmn@hotmail.com

²Uşak Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü. salih.uzun@usak.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 06.06.2020

Yayına Kabul Tarihi: 15.12.2021

ÖZ

Bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi, fen eğitiminde geleneksel olmayan farklı yöntemlerin kullanılmasını ihtiyaç hâline getirmiştir. Bu yöntemlerden biri de öğrenme amaçlı yazma etkinlikleridir. Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin etkililiğini artırmak için ise öğrencilerin motivasyonuna pozitif anlamda katkı sağlayacak zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulması önemlidir. Bu çalışmada ortaokul 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesinin öğretiminde, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine dayalı geliştirilen hibrit bir ders kitabıyla zenginleştirilen öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini Ege Bölgesinde Millî Eğitim

***Alıntılama:** Çömen, H. ve Uzun, S. (2022). Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerine Dayalı Geliştirilen Hibrit Kitap ile Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 461-483.

**Uşak Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen (Proje no: 2018/TP004) bu çalışma, Hakan ÇÖMEN' in Dr. Öğr. Üyesi Salih UZUN danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bakanlığına bağlı bir ortaokulun iki farklı şubesinde öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Bu kapsamda, araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler kovaryans analizi (ANCOVA) yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine dayalı tasarlanan hibrit kitap destekli bir öğrenme ortamının öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme amaçlı yazma, Hibrit kitap, Fen eğitimi, Modsal betimlemeler

ABSTRACT

The training of individuals as science literate requires the use of different, non-traditional methods like writing-to-learn in science education. Learning environments that enhance the students' motivations are required for writing-to-learn approach to be more effective. The purpose of this study is to reveal the effect of a hybrid design book based on the writing-to-learn activities enriched learning environment on student achievement. The study sample consisted of 30 students in seventh-grade science classes in Turkey. The study was a quasi-experimental non-equivalent pretest-posttest control group design. Analysis of covariance (ANCOVA) was used to analyse the data. According to the research results, it was found that the hybrid book based on writing-to-learn activities supported the learning environment is effective in increasing student achievement.

Keywords: Writing to learn, Hybrid book, Science education, Modal representation

GİRİŞ

Hayatımızın her alanında yer alan bilim ve teknolojinin gösterdiği gelişim bireyler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu noktada insanların hayatlarını etkileyen ve yön veren bilimi anlayabilmesi, yorumlayabilmesi için fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi önemlidir (Çepni, Bacanak ve Küçük, 2003). Ülkemizde 2018 yılında yayımlanan fen bilimleri öğretim programında da öğrencilerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi okuma ve yazma becerilerinin gelişmişliği ile yakından ilişkilidir (Norris & Phillips, 2003; Uzun, 2011; Uzun ve Alev, 2013). Öğrenme ortamlarında genellikle not tutma, özet çıkarma ya da öğretmenin tahtaya yazdıklarını deftere geçirme gibi geleneksel olarak nitelendirilebilecek yazma yöntemleri sıklıkla kullanılmaktadır (Akçay ve Baltacı, 2017). Günel, Atila ve Büyükkasap (2009)'ın işaret ettikleri gibi geleneksel yazma yöntemleri öğrencilerin bilgiyi sorgulamadan ve üzerinde düşünmeden kaydettiği bir yazma yoludur. Ancak

bilimsel anlamda okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi bu tarz geleneksel yazma yöntemleri ile mümkün değildir. İlhan ve Doğan (2016)'ın vurguladıkları gibi bu noktada öğrencilerin öğrendiklerini kullanma, uygulama ve yorumlamasını temele alan öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri öne çıkmaktadır.

Wellington & Osborne (2001) da öğrencilerin bilimsel dili anlayamadıkları için fen öğrenmede zorluklar yaşadığına vurgu yapmaktadırlar. Bu durum düşünüldüğünde öğrencilerin günlük dile yabancı olan fen kavramlarını anlamlandırmaları, farklı kavramlarla ilişkilendirmeleri gerekmektedir. Öğrenme amaçlı yazma, öğrencilerin bilgiyi kullanmalarına ve anlamlandırmasına izin veren çağdaş bir öğrenme yöntemi olarak fen eğitiminde önem kazanmıştır (Akçay, Özyurt ve Bezir-Akçay, 2014). Bu kapsamda alanyazında öğrenme amaçlı yazmanın, hikâye, mektup, şiir, rapor yazma, afiş tasarlama gibi birçok çeşidine rastlamak mümkündür (Akyol ve Dikici, 2009; Atila, Günel ve Büyükkasap, 2010; Bozat, 2014; Bozat ve Yıldız, 2015; Duymaz, 2011; Gunel, Hand ve Gunduz, 2006; Günel, Atila ve Büyükkasap, 2009; Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009; Hand, Prain ve Wallace, 2002; Koçak ve Seven, 2016; Uzoğlu, 2010).

Prain & Waldrip (2006), öğrencilerin öğrendikleri kavramları pratik yapmak için matematiksel, metinsel ve grafiksel modlarla farklı şekilde ifade etmelerinin gerekli olduğuna vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde Lemke (1998), bilimin yalnızca sözel olarak ifade edilmemesi gerektiğini, sözel dilin yanında matematiksel, görsel ve grafiksel olarak da bilimin ifade edilebileceğini belirtmektedir. Bu çerçevede öğrenme amaçlı yazma yaklaşımı kapsamında betimleme modları kavramı ortaya çıkmıştır. Alanyazına bakıldığında betimleme modlarının genellikle betimsel, figüratif, deneysel ve matematiksel modlar şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Günel, Atila ve Büyükkasap, 2009). Belirtilenler doğrultusunda tüm öğrencilerin katılımını sağlamak için öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin farklı betimleme modlarını içermesinin önemli olduğu görülmektedir.

Fen bilimleri eğitiminde kullanılan yöntem ne olursa olsun verilen eğitimin teknolojiden uzak bir öğrenme ortamında gerçekleşmesi günümüz dünyasında çok mümkün

görülmemektedir. Özellikle “dijital yerli” olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin günlük hayattaki birçok alanda olduğu gibi eğitimden beklentileri de farklılaşmıştır (Çınar ve Akgün, 2015; Prensky, 2001). Öğrencilerin teknoloji ve ürünleriyle şekillenen beklentilerinin sonucunda eğitimde teknoloji kullanımı önem kazanmıştır. Bu doğrultuda fen eğitiminde kullanılan çağdaş öğrenme yöntemlerinin teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında kullanılmasının söz konusu yöntemi daha etkili kılabileceği düşünülmektedir.

Eğitimde özellikle akıllı telefon ve tablet gibi teknolojik araçların kullanımının gün geçtikçe yaygınlaşması “mobil öğrenme” kavramını ortaya çıkarmıştır (Çınar ve Akgün, 2015). Tarımer, Şenli ve Doğan (2010)’ın vurguladıkları gibi öğrenme sürecinde kullanılan mobil araçların önemli özelliklerinden birisi de geleneksel yöntemleri desteklemeyi amaçlamasıdır. Bu noktada mobil araçların öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca faydalandıkları basılı materyaller ile birlikte de kullanılabilmesi düşünülmektedir. Bu durum düşünüldüğünde öğrencilerin yıllardır kullandığı basılı materyaller ile teknolojiyi birleştiren hibrit kitaplar ön plana çıkmaktadır.

Hibrit kitaplar, basılı kitapların sayfalarına yerleştirilen kodların mobil araçların kamerasıyla taratıldığında video, ses, üç boyutlu resim gibi çoklu ortam (multimedya) öğelerinin mobil araçların ekranlarında gösterilmesi/oyunlanması temelinde çalışmaktadır. Başka bir deyişle basılı materyaller, çeşitli artırılmış gerçeklik programları kullanılarak hibrit hâle getirilebilmektedir (Çınar ve Akgün, 2015). Alanyazın incelendiğinde hibrit kitapların motivasyon, başarı, derse katılım gibi değişkenler üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çınar ve Akgün, 2015; İbili ve Şahin, 2013; Şahin, 2017). Ancak eğitimde kullanılan kitapların teknoloji kısmı kadar, öğretime yön verecek çağdaş öğrenme yöntemi barındırması da önemlidir. Bu kapsamda yukarıda bahsi geçen ve fen bilimleri eğitiminde son yıllarda önem kazanan çağdaş öğrenme yöntemlerinden biri olan öğrenme amaçlı yazmanın hibrit bir kitapta sunulması fikri benimsenmiştir. Öyle ki öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonunu artıran zengin bir öğrenme ortamında gerçekleştirildiğinde sağlayacağı katkının daha fazla olacağı ifade edilmektedir (Bozat

ve Yıldız, 2015; Prain & Hand, 1996). Bu noktada teknoloji ile desteklenmiş hibrit kitapların öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile entegre edilmesinin öğrenme boyutunda katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde uluslararası alanda öğrenme amaçlı yazma ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı, ülkemizde ise özellikle son yıllarda üzerinde durulan bir konu olduğu görülmektedir (Günel, Atila ve Büyükkasap, 2009; Uzun ve Alev, 2013). Bununla birlikte öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin teknoloji destekli öğrenme ortamındaki etkilerini değerlendiren sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Yaman, 2019). Alanyazın incelendiğinde fen eğitimi alanında öğrenme amaçlı yazma ile ilgili çalışmalara son yıllarda eğilim olduğu görülmekle birlikte öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin hibrit bir kitapla entegre edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Hibrit kitabın temelini oluşturan artırılmış gerçeklik teknolojisi ile ilgili fen eğitimi alanında sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır (Abdüsselam ve Karal, 2012; Demirer ve Erbaş, 2014; Ersoy, Duman ve Öncü, 2016; İbili ve Şahin, 2013). Alanyazındaki bu çalışmalar artırılmış gerçeklik teknolojisinin ilgili programlar kullanılarak ele alındığı çalışmalar olup, basılı bir materyalin hibrit hâle getirilmesini temel alan çalışmalara ise son yıllarda rastlanmaktadır (Baysan, 2015; Çınar ve Akgün, 2015; Şahin, 2017).

Yukarıda bahsi geçen durumlar dikkate alındığında fen eğitiminde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin hibrit kitap destekli bir öğrenme ortamında sunulmasının, öğrencilerin fen bilimleri kapsamında içeriğin kalıcı ve anlamlı bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, “fen bilimleri 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesi” kapsamında öğrenme amaçlı yazma etkinlikleriyle zenginleştirilmiş bir hibrit ders kitabı çerçevesinde oluşturulan öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma deseni kapsamında mevcut sınıflar rastgele atama yoluyla kontrol ve deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında elektrik başarı testi uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Ege Bölgesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Bu kapsamda deney grubu 15 (Kız=6; Erkek=9) ve kontrol grubu 15 (Kız=6; Erkek=9) olmak üzere toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Elektrik başarı testi, fen bilimleri 7. sınıf öğretim programındaki elektrik enerjisi ünitesi kapsamında yer alan kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Elektrik başarı testi, açık uçlu 13 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan başarı testi, iki fen bilimleri öğretmeni ve bir fizik eğitimi alan uzmanı tarafından incelenmiştir. İncelemenin ardından başarı testinde yer alan soruların kazanımlara uygunluk, açıklık ve anlaşılabilir olması ile ilgili gerekli düzeltmeler yapılarak başarı testine son hâli verilmiştir.

Veri Analizi

Elektrik enerjisi başarı testine ait detaylı bir puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Puanlama anahtarı, bir fizik eğitimi alan uzmanı ve iki fen bilimleri öğretmeni tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son hâlini almıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin elektrik enerjisi başarı testinde yer alan sorulara verdikleri cevaplar, hazırlanan bu puanlama anahtarı kullanılarak birbirinden bağımsız bir şekilde iki fen bilimleri öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan puanlamalar birbirleriyle karşılaştırılarak ihtiyaç durumunda bir uzlaşma süreci yaşanmıştır

Puanlayıcılar arasındaki uyum oranı %91 olarak belirlenmiştir (Miles & Huberman, 1994).

Veri analizi sürecinde, ön test-son testlerden elde edilen verilere ait Shapiro-Wilk testi ile normallik dağılımı ve Levene F testi ile varyans homojenlikleri incelenmiştir.

Tablo 1. Başarı Testine Ait Verilerin Normallik Dağılımı ile İlgili Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Gruplar	Test	sd	p
Deney Grubu	Ön test	15	.955
	Son test		.325
Kontrol Grubu	Ön test	15	.483
	Son test		.742

Verilerin varyans homojenliğinin kontrolü için Levene F testi değerleri incelenmiştir (Büyüköztürk, 2005). Bu doğrultuda başarı testine ait Levene F testi p değeri ön test için 0,249; son test için 0,390 olarak bulunmuştur.

Yapılan testler, her bir veri setinin normal dağılım gösterdiğini ve varyansların homojen olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda araştırmada ön test-son testlerden elde edilen veriler, deneysel işlemin başarı üzerindeki etkisini belirlemeden önce, grupların denkliliğini belirlemek amacıyla her iki gruba ait başarı ön testinden elde edilen puanlar bağımsız gruplar t testi ile istatistiksel açıdan karşılaştırılmıştır. Sonraki aşamada Kovaryans analizi ANCOVA ile grup-ön test ortak etkisinin son test puanları üzerindeki anlamlılığı incelenmiştir. Hata varyansını azaltarak daha güçlü bir istatistik sağlaması kovaryans analizinin önemli bir avantajıdır (Büyüköztürk, 2005). Bunun yanı sıra araştırmalarda örneklem büyüklüğünün küçük olduğu durumlarda kovaryans analizinin diğer istatistiksel işlemlere göre daha yararlı olacağı düşünülmektedir (Keskin, 2005).

Öğretim Materyali

Çalışmada deney grubunda öğretim materyali olarak kullanılmak üzere fen bilimleri 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesi çerçevesinde bir hibrit kitap tasarlanmıştır. Ayrıca hibrit kitapta, öğrencilerin 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesine ilişkin ön bilgilerini tazelemek amacıyla 5 ve 6. sınıf elektrik enerjisi konularına da yer verilmiştir. İlk aşamada, hibrit

kitapta yer alacak olan içerik, öğretim programı çerçevesinde kazanımlara dayalı olarak belirlenmiştir. İkinci aşamada, hibrit kitapta yer alması planlanan öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Öğrenme amaçlı yazma ile ilgili yapılan çalışmalardaki betimleme modları ve yazma çeşitleri incelenmiştir. Bununla birlikte fen bilimleri alanında elektrik enerjisi ile ilgili yapılan materyal geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Elektrik enerjisi kapsamında yer alan konuların önem ve sınırlılıkları dikkate alınarak gazete, dergi, kitap gibi medya araçları taranmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde betimsel, figüratif, deneysel, matematiksel gibi farklı betimleme modlarını içeren öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ve bu etkinlikleri destekleyecek artırılmış gerçeklik öğeleri hazırlanarak hibrit kitap tasarlanmıştır. Hibrit kitap için tasarlanan ve belirlenen artırılmış gerçeklik öğeleri, animasyon, kısa belgesel, deney videosu vb. olmak üzere ortalama 2-6 dakika sürmektedir. Hibrit kitap içerisinde 12 tanesi artırılmış gerçeklik öğeleriyle desteklenen ve farklı betimleme modlarını içeren toplam 23 öğrenme amaçlı yazma etkinliği bulunmaktadır. Artırılmış gerçeklik öğeleriyle desteklenen etkinliklerin 6 tanesi 5 ve 6. sınıf seviyelerinde; 6 tanesi 7. sınıf seviyesinde tasarlanmıştır.

Hibrit kitap içerisinde yer alan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini geliştirme sürecinde ise Prain & Hand (1996) tarafından önerilen “fende öğrenme amaçlı yazma taslağı”ndan faydalanılmıştır. Prain & Hand (1996)’e göre, metin üretim metodu, muhatap, yazma amacı, yazma türü ve konu olmak üzere öğrenme amaçlı yazmayı oluşturan beş bileşen bulunmaktadır. Hibrit kitap için hazırlanan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde mektup, rapor, hikâye tamamlama, karikatür doldurma, afiş tasarlama, grafik ve şema çizme gibi birçok yazma türü yer almaktadır. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, akranlar, aileler ve daha genç dinleyiciler/öğrenciler olmak üzere farklı yazma muhataplarını dikkate alarak zenginleştirilmiş ve konunun öğretimine giriş/başlangıç ve konunun öğretimini derinleştirme (süreç ve tamamlama) amacıyla kullanılmıştır (Prain ve Hand, 1996).

Öğretim materyalinin teknoloji boyutunun tasarlanmasında ve artırılmış gerçeklik öğelerinin mobil cihazlar yardımıyla görüntülenmesinde Aurasma Programından

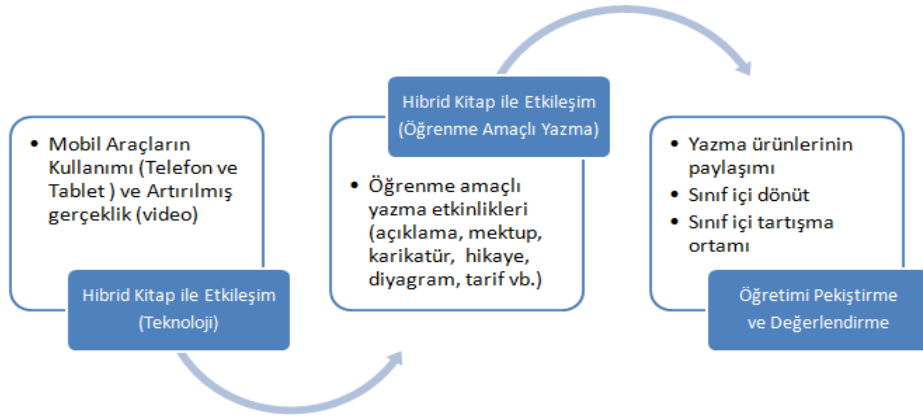
faýdalanılmıştır. Artırılmış gerçeklik uygulamalarından birisi olan Aurasma Programının basılı ders kitaplarını video gibi sanal ortam nesnelere ile ilişkilendirebilme özelliğinin öğrencilerin dikkatini çekebileceği ifade edilmektedir (Önder, 2016).

Araştırmanın Uygulanması

2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında gerçekleştirilen araştırmanın öğretim boyutu 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesi kapsamında 6 hafta sürmüştür.

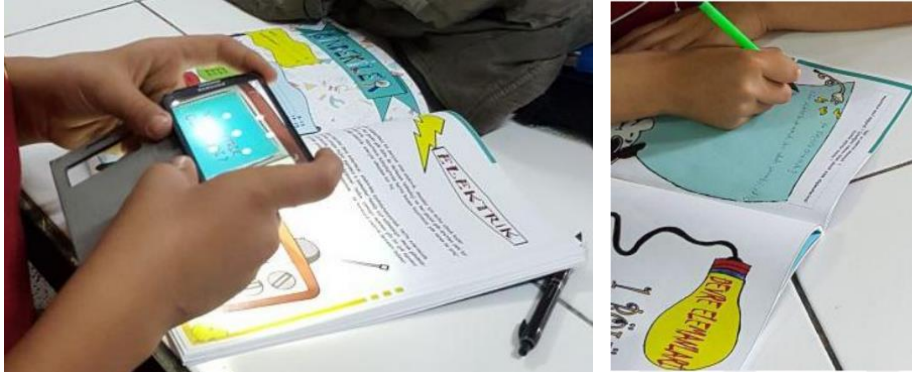
Araştırmada, ilk olarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin elektrik enerjisi ünitesine yönelik ön bilgilerini belirlemek amacıyla elektrik başarı testi ön test kapsamında uygulanmıştır.

Deney grubunda dersler, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine dayalı olarak geliştirilen hibrit kitap çerçevesinde düzenlenen öğrenme ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ilk olarak öğrencilerin mobil araçlarına artırılmış gerçeklik uygulaması yüklenerek hibrit kitapta yer alan içeriğin görüntülenmesi test edilmiştir. Hibrit kitap ile desteklenen öğrenme ortamındaki sürecin genel bir resmi Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Hibrit Kitap ile Desteklenen Öğrenme Ortamındaki Süreç

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğrenciler, mobil araçları aracılığıyla hibrit kitapta yer alan videoları izlemiş ve ilintili öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Yazma aktivitesinin ardından isteyen öğrencilerin etkinlikte yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Paylaşımlar ile sağlanan tartışma ortamı, konu temelinde sorularla pekiştirilerek ders süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, konunun öğretimine giriş ve konunun öğretimini derinleştirme amacıyla kullanılmıştır. Gerçekleştirilen yazma etkinliklerinde bilimsel içerik ile ilgili hata ve eksiklikler var ise gerekli dönütler öğrenme ortamında verilmiş ve sınıf içi tartışma ortamı oluşturularak gerekli değerlendirmeler yapılmıştır. Bununla birlikte, hibrit kitapta artırılmış gerçeklik öğeleriyle ilişkilendirilmemiş mektup ve hikâye tamamlama gibi farklı türden öğrenme amaçlı okuma yazma etkinliklerine de yer verilmiştir. Öğrenme ortamında geliştirilen hibrit kitabın kullanımı ile ilgili bazı örnek görüntüler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğrenme Ortamında Hibrit Kitabın Kullanımı ile İlgili Görüntüler

Kontrol grubunda derslerin yürütülmesi, daha önceki konularda var olan süreç değiştirilmeden öğretim programını ve özelde de ders kitabını dikkate alarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ders kitabında yer alan etkinlikler, deneyler ve konuların sırası dikkate alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin önceki sınıf seviyelerine ait bilgileri kontrol edilmiş ve gerekli olduğu durumlarda önceki öğrenmelere ait bilgiler hatırlatılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın her aşamasında bilimsel araştırma etik kurallarına dikkat edilmiştir. Katılımcıların kimliğini ortaya koyabilecek bilgi ve ipuçlarından kaçınılmıştır. Araştırmada yararlanılan kaynaklara metin içerisinde bilimsel kurallara uygun şekilde atıf yapılmış ve kaynaklar kısmında belirtilmiştir. Araştırma kapsamında destek alınan kurum/kuruluşlar açıkça belirtilmiştir.

BULGULAR

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine dayalı geliştirilen hibrit kitap çerçevesinde oluşturulan öğrenme ortamının başarı üzerindeki etkisini belirlemek için uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubunun başarı ön test puanları bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

Test	Gruplar	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Ön test	Kontrol	15	19.80	7.24	1.68	28	0.10
	Deney	15	25.53	11.08			

DeneySEL işlem öncesinde uygulanan başarı ön testinde, deney grubundaki öğrencilerin ortalaması $\bar{X}=25.53$ kontrol grubundaki öğrencilerin ortalaması $\bar{X}=19.80$ bulunmuştur. Tablo 2’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin örneklem ön test puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=1.68$; $p>0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test puanları ortak değişken alınarak son test puanları arasında ANCOVA analizi yapılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu son test puanlarının karşılaştırılabilmesi için öncelikle ön test puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları belirlenerek Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Grupların Düzeltilmiş Son Test Başarı Puan Ortalamaları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	15	42.80	45.09
Deney	15	74.20	71.90

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin düzeltilmiş son test başarı puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Başarı Son Test Puanlarına ait ANCOVA Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön test	1573.35	1	1573.35	5.83	.02
Grup	4899.53	1	4899.53	18.15	.00
Hata	7287.44	27	269.90		
Toplam	118923.00	30			

Tablo 4 incelendiğinde, hibrit kitap ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamında öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F=18.15$; $p<0.05$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine dayalı geliştirilen hibrit kitap ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamının elektrik enerjisi ünitesi kapsamında öğrenci başarısına etkisinin incelendiği bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir ($F=18.04$; $p<0.05$). Büyüköztürk ve diğerleri (2016), yarı deneysel desenlerde uygulama öncesi denk olan gruplar arasında uygulama sonrası oluşan farkın yapılan deneysel işlemde kaynaklı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine dayalı geliştirilen hibrit kitap ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, uygulanan öğretim materyalinin (hibrit kitap) doğası dikkate alınarak, öğrenme amaçlı yazma ve mobil teknolojilerin kullanımı olmak üzere iki boyutta ele alınabilir.

Birinci boyut dikkate alındığında, elde edilen bu sonuç öğrenme amaçlı yazma ile ilgili alanyazında yapılan birçok çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Akyol ve Dikici, 2009; Atila ve diğerleri, 2010; Bozat, 2014; Bozat ve Yıldız, 2015; Çardak, 2010; Uzun ve Alev, 2013; Yıldız ve Büyükkasap, 2011).

Prain & Hand (1996), yazma etkinliklerinin genel anlamda bilginin organize edilmesine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra farklı betimleme modları kullanmayı gerektiren yazma etkinliklerinin, bilginin farklı şekillerde sunulmasını sağlayarak zihinde o bilgiye ait şemaların organize olmasına ve anlamlı öğrenmeye katkı sağladığı belirtilmektedir (Kabataş-Memiş, 2015; Mayer, 2003; Okçu, 2011). Bu araştırma kapsamında da öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin farklı betimleme modlarını (metinsel, grafiksel ve matematiksel vb.) kullanmayı destekleyecek bir şekilde düzenlendiği göz önüne alındığında, alanyazında farklı betimleme modlarının kullanımının akademik başarı üzerindeki olumlu etkileriyle örtüşecek sonuçları da desteklediği söylenebilir. Günel, Atila ve Büyükkasap (2009) ve Kabataş-Memiş (2015) yaptıkları araştırmalarda, özellikle yazma aktivitelerinin farklı betimleme modlarını kullanmayı gerekli kılacak şekilde düzenlenmesinin, öğrencilerin serbest olarak istediği bir betimleme modunda yazma faaliyetlerine katılmasına göre akademik başarı değişkeni üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Atila ve diğerlerinin (2010), yaptıkları araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, öğrencilerin betimleme modlarını kullanmalarında serbest olmaları yerine sınırlamaların gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu araştırma kapsamında da öğrencilerin, elektrik enerjisi ünitesi öğretilmesi süresince önceden belirlenen farklı betimleme modlarına dayalı yazma aktiviteleri için desteklendiği ve etkinlik kapsamında sınırlandırıldığı göz önüne alınırsa, akademik başarı değişkeni üzerindeki olumlu etkilerin bir gerekçesinin de bu olabileceği düşünülebilir. Ainswort (2006) da çoklu betimlemelerin tamamlama gibi bir işlevinden bahsetmektedir. Bu kapsamda, her betimleme modu birbirini tamamlayıcı bir işlev üstlenerek öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına yardım etmektedir.

Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden biri olan mektup yazmanın, öğrencilerin başarısını artırmada etkili bir yöntem olduğu alanyazında yer alan çalışmalarda

görülmektedir (Bozat, 2014; Bozat ve Yıldız, 2015). Mason & Boscolo (2000)'a göre öğrenme amaçlı yazma çalışmasında öğrenciler muhataba yönelik kavramsal değişimleri gerçekleştirirken öğrenmeyi kalıcı hâle getirmektedirler. Bu durum dikkate alındığında, hibrit kitapta yer alan mektup yazma etkinliklerinin öğrenmenin kalıcılığını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Genel olarak alanyazında öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin başarıya katkı sağlayabileceği önerilen betimleme modları, okuyucu kitlesi gibi unsurları dikkate alarak hazırlanan öğretim materyalinin (hibrit kitap), bu çalışma kapsamında başarı değişkenine bütüncül olarak katkılarının olduğu düşünülebilir.

Prain & Hand (1996)'in araştırmalarında vurguladığı üzere, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin amacına tam anlamıyla ulaşması için öğrencilere yeterli motivasyonun ve rehberliğin sağlandığı zengin bir öğrenme ortamına ihtiyaç vardır. Bu noktada görsel unsurların, öğrencilerin yazma dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlarken yazmaya olan ilgi ve isteklerini de artıracığı ifade edilmektedir (Kırbaş ve Orhan, 2011). Alanyazında da mobil teknolojilerin ve çoklu ortamların öğrencilerin ilgi, tutum ve motivasyonları üzerinde olumlu katkılarının olduğuna yönelik birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (Baysan, 2015; Çınar ve Akgün, 2015; Gün ve Atasoy, 2017; İbili ve Şahin, 2013; Küçük, Yılmaz ve Göktaş, 2014; Şahin, 2017; Yılmaz ve Batdı, 2016). Bu kapsamda çoklu ortamların öğrenme ortamında ilgi çekme ve motive etme gibi destekleyici yönleri düşünüldüğünde, fen bilimleri öğrenmeyi destekleyecek yazma aktivitelerinin bahsi geçen yönüyle teknolojiyle entegre edecek şekilde kullanılmasının öğrenme açısından verimliliği artıracığı düşünülmüştür. Bu yönüyle öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin sunulduğu hibrit kitabın, artırılmış gerçeklik, görsellik, ses vb. unsurlarla sağladığı çoklu ortamlar dikkate alındığında, Küçük ve diğerleri (2014)'nin de vurguladığı üzere, öğrencilerin dikkatini çekme ve derse katılımı yönünde olumlu etkiler sağlayarak akademik başarının artışına katkı sunduğu söylenebilir. Bu çalışmanın sonucuyla tutarlı olacak bir şekilde alanyazında da çoklu ortam teknolojilerinin öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu görülmektedir (Çakır, Solak ve Tan, 2015; Gün ve Atasoy, 2017; Korucu, Gençtürk ve Sezer, 2016; Küçük ve

diğerleri, 2014; Şahin, 2017; Yılmaz ve Batdı, 2016). Şahin (2017), hazırladığı artırılmış gerçeklik etkinlik kitapçığının fen eğitiminde kullanılmasıyla oluşturulan öğrenme ortamında öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamına göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2017) tarafından yapılan çalışma; artırılmış gerçeklik teknolojisini basılı materyal ile birleştirmesi açısından bu çalışmaya benzerlik göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırma sonuçlarının tutarlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada hibrit kitapta kullanılan artırılmış gerçeklik teknolojisi, elektrik enerjisi ünitesi içeriğine uygun olarak seçilen ve hazırlanan animasyon, video vb. çoklu ortamların kitap içerisindeki resimlere entegre edilmesine olanak sağlamıştır. Daşdemir ve Doymuş (2012), yaptıkları çalışmada fen bilimlerinde animasyon kullanımının öğrenci başarısına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda hibrit kitapta yer alan animasyonların öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Baysan (2015), AG (Artırılmış Gerçeklik) Kitap olarak adlandırdığı materyalin bilgisayar dersinde kullanımının başarıyı arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. AG Kitap, geliştirme ve kullanma prensibi düşünüldüğünde hibrit kitap olarak da adlandırılabilir. Bu açıdan bakıldığında çalışmadan elde edilen sonucun alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir.

Artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerin eğitimde kullanımı her zaman istenilen sonuçlar vermemektedir. Tuncer (2012), projeksiyon perdesi ve basılı materyalden okumanın öğrencilerin kavramları hatırlama, kavrama ve dikkat becerileri üzerindeki başarılarını karşılaştırdığı çalışmada basılı materyalin hatırlama ve dikkat becerisi üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eşgi (2006), web temelli öğretim, yüz yüze öğretim ve basılı materyal kullanımı ile ilgili yaptığı çalışmada, web temelli öğretimin basılı materyalle birlikte ele alınması gerektiğini savunmuştur. Animasyonların bilgisayar, web ortamı ya da projeksiyon perdesi gibi araçlar yerine basılı öğretim materyali ile birlikte sunulması fikri kapsamında bu çalışmada geliştirilen hibrit kitabın, bu yönüyle başarı değişkeni üzerinde olumlu katkılar sağladığı düşünülebilir.

Özetle, bu araştırma kapsamında elektrik enerjisi ünitesinin öğretimi sırasında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine dayalı geliştirilen hibrit kitap çerçevesinde düzenlenen öğrenme ortamının akademik başarıya pozitif anlamda katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede geliştirilen hibrit kitabın doğası gereği ortaya konulan teknoloji ve öğrenme amaçlı yazma boyutlarında da elde edilen sonucun alanyazın ile tutarlı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda daha detaylı bulgular elde etmek için farklı yöntemleri ve yaklaşımları dikkate alan hibrit kitaplar geliştirilebilir ve bu çerçevede düzenlenen öğrenme ortamlarının başarı, motivasyon vb. değişkenler üzerindeki etkileri tespit edilebilir.

KAYNAKLAR

- Abdüsselam, M. S. ve Karal, H. (2012). Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi: 11. Sınıf manyetizma konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 170-181.
- Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representation. *Learning and Instruction*, 16, 183-198.
- Akçay, H. ve Baltacı, A. (2017). Astronomi öğretiminde öğrenme amaçlı çoklu yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 138-151.
- Akçay, H., Özyurt, B. B. ve Bezir-Akçay, B. (2014). Çoklu yazma etkinliklerinin fen ve teknoloji öğretiminde kullanılmasının Öğrenci başarısı ve kavram öğrenmeye etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Akyol, C. ve Dikici, A. (2009). Şiirle öğretim tekniğinin öğrencilerin başarıları ve tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(1), 48-56.
- Atila, M. E., Günel, M. ve Büyükkasap, E. (2010). Betimleme modlarının öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri içerisindeki kullanım varyasyonlarının ilköğretim kuvvet ve hareket konularının öğrenimi üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(4), 113-127.
- Baysan, E. (2015). *Artırılmış gerçeklik kitap kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve ortamlarla ilgili öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozat, A. (2014). *5.sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bozat, Ö. ve Yıldız, A. (2015). 5.sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 291-304.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, R., Solak, E. ve Tan, S. S. (2015). Artırılmış gerçeklik ile İngilizce kelime öğretiminin öğrenci performansına etkisi. *Gazi Journal of Education Sciences*, 1(1), 45-58.
- Çardak, Ü. (2010). *Fen ve teknoloji dersine ilişkin günlük tutmanın öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Çepni, S., Bacanak, A. ve Küçük, M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değinilen değerler: Fen-teknoloji-toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7-29.
- Çınar, D. ve Akgün, Ö. E. (2015, Mayıs). *Ders kitabı tasarımında artırılmış gerçeklik kullanımı: Bir İngilizce ders kitabı bölümü örneği*. VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya.
- Daşdemir, İ. ve Doymuş, K. (2012). Fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 34-42.
- Demirer, V. ve Erbaş, Ç. (2014). Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları: Google Glass Örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2), 8-16.
- Duymaz, N. (2011). *Hücre konusunun öğrenilmesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanımı ve analogi üretme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, H., Duman, E. ve Öncü, S. (2016). Artırılmış gerçeklik ile motivasyon ve başarı: Deneysel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(1), 39-44.
- Eşgi, N. (2006). Web temelli öğretimde basılı materyal ve yüz yüze öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 459-473.
- Gunel, M., Hand, B., & Gunduz, S. (2006). Comparing Student Understanding of Quantum Physics When Embedding Multimodal Representations into Two Different Writing Formats: Presentation Format Versus Summary Report Format. *Science Education*, 90(6), 1092-1112.
- Gün, E. T. ve Atasoy, B. (2017). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine ve akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(191), 31-51.
- Günel, M., Atila, M. E. ve Büyükkasap, E. (2009). Farklı betimleme modlarının öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde kullanımlarının 6. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğrenimine etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(1), 183-199.
- Günel, M., Uzoğlu, M. ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin Kullanımının İlköğretim Seviyesinde Kuvvet Konusunu Öğrenmeye Etkisi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 379-399.
- Hand, B., Prain, V., & Wallace, C. (2002). Influences of Writing Tasks on Students' Answers to Recall and Higher-Level Test Questions, *Research in Science Education* 32(1), 19-34.
- İbili, E. ve Şahin, S. (2013). Artırılmış gerçeklik ile interaktif 3D geometri kitabı yazılımın tasarımı ve geliştirilmesi: ARGE3D. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 13, 1-8.
- İlhan, N. ve Doğan, Y. (2016). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin fen bilimleri fen


- ve teknoloji öğretimi dersinde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Kabataş-Memiş, E. (2015). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin “Kuvvet ve Hareket” Ünitesini Öğrenmelerine Betimleme Modlarını Kullanmalarının Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 23-40.
- Keskin, H. Ü. (2005). *Kovaryans analizi (Ancova)*. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 185-196) içinde. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kırbaş, A. ve Orhan, S. (2011). Görsel Materyallerle Desteklenmiş Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6(4), 705-714.
- Koçak, G. ve Seven, S. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma hakkındaki görüşleri: Tek boyutta hareket örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(65), 253-268.
- Korucu, A. T., Gençtürk, T. ve Sezer, C. (2016). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi*. XVIII. Akademik Bilişim Konferansı, Aydın.
- Küçük, S., Yılmaz, R. M. ve Göktaş, Y. (2014). İngilizce öğreniminde artırılmış gerçeklik: Öğrenci başarı, tutum ve bilişsel yük düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 393-404.
- Lemke, J. L. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In J.R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science: Critical and functional perspectives of discourses of science* (pp. 87-113). London: Routledge.
- Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. *What changes?*. *Instructional Science*, 28, 199-226.
- Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and instruction*, 13(2), 125-139.
- MEB. (2018). Fen ve teknoloji öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, 2nd Edition. London: Sage.
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224-240.
- Okçu, B. (2011). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin modsal betimlemeleri algılayabilme yeterliliklerini ölçebilmek amacıyla ölçek geliştirme ve bu ölçek ile öğrencilerin modsal betimlemelere dair düzeylerini belirleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri


- Enstitüsü, Erzurum.
- Önder, R. (2016, Şubat). Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları: Aurasma ve Color Mix. XVIII. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. <https://ab.org.tr/ab16/bildiri/322.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Prain, V., & Hand, B. (1996). Writing for learning in secondary science: Rethinking practices. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 609-626.
- Prain, V., & Waldrip, B. (2006). An exploratory study of teachers' and students' use of multi-modal representations of concepts in primary science. *International Journal of Science Education*, 28(15), 1843-1866.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Şahin, D. (2017). *Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile yapılan öğretimin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tarımer, İ., Şenli, S. ve Doğan, E. (2010). Mobil iletişim cihazları ile öğrenim materyallerine erişim sağlayan bir yazılım tasarımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 3(3), 1-6.
- Tuncer, M. (2012). Basılı materyal ve projeksiyon perdesinden okumanın öğretmen adaylarının hatırlama, kavrama ve dikkat becerilerine etkisi. *International Journal of Social Science*, 5(7), 695-705.
- Uzoğlu, M. (2010). *Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin Kullanımının İlköğretim Seviyesinde Kuvvet ve Madde Ünitesini Öğrenmeye Etkisinin Araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Erzurum.
- Uzun, S. (2011). *Öğrenme amaçlı okuma-yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının fizik öğrenme üzerindeki etkisi: Enerji ünitesinde bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uzun, S. ve Alev, N. (2013). Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 138-154.
- Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and Literacy in Science Education*. Buckingham: Open University Press.
- Yaman, F. (2019). Öğrencilerin sanal kimya laboratuvarı kullanarak hazırladıkları argümantasyona dayalı yazma etkinliklerinin çoklu gösterimler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 207-225.
- Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011). Öğretmen adaylarının fotoelektrik olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın başarıya etkisi. *Kuram ve Uygulamada*

Eğitim Bilimleri, 11(4), 2259-2274.

Yılmaz, Z. A. ve Batdı, V. (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimle bütünleştirilmesinin meta-analitik ve tematik karşılaştırmalı analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(188), 273-289.

ORCID

Hakan ÇÖMEN  <https://orcid.org/0000-0002-5739-0922>

Salih UZUN  <https://orcid.org/0000-0003-0903-3741>

SUMMARY

Introduction

Today, adapting to the developments in science and technology is a necessity for society. Society must follow changing technology and even have ideas at the point where technology will affect their lives. Therefore, it is important that individuals are trained as science literacy (Çepni, Bacanak, and Küçük, 2003). In the science education curriculum in Turkey, it is aimed to educate students as science literate (MEB, 2018).

The fact that individuals are science literate is closely related to their reading and writing skills (Norris and Phillips, 2003; Uzun, 2011; Uzun and Alev, 2013). In learning environments, traditional writing methods are often used, such as taking notes, summarizing, or recording what the teacher writes on the blackboard (Akçay and Baltacı, 2017). However, the development of scientific reading and writing skills is not possible with such traditional writing methods. The training of individuals as science literate requires the use of different, non-traditional methods in science education. One of these methods is writing-to-learn activities (Akçay, Özyurt, and Bezir-Akçay, 2014). Unlike traditional writing activity based on repeat knowledge, the base of the writing to learn approach is to build own knowledge of students to support meaningful learning. As Bozat and Yıldız (2015) pointed out writing-to-learn approach is more effective in learning environments that increase students' motivation. At this point, especially considering the fact that today's children are called such as "digital natives" (Prensky, 2001), technology supported learning environments gain importance. In this study, the writing-to-learn activities are presented in a hybrid book enriched with augmented reality applications. In this way, it is aimed to create a motivating learning environment to increase the effectiveness of the writing-to-learn activities. Printed sources can be hybrid books with augmented reality applications (Çınar and Akgün, 2015). A hybrid book is a material that displays text such as video, pictures, animations, 3D pictures placed on a printed book with the camera of a mobile device. In the literature, hybrid books were found to have positive effects on variables such as motivation, achievement, and participation in class (Çınar and Akgün, 2015, İbili and Şahin, 2013, Şahin, 2017).

The purpose of this study is to reveal the effect of a hybrid book based on the writing-to-learn activities enriched learning environment on student achievement.

Method

The study was a quasi-experimental non-equivalent pretest-posttest control group design. The study sample consisted of 30 students in seventh-grade science classes in Turkey. Data were collected through the Electrical Energy achievement test. The achievement test consists of 13 open-ended questions has been prepared within the frame of the Electrical Energy Subject's goals in the 7th grade curriculum. A detailed scoring key for the electrical energy achievement test has been generated. The answers given by the experimental and control group students to the questions in the electrical energy achievement test were evaluated independently by two science teachers using the scoring key. In the analysis process, the scores were compared with each other and a reconciliation process was experienced when needed. Analysis of covariance (ANCOVA)

was used to analyse the data. A hybrid book was designed within the framework of 7th grade electrical energy to be used as teaching material in the experimental group. The hybrid book is designed based on multi modal representations within writing-to-learn activities.

Findings

The findings from the analysis of covariance (ANCOVA) indicated that after intervention in Electrical Energy Unit, there was a change in achievement scores between the experimental and control groups. The intervention effectively increased the experimental group members' achievement ($F=18.15$; $p<0.05$).

Discussion and Conclusion

According to the findings, the hybrid book based on writing-to-learn activities supported a learning environment is effective in increasing student achievement. As it is known, the hybrid book developed in the study has two dimensions as writing-to-learn and technology as a result of its nature. The conclusion regarding the effect of the learning environment supported by the hybrid book on student achievement was found to be consistent with the results in both technology and writing-to-learn literature.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşim Durumlarının Çocuk İhmali Kapsamında Değerlendirilmesi* **

Evaluation of Communication and Interaction with Children in the Classroom Management of Preschool Teachers within the Scope of Child Neglect

Nesrin AKBAYRAK¹, Nalan KURU²

¹Okul Öncesi Öğretmeni. nesrinakbayrak22@gmail.com
²Uludağ Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Temel Eğitim A.B.D.
nalankuru2@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 06.06.2020

Yayına Kabul Tarihi: 15.12.2021

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarında çocuk ihmali davranışlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma Bursa ili merkez ilçelerinde farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip, iki bağımsız anaokulu ve bir ilkokula bağlı anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklem grubu amaçlı örneklemeyle belirlenen ve gönüllü olan 6 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmal davranışlarını derinlemesine betimlemek ve yorumlamak için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması/bütüncül çoklu durum desenindedir. Veriler, açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu, araştırmacı tarafından geliştirilen uzmanların görüşleriyle son hâlini alan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhmal Davranışlarını Belirleme Gözlem Formu" ve araştırmacı tarafından tutulan detaylı gözlem notları ile toplanmıştır. Veriler 10 hafta boyunca 240 saat süreyle gözlem yapılarak toplanmış ve toplanan veriler betimsel analiz

* **Alıntılama:** Akbayrak, N. ve Kuru, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 485-519.

** Bu makale, Nesrin AKBAYRAK tarafından Doç. Dr. Nalan KURU danışmanlığında yazılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarında gözlemlenen ihmal davranışlarının, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri fark etmeksizin, en fazla eğitimsel ihmal ardından sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklara bağlı davranışlar, en az ise tıbbi ihmal davranışları olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Sözcük: Çocuk ihmali, İletişim ve etkileşim, Sınıf yönetimi

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the communication and interaction with children in the classroom management of pre-school teachers with in the scope of child neglect. The study group formed 6 pre-school teachers with different socio-economic levels in two independent, a primary kindergarten determined by maximum diversity sampling and volunteered. Accordingly, research data were obtained with semi-structured observation technique, one of the data collection techniques of qualitative studies. In the observations, the "Observation Form for Determining the Neglect Behavior of Preschool Teachers" developed by the researcher was used. According to the result of the study, the most educational neglect of pre-school teachers in the cases of communication and interaction with children in the classroom management, regardless of the socio-economic levels of the schools, and neglect behaviors caused by defects in classroom management, physical negligence, and emotional neglect behaviors are the least observed behaviors of medical negligence.

Key Words: Child neglect, Communication and interaction, Classroom management

GİRİŞ

Toplumların geleceklerini sağlam temellere oturtabilmeleri için toplumun sosyal yapısını oluşturacak olan çocukların bedensel ve ruhsal sağlıklarının korunması ve eğitilmeleri gerekliliği kabul edilmiş bir gerçektir (Kocaer, 2006). Toplumların geleceğini oluşturacak çocuk ve gençlerin her alanda sağlıklı yetiştirilmeleri, kişilik gelişimleri için de önemlidir (Yörükoğlu, 1992). İnsanın tüm yaşamı ele alındığında, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha fazla öneme sahip olan kritik dönemler bulunmaktadır. İnsanların bu kritik dönemlerde çevreden edindiği gözlemler, deneyimler bireylerin etkin ve hızlı öğrenmelerini sağlamaktadır. Sözü edilen kritik dönemlerden biri olan 0-6 yaş dönemini kapsayan, kişiliğin oluşumu, şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde gelecek yıllara olan etkisi nedeni ile okul öncesi yıllardır (Arı, 2003).

Okul öncesi yılların etkin ve verimli geçmesi çocukların geleceğini şekillendirecektir. Etkin okul öncesi yıllar, okul öncesi eğitimle sağlanabilir. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların duygu ve düşüncelerini kolayca ifade edebilmelerine fırsat veren, üretici fikirlerini sunmaktan çekinmeyen, temel bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefleyen, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen, kendisine ve çevresindeki insanlara saygılı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan kurumlardır. Okul öncesi eğitim kurumları bu hedeflerini gerçekleştirmede en önemli bileşen olan öğretmenlerden destek almaktadırlar (Oktay, 2003; Yılmaz, 2003; Başal,2013; Aral & Duman,2014).

Erdoğan ve Cüceloğlu'na (2013) göre öğretmen, öğrencisiyle bütünleşerek, arasında sevgi ve saygı bağı kurabilen, belirlenmiş görevlerin ötesinde hissederek, kendini adayarak, öğrencisiyle birbirlerine hoşça bakabildikleri, birbirleriyle daimi bir iletişim ve etkileşim hâlinde olan, öğretmenin öğrencide, öğrencinin öğretmende dirildiği, güçlü ve sahici aidiyet içinde olabilen kişidir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin, kuvvetli olmasının bilginin edinilmesini kolaylaştırdığını ve bilgiye derinlik kattığını belirtmektedir.

Etkili iletişim özelliklerine sahip bir öğretmen, öğrencilerini daha iyi anlar, onları daha kolay kabul edebilir ve öğrencilere karşı daha olumlu duygularla yaklaşır. Aynı zamanda etkili iletişim iyi bir sınıf yönetiminin temelini oluşturur. İyi bir sınıf yönetimi, sınıfta olumlu iletişim ortamının sağlanması ile gerçekleştirilebilir. Etkili iletişimin olmadığı sınıflarda olumlu öğrenme ortamı yaratmak için yapılan tüm çabalar sınırlı kalacak ve etkisi kısa süreli olacaktır (Kısaç, 2002).

Alanyazında sınıf yönetimini; Balat (2013), okul öncesinde sınıf yönetimini, öğretmen ve çocuğun; çocuğun temel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak onu çok yönlü geliştiren ve eğiten bir program ile, çocuğa göre düzenlenen bir sınıf ortamında bir araya geldiği, çocuğu merkeze alan ve oyunun temel eğitim yöntemi olduğu uygulamalarla ilgili bilgi, beceri ve davranışların bir bileşkesi olarak tanımlamaktadır. Karip (2002), sınıf yönetiminin temel amaçlarını; sınıf içinde öğrenci motivasyonunu arttıracak, çocukların sorumluluk bilincini geliştirecek ve çocukların kendi davranışlarını yönetebilmelerini öğrenebilecekleri bir ortamın oluşturulması şeklinde

açıklamıştır. Çocukların belirlenen bir düzen ve olumlu iletişim ortamının içerisinde, tutarlı öğretmen davranışlarının sergilendiği, sınıfın öğretmenin kontrolünde olduğu etkili bir sınıf ortamında, çocukların öğrenmelerinin kolaylaştığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu sınıf yönetimi becerilerinin, öğrenci başarısı ve gelişimleri üzerinde etkili olmasından dolayı, öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusunda bilgili ve donanımlı olmaları gerekmektedir (İlgar, 2000). Jacobson (2003), okul öncesi dönem, çocukların öğrenimlerine başladıkları ilk basamak ve okula karşı olumlu tutum geliştirmede kritik bir dönem olması, ilköğretime hazırlık niteliğinde köprü görevi görmesi, çocukların ara vermeden gün boyunca öğretmenle birlikte olmaları sebebiyle okul öncesi öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları daha fazla önem taşımaktadır.

Öğretmen-öğrenci arasında kurulabilecek sağlıklı iletişim ortamı, sınıf içerisinde oluşturulmalıdır fakat zaman zaman sınıf içi iletişimde öğretmen ve öğrenci arasında bir takım iletişim engelleri oluşabilmektedir. Gordon (2002)bu iletişim engellerinden bazılarını; emir vermek, yönlendirmek, uyarmak, gözdağı vermek, korkutmak, ahlak dersi vermek, nutuk çekmek, yargılamak, eleştirmek, suçlamak, ad takmak, alay etmek, tanı koymak, sınamak, sorgulamak, sözünde durmamak, oyalamak, geçiştirmek, konuyu saptırmak şeklinde sıralamaktadır. Öğretmenin öğrenciye bu ve bunlar gibi olumsuz yaklaşım ve tutumları çocukların kendilerini değersiz hissetmelerine, çevresiyle iletişiminde kopukluklar olmasına, kendilerini yalnız hissetmelerine sebep olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinde onaylamadıkları davranışları gördüklerinde, hemen uyarmakta ve sert tepki göstermektedirler. Öğrenciler öğretmenleri tarafından onaylanmayan davranışları devam ettirdikçe öğretmenler nasıl bir tavır sergileyeceklerini bilememekte ve öğrencilerini duygusal anlamda rencide edici pek çok davranışta bulunabilmektedirler. Öğretmenlerin bu olumsuz tepkileri sorun davranış çözümü yerine sorunun büyümesine sebebiyet vermekle birlikte öğrencinin duygusal anlamda hasar görmesine neden olacak hâle dönüşmektedir (McNamara ve Moreton, 2001). Böylece öğretmenlerin, sınıf içi etkinliklerde, çocuklara karşı olan

davranışlarında, tutumlarında, iletişim ve etkileşim durumlarında bilinçli ya da bilinçsiz olarak ihmal davranışları gösterdikleri söylenebilmektedir.

Kefeli (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki görüşleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde çocuğa yönelik istismar ve ihmal davranışlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında gözlemlenen iki okul öncesi öğretmenin sınıflarında çocuklara duygusal istismar ve ihmal davranışlarını gösterdikleri, öğretmenlerin birinin fiziksel istismar davranışı da gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca gözlemlenen öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki görüşleri ile çocuklara yönelik davranışlarının çeliştiği belirlenmiştir.

Sağır (2013) tarafından yapılan çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali hakkında görüşlerini ve farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Çocuk ihmali hayatın içerisine yerleşmiş, insanlar tarafından oldukça benimsenmiş olmasına rağmen yeterli farkındalığa varılamamış bir olgudur. Çocuk ihmali ile ilgili alanyazında çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır.

Dünya sağlık örgütünün tanımına göre ihmal; çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin bu yükümlülüğünü yerine getirmemesi, beslenme, giyim, tıbbi, sağlık, eğitim, sosyal ve duygusal gereksinimler ya da yaşam koşulları için gerekli ilgiyi göstermemesi, çocuğu fiziksel ya da duygusal yönden ihmal etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2006; Polat, 2007; Yılmaz, 2009).

Çocuk ihmali yetişkinin pasif kalmasından kaynaklı eylemlerdir (Dubowitz ve ark., 1993; Tıraşçı ve Gönen, 2007). Olgunun ihmal olarak değerlendirilmesi için olayın devamlılığının gerekli olduğuna dikkat çekilmektedir (Straus ve Kaufman Kantor, 2005). İhmal olgusunun görülme sıklığı oldukça fazladır. Amerikan ulusal kayıtlarında 2012 yılında çocuğa kötü muamele türlerinden % 80'inin ihmal olduğu belirtilmiştir (Logan-Greene ve Jones, 2015; Maguire-Jack ve Wang, 2016). İhmal davranışının

saptanabilmesinde öncelikle bakılması gereken iki etkenin olduğu ifade edilmektedir. Bu etkenler ebeveynin tutum ve davranışlarının çocuğa zarar veriyor olması ve çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmıyor olması şeklinde ifade edilmektedir (Baysal, 2007). İhmal olgularının saptanabilmesinde gözlem, anket, ev ziyaretleri, kontrol listeleri, yüz yüze görüşme gibi yöntemler kullanılabilirken (Stowman ve Donohue, 2005) yaşları küçük olan çocuklarda değerlendirme yaparken resim çizme yöntemi de kullanılabilir (Darie, 2015).

İhmal tanımları yapılırken çocuğa uygulanan ihmal davranışları ile ilgili bazı ayrımlara gidilmiş ve ihmal türleri belirlenmeye çalışılmıştır. İhmal olgusu; fiziksel, duygusal, eğitimsel, cinsel ve tıbbi ihmal boyutlarıyla ele alınmaktadır.

Fiziksel ihmal, çocuğun zarar görme ihtimalinin biliniyor olmasına rağmen alınması gereken önlemlerin alınmamasıdır. Hijyen koşullarının gerekli ölçüde sağlanmaması, çocuğun zararlı maddelerle karşı karşıya bırakılması, korunmaması, tıbbi bakımında yetersizlik, kötü beslenme ve beslenmenin kontrolsüzlüğü fiziksel ihmale örnek olarak gösterilebilir (Polat, 2001).

Duygusal ihmali, Ericson ve Egeland (2002) şu şekilde tanımlamıştır. Çocuğun psikolojik ve duygusal olarak kabul görme ihtiyacına olumsuz cevap verilmesi şeklinde tanımlamaktadırlar. Duygusal istismar ve fiziksel ihmale genellikle eşlik eden duygusal ihmal, çocuğun en temel ihtiyaçlarından olan sevginin, ilgi ve değerini gösterilmemesi şeklinde de tanımlanmaktadır (Bilir, Çavuş, 1991; Paavilainen ve diğerleri 2002).

Duygusal ihmal, ihmal türleri içerisinde çocukta en çok davranış problemlerine yol açan ihmal türü olduğu saptanmıştır (Dubowitz, Black, Starr Jr, Zuravin, 2002; Young, Lennie, Minnes, 2011). Duygusal ihmale uğrayan çocukların karşılaştıkları birçok olumsuz durum vardır. Bu olumsuzluklar çocuğun geleceğe yaşamına etki etmektedir. Çocuğun özgüveninde zedelenme, fiziksel-zihinsel gelişim geriliği, beslenme bozukluğu, uyku bozukluğu, dışkı kaçırma, altına kaçırma, okul başarılarında düşüş, saldırgan davranışlar görülebilir. Duygusal ihmal sonucunda ısırma, parmak emme, tırnak yeme, içine kapanma, alışılmamış korkular, anti-sosyal davranışlar (hırsızlık,

işkence yapma vs.), intihar girişimleri, aşırı sakinlik ve anksiyete sık rastlanan belirtileridir (Erermiş, 2001).

Eğitimsel ihmal, çocuğun eğitim gereksinimlerini göz ardı etmek, eğitim olanaklarından yararlanmasını engellemek, kronik okul devamsızlıklarına müsaade etmek veya eğitim ve okul sorunlarına yeterli ilgi ve özenin gösterilmemesi şeklinde tanımlanabilir (Yalçın, 2007, ss., 46). Maddiyattan kaynaklanan eğitimsel ihmalin yanında; okullarda aşırı disiplin ortamının olması, korkutarak kontrol etme ve utandırma yöntemleri çocukların fizyolojik ve güven ortamı gereksinimlerinin doyumunu engeller. Cezalandırıcı disiplin yöntemleri duygusal ezimin “tehdit”, “aşağılama”, “reddetme” boyutları altında toplanabilir. Öğrenci-öğretmen arasındaki yetersiz bilişsel, duygusal ve psikomotor ilişki yine reddetme ve duygusal ihtiyacı karşılamama boyutlarına girmektedir. Çocukların gelişimine ve yaşına uygun olmayan biçimde beceri ve yeteneklerinin altında veya üstünde ders verilmesinin, ezbere dayanan eğitimin, sorgulayıcı ve üretken düşüncelerin desteklenmediği eğitim-öğretimin, çocuğun gelişim özelliklerini, kişisel gereksinimlerini yok sayan etkinliklerin-ders programlarının çocuğun bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimini engellemekte olduğu ortaya koyulmuştur (Erkman, 1991, s.88).

Cinsel ihmal çocuğa, cinsel gelişim evreleri hakkında yeterli cinsel eğitimin verilmemesi olarak ele alınabilir. Aile içinde 0-6 yaş dönemi eğitiminin önemi büyüktür. Bu dönemde çocuğun cinsel kimliğine uygun olmayan giysilerin seçilmemesi, uygun olmayan davranış sergilenmesi, oyuncaklar alınmamasının yanında bu yaş ve ilerleyen dönemlerde çocuğun cinsel konularda yönelttiği sorulara yaşına ve gelişimine uygun cevaplar verilmemesi örnek gösterilebilir (Özcebe, 2009).

Tıbbi ihmal çocuğun temel ihtiyaçlarından olan tıbbi yardımın çocuğun ailesi ya da bakımından sorumlu kişiler tarafından göz ardı edilmesidir. Standart tanı yöntemlerinin ve tedavinin uygulanmasının reddedilmesi, tedavinin devam etmesinde uyumsuzlukçıkarma da tıbbi ihmal olarak kabul edilir. Tıbbi ihmal nedenleri incelendiğinde cehalet, ekonomik sıkıntılar, dini inançlar, sağlık kuruluşuna ulaşmakta zorluklar, sosyal güvencenin olmaması, uygulanan tedavinin iyi anlaşılması ya

da tedavinin aileye çok zor gelmiş olması gibi nedenler sıralanabilir (Özcebe, 2009; Erermiş, 2001; Şahin, 2002).

İhmal türlerinde rol alan risk faktörlerine bakıldığında zaman; Baysal ve Şahin (2014), çocuk ihmal ve çocuğa uygulanan tüm kötü muamelelere ilişkin risk faktörleri dört başlık altında ele alınmaktadır. Bu başlıklar; çocukla ilgili etmenler, aile ile ilgili etmenler, yaşanılan çevreye ilişkin etmenler, kültüre ilişkin etmenler şeklindedir.

Çocukla ilgili etmenler; çocuğun uğradığı ihmal ve kötü muameleden sorumlu olduğu söylenemez fakat yapılan çalışmalar çocukla ilgili etmenlerin genel olarak, “*istenmeyen çocuklar, prematüre doğan bebekler, çok ağlayan, kronik hastalığı olan, hiperaktivite ya da tikleri olan çocuklar, yaşça yakın kardeşleri olan çocuklar, mental hastalık belirtileri göstermeleri*” olduğunu göstermektedir (Küpeli, Karman, Derman, 2003; Baysal ve Şahin, 2014).

Aile ile ilgili etmenler; aileden kaynaklı durumların ihmal olasılığını arttırdığı söylenebilir. Bu konuda yapılan çalışmalar aile ile ilgili etmenlerin genel olarak; “*Annenin zor bir hamilelik süreci geçirmesi, ebeveynlerin alkol, uyuşturucu, madde kullanması, yoğun stres, ebeveynlerin düşük özsaygı ve özgüvene sahip olmaları, istenmeyen bir hamilelik geçirmek, eğitim eksikliği, ebeveynlerin bilişsel bozukluklara sahip olması, çocuk gelişimine ilgisiz olmak, çocuğun gereksinim ve davranışlarını anlamamak, çocuktan gerçek dışı beklentiler, anne-babanın boşanmış olması ve çocuğu tek bir ebeveynin yetiştiriyor olması, ebeveynlerin kendi çocukluk dönemlerinde ihmal ve istismara uğramış olmaları, anne ve babanın çalışıyor olması, anne ve babanın çocuğu sahiplenmesi ile ilgili sorunlar*” olduğunu göstermektedir (World Health Organization, 2006; Polat, 2007; Zara, 2012; Baysal ve Şahin, 2014).

Yaşanılan çevreye ilişkin etmenler; alanyazın tarandığında yaşanılan çevre ile ilgili etmenlerin; “*Yüksek düzeyde işsizlik, düşük soso-ekonomik düzey, alkole kolay ulaşım, yetersiz ev koşulları ve barınma, şiddet toleransı, toplumdaki cinsiyet ve sosyal eşitsizlikler*” olduğu görülmektedir (Dubowitz ve diğerleri, 2002; Siyez, 2003, World Health Organization, 2006).

Kültüre ilişkin etmenler; alanyazın tarandığında yaşanan kültür ile ilgili etmenlerin “Toplumdaki sosyal ayrışmalar, stres düzeyinin yüksek olması ve toplumda şiddetinkabul görüyor olması” çocuğa yönelik ihmal riskini arttırdığını göstermektedir (Baysal ve Şahin, 2014).

Çocuğa uygulanan ihmal davranışları, çocuğun bugününü ve yarınını olumsuz olarak etkilemektedir. İhmalin çocuk üzerindeki etkilerinin fiziksel, davranışsal, duygusal ve gelişimsel kategorilerine ayrılabilmesine dikkat çekilmektedir (İnsan Hakları Derneği, 2008).

Çocuk ihmalinin fiziksel/gelişimsel sonuçları; Baysal (2007) ihmalin, küçük çocuklar üzerinde en az fiziksel istismar kadar hasar oluşturduğunu, çocukların dış sorunları, yaralanmalar, zehirlenmeler, beslenme yetersizlikleri, beynin büyümesine ve gelişmesi ile ilgili sorunlar, dil gelişiminde gecikmeler gibi fiziksel işlevlerin ve gelişimin bozulmasında sorunların meydana gelebileceği belirtmektedir. Aynı zamanda ihmalin etkileri ölüme yol açabileceği ve sonucu ölüme sebebiyet veren ihmal davranışlarının üç yaşın altındaki çocuklarda daha sık rastlandığına dikkat çekilmektedir.

Çocuk ihmalinin davranışsal ve duyuşsal sonuçları; okul öncesi dönemde ihmale uğramış çocukların gösterdiği en temel etki konuşma geriliğidir. İhmal eden ebeveynler çocukları ile yeterince iletişim kurmaz, çocuklarına sözel uyaran sağlamazlar. Yaş ilerledikçe çocukların dil gelişiminde gerilik ve okul başarısının düşüklüğüne yol açmaktadır (Polat, 2007). İhmale uğramış çocuklar, okul dönemlerinde derslere ve okula karşı ilgisiz davranışlar sergileyebilmekte, derslerde düşük akademik başarı ve gelecek yaşamında suç işlemeye meyilli olmaya sebep olmaktadır (Baysal, 2007). İhmale uğrayan çocuklarda; saldırganlık, yalan söyleme gibi davranış problemleri, depresyon, yüksek kaygı, karşı gelme, altına kaçırma, öğrenmede güçlük, özgüven düşüklüğü, içe kapanma, çevreyle iletişim kurmada güçlük gibi olumsuz sonuçlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Dubowitz ve diğerleri, 2002; İnsan Hakları Derneği, 2008; Young ve diğerleri, 2011; Zara, 2012).

Aynı zamanda çocuk ihmali ile ilgili yapılabildiği araştırmalar sonucunda açıklık, hipotermi ya da donma nekrozlarının görüldüğü belirtilmiştir (Kuğuoğlu, 2004). Bunların yanında çocukta; çevresiyle iletişimde başarısız olma, eşya ve madde bağımlılığı, yalnızlık hissi, ilgi görebilmek için sürekli sağlık problemleri yaratma gibi etkilerden de söz edilebilir (Zara, 2012). Dubowitz ve arkadaşları (2002) Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptıkları çalışmada ihmale maruz kalan çocukların davranış ve gelişim arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda üç yaş grubu çocuklarda duygusal ihmal ile davranış sorunları arasında ilişki olduğu, beş yaş grubu çocuklarda ihmale maruz kalmış çocuklarda davranış problemleri ve bilişsel gelişim geriliği olduğu tespit edilmiştir.

Tatar (2004) yaptığı çalışma ile öğretmen-öğrenci iletişimi ve bu iletişimin öğrenci başarısına etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre sınıf içi öğrenci-öğretmen iletişim düzeyi arttıkça öğrencinin ders başarısının arttığı, aynı zamanda öğretmen-öğrenci birebir öğrenci iletişim düzeyi arttıkça öğrencinin başarısında arttığı gözlemlenmiştir. Elde edilen bir başka sonuç ise öğretmenin sınıf hâkimiyeti ve sınıf içi iletişim düzeyi arttıkça öğrencilerin ders başarısında artmaktadır. Bu sebeple öğretmenin iyi bir iletişim bilgisine sahip olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin bu yönde eğitilmesi eğitim-öğretim faaliyetlerinin istenen düzeye ulaşmasında önemli role sahip olduğu bulguları elde edilmiştir.

İhmalin çocuklar üzerindeki etkisi görüldüğü gibidir. Okul öncesi dönemde çocuklar günlerinin büyük çoğunluğunu okul öncesi eğitim kurumunda ve öğretmenleriyle geçirmektedirler. Çocukların bu dönemde olumsuz durum ve davranışlara maruz kalmaları gelecek yıllarını olumsuz şekilde etkileyecektir. Öğretmen-çocuk iletişimde, öğretmen tarafından fark edilmeden sergilenebilecek en küçük olumsuz davranış çocukların ihmal edilmesine sebep olabilecek ve ihmalin çocuk üzerinde bırakacağı etkinin büyüklüğü ne yönelik bulgular mevcuttur (Silver, Measelle, Armstrong, Essex, 2005; Yılmaz, Üstün ve Odacı, 2009; Dağlıoğlu, 2010). Okul öncesi dönem, çocukların öğrenimlerine başladıkları ilk ve eğitim sisteminin en can alıcı basamağı olması, insan hayatının gelecek dönemlerinin temelini oluşturan kritik dönem olması ve çocukların uzun saatler öğretmenle birlikte olması sebebiyle okul öncesi öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları daha fazla önem taşımaktadır (Oktay, 2002; Arı, 2003; Jacobson, 2003).

Bütün bu sebeplerden dolayı oluşabilecek bu durumu önleyebilmek için okul öncesi öğretmenlerinin tutum ve davranışlarının ihmal kapsamında olup olmadığının gözden geçirilmesi, öğretmenlerin bu konularda bilinçlendirilmesi dolayısıyla konu üzerinde daha çok çalışma yapılması gerekmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında belirlenmesine yönelik bir durum tespiti yapılmaya çalışılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında incelenmesidir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının gözlemlenerek fiziksel, duygusal, eğitimsel, tıbbi ihmal kapsamında ve sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi temel alınmıştır.

YÖNTEM

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmal kapsamında incelemek amacıyla yapılan çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması/bütüncül çoklu durum desenindedir. Durum çalışması belli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, ss.73). Bütüncül çoklu durum deseni; birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum, kendi içlerinde bütüncül olarak ele alınması ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılmasını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, ss., 301).

Araştırmada örneklem grubu amaçlı örneklem ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu nedenle ihmalin farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki etkisini anlayabilmek amacıyla amaçlı örneklemede farklı sosyo-ekonomik düzey ölçütü kullanılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeylerin belirlenmesi; Deniz, Türe, Uysal ve Akar (2015) tarafından ifade edilen ölçütler doğrultusunda yapılmıştır.

Çalışma grubu farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip, iki bağımsız anaokulu, bir ilkokula bağlı anaokulunda benzer demografik özelliklere sahip (yaş, mezuniyet, kıdem vs.) öğretmenler arasından gönüllülük esası ile belirlenmiştir. Buna göre, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı kadındır. Öğretmenlerin 4'ü evli, 2'si bekârdır. Öğretmenlerin tamamı lisans mezunu ve mesleki kıdemleri 8 ile 10 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerden, 2'si alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda, 2'si orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda ve 2'si üst sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Gözlem verileri, araştırmacı tarafından on haftalık süreçte toplanmış ve verilerin değerlendirilebilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhmal Davranışlarını Belirleme Gözlem Formu” kullanılmıştır.

Form geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın taranmış (Altunsu, 2004; Baysal, 2007; Benice, 2013; Dubowitz ve diğerleri, 2002; Eremiş, 2001; Ericson ve Egeland, 2002; Giordino ve diğerleri, 2010; Hergüner, 2011; Kefeli, 2016; Lewin ve Herron, 2007; Özcebe, 2009; Pala, 2011; Polat, 2007; şahin, 2002; Tugay, 2008; Yılmaz, 2009; Zara, 2012) ve gözlem maddeleri belirlenerek taslak bir form oluşturulmuştur. Ardından, hazırlanan taslak formdaki gözlem maddeleri için okul öncesi eğitimi alanı uzmanı olan ve çocuk ihmal-istismarı konusunda çalışmalar yapan, dört uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Dört uzmandan formda yer alan bütün maddelerin uygunluğu için “Uygun”, “Değiştirilmeli”, “Tamamen Çıkarılmali” yönleriyle değerlendirmeleri ve varsa öneri-açıklamalarını belirtmeleri istenmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda bazı maddeler düzenlenmiş, tekrar uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu şekilde form son şeklini almıştır. Form, fiziksel ihmal, duygusal ihmal, eğitimsel ihmal, tıbbi ihmal, diğer ve sınıf yönetiminden kaynaklanan durumlar olmak üzere 6 bölümden ve 51 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, nitel çalışmaların veri toplama tekniklerinde biri olan yarı yapılandırılmış gözlem tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış gözlem; gözlemci tarafından doğal ortamda, bir gözlem aracı kullanılarak yapılan gözlemlerdir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Araştırmada yer alan öğretmenler, 10 hafta boyunca 240 saat süreyle sınıfta ve okulun diğer alanlarında gözlemlenmiştir. Bu kapsamda örneklem grubundaki her bir öğretmen haftada bir gün,(günler arasında dönüşüm yapılarak öğretmenlerin farklı günlerde gözlem yapılması sağlanmıştır) dört saat süreyle toplamda 40 saat gözlemlenmiştir. Sınıf içi gözlemler, sınıfın günlük eğitim akışı içerisinde gerçekleştirdikleri tüm etkinlik ve çalışmaları kapsamıştır. Gözlemler sırasında

araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhmal Davranışlarını Belirleme Gözlem Formu” kullanılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı tarafından öğretmenlerin bütün sözel ifade ve davranışlarını betimleyici notlar hâlinde kayıt altına alındığı detaylı gözlem notları tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Gözlem verileri, araştırmacı tarafından gözlem esnasında forma işaretlenmiştir. Aynı zamanda detaylı gözlem notları tutulmuştur. Ardından güvenilirliği arttırmak için araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları, farklı iki uzmana yönlendirilmiştir. Uzmanlardan, gözlem notları tek tek okunarak, hazırlanan okul öncesi öğretmenlerinin ihmal davranışlarını belirleme gözlem formunda, uygun maddelere göre işaretlenmeleri istenmiştir. Araştırmacı ve uzmanların değerlendirmeleri karşılaştırılarak, güvenilirlik kat sayısı (Miles ve Huberman, 1994 tarafında önerilen; *Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100* formülü kullanılmıştır.) hesaplanmış buna göre uyum .84 çıkmıştır. Bu da araştırmacı ve uzmanların gözlem değerlendirmelerinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmada (çalışmaya hazırlık, araştırma konusunun belirlenmesi, veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi, araştırma bulgularının yorumlanması) “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirlenen bilimsel etik, ilke ve kurallara uyulmuştur. Birinci yazarın yüksek lisans tez çalışması kapsamında toplanan veriler için 2017 yılında Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgilerinin gizli tutulması amacıyla isimler kodlanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırma sonuçlarının sadece yürütülen çalışmanın amacı kapsamında

kullanılacağı, örneklem grubundaki öğretmenlere ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler çalışmada gönüllü olarak yer almışlardır. Öğretmenlere çalışma ile ilgili bilgilerin verildiği ve öğretmenlerin gönüllü olarak çalışmada yer aldıklarına dair imzalı bir onam formu alınmıştır

BULGULAR

Çalışma grubunda yer alan iki bağımsız ve bir ilkokula bağlı, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip, üç okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan altı okul öncesi öğretmenin on haftalık süreç içerisinde gözlemlenmesinden elde edilen davranışlarının ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 şeklinde kodlanmıştır. Ö1 ve Ö2 alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerini, Ö3 ve Ö4 orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerini, Ö5 ve Ö6 ise üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerini ifade etmektedir.

Tablo 1’de örneklem grubunda bulunan farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının fiziksel ihmal kapsamında değerlendirme sonuçları sunulmuştur:

Tablo 1. Farklı Sosyo Ekonomik Düzeylerdeki Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşim Durumlarının Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Fiziksel İhmal	Gözlenme Sıklığı					
	Alt Sosyo-Ekonomik		Orta Sosyo-Ekonomik		Üst Sosyo-Ekonomik	
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
F1.Öğretmenin çocuğun beslenme gereksinimini zamanında karşılayabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaması (Etkinlik sürelerini ayarlamak, ortamı düzenlemek, çocukların beslenme saatinin gerektirdiği düzene geçmelerini sağlamak vb.).	1	2		1		
F2.Öğretmenin çocuğun gün içinde ortam ısısına uygun giyinmesini sağlamaması.	10	10	1			
F3. Öğretmenin ortamın ısısını gün içindeki gereksinimlere göre ayarlamaması.		1				
F4.Öğretmenin çocuğun kişisel bakımı/temizliği konusunda ilgisiz kalması.		1			10	
F5.Öğretmenin okul içindeki ve bahçedeki öğrenme ortamlarında çocukların güvenliği için gerekli düzenlemeleri yapmaması.	25	26	34	40	16	5
F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi.	50	59	5	10	46	9
F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması.			2	11		
F8.Öğretmenin, çocuğun tuvalete gitme isteğini duymazdan gelmesi.						
TOPLAM	96	109	42	62	72	14

Tablo 1 'de, sunulduğu gibi, en fazla gözlemlenen fiziksel ihmal davranışları, "öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile yalnız bırakması" ve "öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-yalnız göndermesi" olduğu görülmektedir. Örneğin;

"Ö3, sınıfa geldi. Çocuklar sınıfa gelmiş ve oyun oynamaya başlamışlardı.Ö3 montunu çıkardı, öğretmenler odasına götürmek için sınıftan çıktı. Çocuklar sınıfta yalnız kaldılar ve oyunlarına devam ettiler." (Gözlem notları)

En az gözlemlenen fiziksel ihmal davranışları ise; “*öğretmenin çocuğun beslenme gereksinimini zamanında karşılayabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaması*”ve “*öğretmenin çocuğun kişisel bakımı/temizliği konusunda ilgisiz kalması*” davranışlarıdır.

Tablo 2’de örneklem grubunda bulunan farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının duygusal ihmal kapsamında değerlendirme sonuçları sunulmuştur:

Tablo 2. Farklı Sosyo Ekonomik Düzeylerdeki Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşim Durumlarının Duygusal İhmal Kapsamında Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Duygusal İhmal	Gözlenme Sıklığı					
	Alt Sosyo- Ekonomik		Orta Sosyo- Ekonomik		Üst Sosyo- Ekonomik	
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
D1.Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi.	3	1		1	21	
D2. Öğretmenin çocuğun sorusunu duymazdan gelmesi.	1	1			1	
D3.Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi.	1	1			1	1
D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıt vermemesi/geçişirmesi/alaycı yanıt vermesi.		3	2	3	1	1
D5. Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi.	6	10		3	3	
D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi.	4	10	3		3	1
D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi.	3			2		4
D8. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi.		10	4		6	
D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi.	11	10	1	8	1	1
D10. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri fark etmemesi.		10	3		6	
D11.Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi.	1	1	11	1	1	
D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi.	4	10	11	1	1	
D13. Öğretmenin farklı gelişim gösteren çocukların sınıfa uyumu için gerekli çabayı göstermemesi.	10	10	2		19	
D14. Öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmaması.						
TOPLAM	53	83	40	19	64	8

Tablo 2’de, sunulduğu gibi en fazla gözlemlenen duygusal ihmal davranışları, “Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi.” ve “Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi.” olduğu görülmektedir. Örneğin;

“Ö6, çocukların boy ve kilolarını ölçmek için sınıfta bir köşeye geçti, çocuklar Ö6'nın yanında durmak istediler fakat Ö6, 'çocuklar yanımda durmayın, buradan gidin kafamı karıştırıyorsunuz' dedi.” (Gözlem notları)

En az gözlemlenen duygusal ihmal davranışları ise; “Öğretmenin çocuğun sorusunu duymazdan gelmesi.” ve “Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi.” dir.

Tablo 3'te örneklem grubunda bulunan farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının eğitsel ihmal kapsamında değerlendirme sonuçları sunulmuştur:

Tablo 3.Farklı Sosyo Ekonomik Düzeylerdeki Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşim Durumlarının Eğitsel İhmal Kapsamında Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Eğitimsel İhmal	Gözlenme Sıklığı					
	Alt Sosyo- Ekonomik		Orta Sosyo- Ekonomik		Üst Sosyo- Ekonomik	
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
E1.Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi.	10	10	9	10	10	10
E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması.	51	52	4	1	9	7
E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak).	22	10	28	29	10	12
E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması.	10	12	19	19	10	11
E5.Öğretmenin planladığı etkinlikler için gerekli materyalleri temin etmemesi.	1	11	9	10	10	10
E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat).	20	20	9	10	2	7

E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi (geçistirmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.).	12	12	11	25	25	16
E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması(Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi).	35	31	14	10	10	10
E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması.	10	11			28	
E10.Öğretmenin sınıf ve/veya okulun diğer alanlarındaki materyallerin yıpranmasını, eskimesini önlemek adına gerekli önlemleri almaması.	10	9	9			
E11.Öğretmenin eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklar için gerekli uyarlamalara yer vermemesi.	21	20	10	10	1	
E12.Öğretmenin anadili Türkçe olmayan çocukları eğitim sürecine katabilmek için gerekli çabayı göstermemesi.	10	10	10	10	1	1
E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi.	10	10				
E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması.	10	10				1
E15.Öğretmenin kendi özel durumu (sınıfa çocuk getirmesi, duygu durumundaki değişiklikler vs.) nedeni ile eğitim etkinliklerinin aksaması-yapılamaması.				10	1	
E16.Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi.	14	3	2	1		
E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi.	10	8	1	3	4	
TOPLAM	236	229	166	138	121	85

Tablo 3'te sunulduğu gibi, en fazla gözlemlenen eğitimsel ihmal davranışları "Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması.", "Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması." ve "Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması." olduğu görülmektedir. Örneğin;

“Ö4, etkinliğe başlamadan önce kullandığı hazır planın sayfasını kopardı, masaya oturdu ve planı önüne koydu ve planda yazılanları okuyarak, çocuklara etkinlik yaptırdı. Başka bir örnek ise; Ö1, öğretmen, stajyere ‘bugün ne etkinlik yaptıracağını, senetkinlikleri ve kitap çalışmasını yaptır, ben toplantıya gidiyorum’ dedi ve sınıftan çıktı.”(Gözlem notları)

En az gözlemlenen eğitimsel ihmal davranışları ise “Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi.”, “Öğretmenin planladığı etkinlikler için gerekli materyalleri temin etmemesi.”dir. “Öğretmenin sınıf ve/veya okulun diğer alanlarındaki materyallerin yıpranmasını, eskimesini önlemek adına gerekli önlemleri almaması.” davranışları ise hiç gözlemlenmemiştir.

Tablo 4’te örneklem grubunda bulunan farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının tıbbi ihmal kapsamında değerlendirme sonuçları sunulmuştur:

Tablo 4. Farklı Sosyo Ekonomik Düzeylerdeki Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşim Durumlarının Tıbbi İhmal Kapsamında Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Tıbbi İhmal	Gözlenme Sıklığı					
	Alt Sosyo-Ekonomik		Orta Sosyo-Ekonomik		Üst Sosyo-Ekonomik	
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi.	10	10	10	10	10	9
T2.Öğretmenin çocukların düşmesi/yaralanması durumlarında gerekli müdahaleyi yapmaması/yapmayı geciktirmesi.		1			1	
T3.Öğretmenin çocuğun sağlık durumundaki değişimleri (gün içinde ateşinin yükselmesi, kusması vb.) aileye iletmek üzere idareye bildirmemesi.		1	10			
T4.Öğretmenin çocuğun gelişimindeki ilerleme/gerileme ile ilgili yapılması gerekenleri aileye iletmek üzere idareye bildirmemesi.						
TOPLAM	10	12	20	10	11	9

Tablo 4’te sunulduğu gibi, tıbbi ihmal davranışlarından, “*Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi.*” aynı sıklıkla ve en fazla gözlemlenen davranış olduğu görülmektedir.

Tablo 5’te örneklem grubunda bulunan farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar kapsamında değerlendirme sonuçları sunulmuştur:

Tablo 5. Farklı Sosyo Ekonomik Düzeylerdeki Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşim Durumlarının Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar Kapsamında Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar	Gözlenme Sıklığı					
	Alt Sosyo-Ekonomik		Orta Sosyo-Ekonomik		Üst Sosyo-Ekonomik	
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması.	19	17	38	32	8	7
Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb).	10	14	32	20	4	3
Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması.	14	43	32	28	9	9
Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması.	5	4				8
Sın5.Öğretmenin vaat edilen ödülü vermemesi.	10	3	10	2		1
Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması.	10	4	5	5	1	
Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması.	10	10	34	22	1	2
TOPLAM	78	95	151	109	23	30

Tablo 5'te sunulduğu gibi en fazla gözlemlenen sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar “Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması.”, “Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması.” olduğu görülmektedir. Örneğin;

“Ö1, sınıfında bulunan Suriyeli çocuğa, kaç kere söyleyeceğim, bir daha Arapça konuşursan ağzına çok acı biber süreceğim, Türkçe konuşacaksın, dedi.” Başka bir örnek durum ise; Ö4, çocuklar tak-çıkır oyuncaklar ile oynamak için ellerine aldılar. Ö4, hayır dün onları döktünüz ve toplamadığınız için bugün oynamayacaksınız, dedi ve oyuncak ile çocukların oynamasına izin vermedi...” (Gözlem notları).

En az gözlemlenen sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar ise; “*Öğretmenin vaat edilen ödülü vermemesi.*”, “*Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması.*” olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularında, öğretmenlerde gözlemlenen ihmal davranışlarında görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri fark etmeksizin bazı ortak yönler olduğu tespit edilmiştir.

Bunlardan, fiziksel ihmal kapsamında en sık gözlemlenen, “*öğretmenlerin çocukları sınıfta-okulun diğer bölümlerinde üçüncü kişiler ile ya da yalnız bırakmaları-göndermeleri*” davranışı olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Eraslan (2009) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin günün büyük bir kısmında sınıfta bulunmadıklarını ve sınıfı stajyerlere bıraktıkları bunun da büyük bir sorun teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar, Boz ve Boz (2006) ve Baştürk’ün (2007) çalışmalarında da bildirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çocukların yalnız bırakmalarının onların fiziksel ve duygusal sağlığı açısından tehlikeli olabileceğine dair çeşitli çalışmalar mevcuttur (Kuğuoğlu, 2004; Giardino ve diğerleri, 2010).

Öğretmenlerde en sık gözlemlenen duygusal ihmal davranışlarının, “*çocukların duygu-düşünce ve görüşlerine gereken önemi ve özeni göstermemeleri-dinlememeleri, çocukların sorularına gerekli-zamanında yanıtlar vermemeleri ya da alaycı yanıtlar vermeleri*” olduğu belirlenmiştir.

Bu durumun, çocukların özgüvenlerine zarar verebileceği, çocukların okula karşı olumsuz tutumlargeliştirmelerine sebebiyet verebileceğine dair bulgular mevcuttur. Casarjian’e göre (2000) öğretmenlerin çocuklara yönelik duygusal ihmal davranışları çocukların benlik saygısını olumsuz etkilemekte ve sınıftaki duygusal ve davranışsal katılım düzeylerini düşürmektedir. Aynı zamanda, Amerika’nın Kuzeydoğusundaki 6, 7 ve 8. sınıflardan 700 öğrenci ile yapılan çalışmada çocukların dörtte üçünün (%78,9) öğretmenler tarafından duygusal veya bilişsel olarak ihmal edildiği belirlenmiştir

(Casarjian, 2000). Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde; Dubowitz, Papas, Black ve Starr (2002), yaptıkları çalışmada, 136 çocuk ve bakıcılarını laboratuvar-ev ortamlarında gözlemlemiştir. Araştırma verilerini, annelerin beyanları ve çocuklara standart test uygulayarak toplamışlardır. Araştırmacılar çocukları 3 ve 5 yaşlarında değerlendirmişlerdir ve çocuklar 5 yaşlarına geldikleri zaman bilişsel gelişimlerinin zayıfladığı ve davranış sorunlarının arttığı gözlemlenmiştir. Sebep olarak, çocukların uğradıkları duygusal ihmal ile önemli ölçüde ilişkili oldukları ifade edilmiştir.

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, gözlemlenen tüm öğretmenlerin *ortak olarak en fazla* eğitimsel ihmal davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerde en sık gözlemlenen eğitimsel ihmal davranışlarının “*Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması.*”, “*Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması.*” ve “*Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması.*” olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Kefeli ve Haktanır (2018) yaptıkları araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenleri tarafından gösterilen ihmal davranışları arasında ikinci sırada çocukla yeterince ilgilenmemenin geldiğini belirtmektedirler. Okul öncesi dönemde, ailelerin öğretmenlerden çocuğa karşı daha çok ilgi ve sevecenlik beklediği ve öğretmenlerin bunu karşılayamamasından endişe ettikleri ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin çocukları stajyerlere bırakarak ihmal ettiğidir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen farklı araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Turan (2016) yaptığı çalışmada, eğitim planlamasının özel okullarda daha az görüldüğü, planların değerlendirilmesine ise araştırmada ele alınan okulların hiçbirinde yer verilmediğini tespit etmiştir. Aynı zamanda eğitim planlarının, okulun ve çevrenin özellikleri, çocukları gelişim düzeyleri ile ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından hazırlanmadığı ve öğretmenlerin hazır plan kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada, Bilir ve Çavuş (2017) okul öncesi öğretmenlerinin hazır plan kullandığı, hazır planlarda bir düzenleme yapmadıkları sonucu elde edilmiştir. Tüm bu bulgular, öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından olan eğitimin

planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili konularda öğretmenlerde, sıklıkla ihmal davranışları gözlemlendiği sonucunu desteklemektedir.

Wert ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışma ile Kanada'da 1993 ile 2013 yılları arasındaki eğitimsel ihmal eğilimlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma oranları 1993 yılında eyalet çapında ölçüldüğünden bugüne eğitim ihmali oldukça düşüktür. En yeni sonuç olarak 1000 çocuktan sadece 0,34 oranında eğitimsel ihmale maruz kaldıkları belirlenmiştir. Kanada diğer dünya ülkeleri ile kıyaslandığında (Amerika Birleşik Devletleri, Hollanda, Romanya gibi) sosyo-ekonomik anlamda daha avantajlı oldukları ve yoksulluk ile ihmal arasında ilişkinin olduğu, diğer Avrupa ülkelerinde her türlü ihmalin artış gösterdiği belirtilmiştir. Aynı zamanda araştırmada okulların eğitimsel ihmali önlemek için okul bazlı eksiklikleri gidermek için ve ailelere-akademik sorunlara karşı gerekli müdahalelerin yapıldığını destekledikleri sonucu elde edilmiştir.

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, gözlemlenen tüm öğretmenlerde *en az gözlemlenen* tıbbi ihmal davranışı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerde en sık gözlemlenen tıbbi ihmal davranışlarının "*Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi.*" olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, düşme, yaralanma gibi olası durumlarda gereken hassasiyeti gösterdikleri gözlemlenmiş fakat her ay çocukların gelişim takibini yaparak gerekli formlara kaydetme sorumluluklarını yerine getirmeleri gözlem süresince öğretmenlerde hiç gözlemlenmemiştir. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde, Mennen, Kim, Sang ve Trickett (2010) yaptıkları çalışmaya, 303 kötü muameleye maruz kalan çocuk katılmıştır. Çalışma, çocuk ihmalinin niteliğini tanımlamayı ve çocukların maruz kaldığı ihmal türlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda çocukların en az maruz kaldığı ve diğer ihmal türleriyle bir ilişki içinde olmayan tıbbi ihmal olduğu görülmektedir. Başka bir çalışma ise Jenny (2007) tarafından yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre; çocuk bakıcıları, bir çocuğun çeşitli ihtiyaçlarına yönelik tıbbi ihtiyaçlarını tanımayı ve bu ihtiyaçlara cevap vermeyi başaramadıkları belirtilmiştir.

Araştırma sürecinde yapılan gözlemler analizinde elde edilen bulgularda uygun davranış uygun ihmal türüne ayrılmıştır fakat elde edilen bulgularda hiçbir ihmal türüne uygun olmayan davranışlar olduğu saptanmıştır. Bu davranışlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi aksaklıklarından kaynaklanması sebebiyle gözlemlenen davranışlar, sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar başlığı altında toplanmıştır.

Öğretmenlerde en sık gözlemlenen sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıkların, “*Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması.*” ve “*Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması.*” olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler uygun stratejiyi belirleyemediklerinden dolayı, sınıfta oluşan ya da oluşabilecek istenmeyen durumları önleyici-çözümleyici uygun davranışlar sergileyememekte ve farkında olmadan çocuklara karşı ihmal davranışları sergiledikleri görülmektedir. Nitekim alanyazında benzer bulgulara sahip çalışmalar incelendiğinde, Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün (2010) tarafından yapılan çalışmada, 2 okul öncesi öğretmeni ve 5-6 yaş gruplarındaki çocuklar yer almıştır. Veriler gözlem tekniğiyle toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin her iki yaş grubunda da en çok kullandıkları stratejinin sözel uyarı, sözel olmayan uyarı ve 1.tip ceza olduğu belirlenmiştir.

Keleş (2013)’in yaptığı çalışmada, gönüllülük esasına bağlı olarak 10 okul öncesi öğretmeni, 10 okul öncesi öğretmen adayının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin ders yönetimi ve insan yönetimi boyutlarında müdahaleci bir inanç ve tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2015) yaptığı çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin, çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkilerinin incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuç ise öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin, öğretmenin-çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde etkili olduğudur.

Hu, Li, Wang, Wu ve Vitiello (2021) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi tutum ve davranışlarının çocukların sosyal becerilerini geliştirmede önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tveit, Drugli, Fossum, Handegard, Klöckner ve Stenseng (2020) yaptıkları çalışmada, çocuk-öğretmen iletişiminin çocukların duygusal, davranışsal ve sosyal uyumları üzerinde önemli etkisi olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Aynı zamanda olumsuz öğretmen iletişim durumlarının çocuklar üzerinde çok güçlü etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Belirlenen uygun stratejiler sayesinde, daha az çatışmalı, etkileşimli, sevecen ve samimi çocuk-öğretmen ilişkilerinin besleneceği ve böylece çocukların duygusal, davranışsal ve sosyal gelişimini teşvik eden bir ortam oluşacağı araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iletişim durumlarında farkında olarak ya da olmadan birçok kez ihmal davranışları sergiledikleri görülmektedir. Buna sebep olarak, öğretmenlerin pedagojik ve alan bilgilerini uygulamaya dökmede yetersiz kalabildikleri, öğretmen yeterliklerine sahip olma düzeyleri, iletişim becerileri, öğrenim dönemleri boyunca yaptıkları sınıf gözlemleri ve stajlarında karşılaştıkları yanlış uygulamalar olduğu söylenebilir. Aynı zamanda çocukla sürekli iletişim hâlinde olan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmal ve çocukla iletişimde yapılan yanlışlıklar konularında yeterli farkındalık ve bilgiye sahip olmalarının gerektiği ortaya konmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çocukluk çağında ihmale uğramış çocukların akademik kariyerlerine, gelişimlerine etkisini konu alan araştırmalar yapılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen davranışlarında çocuk ihmalini azaltmaya yönelik çözüm önerileri alınabilir.

Bu araştırma tek bir ilde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalara farklı iller dâhil edilerek çalışma grupları veya örneklem arttırılabilir ve iller arası karşılaştırmalar yapılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerine çocuk ihmalini konu alan ve öğretmenlerin bilinçlenmelerini sağlayacak hizmetiçi eğitimler, seminerler, çalıştaylar düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Üniversite müfredatlarına, temel eğitim-okul öncesi öğretmenliği bölümlerine çocuk ihmaline ile ilgili dersler konulması öğretmen adayları için yararlı olmakla birlikte okullarda çocuk ihmaline davranışlarının azalmasını sağlayacaktır.

KAYNAKLAR


- Aral, N. , Duman G. (2014). Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi. İstanbul: Nobel.
- Arı, M. (2003).Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, M.Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss.31-35). İstanbul:Morpa Kültür Yayınları.
- Baştürk, S. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersiyle İlgili Deneyimleri Makale 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Gaziosmanpaşa Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Baysal, S. U. (2007). Tıbbi İhmal. (Ed. O. Polat). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı*(s.: 265-275). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Benice, A. (2013). Çocuğun duygusal istismarı. *Eğitimde Yeni Yansımalar*, 33. 29-34.
- Bilir, Z. T.,& Çavuş, Z. S. (2017) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Geçiş Süreçlerinin Öğretmenlerin Hazırladıkları Eğitim Programlarıncı Desteklenme Düzeyinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 4(16).234-247.
- Boz, N.,& Boz, Y. (2006). Do prospectiveteachersgetenoughexperience in schoolplacements? *Journal of EducationforTeaching*, 32(4), 353–368.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H. (2010). Okul Öncesi Öğretmenin Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme, G.Haktanır (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss.39-78). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Darie, N. (2015). Child’s Exposures to Emotional Neglect in Drugusers Families. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences*, 180. 1590-1598.
- Deniz, K. Z., Ersin, T. Ü. R. E., UYSAL, A., & AKAR, T. K. (2015).Determiningsocio-economicstatusvariablesthroughclusteranalysis. *Elementary Education Online*, 14(1),108-117.
- Dubowitz, H., Black, M., StarrJr, R. H., &Zuravin, S. (1993). A conceptual definition of childneglect. *Criminal Justice and Behavior*, 20(1).8-26.
- Dubowitz, H.,Papas, M. A., Black, M. M., &Starr, R. H. (2002). Child neglect: Outcomes in high-risk urban preschoolers. *Pediatrics*, 109(6). 1100-1107.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının" öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3(1), 207- 221.
- Erdoğan, İ, Cüceloğlu, D. (2013): Öğretmen olmak, Bir Can’a Dokunmak (2.Baskı).Final Kültür Sanat Yayınları.


- Eremiş S. (2001);Çocuk ihmali nedir? *İzmir Atatürk Hastanesi Tıp Dergisi*, 39(2).7-10.
- Erickson, M. F.,& Egeland, B. (2002). Child neglect. *The Apsachandbook on child maltreatment*, 2.3-20.
- Erkman, F. (1991). Çocukların Duygusal Ezimi. *Çocuk İstismarı ve İhmali. Çocukların Kötü Muameleden Korunması1. Ulusal Kongresi* (s.163-169).. Ankara: Gözde Repro Ofset
- Giardino, A. P.,Lyn, M. A., Giardino, E. R. (2010), Introduction: Child Abuse and Neglect. *A Practical Guide tot he Evaluation of Child Physical Abuse and Neglect* (pp. 3-30) ,London: Springer Science-Business Media.
- Gordon, T., (2002). Etkili Öğretmenlik Eğitimi, (Çev. Emel Aksoy), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Hergüner, S. (2011). Duygusal istismar ve ihmal. M. Öztürk (Haz.). *Çocuk hakları açısından çocuk ihmali ve istismarı* (s. 41-54). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Hu, B. Y.,Li, Y., Wang, C., Wu, H., &Vitiello, G. (2021). Preschool teachers' self-efficacy, classroom processquality, and children'ssocialskills: A multilevelmediationanalysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 242-251.
- Kefeli, H.(2016) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmali Davranışları ile Kurum Personelinin Konuya İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.Ankara.
- Kısaç, İ. (2002), Öğretmen-Öğrenci İletişimi. (Ed.: E. Karip) *Sınıf Yönetimi* içinde, Pegem Yayınları,Ankara.
- Kocaer, Ü. (2006). *Hekim ve Hemşirelerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Lewin, D.,&Herron, H. (2007). Signs, symptoms and risk factors: healthvisitors' perspectives of childneglect. *Child abusereview*, 16(2).93-107.
- McNamara, S.,&Moreton, G. (2001). *Changing behaviour: Teaching children with emotional and behavioural difficulties in primary and secondary classrooms*. Routledge.
- Miles, M. B.,Huberman, A. M., Huberman, M. A., &Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. sage.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özcebe, H. (2009). Halk sağlığı bakış açısıyla istismar bildirim ve karşılaşılan güçlükler. *Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Kongresi*, 27-30.
- Paavilainen, E.,Merikanto, J., Åstedt-Kurki, P., Laippala, P., Tammentie, T., &Paunonen-Ilmonen, M. (2002). Identification of

- child maltreatment while caring for them in a university hospital. *International journal of nursing studies*, 39(3). 287-294.
- Pala, B. (2011). *Geleceğin öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi ve farkındalık düzeyleri*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der.
- Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı: Tanımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1). 39-60.
- Stowman, S. A., & Donohue, B. (2005). Assessing child neglect: A review of standardized measures. *Aggression and Violent Behavior*, 10(4). 491-512.
- Şahin, F. (2002). Çocuk ihmali: Tanı ve Tedavide Hekimler İçin İpuçları. *Klinik Pediatri*, 1(3). 103-106.
- Tıraşçı, Y., & Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1). 70-74.
- Tugay, D. (2008). *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri* Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, F. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Denetimi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 23. 94-119.
- Tveit, H. H., Drugli, M. B., Fossum, S., Handegård, B. H., Klöckner, C. A., & Stenseng, F. (2020). Mediating Mechanisms of the Incredible Years Teacher Classroom Management Program. *Frontiers in Psychology*, 11.
- World Health Organization (2006). *Child Maltreatment*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Yalçın, N. (2007). *Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Çözüm Önerileri*. (Yüksek Lisans Projesi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: Risk faktörleri ve çocukların psiko-sosyal gelişimi üzerindeki etkileri. *Civil Academy Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 63-79.
- Yılmaz, M., Üstün, A., & Odacı, H. (2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1). 13-20.

- Young, R., Lennie, S., & Minnis, H. (2011). Children's perceptions of parental emotional neglect and control and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(8), 889-897.
- Yörükoğlu, A. (1992) *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zara, A. (2012). Çocuk İstismarı ve İhmali.
<http://www.aytenzara.com/wpcontent/uploads/2012/02/%C3%87OCUK%C4%B0HMAL%C4%B0-VE-%C4%B0ST%C4%B0SMARI.pdf>' den alınmıştır.

ORCID

Nesrin AKBAYRAK  <https://orcid.org/0000-0002-7366-8576>

Nalan KURU  <https://orcid.org/0000-0003-3536-8238>

SUMMARY

Introduction

When the whole life of a person is considered, it can be said that there are critical periods that are more important in terms of psychological and physiological development. The observations people make and the experiences they gain from the environment during these critical periods enable individuals to learn effectively and quickly. One of these critical periods is the preschool years, which covers the 0-6 age period. Preschool years are critical because during these years, personality is developed and shaped and basic knowledge, skills and habits are acquired (Ari, 2003).

Efficient and productive pre-school years shape the future of children. Effective preschool years can be achieved through preschool education. Preschool education institutions that aim to give children the opportunity to express their feelings and thoughts freely and to present their creative ideas, to equip children with basic knowledge and skills, to support all developmental areas of children, and to raise individuals who are respectful to themselves and the people around them achieve all these objectives with the help of teachers (Oktay, 2003; Yılmaz, 2003; Başal, 2013; Aral & Duman, 2014).

Jacobson (2003) argues that the preschool period is the first step in which children start their education and a critical period in terms of developing a positive attitude towards school. Preschool period acts as a bridge leading to primary school and children are with the teacher throughout the day. Thus, it is of great significance for preschool teachers to have effective classroom management skills.

In the classroom, a healthy communication environment should be created between the teacher and students. Communication barriers between the teacher and students and negative attitudes may cause children to feel worthless, to have disconnections in their communication with their environment and to feel lonely. When teachers observe student behaviors that they do not approve, they generally warn their students immediately and react strongly. As students continue their inappropriate behaviors, teachers may not know what kind of attitude they will adopt, and they may exhibit emotionally offensive behavior towards their students. These negative reactions of teachers cause the problem to grow, instead of eliminating the problem behavior, and the student is emotionally harmed (McNamara & Moreton, 2001). Thus, it can be said that teachers may consciously or unconsciously display negligent and abusive behaviors in classroom activities, in their behaviors and attitudes towards children, and in situations that involve communication and interaction. This study aims to determine the patterns of communication and interaction between preschool teachers and children with a view to classroom management and with in the scope of child neglect.

Method

This research used qualitative method pattern of case study / holistic multiple case. Two independent kindergartens with different socio-economic levels, 6 volunteer pre-

schoolteachers determined by purposive/purposeful sampling method and working in a nursery class in a kindergarten constitutes the working group. In the data collection process, the interview form consisting of open-ended questions developed by the researcher, "Observation Form for Determining Neglect Behaviors of Preschool Teachers" and detailed observation note sheet by the researcher were used. The data were collected by observing for 240 hours for 10 weeks and the collected data were analyzed by descriptive analysis method.

Discussion

Results of research show that, it is concluded that pre-school teachers show educational negligence most, followed by classroom management neglect behaviors, physical neglect, emotional neglect behaviors regardless of the socio-economic levels of the schools in their communication and interaction with children in classroom management; the least observed neglect behaviors were medical neglect behaviors.

A Semiotic Approach to the Reading of Literary Texts in EFL Classes* **

Yabancı Dil Sınıflarında Yazınsal Metinlerin Okunmasına Göstergebilimsel Bir Yaklaşım

Necat KUMRAL¹

¹Tokat Gaziosmanpaşa University, Foreign Languages Department, English Language Teaching Program. necat.kumral@gop.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 03.07.2021

Yayına Kabul Tarihi: 13.08.2021

ABSTRACT

Semiotic reading is a process approach developed in three steps to the reading of literary texts in language classes. The consecutive steps are said to be (1) reading within the text for the sense, (2) reading upon the text for the value and (3) reading against the text for the critique. In order to collect the data needed for the study a vast reading of the literature in the field concerned has been done and in class application of the approach has been administered accordingly. A control group and an experimental group were formed of the 4th grade students of the Police Academy, who were all upper intermediate in their study of English as a foreign language. Since the participants were the cadets qualified enough to be officers ready to work in their field using English, they were all considered eligible, and therefore they were selected exclusively for the study. The data were analyzed and interpreted to come up with a sound conclusion to see to what extent the thesis statement of the study and the results reached overlapped. T-test was used and the results were displayed in tables indicating the frequency each item of both comprehension questions and interpretations questions received. When the answers both of the groups gave to the comprehension questions were compared, it was observed that there was a statistically significant difference between the groups. However, when the answers both of the groups gave to the interpretation questions were compared, it was realized that there was a highly significant

* **Alıntılama:** Kumral, N. (2022). A semiotic approach to the reading of literary texts in efl classes. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 521-539.

** This article has been produced from the Ph.D thesis entitled "Moving from Sense to Value: A Semiological Approach to Reading Literary Texts in EFL Classes through R. L. Frost's Poems" completed by Necat Kumral.

difference between the groups concerned. The differences that appeared indicated that the hypothesis of the thesis was correct and that semiotic reading approach was applicable to the reading of literary texts in EFL settings has been proven.

Keywords: Semiotics, Semiotic reading, Sense, Value, Interpretation

ÖZ

Göstergebilimsel okuma yabancı dil sınıflarında yazınsal (edebi) metinlerin okunması için geliştirilen üç aşamalı bir süreci içine alan yaklaşımdır. Birbiri ardına gelen aşamalar; (1) metin içinde kalarak anlamı elde etme, (2) metin üzerine çıkararak derin anlamı yakalama ve (3) eleştiri için metne karşı okuma şeklindedir. Çalışma için gerekli veriyi toplama amacıyla ilgili alanda çok geniş bir araştırma yapılmış ve yaklaşımın sınıf içi uygulaması, uygun bir şekilde yerine getirilmiştir. Katılımcılar, İngilizce düzeyleri orta üstü olan Polis Akademisi son sınıf öğrencileri arasından seçilerek kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur. Katılımcılar, kendi alanlarında İngilizce kullanarak çalışmaya hazır memurlar olmak için nitelikli öğrencilerden, çalışma için özel olarak seçilmiş ve tamamı çalışmaya dâhil edilmiştir. Tezin iddia ettiği okuma aşamalarının örtüşme düzeyleri hakkında sağlıklı bir sonuca varabilmek için elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Sonuçlar hem anlama hem de yorum sorularının her birinin aldığı frekansı gösterecek şekilde tablolar hâlinde düzenlenmiştir. Her iki grubun anlama sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir. Yine söz konusu grupların yorum sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında, aralarında hayli yüksek oranda istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan farklar tezin iddia ettiği varsayımı doğrulamış ve göstergebilimsel okuma yaklaşımının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda yazınsal (edebi) metinlerin okunmasına uygun olduğu kanıtlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Göstergebilim, Göstergebilimsel okuma, Anlam, Tema, Yorum

INTRODUCTION

Language is a code of communication formed of verbal signs that are used to communicate a particular idea in a given situation. This code is a langue existing as a virtual system in the mind of the speakers who use it the way they internalize it as their mother tongue in brain. Langue becomes an actual system known as speech when used as a code of communication in a setting (Peirce, 1986; Saussure, 1986; Clarke, 1987). Using language in a context requires the use of discourse markers that interlocutors adopt so as to communicate properly. Communication occurs when the speaker transmits a message and the listener receives it as clearly as possible. When the messages cannot be transmitted and received well, there occurs a communication breakdown somewhere along the process. Proper communication requires the interlocutors to develop both linguistic competence and communication competence since language as a system of verbal signs also requires mastery over pragmatic principles (Grundy, 1995; Levinson, 1983).

Semiotics as an interdisciplinary study of communication deals with this sort of proper exchange of information in a communication setting. Communication through any system of signs, not necessarily verbal signs, namely words, is what semiotics takes it as its province. In the study of a work of art literary competence comes into play as literary works are opaque, not crystal clear, as the sense reached through literal study is not enough to appreciate the work properly (Collie & Slater, 1987). The hidden meaning behind the words can only be reached by moving from the sense to the value, the theme of the work at hand. The reader is expected to move from the said to the unsaid so as to get an overall picture of what is communicated through the work. If that is not enough to appreciate the work, the reader moves beyond it and criticizes it to reconstruct a text with a new centre of values (Derrida, 1986).

Semiotic reading of literary texts is a holistic approach offering a three-step reading scheme moving from the sense to the value and then to the critique of the text

concerned (Scholes, 1982). The reader develops a semiotic reading skill by reading within the text for the sense, the literal meaning, reading upon the text for the value and reading against the text for the critique. The reader takes a semiotic trip when s/he reads the text for the sense, interprets it for the value and evaluates or criticizes it for the critique. As the approach moves from simple to complex considering all the domains of learning—cognitive, affective and psychomotor—its objectives are said to be in accordance with the taxonomy of educational objectives (Granhund, 1985).

Literature Review

Language and culture are related that it is not necessary to elaborate on the relationship as it is always obvious from a semiotic point of view (Kroeber & Kluckhohn, 1952; Lado, 1961; Valdes, 1996). Language as a powerful code is used to hand down culture from one generation to another (Hartley, 1982). “Language,” says Nasr (1983, p.1) “is an acquired vocal system for communicating meanings.” Language is also this vocal system to express feelings and explain thoughts (Huttenlocher, 1978). As a code of communication, it is used to communicate across thoughts, and to Miller (1978, p.3) “communication occurs when events in one place at one time are closely related to events in another place or at another time” and that “any physical process that has the capacity to span space and time can be used as a communication system.” Communication does not occur in a vacuum and requires at least two people to exchange thoughts and/or ideas at a particular time. Wardhaugh (1988, p.1) states “when two people communicate with each other in speech (or through a text) we can call the system of communication that they employ a code [...] and in most cases that code we may want to call a language.” Language is then a code of communication formed of verbal signs that turn into signifiers (sound-image) referring to signifieds (content: idea). This signification or stand-for reprocess is called semiosis that occurs when people communicate using a particular language (Barthes, 1994; Eco, 1979; Hawkes, 1992). Sless (1986, p.5) states that semiotics is “the study of communication and understanding’ and semiosis is the process by which communication and understanding occur.” To Sless (1986, p.5) communication and understanding are so

much related that without understanding the message communication cannot occur as this process of understanding is “one of the most powerful and useful concepts in the history of intellectual activity.”

Intellectual activity does not happen by itself as there should be a context in which communication and understanding occur (Blass, 1990; Brown & Yule, 1985; Cook, 1989; Salkie, 1995; Schiffren, 1994; Van Dijk, 1981; Yule, 1997)). The role of context is significant in that the interpretation of any literary text depends partly on the standards of textuality (Beaugrande and Dressler, 1981). The seven standards are said to be *cohesion*, *coherence*, *intentionality*, *acceptability*, *informativity*, *situationality* and *intertextuality*. These seven standards are assumed to have been met because literary texts are composed of well-developed texture meeting them all. According to Miller (1978, p.12) it is not adequate for a literary text to be absolutely comprehensible since language is unable “to capture the more elusive aspect of human consciousness,” because “socially shared conventions of language have little value” and “communication about private psychological experiences can only be carried out by analogy, by metaphor, by poetry.” Therefore, in this study a poem was used as a literary text to foreground how the private psychological experience of the poet was handled.

Signs are all around and what we do is to use these to communicate across our thoughts by weaving signs meaningfully. According to Kim (1996, p.1) psychology, philosophy and semiotics share a common ground, and she explains the relationship by making an analogy saying “standing on the earth of psychology humans live under the sky of philosophy between which are the symbolic systems developed around signs.” This analogy gives us the clue that we are already surrounded by signs constantly communicating something meaningful depending on the context of the situation. This context of situation becomes the artistic medium in which language is used to express feelings, thoughts, ideas, and the like. The artistic medium is what the learner is expected to develop in the process of time through the study of literature. Language cannot be separated from literature as it provides perfect examples of language use. In a

work of art, the auditory/temporal signs which are symbolic in nature turn into visual/spatial signs forming a texture of the literary work in question.

There is a strong relationship between semiotics and language teaching since semiotics as the interdisciplinary study of communication comprises the study of language both in EFL and ESL settings in which language is the medium of communication (Erton, 2006; Kumral, 2006; Sert, 2006; Şenel, 2007; Nabifar & Baghermousavi, 2015; Husain, Dj, & Musrifah, 2020). Language, however, is not adequate to help explain intricate human thoughts processes, where semiotics comes into play to present a wide point of view as it includes verbal, non-verbal and multimodal communication (Kurtul, 2013; Kumral, 2013). Literary studies in EFL classes contributes a lot to the understanding of intricate human thought processes, and semiotic approach to the reading of literary texts in language classes can easily wipe out the problem whenever it occurs in the process of communication.

METHODOLOGY

The aim of this experimental study is to show how the semiotic reading approach can be applied to the reading of literary texts in EFL classes. Robert Lee Frost's poem was selected for the sole purpose that the narrative of the poem was easy to follow and that the poem was rich in terms of literary devices and symbols, which required the reader to move from the sense to the value in order to fully appreciate the text at hand. Two groups were formed: a control group and an experimental group. The groups were formed of the participants who were of the same age and had almost the same background in terms of language study. They were all English-medium police college originating students except two female students who were also English-medium Anatolian High School graduates. They were all at upper intermediate level and competent learners judging by their performance as learners of English in a typical EFL setting. The variables like age, academic background and their level in English were all ignored to come up with statistically significant data based on their performance on the test concerned. While the control group was given the poem with comprehension and

interpretation questions to check their understanding of the text and to what extent they were able to interpret the text, the experimental group was provided with the necessary background information in order for them to comprehend and interpret the text properly. The latter group was also provided with the key to the symbols as they are necessary to understand and interpret the text fully. The data collected were displayed in tables and assessed by means of t-test to find the t-value to compare and contrast the results of the tests given to the groups. The comprehension and interpretation results found after the analysis of the data were said to be statistically significant. At the end of the study some conclusions were drawn: (1) semiotic reading is a comprehensive approach, (2) it is applicable to the reading of literary texts in EFL classes, and (3) it can be used as a critical reading approach.

The test to collect the data for analysis was based on the meticulous library research and composed of nine questions. Four of the questions were comprehension-oriented while the rest five were interpretation-oriented.

1. Do you think the narrator's mood changes in the poem? How do you get a sense of that change between the stanzas? Consider how the shifting of mood coincides with the divisions of the poem.
2. What do you find in the first stanza? Does he describe or explain what he sees in the morning? Is there anything peculiar to the natural event? What for example?
3. What makes the narrator start asking questions in the course of the poem? How do you think he feels when he poses questions? Does he know the answers or simply echo his thoughts in his inner world without any interest in the answers?
4. What sort of design does the poet speak of? How does he feel when he finds a design in such a small thing? Why?
5. What do assorted characters of death and blight refer to? What do these characters signify respectively?

6. What does satin cloth refer to? What does it signify? Which of the characters mentioned do you associate it with? Please explain briefly why you think so.
7. Why do you think the poet refers to the characters as the ingredients of a witch's broth? Would you call them in a different way? How?
8. What sort of analogies can you find in the poem? Give them in order if you find any. What do they signify respectively in relation to enigma of life?
9. What happens to them all in the end? Do you agree with the narrator on the fate of the characters involved in the story as a consequence of his intellectual reasoning as to the design he finds in a thing so small? Do you sense that there is any moral lesson usually found in fables that the poet intends to communicate across?

The first four were designed to check their understanding of the poem as they were all based on the sense of the text, whereas the rest of the questions were designed to see to what extent they were able to interpret the poem. The first group (control group) consisted of ten students two of whom were female participants. Although the second group (experimental group) consisted of ten participants, two of them did not take the test. They were the same age, therefore age variable was ignored. They were all upper intermediate level in their foreign language study. Group 1 was presented with the poem 'Design' written by R. L. Frost with both comprehension and interpretation questions. Group 2 was provided with the information and key points necessary for better comprehension and interpretation of the same poem. Both of the groups answered the same questions and time allocated for the answer was the same. Depending on the frequency each item received the tables based on their comprehension and interpretation were made accordingly considering the groups respectively. An evaluation scale was formed ranging from 100 to 0. Therefore, a correct answer received 100 points, whereas semi-correct, partly correct and incorrect received 50, 25 and 0 respectively. The scores were evaluated according to t-test used to test how significant the differences regarding both of comprehension and interpretation between the groups were. The difference is significant beyond .05 and 1 levels, which indicates that the difference can be

interpreted as reliable or true with acceptable confidence provided that the t-value is significant beyond .05. The findings provided the researcher with the data to conclude that the approach developed was practically applicable to the reading of literary texts in EFL settings.

The following computation was done through the formulas below and the t-test was used for the analysis of the data.

$X = \sum Cx / n$ for mean score

$S = \sqrt{\sum (x-x)^2 / n-1}$ for standard deviation

$S_H = S / n$ for standard error

$D = A - B$ for the difference between the mean scores.

$S_D = \sqrt{S_A^2 + S_B^2}$ for the standard error of the difference between mean scores.

$t = D / S_D$ for t-value

The results of the difference in comprehension and interpretation between the groups in terms of t-value are as follows:

Control Group

Comprehension

X=33

S= 8,563

n=10

$S_H = 2,77$

Experimental Group

Comprehension

X=32,5

Interpretation

X=13,5

S=11,247

n= 10

$S_H = 3,556$

Interpretation

X=40,5

S= 8,0178

S=9,4868

n=8

n= 8

S_H=2,835S_H= 3,354

t= 0,1275

t= 5, 52351

(statistically significant)

(statistically highly significant)

Ethical Issues

This research had been conducted as part of the Ph.D thesis completed by the author before 01.01.2020, when ethical approval was not a prerequisite at the time; therefore, it was not received from the authorities of the National Police Academy where the study was carried out.

FINDINGS

The results of the research indicated that there is statistically significant difference between the groups concerned in terms of comprehension level of the participants. When it comes to speaking of interpretation level of the participants, there is a statistically highly significant difference between the groups. The following tables were made according to the frequencies each item received respectively in line with the answers of groups to the comprehension questions, and the next two consecutive tables were made considering the frequencies each item received in accordance with the answers of the groups to interpretation questions.

Table 1. Answers of Control Group to Comprehension Questions

Score	100	50	25	0	
Questions	Correct	Semi-correct	Partly correct	Incorrect	Total
1	8	2			90
2	6	2		2	70
3	5	1	3	1	62.50
4	9			1	90

Q1 received eight correct answers and two semi-correct answers, which means that the participants got the question right and answered quite well. **Q2** received six correct answers, two semi-correct and two incorrect, which indicates that they understood the question well and their answers were on the whole all right but not fully explained well. **Q3** received five correct answers, one semi-correct, three partly correct and one incorrect answer, which means that they understood the question but their answers varied from correct to incorrect. They may not have quite formulated their answers to make all of them correct based on what they read. **Q4** received nine correct answers and only one incorrect answer, which comes to mean that they understood the question well and their answer were to the point.

Table 2. Answers of Experimental Group to the Comprehension Questions

Score	100	50	25	0	
Questions	Correct	Semi-correct	Partly correct	Incorrect	Total
1	7	1			93.75
2	4	3		1	71.80
3	5	1		2	68.75
4	7	1			93.75

Q1 received seven correct and one semi-correct answers, which means that the participants got the question right and answered quite well. **Q2** received four correct, three semi-correct and one incorrect answers, which indicates that they understood the question and their answers were on the whole all right but not fully explained well. **Q3** received five correct, one semi-correct and two incorrect answers, which means that they understood the question but their answers varied from correct to incorrect. They may not have quite formulated their answers to make all of them correct based on what they read. **Q4** received seven correct answers and only one partly correct answer, which means that they understood the question well and their answer were all right.

Table 3. Answers of Control Group to the Interpretation Questions

Score	100	50	25	0	
Questions	Correct	Semi-correct	Partly correct	Incorrect	Total
5	3	1	1	5	37.50
6	1	5		4	35
7	1		4	5	20
8		1		9	5
9	1	1		8	15

Q5 received three correct and one semi-correct, one partly correct and five incorrect answers, which means that the participants got the question right but not answered quite well. This is because interpretation questions were highly challenging and demanding more knowledge as opposed to comprehension questions. **Q6** received one correct, five semi-correct and four incorrect answers, which indicates that they may have got the question right, but their answers were not on the whole all right. This calls to mind that this question appeared to be more demanding than the previous one. **Q7** received one correct, four partly correct and five incorrect answers, which means that they understood the question but their answers varied from correct to incorrect. They may not have quite formulated their answers to make all of them correct based on what they were required to interpret. **Q8** received one semi-correct and nine incorrect answers, which means that they either misunderstood the question or they simply did not compose their ideas thoroughly. This result indicated that this question appeared to be the most demanding one among them all. **Q9** received one correct, one semi-correct and eight incorrect answers, which indicates that they may have understood the question but they may not have answered it the way they were required to.

Table 4. Answers of Experimental Group to Interpretation Questions

Score	100	50	25	0	
Questions	Correct	Semi-correct	Partly correct	Incorrect	Total
5	3	2		3	50
6	6	2			71
7	4		1	3	53
8	5	1		2	68.75
9	6	1		1	81.25

Q5 received three correct and two semi-correct and three incorrect answers, which means that the participants got the question right but not answered well. Group 2 answered more questions correctly due to the fact they were provided with the necessary information. **Q6** received six correct, and two semi-correct, which indicates that they got the question right, and their answers were to the point. This adds up to the point that this question appeared far less demanding than the previous one. **Q7** received four correct, one partly correct and three incorrect answers, which means that they understood the question but their answers were not the way they were expected to provide. Their interpretation was not to the point. **Q8** received five correct, one semi-correct and two incorrect answers, which means that they understood the question and they composed their ideas accordingly. **Q9** received six correct, one semi-correct and one incorrect answer, which means that they understood the question and answered it the way they were required to.

DISCUSSION and CONCLUSION

The results of the research have shown that the approach is applicable to the reading of literary texts both in theory and in practice. Participants expressed genuine interest in taking the test and wondered what the results of the study were. As it is part of the thesis statement that they would have difficulty answering the interpretation questions as they were naturally more demanding than comprehension questions. Since comprehension was based on the literal meaning of the poem, it was expected to become easy on their part to answer them. However, some of them appeared to be more demanding since they were not able to answer them properly. Even if they were assumed to have reached the sense of the text as they were provided with the meaning of the new words through guided vocabulary check, they still had difficulty understanding the text fully. Group 2 was expected to perform much better while answering the comprehension questions, for they were also provided with the key words and metaphors used in the poem. Nevertheless, the answers to the questions checking their comprehension were not absolutely different as some of the items really became challenging on their part. The

real difference was expected to be in their answers to interpretation questions since Group 1 had no prior information unlike Group 2, and they were on their own to interpret the poem so as to answer the questions properly. Group 2 made a lot of difference in answering interpretation questions because they were given all the necessary information pertaining to the literary devices used in the poem. They were able to get the deeper meaning, value or the theme of the poem, as they were engaged in the signification process known as semiosis, which was indispensable part of their effort to interpret the poem. Both of the groups went through the same material which happened to be totally communicative, for it was composed of all the necessary components such as *setting the scene, about the author, guided vocabulary check, the text, understanding the poem* (comprehension questions) and *reading between the lines* (interpretation questions). They were not expected to move beyond the limitation of the study to criticize the poem as they were not literarily competent enough to create their own text around their values.

Both theory of semiotic reading and how to apply it to language study complete the picture needed for a thorough understanding of how it really works in practice. Any sort of communication either oral or written is a concern of semiotics since this interdisciplinary study takes any of them as its province. Language is a linguistic sign system and semiotics considers it as a verbal sign system. Words are signs that refer to any existent or nonexistent thing in the world as they can be concrete and abstract notions used in any act of communication. Semiotics deals with all these notions as they refer to any concepts stored in the mind of the speaker and the listener, which makes communication flow possible. Any word is a sound-image stored as content-idea between which there is no clear cut resemblance but rather arbitrariness. Discourse analysis of texts is a pragmatic approach to textual communication. Language used in a context requires pragmatic analysis as meaning can be derived taking context-features into consideration. From a semiotic point of view discourse analysis is essential part of the whole issue because meaning derived as sense can be reached by reading within the text, which is the referential meaning. Since there is this deep meaning lying in the

cultural background of any literary text, reaching sense in context is not enough in semiotic reading. Reading upon the text for the value is the second step, for the reader feels the need to interpret the text by engaging in intellectual activity requiring semiosis. If the reader intends to take one step further, s/he reads against the text for the critique by creating a new text around his/her values. In-class application of the approach indicated that the approach can be applicable to the reading scheme it proposes in EFL classes. It also indicates that the approach can be used as a critical reading approach in language classes.


There have been some developments in the field of reading literary texts in EFL classes from semiotic point of view since 2000 when the thesis was completed. While semiotics stands as a study of communication, some researchers have thought that there is a close relationship between language teaching and semiotics (Erton, 2006; Kumral, 2006; Sert, 2006; Şenel, 2007; Nabifar & Baghermousavi, 2015; Husain, Dj & Musrifah, 2020) as they share a common ground ranging from the study of semantics to the study of pragmatics (Kumral, 2013; Kurtul, 2013).

REFERENCES

- Barthes, R. (1994). *Elements of semiology*. New York: Hill & Wang.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Blass, R. (1990). *Relevance relations in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. & Yule, G. (1985). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, D.S. (1987). *Principles of semiotics*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Derrida, J. (1986). Structure, sign and play. In H. Adams & L. Searle (Eds.), *Critical theory since 1965* (pp.79-136). Tallahassee: Florida State University Press.
- De Saussure, F. (1986). Course in general linguistics. In H. Adams & L. Searle (Eds.), *Critical theory since 1965* (pp.645-656). Tallahassee: Florida State University Press.
- Eco, U. (1979). *A theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Erton, İ. (2006). Semiotic nature of language teaching methods in foreign language teaching and learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (1), 73-86.
- Granhund, N. (1985). *Stating objectives for classroom*. New York: MacMillan.
- Grundy, P. (1995). *Doing pragmatics*. London: Edward Arnold.
- Hartley, A. (1982). *Linguistics for language learners*. London: MacMillan Press Ltd.
- Hawkes, T. (1992). *Structuralism and semiotics*. London: Routledge.
- Husain, N., Dj, M., & Musrifah, M. (2020). Semiotic analysis to the cultural content in the EFL text book. *International Journal of Research on English Teaching and Applied Linguistics*, 1(2), 67-82. doi:10.30863/v1i2.1230
- Huttenlocher, J. (1978). Language and thought. In G. Miller (Ed.), *Psychology and communication*. Washington D.C.: USIA.
- Kim, K. L. (1996) *Caged in our own signs: A book about semiotics*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Kroeber A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture, a critical review of concepts of definitions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumral, N. (2006). Incorporating semiotic communication into EFL reading classes. *Education and Science*, 31 (141), 21-31.

- Kumral, N. (2013). Semiotic analysis of textual communication in Snow by Julia Alvarez. *Journal Language and Linguistic Studies*, 9(2), 31-44. Retrieved from <http://www.jlls.org/vol9no2/31-44.pdf>.
- Kurtul, K. (2013). *Cellat ve Ağlayan Yüz* adlı hikayenin göstergebilimsel açıdan incelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 81-94. Retrieved from <http://www.jlls.org/vol9no1/81-94.pdf>.
- Lado, R. (1961). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, G. A. (1978). Psychology and communication. In G. Miller (Ed.), *Psychology and communication*. Washington D.C.: USIA.
- Nabifar, N. & Baghermousavi, M. S. (2015). Social semiotics evaluation of *English One* by gender. *Studies in English Language and Education*, 2(2), 74-86.
- Nasr, R. T. (1983). *The essentials of linguistic science*. London: Longman.
- Peirce, C. S. (1986). Letters to Lady Welby. In H. Adams & L. Searle (Eds.), *Critical theory since 1965* (pp.637-644). Tallahassee: Florida State University Press.
- Salkie, R. (1995). *Text and discourse analysis*. London: Routledge.
- Schiffren, D. (1994). *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell.
- Scholes, R. (1982). *Semiotics and interpretation*. New York: Yale University Press.
- Sert, O. (2006). Semiotic approach and its contributions to language learning and teaching. *Hacettepe University Journal of Education*, 32, 106-114.
- Sless, D. (1986). *In search of semiotics*. London: Croom Helm.
- Şenel, M. (2007). The semiotic approach and language teaching and learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 117-132. Retrieved from <http://www.jlls.org/vol3no1/117-132>.
- Van Dijk, T. (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. Paris: Mouton.
- Valdes, J. M. (1996). *Culture bound*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wardhaugh, R. (1988). *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Yule, G. (1997). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press

ORCID

Necat KUMRAL  <https://orcid.org/0000-0002-2857-8424>

GENİŞ ÖZET

Bu çalışmanın amacı Göstergebilimsel Yaklaşım'ın, yazınsal metinlerin yabancı dil sınıflarında okunmasına nasıl uygulanabileceğini göstermektir. Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin anlamdan temaya ulaşmaları gerektiğinden okuma, onların kolay bir şekilde yazınsal kapasitelerini geliştirmelerinde yardımcı olabilecek bir beceridir. Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin bu yazınsal kapasiteyi geliştirmeleri beklenmektedir. Göstergebilim, parçalardan daha çok bütüne odaklandığından her hangi bir eleştirel yaklaşımdan çok daha geniş bir bakış açısı sunmaktadır. Dolayısıyla okuyucunun bu bakış açısını yakalaması için metnin temelinde var olan kültürel boyut hakkında yeterince bilgi sahibi olması gerekmektedir. Okuyucunun doğru yoruma ulaşabilmesi, anlamın retorik ve bağlamsal boyutlarını bilmesine bağlıdır çünkü söz konusu bilgilerin eksikliği onlar açısından sorunun temelini teşkil etmektedir. Dahası, bu eksiklik metnin neden ve nasıl meydana getirildiği hakkında bir sonuca ulaşılmasını da engellemektedir.

Yazınsal metinler dilbilimsel kapasite ve performans gerektirmektedir. Yazar tarafından istekle yapılmış göndermeler derin ve geniş bağlam oluşturduğunda okuyucu açısından güçlüğe neden olabilmektedir. Metnin tarihsel, sosyal ve geleneksel geri planına yapılan göndermelerle çok daha geniş bir kapsama sahip olması ve derin anlamın kültürel boyutta gizlenmesi nedeniyle okunan metnin ne olduğu konusunda bir karara varılması güçleşmektedir. Göstergebilim, okuyucunun kendi eksenini etrafında bir metin oluşturmasını sağlamaktadır. Okuyucuyu anlamada, yorumlamada ve metni eleştirmede bilgilendirerek söz konusu sorunu çözmede ona yardım eder.

Bu çalışmanın kapsamı Göstergebilimsel Okuma Kuramı ve onun yabancı dil ortamlarında yazınsal metinlerin okunmasına uygulanması ile sınırlı kalmaktadır. Önde gelen göstergebilimciler, dilbilimciler ve felsefeciler tarafından geliştirilen kuramlar bu çalışmanın odak noktasını teşkil etmektedir. Bu kuramlar, göstergebilimsel yaklaşımın eleştirel bir okuma yaklaşımı olduğunu göstermek için yapısal ve postyapısal akımlar adı altında gerektiği gibi ele alınacaktır. Yapısalcılar metnin gösterdiği anlamı (sense) ön plana çıkarırken post yapısalcılar metnin geri planında var olan derin anlama (value) vurgu yapmaktadır. Araştırmada metin olarak seçilen tür şiir olduğu için bu şiirin anlamına ve derin anlamına nasıl ulaşılabilirliği ele alınmaktadır.

Geniş bir araştırma yapılmış ve yukarıda belirtildiği gibi, kuramsal çerçeve, yabancı dil sınıfında bir şiirin okunmasına uygulanarak pratik anlamda desteklenmiştir. Kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Katılımcılar, yaşları yakın, aynı düzeyde dil becerisine sahip ve yabancı dil ağırlıklı Polis Koleji mezunu olan Polis Akademisi son sınıf öğrencilerinden (ikisi hariç) oluşmaktadır. Diğer iki öğrenci yine yabancı dil ağırlıklı Anadolu Lisesi mezunu Polis Akademisi son sınıf öğrencileridir. Katılımcıların dil düzeyleri orta üstü olup dil kullanımında beceri sahibi olan bireylerdir. Çalışmada, yaş, akademik geçmiş ve dil düzeyi gibi değişkenler gözardı edilmiş ve çalışma sonucunda istatistiksel anlamda farklar gözlenmiştir.

Kontrol grubuna anlama ve yorum soruları verilmiş ve onların metni anlamları ve yorumlamaları test edilmiştir. Deney grubuna, anlama ve yorumlamanın tam anlamıyla yapılabilmesi için şiirde geçen semboller ve gerekli olan ön bilgiler kontrol grubuna verilen sorularla birlikte verilmiştir. Her iki gruba verilen test sonuçlarını karşılaştırmak için toplanılan

veriler tablolar hâlinde gösterilmiş ve anlamlılığın gözlemlenebilmesi için t-testi ile değerlendirilmiştir. Anlam sonuçları, istatistiki yönden değerli olarak gözlemlenirken yorum sonuçları istatistiki yönden yüksek oranda değerli bulunmuştur.

Katılımcılar hem testle hem çalışmanın sonuçlarıyla ilgilenmişlerdir. Gönüllülük esasına dayalı bir çalışma olduğundan gösterilen ilgi sonuçlara da yansımıştır. Çalışmanın başında katılımcıların yorum sorularında zorlanacakları varsayılmış, çalışma esnasındaki bu zorluklar sonuçlarda gözlemlenmiştir. Anlam sorularının yanıtları en temel düzeyde şiiri anlama ile sağlandığından birkaç soru haricinde öğrencilerin zorlanmadıkları görülmüştür. Sözcük anlamlarıyla sağlanan anlam düzeyi, yönlendirilmiş sözcük seçimleriyle kolay hâle getirilmeye çalışılmıştır. Buna karşın anlama, bazı semboller nedeniyle yine de kolay olmamıştır. Deney grubuna sembolere dair bilgi verilmiş olmasına karşın anlama düzeyinde büyük bir farklılık gözlemlenmemiştir. Yorum sorularına verilen yanıtlarda deney grubunun daha başarılı olacağı varsayılmış ancak varılan sonuçlarda büyük bir fark gözlemlenmiştir. Katılımcıların yazınsal metinlere olan yetkinlikleri yeterli düzeyde olmadığından katılımcılardan metnin üzerine çıkarak eleştiri düzeyine ulaşmaları beklenmemiş ve çalışmanın sınırı bu şekilde belirlenmiştir. Çalışmada Göstergibilimsel okumanın (1) kapsamlı bir yaklaşım olduğu, (2) yabancı dil sınıflarında yazınsal metinlerin okunmasına uygulanabilir olduğu ve (3) eleştirel okuma yaklaşımı olarak da kullanılabilir olduğu sonuçlarına varılmıştır.

A Systematic Compilation Study on Digitalization in Language Education*

Dil Eğitiminde Dijitalleşme Yönelik Sistematiik Bir Derleme Çalışması

Emine SUR¹

¹Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). eminesur30@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 07.06.2021

Yayına Kabul Tarihi: 15.07.2021

ABSTRACT

In this study, research on the use of digital tools in language education was classified according to the determined categories (method, purpose of the study, research group, sample size, data collection tool, data analysis method) and it was aimed to determine the effect of digital tools on students' acquisition of language skills. In the study, in which the systematic compilation method was used, a literature review was made first, and a total of 146 studies, 64 of which were articles and 82 theses, were reached. 146 studies; method, purpose, research group, sample size, data collection tool and data analysis method. In the review, a significant part of the studies examining the effect of digital tools on language acquisition were carried out in foreign language education (81.63%), the most quantitative research method (60.95%) was used, the majority of the studies aimed to provide information about the integration of digital tools into language education (18.24%). It is seen that the sample is between 50-100 people (53.53%), the sample is mostly selected from university students (64.64%), the most tests (53.90%) are used as the data collection tool, and the t-test (65.04%) is used the most as the data analysis method. In order to determine the effect of digital tools on individuals' acquisition of language skills, a meta-analysis was conducted with 26 data in mother tongue education, 52 data in foreign language education, and 74 data in language education. The effect of digitalization on foreign language education is large (0.80), its effect on mother tongue education is moderate (0.46), and its effect on language education is moderate (0.63). According to the subgroup analyzes, while digitalization in language education does not make a statistically significant difference according to school type, it differs significantly according to research type and language skills.

***Alıntılama:** Sur, E. (2022). A systematic compilation study on digitalization in language education. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 541-584.

Keywords: Native language education, Foreign language education, Digitization, Meta-analysis.

ÖZ

Bu çalışmada, dil eğitiminde dijital araçların kullanımına ilişkin yapılan araştırmalar belirlenen kategorilere göre (yöntem, çalışmanın gerçekleştirilme amacı, araştırma grubu, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi) sınıflandırılmış ve öğrencilerin dil becerilerini edinmesinde dijital araçların etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Sistematik derleme yönteminin kullanıldığı araştırmada öncelikle alanyazın taraması yapılmış, 64 makale 82 tez olmak üzere toplam 146 çalışmaya ulaşılmıştır. 146 çalışma; yöntem, amaç, araştırma grubu, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemine göre incelenmiştir. Yapılan incelemede dijital araçların dil edinimine etkisinin incelendiği çalışmaların önemli bir kısmının yabancı dil eğitiminde gerçekleştirildiği (%81.63), en çok nicel (%60.95) araştırma yönteminin kullanıldığı, çalışmaların önemli kısmında dijital araçların dil eğitimine entegrasyonuna ilişkin bilgi vermenin (%17.80) amaçlandığı, çoğunlukla 50-100 kişi aralığındaki (% 53.53) örnekleme çalışıldığı, en fazla üniversite (%64.64) öğrencilerinden örneklem seçildiği, veri toplama aracı olarak en fazla test (%53.90), veri analiz yöntemi olarak en fazla t testi (%65.04) kullanıldığı görülmektedir. Dijital araçların, bireylerin dil becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ana dili eğitiminde 26, yabancı dil eğitiminde 52, dil eğitiminde ise 74 veri ile meta-analiz yapılmıştır. Dijitalleşmenin yabancı dil eğitime etkisi geniş (0.80), ana dil eğitime etkisi orta (0.46), dil eğitime etkisi orta (0.63) düzeydedir. Yapılan alt grup analizlerine göre, dil eğitiminde dijitalleşme okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmazken araştırma türüne ve dil becerilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Ana dil eğitimi, Yabancı dil eğitimi, Sayısallaştırma, Meta-analiz.

INTRODUCTION

Developments in digital technologies have brought about changes in the lifestyles, habits, leisure activities and especially the learning styles of the generation born in 1980 and after compared to the previous generations. The fact that this new generation, named by Prensky (2001) as digital native, spends too much time with digital tools has changed the way their brains work and it has become necessary to include visual stimuli in the learning process for success. The digital tools that have emerged and developed rapidly in the last two decades have transformed the lesson process where only books and blackboards are used into boring time frames that do not help students learn and pass exams. In the rapidly changing technological environment, the ability of the schools to attract students and provide learning will only be possible by filling the gap

between the lives inside and outside the school using digital tools (Baniabdelrahman, 2013). Digital tools enable that students learn at their own pace during the education process, that distracted students to focus on, and that dangerous tasks are easily fulfilled easily in a virtual environment (Ateş & Sur, 2020).

Schools, institutions where formal education is given, are expected to train students in accordance with the requirements and conditions of the day. Communication in native and foreign languages is among the basic needs of individuals in the 21st century when the world turned into a global village. Therefore, raising individuals who can express themselves in writing and verbally, and understand what they read and listen are among the primary goals of education planners, curricula and teachers. It is extremely important for individuals to acquire language skills in the globalizing world, and there are studies showing that digital tools facilitate the acquisition of language skills.

Digital tools used in language education address students individually by interacting with them and take the role of a teacher who evaluates the students' responses, records their performance, points out their mistakes and makes explanations (Naba'h, Hussain, Al Omeri & Shdeifat, 2009). Annamalai (2019) thinks that Web 2.0 tools can add a new dimension to language learning and teaching activities when it is supported by pedagogical applications. Studies show that it is possible to use Web 2.0 tools such as whatsapp, facebook, youtube, twitter, and blogs, which young people show great interest, in a way to improve students' language skills (Hung & Huang, 2015; Parmaxi & Zapharis, 2016).

Acquiring vocabulary, grammar knowledge, reading, listening, speaking and writing skills both in native and in foreign languages by using digital tools is much more motivating and easier than just sticking to books and tutors. Cobb (2009) lists the benefits of computer-assisted language learning to students and teachers as follows: Students can improve their listening and speaking skills through a variety of speaking and listening exercises./ Students can go back to difficult texts and listen often when needed./ It encourages students to focus on all language skills./ It provides the opportunity to practice for students with busy schedules. / It is cheaper than traditional

training method./ Provides personalized application and feedback./ It automatically corrects errors (Topbaş, 2009).

Mayo (2015) states that the applications carried out using digital tools help to reveal the working atmosphere that contributes to acquisition of new information and the development of students' oral skills. Similarly McKeown, Crosson, Moore and Beck (2018) claims that digital tools can make significant contributions to learning new words. Repetitions are extremely necessary in learning new words and constant repetition of words using online tools provide great benefit to their users. Reading and listening activities carried out using digital tools, the fact that computer programs give commands that correct learners' mistakes and that people communicate with each other in the target language by using social media all make it easy to learn a foreign language both inside and outside of the classroom.

The literature review shows that there are studies examining the use of digital tools to improve students' reading, writing (Leis, Cooke and Tohei, 2015; Uslu, 2019;), speaking (Sarıman, 2016; Elenein, 2019), listening (Tahriri, Tous and MovahedFar 2015; Cığerci, 2015), vocabulary (Ashraf, Motlaghb and Salami 2014; Yılmaz, 2012) and grammar (Naba'h et al., 2009; Bani Hani, 2014; Akyüz, 2018) skills in learning foreign language. Some studies indicate that language education given using digital tools does not make a significant effect on developing students' language skills, while some report they are very effective in developing four basic language skills. Sharifi, Rostami AbuSaeedi, Jafarigozar and Zandi (2018) examined whether computer-assisted language education is more effective than traditional education with a meta-analysis method, however, a systematic review study on digitalization in language education has not been conducted in the literature. Within the scope of this research, studies in which digital tools are used in language education will be examined according to research patterns, purpose of realization, sample sizes, sample type, data collection tools and data analysis methods in order to eliminate a deficiency in the literature. In addition, it will be determined to what extent digitalization affects success in foreign language education, mother tongue education and language education.

This study evaluates the studies that have discussed language education given using digital tools both in Turkey and the world. The study examines 146 studies obtained as a result of the literature review based on their methods, samples, data collection tools, and analysis methods and shows the role of digital tools in acquiring language skills by combining experimental research with meta-analysis method. Based on the main purpose of the research, the following sub-goals were determined:

1. What is the distribution of the studies included in the systematic review according to whether they are related to mother tongue and foreign language education?
2. What is the distribution of the studies included in the systematic review according to the research designs used?
3. What is the distribution of the studies included in the systematic review according to their aims?
4. What is the distribution of the studies included in the systematic review according to sample sizes?
5. What is the distribution of the studies included in the systematic review according to the research group?
6. What is the distribution of the studies included in the systematic review according to the data collection tools used?
7. What is the distribution of the studies included in the systematic review according to the data analysis methods used?
8. According to the studies included in the systematic review, what is the effect of digitalization on success in foreign language education?
9. According to the studies included in the systematic review, what is the effect of digitalization on success in mother tongue education?
10. According to the studies included in the systematic review, what is the effect of digitalization on success in language education?

METHOD

Research Design

In this research, it is aimed to examine the studies on the use of digital tools in language education with a systematic compilation method. systematic compilation; In case of a certain problem, it is the screening of all researches made in that field, inclusion or exclusion from the sample group in accordance with predetermined criteria, and finally synthesizing the studies included in the compilation (as cited in Higgins and Green, 2011; Karaçam, 2013). The following steps were followed in the systematic compilation process. In the next part of the study, the steps to be followed in the systematic compilation process determined by Çalık and Wiyarsi (2021) were followed:

Research scope:

1. Determining the research problem
2. Determining the problem questions

Selection, decision making and classification: deciding which databases to collect data from

3. Determining the keywords to be used in collecting the data and determining the date range to collect the data

4. Determining the criteria to be taken as reference in the creation of the sample group

5. Reaching a total of 146 studies, 64 articles and 82 theses, examining the effect of digital tools on the acquisition of language skills, and classification of these studies

Analyzing, coding, reliability:

6. Classification of the studies under the headings of method, purpose, study group, sample size of the study, data collection tools, data analysis method, the effect of

digitalization on success in mother tongue education, the effect of digitalization on success in foreign language education

7. Generating codes for each title

8. Examining the studies in detail and classifying them according to categories to ensure the validity of the research.

9. Separation of the research into separate categories by two researchers for reliability. Using the reliability formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{[\text{consensus} + \text{disagreement}] \times 100}$) developed by Miles and Huberman (1994) to calculate the reliability of the results

10. Calculating the consistency rate of this study as 90% and deciding that it is a valid and reliable study. [According to Baltacı (2017), for a study to be reliable, a consistency of at least .70 should be maintained among the coders.]

11. Analyzing the study data (146 studies) dealing with the use of digital tools in language education in line with the determined categories and tabulating the results as frequency and percentage values

12. Determining the studies that include the sample size (n), arithmetic mean (X) and standard deviation (sd) values of the experimental and control groups to calculate the effect size

13. The effect of digitalization on success in mother tongue education with 26 data obtained from 16 studies, the effect of digitalization on success in foreign language education with 52 data obtained from 47 studies, the effect of digitalization on success in language education with 74 data using meta analysis method

Presentation and synthesis:

11. Presenting the findings and discussing the findings based on the relevant literature.

Compliance with Ethical Rules

In order to reach the data to be used in the study, the keywords "language education", "computer-assisted language education", "digitalization in language education", "digitalization in mother tongue education", "digitalization in foreign language education" and their English equivalents, Google Scholar, ULAKBİM, YÖK National Thesis Center, Proquest databases were searched. Ethics Committee Approval Certificate was not obtained in this study because it was not included in the scope of studies conducted with qualitative or quantitative approaches that required data collection from the participants, where humans and animals (including material/data) were used for experimental or other scientific purposes, clinical studies were conducted on humans, and studies conducted on animals. The data within the scope of the research were collected from studies in which digital tools were used in language education. In the bibliography section, the bibliography of the studies included in the meta-analysis and examined within the scope of systematic research are included in the Annex 1 section. Studies involving sample size (n), arithmetic mean (X) and standard deviation (sd) values of the experimental and control groups that allow to calculate the effect size were included in the analysis. These studies were written in the coding list. The coding list includes data about the author of the study, the number of students in the experimental and control groups, the type of the study, the study sample, language skills tried to be improved, and the use of digital tools in native or foreign language education.

Data Analysis**Publication Bias**

One of the greatest concerns in meta-analysis studies is the issue of studies included in meta-analysis being biased. Studies in meta-analysis are mostly selected from published studies. The assumption that published studies are generally those including significant differences leads to the thought that studies that to be included in meta-analysis accumulate in a certain direction (Long, 2001 as cited in Doğan & Baştuğ, 2020). Publication bias of this study was examined using Funnel plot, Rosenthal's Safe N

method, Orwin's Safe N calculation method, Duval and Tweedie's Trim and Fill method, and Egger's regression test (Çolak et al., 2019). Funnel plot graphs showing the publication bias in this study are shown in Figure 1:

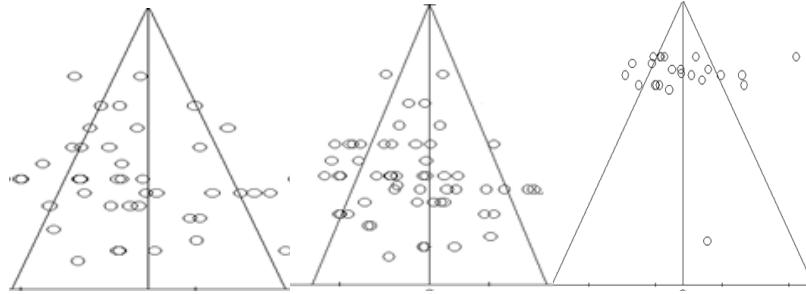


Figure 1. Funnel plot graphics on the effect of digitization on success in language education, foreign language education, native language education

In case of publication bias in the study, the effect sizes in the funnel plot (figures shown with circles) seem asymmetrical. If there is no publication bias, the effect sizes show a symmetrical distribution. Figure 1 shows that the effect sizes of the studies are distributed almost symmetrically in the graphic. To test the publication bias, Orwin's Fail-Safe N calculation, Duval and Tweedie's Trim and Fill method and Egger's test were also used in addition to the funnel plot. Orwin's Fail-Safe N number is a method used to determine the number of studies that may be missing in meta-analysis (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009 as cited in Alkan & Bayri, 2017). The analysis showed that the numbers of studies required to reach the .00 level (trivial) of the effect size value for the effect of digitization on language education was 9,820, on foreign language education was 7,865 and on success in native language education was 492. Additionally, the lack of significance of the Egger test result ($p > .05$) also confirmed that there was no publication bias in the meta-analysis.

The statistical model was selected according to the p and Q values obtained as a result of the heterogeneity test in the meta-analysis study. Therefore, heterogeneity test was performed without calculating the effect value. Q value was found 536.162 ($p < .05$) for language education, 374.643 ($p < .05$) for foreign language education, 222.921 ($p < .05$)

for native language education. The values obtained indicate a high level of heterogeneity for the three variables. Thus, the analysis was decided to make according to the random effects model (Dinçer, 2014).

RESULT

The studies on digitalization in language education were examined according to the purpose, method, research group, sample size, data collection tool and data analysis method in the results section of this research. The results of meta-analysis made to determine the effect of digital tools on individuals' acquisition of language skills are also included in this section.

Table 1. Frequency Analysis of Experimental Studies on Digitalization in Native and Foreign Language Education

Language (Codes 1)	f	%
Foreign Language Education	80	81.63
Native Language Education	18	18.36
Total	98	100

According to Table 1, the significant majority of the studies examining the effect of digital tools on language acquisition were carried out in foreign language education (81.63%), and there were few studies that discussed native language education (18.36%).

Table 2. Frequency Analysis of the Methods Used in Studies on Digitalization in Language Education

Method (Codes 2)	f	%
Quantitative	89	60.95
Unspecified	21	14.38
Qualitative	16	10.95
Mixed	14	9.58
Literature Compilation	4	2.73
Meta-analysis	2	1.36
Total	146	100

Table 2 shows that the methods used in studies were mostly quantitative (60.95%). Of the studies, 14.38% had not specified the method and 9.58% had used mixed methods. Literature review (2.73%) and meta-analysis (1.36%) were the least used methods.

Table 3. Frequency Analysis for the Purpose of Studies on Digitalization in Language Education

Purpose (Codes 3)	f	%
Providing information on the use of digital tools in language education	26	17.80
The effect of digital tools on improving writing skill	22	15.06
The effect of digital tools on improving listening skill	22	15.06
The effect of digital tools on improving reading skills	15	10.27
The effect of digital tools on improving vocabulary	14	9.58
The effect of digital tools on improving speaking skills	11	7.53
The effect of digital tools on language learning skills	9	6.16
The effect of digital tools on language learning attitude and motivation	9	6.16
Getting opinions about the studies carried out using digital tools	8	5.47
The impact of digital tools on improving grammar and punctuation	7	4.79
Determining teachers' perceptions of internet-based language teaching	3	2.05
Total	146	100

Table 3 shows that studies on the effect of digital tools on language acquisition aimed to provide information about the integration of digital tools into language education the most (17.80%). Determining teachers' perceptions about internet-based language education, improving grammar and punctuation marks (4.79%) and getting opinions about applications made with digital tools (2.05%) were among the least-targeted objectives.

Table 4. Frequency Analysis of Sample Sizes of Studies on Digitalization in Language Education

Sample Size (Codes 4)	f	%
Studies with a sample consisted of 50-100 people	53	53.53
Studies with a sample consisted of 1-50 people	30	30.30
Studies with a sample consisted of more than 150 people	9	9.09
Studies with a sample consisted of 100-150 people	7	7.07
Total	99	100

According to Table 4, studies on the effect of digital tools on language acquisition were studied with a maximum sample of 50-100 people (53.53%) and 1-50 (30.30%). The number of the studies conducted with sample groups consisting of 100-150 people was the least (7.07%).

Table 5. Frequency Analysis of the Study Groups of Studies on Digitalization in Language Education

Sample (Codes 5)	f	%
University	64	64.64
Middle School	19	19.19
Primary school	10	10.10
High school	4	4.04
Nursery	2	2.02
Total	99	100

Table 5 shows, that most of the sample had been chosen from university (64.64%) and secondary school (19.19) students in the studies. The least studies had been carried out with sample groups from high schools (4.04%) and nurseries (2.02%) and was the least.

Table 6. Frequency Analysis of Data Collection Tools Used in Studies on Digitalization in Education

Collection Tool (Codes 6)	f	%
Test	69	53.90
Questionnaire	19	14.84
Composition	17	13.28
Interview	17	13.28
Rubric	4	3.12
Video	2	1.56
Total	128	100

According to Table 6, tests (53.90%) and questionnaires (14.84%) were the most commonly used data collection tools in the studies. The least used data collection tools were videos (1.56%) and rubrics (3.12%).

Table 7. Frequency Analysis of Data Analysis Methods Used in Studies on Digitalization in Education

Analysis Method (Codes 6)	f	%
t test	67	65.04
ANCOVA	18	17.47
ANOVA	11	10.67
Content analysis	4	3.88
MANCOVA	3	2.91
Total	103	100

Table 7 shows, that t test (65.04%) and ANCOVA (17.47%) were the data analysis methods that were used the most. The methods used the least were MANCOVA (2.91%) and content analysis (3.88%).

The forest plot regarding the effect of digitalization on success in foreign language education is shown in Figure 2. The data indicating the effect size are presented in Table 8:

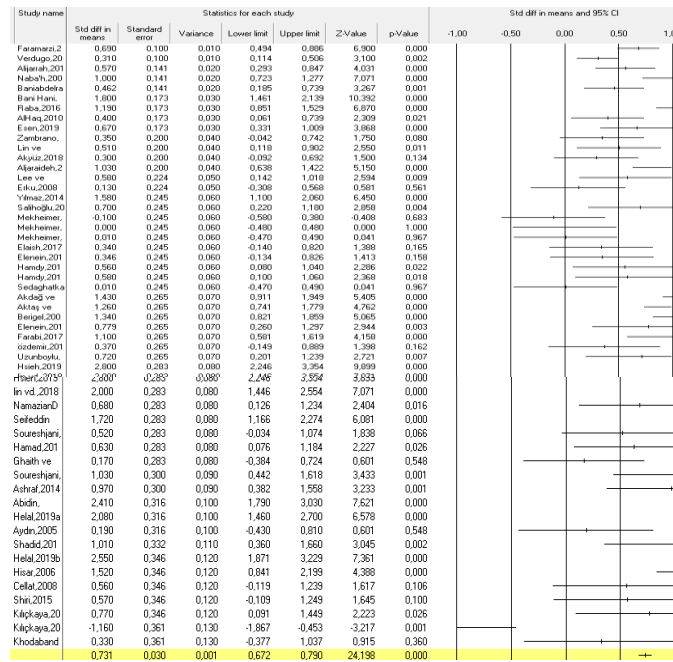


Figure 2. Forest Plot for the Effect of Digitalization on Success in Foreign Language Education

Table 8. The Effect of Digitalization on Success in Foreign Language Education

	n	ES _{mean}	z	Q	p	I ²	S _{error}	ES _{min}	ES _{max}
Foreign Language Education	52	0.80	9.52	374.643	0.00	86.387	0.08	0.63	0.97

According to Table 8, as a result of the analysis performed with 52 data, the effect of digitization on success in foreign language education was 0.80. The calculated effect size value was large according to the classification determined by Dinçer (2014).

The forest plot indicating the effect of digitalization on success in native language education is shown in Figure 3. The data for the effect size are presented in Table 9.

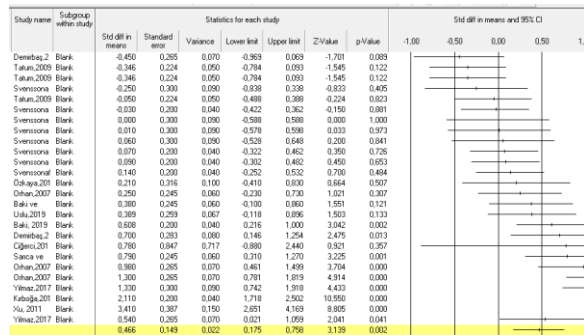


Figure 3. Forest Plot for the Effect of Digitalization on Success in Native Language Education

Table 9. The Effect of Digitalization on Success in Native Language Education

	n	ES _{mean}	Z	Q	p	I ²	S _{error}	ES _{min}	ES _{max}
Native Language Education	26	0.46	3.13	222,921	0.00	88.78	0.14	0.17	0.75

According to Table 9, as a result of the analysis performed with 26 data, the effect of digitization on success in native language education was found to be 0.46. The calculated effect size value was medium according to the classification determined by Dinçer (2014).

The forest plot regarding the effect of digitalization on success in language education is shown in Figure 4. The data for the effect size are presented in Table 10.

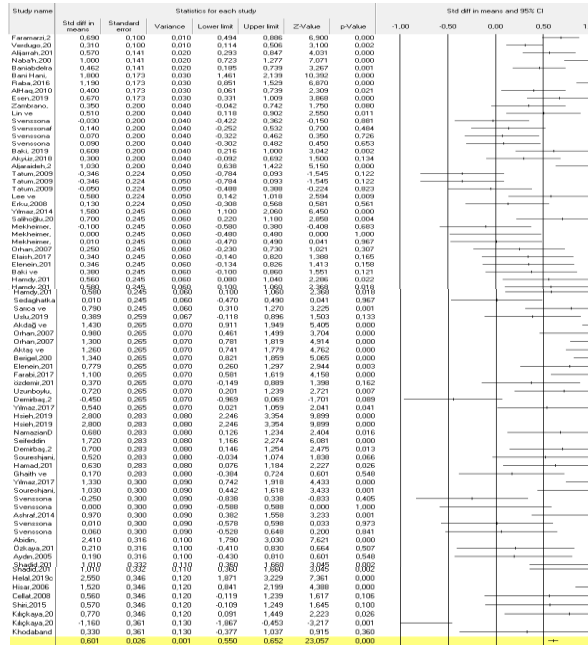


Figure 4. Forest Plot for the Effect of Digitalization on Success in Language Education

Table 10. The Effect of Digitalization on Success in Language Education

	n	ESmean	z	Q	p	I ²	Error	ESmin	ESmax
Language Education	74	0.63	8.77	536,162	0.00	86,385	0.07	0.49	0.77

According to Table 10, the effect of digitization on success in language education was 0.63. The calculated effect size value was medium according to the classification determined by Diñçer (2014).

Table 11. The Effect of School and Publication Type on Success in Digitized Language Education

Variable	n	Effect Size	Standard Error	95% confidence interval		sd	Level χ	Q _B	p	
				Min.	Max.					
School Type	Nursery	3	0.55	0.21	0.13	0.96	4	9.48	3.72	0.40
	Primary	10	0.61	0.17	0.28	0.95				
	Middle	25	0.46	0.11	0.23	0.68				
	High	3	0.94	0.36	0.22	1.66				
	Unv.	33	0.74	0.12	0.49	0.99				
Study Type	Article	44	0.79	0.10	0.60	0.99	1	3.84	8.51	0.0
	Thesis	30	0.40	0.09	0.21	0.58				

According to Table 11, the effect sizes of school type were found to be 0.55 for nurseries, 0.61 for primary schools, 0.46 for middle schools, 0.94 for high schools, and 0.74 for universities. However, the variance between studies for the school type moderator was not statistically significant ($Q=3.72$, $p>.05$).

Research type moderators were divided into two groups as theses (30) and articles (44). Effect sizes for research type groups were calculated as 0.40 for the theses and 0.79 for the articles. The variance for the research type variable between studies was statistically significant ($Q=8.51$, $p<.05$). The success levels achieved in articles was higher than those in theses.

Table 12. The Effect of Digitalization in Language Education on Language Skills

	Variable	n	Effect Size	St. Error	Min. Max.	sd	Lev. χ	Q _B	p
Language Skills	Comp.	27	0.36	0.07	0.21 0.51				
	Narration	24	0.55	0.11	0.32 0.77				
	Vocabulary	15	0.71	0.17	0.36 1.06	3	5.99	26.98	0.00
	, Grammar Success	8	1.68	0.25	1.19 2.17				

Table 12 shows that the effect sizes of language skills groups were calculated for comprehension (0.36), expression (0.55), vocabulary and grammar knowledge (0.71), and for general success (1.68). The variance for the language skills variable between studies was statistically significant ($Q=5.99$, $p<.05$). Education carried out using digital tools positively affected students' acquisition of vocabulary and grammar knowledge and their general success level the most. Education provided with using digital tools affected the students' comprehension skills (reading and listening) the least.

CONCLUSION, DISCUSSION and SUGGESTIONS

In this study, studies discussing digitalization in language education were examined in terms of research designs, purposes, sample sizes, sample types, data collection tools, and data analysis methods and the extent to which digitization affected success in foreign language education, native language education and language education was determined through a meta-analysis study.

In the first evaluation, it was found that the number of studies examining the effect of digitalization on success in foreign language education (81.63%) was much higher than those conducted in native language education (18.36%). The fact that children learn their native language in the family where they were born without any need for education and acquire listening and speaking skills when they start school encourages researchers to make research on practices that make education in a foreign language easier and permanent. Quantitative (60.95%) and qualitative (10.95%) research methods are seen to have been used the most in the studies. It is seen that bit tools were integrated into the education process while the studies examined how the use of different digital tools in

language education could affect success, and the effect emerging as a result of the measurements was tried to be determined concretely. The researchers revealed the situation through applications, which increased the frequency of using the quantitative approach. Of the studies on digitalization in language education, 60% aimed to improve writing, reading, vocabulary, listening and speaking skills and to facilitate the language acquisition process with the help of digital tools. According to Selçuk and Palancı (2014), the high number of quantitative studies can be explained by the potential of conducting this type studies quickly, reaching the sampling quickly and more comfortably, and collecting and interpreting data easily and in a shorter time. However, the method was not specified in the 14.38% of the studies. Considering that the studies prepared without specifying the method cannot be reliable, these studies are not likely to contribute to language education.

This study shows that the practices regarding the use of digital tools in language education were performed with samples of at most 50-100 people (53.53%). The small sample size can be attributed to the use of experimental design, a quantitative research method, in studies investigating the effect of digitization on language education. The effect of digital tools on the acquisition of language skills was examined through studies conducted in schools or language learning centers sometimes with one or sometimes two classes. Considering that studies with larger samples yield more comprehensive results, the high number of studies conducted with a small sample size is an important deficiency regarding the studies in this field. Examination of the sample groups that the studies were carried out with indicates that the majority of the studies selected the samples from university students (64.64%), and that the number of the studies selecting their samples from high schools (4.04%) and nurseries (2.02%) was quite low. Considering that a great majority of the people conducting the studies are academicians, university students are an easy-to-reach sample group for them. The low number of studies that selected the sample groups from high school and nursery classes is one of the important deficiencies in the literature.

Test and questionnaire were used the most as data collection tools (53.90% and 14.84%, respectively). Multiple choice question tests are frequently used because they can measure the skills wanted to be evaluated with a large number of questions in a (Özçelik, 1998: 141). Tests and questionnaires are tools that can be used, albeit partially, in taking students' views and evaluating their reading and listening skills; however, in language education, the data collected using compositions, videos and interviews can reflect the real situation much better in assessing the speaking and writing skills of students. Although the evaluation of the data collected using these tools requires more time for the researchers, the complete demonstration of the effectiveness of the applications depends on collecting data through other tools besides tests and questionnaires. The analysis conducted on 146 studies showed that the t test was most commonly used data analysis method in evaluating the collected data (65.04%). The wide use of the t test in a significant majority of the studies may be due to examining the effect of digitization on success in language education through experimental studies conducted with pre- and post-test groups. On the other hand, the use of variance analysis in a small number of studies may be due to the fact that case studies examining the effect of digitalization on students' language acquisition skills are quite few.

The meta-analysis study conducted with 74 data (8 studies have negative effect size, 66 have positive effect size) showed that language education given using digital tools is more effective than traditional teaching. According to the random effects model, the effect size value of 74 studies was 0.63, which is at a medium level according to the Cohen's d coefficient. Similarly, in the literature, meta-analysis studies conducted by Camnalbur (2008) and Sharifi et al. (2018) found that computer-aided education positively affected the academic achievement of students. This result of the study overlaps with the literature. In addition, the effect of digitalization on native language and foreign language learning was examined separately in this study and found that digitalization had a moderate effect (EL=0.46) in learning the native language and a large effect (EL=0.80) in foreign language learning. No study discussing the effect of digitization on success in native language and foreign language education was found in the literature. The fact that individuals receive foreign language education in line with

their own wishes and as a result of a need (settling in a new country, education, job) may be an important factor for the different results of using digital tools in native language education and foreign language education.

In this study, a moderator analysis was also conducted to determine whether the effect sizes differed significantly according to variables such as school type, research type, and language skills. As a result of the homogeneity test conducted to determine whether there was a significant difference between the effect sizes of language education conducted using digital tools according to the type of school, there was no significant difference between the groups ($Q_S=3.72$, $p>.05$). However, the homogeneity test performed according to the type of publication ($Q_S=8.51$, $p<.05$) and language skills ($Q_S=26.98$, $p<.05$), showed a significant difference between the groups. The effect size of articles (0.79) was higher than in the theses (0.40). Effect sizes for language skills were calculated based on comprehension ($ES=0.36$), narration ($ES=0.55$), vocabulary and grammar knowledge ($ES=0.71$), and general success level ($ES=1.68$). Digitization in language education improved students' overall success levels and vocabulary and grammar knowledge at most. The least effect was seen on students' receptive skills (reading and listening). This result may be related to the fact that acquiring and improving a skill requires a long time and effort and that vocabulary and grammar teaching is based on knowledge transfer and can be learned more easily than acquiring a skill.

Based on the results obtained from the study, the followings are suggested:

1. There are few studies on digitization in native language education; therefore, more studies should be conducted on digitization in native language education.
2. The analysis shows that the studies on the use of digital tools in language education were made with samples including 50-100 people the most and the samples were chosen from university students. Further studies with larger sample groups should be carried out and practices should be made with students from other student groups.

3. The data in the studies were found to have been collected mostly using tests and questionnaires in the studies on digitalization in language education. The data should be collected using more comprehensive measurement tools.

4. The analysis shows that digitization has different effects on the success in native language and foreign language education. Studies examining the reasons why digital tools have different results in native language education and foreign language education should be performed in the future.

REFERENCE

Sources marked with an asterisk indicate studies included in the meta-analysis.

- *Abdollahpour, Z. and Asaszadeh, N. (2012). The impact of exposure to digital flash stories on Iranian EFL learners' written reproduction of short stories. *Canadian Journal on Scientific and Industrial Research*, 3 (2), 40-53.
- *Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., Singh, K. K. B., Azman, R. and Souriyavongsa, T. (2011). The effectiveness of using songs in youtube to improve vocabulary competence among upper secondary school studies. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (11), 1488-1496.
- *Abuzaid, H. and Al Kayed, M. (2020). The impact of using storyboards on improving reading skills of third-grade students with reading disabilities in Jordanian context. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (1), 172-187. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.1.10>
- *Adıgüzel, A. & Kumkale, Z. (2018). The effect of digital story preparation program on English reading comprehension achievement. *Electronic Journal of Educational Sciences*, 7 (4), 177-186.
- *Ahmed, M. A. S. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14 (2), 98-114. doi:10.17265/1539-8080/2016.02.003
- *Akdağ, M. ve Tok, H. (2008). The effect of traditional teaching and powerpoint presentation supported teaching on student achievement. *Education and Science*, 33 (147), 26-34.
- *Aktaş, E. and Uzuner Yurt, S. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education*, 6 (1), 180-196. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p180>
- Akyüz, S. (2018). *The effects of call in EFL: using concordance lines on grammar teaching*. Master's thesis, Balıkesir University, Balıkesir.
- *Al-Haq, F. A. and Al-Sobh, M. A. (2010). The effect of a web-based writing instructional EFL program on enhancing the performance of Jordanian secondary students. *Jalt Call Journal*, 6 (3), 189-218.
- *Aljaraidh, Y. A. (2019). The impact of digital storytelling on academic achievement of sixth grade students in English language and their motivation towards it in Jordan. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21 (1), 73-82. DOI: 0000-0003-3708-2962

- *Aljarah, F. A. M. (2016). *Once upon a time: storytelling to enhance EFL young learners' listening abilities at un schools in gazapalestine*. Master's thesis, University of Wisconsin-River Falls, ABD.
- Alkan, I. and Bayri, N. (2017). A meta-analysis study on the relationship between motivation to learn science and science achievement. *Journal of Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty*, 32, 865-874.
- Annamalai, N. (2019). The use of web 2.0 technology tools and beyond in enhancing task based language learning: a case study. *The English Teacher*, 48 (1), 29-44. Retrieved from <http://journals.melta.org.my>
- Ashraf, H., Motlaghb, F. G. and Salami, M. (2014). The impact of online games on learning English vocabulary by Iranian (low-intermediate) EFL learners. *Social and Behavioral Sciences* 98, 286-291.
- *Aşçı, Y. and Topçu Tecelli, N. (2020). The use of stories to improve reading and writing skills in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe University Journal of Turkic Studies*, 32, 203-220.
- Ateş, M. and Sur, E. (2020). Digitization and digital literacy in education. C. Aslan ve G. Çalışkan (Editör). *Turkish Education in the Process of Distance Education*. Ankara: Pegem Publishing.
- *Aydın, S. (2013). The attitudes of English learners towards using computers in writing activities and the contribution of computer to success in writing skills. *Journal of Atatürk University Institute of Social Sciences*, 6 (2), 295-309.
- *Baki, Y. (2019). The effect of digital stories on the development of Turkish teacher candidates' creative writing skills. *Journal of Mother Tongue Education*, 7 (4), 964-995.
- *Baki, Y. and Feyzioğlu, N. (2017). The effect of digital stories on the story writing skills of 6th grade students. *International Online Journal of Educational Sciences* 9 (3), 686-704. DOI: 10.15345/iojes.2017.03.009
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3 (1), 1- 15.
- *Baniabdelrahman, A. A. (2013). The effect of using online tools on ninth grade jordanian students' vocabulary learning. *AWEJ*, 4 (1), 189-202.
- *Bani Hani, N. A. (2014). The effect of using computer in teaching English grammar to the jordanian university students: the passive voice a model. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 15 (4), 659-680.

- *Barrera, M. T., Rule, A. C. and Diemart, A. (2001). The effect of writing with computers versus handwriting on the writing achievement of first-graders. *Information Technology in Childhood Education, 2001* (1), 215-229.
- *Bataineh, R. F. and Bani Hani, N. A. (2011). The effect of a call program on Jordanian sixth-grade students' achievement. *Teaching English with Technology, 11* (3), 3-24.
- *Bekleyen, N & Yılmaz, A. (2012). The impact of computer-assisted language learning on vocabulary teaching: jing™ and instant messaging. *e-Journal of New World Sciences Academy, 7* (1), 419-425.
- *Bhatti, T. M. (2013). Teaching reading through computer-assisted language learning. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 17* (2), 1-11.
- Camnalbur, M. (2008). *A meta-analysis study on the effectiveness of computer assisted instruction*. Unpublished master's thesis, Marmara University, Istanbul.
- *Ceylan, M. (2017). *The effect of the feedback given after the writing exercises on the computer on the writing skills of the fourth grade students*. Master's thesis, Gazi University, Ankara.
- *Chapelle, C. A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *The Modern Language Journal, 93*, 741-753.
- *Ciğerci, F. M. (2015). *The use of digital stories in the development of listening skills in primary school fourth grade Turkish lesson*. PhD thesis, Anadolu University, Eskişehir.
- *Ciğerci, F. M. and Gültekin, M. (2019). The effect of digital stories on the attitude towards listening. *Harran Education Journal, 4* (2), 45-73.
<http://dx.doi.org/10.22596/2019.0402.45.73>
- Çalık, M. and Wiyarsi, A. (2021). A Systematic review of the research papers on chemistry-focused socioscientific issues. *Journal of Baltic Science Education, 20* (3), 360-372.
- Çolak, I., Türkkaş Anasız, B., Yorulmaz, Y. I. & Duman, A. (2019). The critical thinking tendencies of pre-service teachers by gender, effect of grade level, parent educational status variables analysis: a meta-analysis study. *E-International Journal of Educational Research, 10* (1), 67-86. DOI: 10.19160/ijer.541861
- *Demirbaş, İ. (2019). *The effect of digital stories on listening comprehension and creative writing skills of primary school students*. Master's thesis, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

- Dinçer, S. (2014). *Introduction to meta-analysis*. Anı Publishing.
- Doğan, Y. & Baştuğ, M. (2020). The effectiveness of the strategies used in the development of reading comprehension: a meta-analysis study. *Journal of Educational Theory and Practice Research*, 6 (2), 199-216.
- *Duman, B. and Göcen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills. *Anthropologist*, 20 (1,2), 215-222.
- *Elaish, M. M., Ghani, N. A., Shuib, L. and Al-Haiqi, A. (2019). Development of a mobile game application to boost students' motivation in learning English vocabulary. *IEEE Access*, 20, 1-13. DOI 10.1109/ACCESS.2019.2891504
- *Elenein, A. H. A. (2019). The effect of utilizing digital storytelling on developing oral communication skills for 5th grade students at rafah primary schools. *International Journal of language and Literary Studies*, 1 (1), 30-46.
- *Erkuş, E. (2008). *The effect of single-player computer games on vocabulary learning*. Master's thesis, Marmara University, İstanbul.
- *Esen, M. (2019). *Digital storytelling in the ELT classroom: making use of digital narratives to promote the productive skill of speaking*. Master's thesis, Bilkent University, Ankara.
- *Farabi, M., Hassanvand, S. and Gorjian, B. (2017). Using guided oral presentation in teaching English language learners' speaking skills. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 3 (1), 17-24. DOI: 10.5923/j.jall.20170301.03
- *Faramarzi, S., Tabrizi, H. H. and Chalak, A. (2019). The effect of vodcasting tasks on EFL listening comprehension progress in an online program. *International Journal of Instruction*, 12 (1), 1263-1280.
- *Ghaith, G. and Abd El-Malak, M. (2004). Effect of jigsaw 11 on literal and higher order EFL reading comprehension. *Educational Research and Evaluation*, 10 (2), 105-115. <http://dx.doi.org/10.1076/edre.10.2.105.27906>
- Gider, B. (2019). *The effect of individual and collaborative digital storytelling practices on the writing performance and language development of gifted students*. Master's thesis, Kırklareli University, Kırklareli.
- *Hamad, M. M., Metwally, A. A. and Alfaruque, S. Y. (2019). The impact of using youtubes and audio tracks imitation yati on improving speaking skills of EFL learners. *English Language Teaching*, 12 (6), 191-198. doi: 10.5539/elt.v12n6p191
- *Hamdy, M. F. (2017). The effect of using digital storytelling on students' reading comprehension and listening comprehension. *J.E.A.L.T.*, 8 (2), 112-123.

- *Harmancı, F. K. (2008). *The effects of call on the achievement of 7th grade EFL learners at primary school*. Master's thesis, Selçuk University, Konya.
- *Hava, K. (2019). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2019.1650071
- *Helal, E. A. (2019). The effectiveness of a proposed internet- based collaborative tasks program in developing EFL speaking skills among Egyptian University level students. *Occasional Papers*, 66 (A), 161-241.
- Higgins, J.P.T. and Green, S. (2011). (Eds.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0*, The Cochrane Collaboration.
- *Hitosugi, C. I., Schmidt, M. and Hayashi, K. (2014). Digital game-based learning (dgb1) in the L2 classroom: the impact of the un's off-theshelf videogame, food force, on learner affect and vocabulary retention. *CALICO Journal*, 31 (1), 19-39.
- *Hsieh, Y. (2019). Effects of video captioning on EFL vocabulary learning and listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 1744-3210. DOI: 10.1080/09588221.2019.1577898
- Hsu, L. (2013). English as a foreign language learners' perception of mobile assisted language learning: a cross-national study. *Computer Assisted Language Learning*, 26 (3), 197-213. DOI: 10.1080/09588221.2011.649485
- Huffstetter, M., King, J. R., Onwuegbuzie, A. J., Schneider, J. J. and Powell-Smith, K. A. (2010). Effects of a computer-based early reading program on the early reading and oral language skills of at-risk preschool children. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15 (4), 279-298. DOI: 10.1080/10824669.2010.532415
- Hung, S. T. A. & Huang, H. T. D. (2015). Video blogging and English presentation performance: A pilot study. *Psychological Reports*, 117 (2), 614-630.
- Imam, S., Mulyana, A. & Karsiyah (2020). Applying digital storytelling to improve Indonesian high school students' visual memory and writing skill. *English Review: Journal of English Education*, 8 (2), 255-264. doi: 10.25134/erjee.v8i2.2987.
- Karaçam, Z. (2013). Systematic review methodology: a guide to preparing systematic reviews. *Dokuz Eylul University Faculty of Nursing Electronic Journal*, 6 (1), 26-33.

- Karalök, F. S. (2020). *The effect of using digital stories on reading motivation in teaching Turkish as a foreign language*. Master's thesis, Nevşehir University, Nevşehir.
- *Karimi, M. & Hamzavi, R. (2017). The effect of flipped model of instruction on EFL learners' reading comprehension: learners' attitudes in focus. *Advances in Language and Literary Studies*, 8 (1), 95-103. Doi:10.7575/aial.v.8n.1p.95
- *Khodabandeh, F. (2018). The impact of storytelling techniques through virtual instruction on English students' speaking ability. *Teaching English with Technology*, 18 (1), 24-36.
- *Kılıçkaya, F. (2005). *The effect of computer assisted language learning on learners' achievement*. Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- *Kırboğa, A. (2019). *The effect of computer aided punctuation materials on secondary school 5th grade students' punctuation gains*. Master's thesis, Necmettin Erbakan University, Konya.
- *Klassen, J. & Milton, P. (1999). Enhancing English language skills using multimedia: tried and tested. *Computer Assisted Language Learning*, 12 (4), 281-294. <http://dx.doi.org/10.1076/call.12.4.281.5706>
- *Leis, A., Cooke, S. and Tohei, A. (2015). The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 5 (4), 37-51.
- *Lin, C.-J., Hwang, G.-J., Fu, Q.-K. and Chen, J.-F. (2018). A flipped contextual game-based learning approach to enhancing EFL students' English business writing performance and reflective behaviors. *Educational Technology & Society*, 21 (3), 117-131.
- *Mansooji, H., Mohseni, A. & Ameri, A. (2020). Exploring effects and learner attitudes of gadget-based internet multimedia reading. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 8 (33), 59-79.
- *Mason, B. (2004). *Vocabulary Acquisition through Storytelling*. PAC5. Proje
- Mayo, J. J. T. (2015). *Improving speaking skills through the use of a blog Available from*. Master's thesis, Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. <http://repositori.uji.es/xmlui/>
- McKeown, M. G., Crosson, A., C., Moore, D., W. and Beck, I. L. (2018). Word knowledge and comprehension effects on an academic vocabulary intervention for middle school students. *American Educational Research Journal*, 55 (3), 572-616. <https://doi.org/10.3102/0002831217744181>

- *Mekheimer, M. A. A. G. (2011). The impact of using videos on whole language learning in EFL context. *Arab World English Journal*, 2 (2), 5-39.
- Naba'h, A. A., Hussain, J., Al Omeri, A. and Shdeifat, S. (2009). The effect of computer assisted language learning in teaching English grammar on the achievement of secondary students in Jordan. *The International Arab Journal of Information Technology*, 6 (4), 431-439.
- *Orhan, H. G. (2007). *The effect of computer assisted instruction on primary reading and writing success*. Master's thesis, Marmara University, İstanbul.
- Özçelik, D.A. (1998). Quantification and consideration. Ankara
- *Özdemir, N. (2018). *The impact of video-based asynchronous computermediated communication on EFL learners' oral language achievement and foreign language speaking anxiety*. Master's thesis, Bahçeşehir University, İstanbul.
- *Özerbaş, M. A. and Öztürk, Y. (2017). The effect of using digital stories in Turkish lessons on academic achievement, motivation and retention. *Turkish Science Research Foundation*, 10 (2), 102-110.
- *Özkaya, P. G. (2017). *Comprehending the phrase-meaning relationship with storytelling based on information technologies*. Doctoral thesis, Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla.
- Parmaxi, A. & Zaphiris, P. (2016). Web 2.0 in computer-assisted language learning: a research synthesis and implications for instructional design and educational practice. *Interactive Learning Environments*, 25 (6), 1-13. DOI: 10.1080/10494820.2016.1172243
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *From On the Horizon, MCB University*, 9 (5), 1-6.
- *Pürbudak, A. and Usta, E. (2019). The effect of digital story prepared with memory assisted strategy method on foreign language lesson attitude. *Gazi Journal of Educational Sciences (GEBD)*, 5 (2), 95-114. DOI: 10.30855/gjes.2019.05.02.006
- *Qassemzadeh, A. and Soleimani, H. (2016). The impact of feedback provision by grammarly software and teachers on learning passive structures by Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (9), 1884-1894. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0609.23>
- *Raba, A. A. A. (2016). The influence of English teaching forums on improving eleventh graders' writing skills in habla secondary school for girls. *International Journal of English Language Teaching*, 4 (9), 69-85.

- Sariman, G. (2016). *The effect of computer aided education on word stressing skills in teaching Turkish as a foreign language*. Master's thesis, Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla.
- *Seifeddin, A. H. & Ahmed, S. Z. and Ebrahim, E. Y. M. (2015). A program based on English digital stories to develop the writing performance and reflective thinking of preparatory school pupils. *Faculty of Education Magazine*, 8 (2).
- Selçuk, Z. and Palancı, M. (2014). Trends of research published in the journal education and science: content analysis. *Education and Science*, 39 (173), 430-453.
- Seljan, S., Berger, N. and Dovedan, Z. (2004). Computer-assisted language learning (CALL). Proceedings of the 27th International Convention MIPRO 2004: MEET+HGS, 2004 (262- 266), Rijeka: Liniavera.
- *Shahid, H. S. and Ali, Z. (2017). Finding the best length of video-podcasts: effects of varied numbers of video-podcast used on listening comprehension of Saudi undergraduates. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 4 (5), 19-31.
- Sharifi, M., Rostami AbuSaeedi, A., Jafarigohar, M., and Zandi, B. (2018). Retrospect and prospect of computer assisted English language learning: a meta-analysis of the empirical literature. *Computer Assisted Language Learning*, 31 (4), 413–436. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1412325>
- *Shiri, S. (2015). The application of podcasting as a motivational strategy to Iranian EFL learners of English: a view toward listening comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (3), 155-165.
Doi:10.7575/aiac.all.v.6n.3p.155
- *Soureshjani, K. H. and Etemadi, N. (2012). Listening comprehension success among EFL preschool children using internet-based materials. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 7 (2), 1-9.
- Tahriri, A., Tous, M. D. and MovahedFar, S. (2015). The impact of digital storytelling on EFL learners' oracy skills and motivation. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4 (3), 144-153.
- *Tamjid, N. H. and Hassanzadeh, L. (2014). The effect of digital stories on enhancing Iranian pre-intermediate EFL learners' listening comprehension. *The Journal of Applied Linguistics*, 5 (11), 29-44.
- *Tatum, M. E. (2009). *Digital storytelling as a cultural-historical activity: effects on information text comprehension.*, PhD thesis, University of Miami, Florida.
- Topbaş, A. (2009). *Computer-assisted teaching of the past simple and past participle forms of English irregular verbs*. Master's thesis, Muğla University, Muğla.

- *Tous, M. D. and Haghghi, S. (2013). The effect of teaching culturally-oriented materials on the listening comprehension of Iranian EFL learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 3 (4), 64-72.
- Uslu, A. (2019). *The effect of collaborative digital storytelling on primary school 4th grade students' creative writing and social emotional learning skills*. Master's thesis, Celal Bayar University, Manisa.
- *Verdugo, D. R. and Belmento, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11 (1), 87-101.
- *Xu, Y., Park, H. and Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: an activity focused on writing self-efficacy in virtual learning environment. *Educational Tecnology & Society*, 14 (4), 181-191.
- *Yamaç, A. (2015). *The effect of digital stories on the development of writing skills of third grade primary school students*. PhD thesis, Gazi University, Ankara.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2011). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.
- *Yılmaz, A. (2012). *The impact of the integration of short stories and the computer-assisted language learning on the motivation level of students*. Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- *Zambrano, L. M. V. T. (2019). *Multimedia elements in the listening skill comprehension in students of superior education*. Master's thesis, Universidad Técnica De Ambato, Ambato.

Appendix 1. List of Studies Included in the Systematic Review

- Abdelmageed, M. A. and El-Naggar, Z. A. (2018). Digital storytelling enhances students' speaking skills at Zewail University of science and technology in Egypt. In Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (s.278-287). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)
- Abdollahpour, Z. and Asaszadeh, N. (2012). The impact of exposure to digital flash stories on Iranian EFL learners' written reproduction of short stories. *Canadian Journal on Scientific and Industrial Research*, 3 (2), 40-53.
- Abdolmanafi-Rokni, S. J. (2013). The effect of listening to audio stories on pronunciation of EFL learners. *MJAL* 5 (2), 69-85.
- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., Singh, K. K. B., Azman, R. and Souriyavongsa, T. (2011). The effectiveness of using songs in youtube to improve vocabulary competence among upper secondary school studies. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (11), 1488-1496.

- Abuzaid, H. and Al Kayed, M. (2020). The impact of using storyboards on improving reading skills of third-grade students with reading disabilities in Jordanian context. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (1), 172-187. <https://doi.org/10.268.03/ijlter.19.1.10>
- Adıgüzel, A. and Kumkale, Z. (2018). The effect of digital story preparation program on English reading comprehension achievement. *Electronic Journal of Educational Sciences*, 7 (4), 177-186.
- Ahmed, M. A. S. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14 (2), 98-114. doi:10.17265/1539-8080/2016.02.003
- Akdağ, M. and Tok, H. (2008). The effect of traditional teaching and powerpoint presentation supported teaching on student achievement. *Education and Science*, 33 (147), 26-34.
- Aktaş, E. and Uzuner Yurt, S. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education*, 6 (1), 180-196. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p180>
- Akyüz, S. (2018). *The effects of call in EFL: using concordance lines on grammar teaching*. Master's thesis, Balıkesir University, Balıkesir.
- Al-Haq, F. A. and Al-Sobh, M. A. (2010). The effect of a web-based writing instructional EFL program on enhancing the performance of Jordanian secondary students. *Jalt Call Journal*, 6 (3), 189-218.
- Aljaraidh, Y. A. (2019). The impact of digital storytelling on academic achievement of sixth grade students in English language and their motivation towards it in Jordan. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21 (1), 73-82. DOI: 0000-0003-3708-2962
- Aljarrah, F. A. M. (2016). *Once upon a time: storytelling to enhance EFL young learners' listening abilities at un schools in gazapalestine*. Master's thesis, University of Wisconsin-River Falls, ABD.
- Allen, G. G. (1993). *Analysis of the effect of networking on computer-assisted collaborative writing in a fifth grade classroom*. Master's thesis, Iowa State University, ABD.
- Annamalai, N. (2019). The use of web 2.0 technology tools and beyond in enhancing task based language learning: a case study. *The English Teacher*, 48 (1), 29-44. Retrieved from <http://journals.melta.org.my>
- Ashraf, H., Motlaghb, F. G. and Salami, M. (2014). The impact of online games on learning English vocabulary by Iranian (low-intermediate) EFL learners. *Social and Behavioral Sciences* 98, 286-291.
- Aşçı, Y. and Topçu Tecelli, N. (2020). The use of stories to improve reading and writing skills in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe University Journal of Turkic Studies*, 32, 203-220.

- Aydın, E. and Cığerci, F. M. (2020). The effect of digital storytelling on writing anxiety in teaching Turkish to foreigners. *Journal of History School*, 45, 1078-1097. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41513>
- Aydın, S. (2013). The attitudes of English learners towards using computers in writing activities and the contribution of computer to success in writing skills. *Journal of Atatürk University Institute of Social Sciences*, 6 (2), 295-309.
- Baki, Y. (2019). The effect of digital stories on the development of Turkish teacher candidates' creative writing skills. *Journal of Mother Tongue Education*, 7 (4), 964-995.
- Baki, Y. and Feyzioğlu, N. (2017). The effect of digital stories on the story writing skills of 6th grade students. *International Online Journal of Educational Sciences* 9 (3), 686-704. DOI: 10.15345/iojes.2017.03.009
- Baniabdelrahman, A. A. (2013). The effect of using online tools on ninth grade jordanian students' vocabulary learning. *AWEJ*, 4 (1), 189-202.
- Bani Hani, N. A. (2014). The effect of using computer in teaching English grammar to the jordanian university students: the passive voice a model. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15 (4), 659-680.
- Barker, L. J. (2003). Computer-Assisted vocabulary acquisition: the csu vocabulary tutor in oral-deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8 (2), 187-198.
- Barrera, M. T., Rule, A. C. and Diemart, A. (2001). The effect of writing with computers versus handwriting on the writing achievement of first-graders. *Information Technology in Childhood Education*, 2001 (1), 215-229.
- Bataineh, R. F. and Bani Hani, N. A. (2011). The effect of a call program on jordanian sixth grade students' achievement. *Teaching English with Technology*, 11 (3), 3-24.
- Bekleyen, N and Yılmaz, A. (2012). The impact of computer-assisted language learning on vocabulary teaching: jng™ and instant messaging. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (1), 419-425.
- Berigel, M. (2007). *Design, implementation and evaluation of WEB-based English teaching material*. Master's thesis, Karadeniz Technical University, Trabzon.
- Bhatti, T. M. (2013). Teaching reading through computer-assisted language learning. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 17 (2), 1-11.
- Bill, A. (1999). *Facilitating student achievement in writing through the deft employment of computer technology*. Master's thesis, Saint Xavier University, ABD.
- Castillo, M R. (2015). Effect of integrating computer-assisted language learning in the TOEFL performance of nursing students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3 (3), 120-126.
- Cellat, S. (2008). *Computer assisted vocabulary learning: a study with Turkish 4th grade efl learners*. Master's thesis, Anadolu University, Eskişehir.

- Ceylan, M. (2017). *The effect of the feedback given after the writing exercises on the computer on the writing skills of the fourth grade students*. Master's thesis, Gazi University, Ankara.
- Chapelle, C. A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *The Modern Language Journal*, 93, 741-753.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies going to the mall: mobile assisted language learning. *Language Learning and Technology*, 10 (1), 9-16.
- Chun H. , Kuo-Jen, C., Ling, L. and Nian-Shing, C. (2013). Designing a robot teaching assistant for enhancing and sustaining learning motivation. *Interactive Learning Environments*, 21 (2), 156-171. DOI: 10.1080/10494820.2012.705855
- Ciğerci, F. M. (2015). *The use of digital stories in the development of listening skills in primary school fourth grade Turkish lesson*. PhD thesis, Anadolu University, Eskişehir.
- Ciğerci, F. M. and Gültekin, M. (2019). The effect of digital stories on the attitude towards listening. *Harran Education Journal*, 4 (2), 45-73. <http://dx.doi.org/10.22596/2019.0402.45.73>
- Çelik, S. (2012). Internet-assisted technologies for English language teaching in Turkish universities. *Computer Assisted Language Learning*, 26 (5), 468-483. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.692385>
- Çıralı Sarıca, H. and Koçak Usluel, Y. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers and Education*, 94, 298-309. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.016> 0360-1315
- Demirbaş, I. (2019). *The effect of digital stories on listening comprehension and creative writing skills of primary school students*. Master's thesis, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Demirer, V. and Baki, Y. (2018). The opinions and perceptions of Turkish teacher candidates about the digital storytelling process. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 718-747.
- Diao, Y., Chandler, P. and Sweller, J. (2007). The effect of written text on comprehension of spoken English as a foreign language. *The American Journal of Psychology*, 120 (2), 237-261.
- Dina, A. and Ciornei, S. (2012). The advantages and disadvantages of computer assisted language learning and teaching for foreign languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76 (2013), 248 – 252.
- Dizon, G. (2016). A comparative study of Facebook vs. paper-and-pencil writing to improve L2 writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2016.1266369>

- Dönmez, A. (2020). *The effectiveness of computer-assisted game-based learning applications in teaching verbs and verb-related subjects*. Master's thesis, Dokuz Eylül University, İzmir.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 3(1), 117-135. doi:10.1017/S026144480001315X
- Duman, B. and Göcen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills. *Anthropologist*, 20 (1,2), 215-222.
- Elaish, M. M., Ghani, N. A., Shuib, L. and Al-Haiqi, A. (2019). Development of a mobile game application to boost students' motivation in learning English vocabulary. *IEEE Access*, 20, 1-13. DOI 10.1109/ACCESS.2019.2891504
- Elenein, A. H. A. (2019). The effect of utilizing digital storytelling on developing oral communication skills for 5th grade students at rafah primary schools. *International Journal of language and Literary Studies*, 1 (1), 30-46.
- Erkuş, E. (2008). *The effect of single-player computer games on vocabulary learning*. Master's thesis, Marmara University, İstanbul.
- Esen, M. (2019). *Digital storytelling in the ELT classroom: making use of digital narratives to promote the productive skill of speaking*. Master's thesis, Bilkent University, Ankara.
- Farabi, M., Hassanvand, S. and Gorjian, B. (2017). Using guided oral presentation in teaching English language learners' speaking skills. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 3 (1), 17-24. DOI: 10.5923/j.jall.20170301.03
- Faramarzi, S., Tabrizi, H. H. and Chalak, A. (2019). The effect of vodcasting tasks on EFL listening comprehension progress in an online program. *International Journal of Instruction*, 12 (1), 1263-1280.
- Garba, U. and Attahiru, F. (2018). Impact of digital storytelling on reading fluency and comprehension of pupils with special in sokoto state (Nigeria). *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, II (XII), 196-200.
- Ghaith, G. and Abd El-Malak, M. (2004). Effect of jigsaw 11 on literal and higher order EFL reading comprehension. *Educational Research and Evaluation*, 10 (2), 105-115. <http://dx.doi.org/10.1076/edre.10.2.105.27906>
- Gider, B. (2019). *The effect of individual and collaborative digital storytelling practices on the writing performance and language development of gifted students*. Master's thesis, Kırklareli University, Kırklareli.
- Glakjani, A. P. (2017). A Review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *International Journal of English Linguistics*, 7 (5), 95-106.
- Gündüz, N. (2005). Computer assisted language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 193-214.

- Hamad, M. M., Metwally, A. A. and Alfaruque, S. Y. (2019). The impact of using youtubes and audio tracks imitation yati on improving speaking skills of EFL learners. *English Language Teaching*, 12 (6), 191-198. doi: 10.5539/elt.v12n6p191
- Hamdy, M. F. (2017). The effect of using digital storytelling on students' reading comprehension and listening comprehension. *J.E.A.L.T.*, 8 (2), 112-123.
- Harmancı, F. K. (2008). *The effects of call on the achievement of 7th grade EFL learners at primary school*. Master's thesis, Selçuk University, Konya.
- Hashemi, M. and Aziznezhad, M. (2011). Computer assisted language learning freedom or submission to machines?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 832-835.
- Hashmi, N. A. (2016). Computer-Assisted language learning (call) in the EFL classroom and its impact on effective teaching-learning process in Saudi Arabia. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5 (2), 202-206.
- Hava, K. (2019). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2019.1650071
- Helal, E. A. (2019). The effectiveness of a proposed internet- based collaborative tasks program in developing EFL speaking skills among Egyptian University level students. *Occasional Papers*, 66 (A), 161-241.
- Hisar, Ş. G. (2006). *An experimental study on effective teaching methods that can be used in 4th and 5th grade English lessons*. Master's thesis, Süleyman Demirel University, Isparta.
- Hitosugi, C. I., Schmidt, M. and Hayashi, K. (2014). Digital game-based learning (DGBL) in the 12 classroom: the impact of the un's off-theshelf videogame, food force, on learner affect and vocabulary retention. *CALICO Journal*, 31 (1), 19-39.
- Hsieh, Y. (2019). Effects of video captioning on EFL vocabulary learning and listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 1744-3210. DOI: 10.1080/09588221.2019.1577898
- Hsu, L. (2013). English as a foreign language learners' perception of mobile assisted language learning: a cross-national study. *Computer Assisted Language Learning*, 26 (3), 197-213. DOI: 10.1080/09588221.2011.64948
- Huffstetter, M., King, J. R., Onwuegbuzie, A. J., Schneider, J. J. and Powell-Smith, K. A. (2010). Effects of a computer-based early reading program on the early reading and oral language skills of at-risk preschool children. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15 (4), 279-298. DOI: 10.1080/10824669.2010.532415
- Hung, S. T. A. and Huang, H. T. D. (2015). Video blogging and English presentation performance: A pilot study. *PsychologicalRreports*, 117 (2), 614-630.

- Imam, S., Mulyana, A. and Karsiyah (2020). Applying digital storytelling to improve Indonesian high school students' visual memory and writing skill. *English Review: Journal of English Education*, 8 (2), 255-264. doi: 10.25134/erjee.v8i2.2987.
- Karalök, F. S. (2020). *The effect of using digital stories on reading motivation in teaching Turkish as a foreign language*. Master's thesis, Nevşehir University, Nevşehir.
- Karimi, M. and Hamzavi, R. (2017). The effect of flipped model of instruction on EFL learners' reading comprehension: learners' attitudes in focus. *Advances in Language and Literary Studies*, 8 (1), 95-103. Doi:10.7575/aiac.all.v.8n.1p.95
- Keser, H. (2017). *The effect of computer aided punctuation materials on secondary school 5th grade students' punctuation gains*. Master's thesis, Firat University, Elazığ.
- Kevser, H. (2019). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*, 34 (7), 958-978. DOI: 10.1080/09588221.2019.1650071
- Khamkhien, A. (2012). Computer assisted language learning and English language teaching in Thailand: overview. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3 (1), 55-64. Doi: 10.5901/mjss.2012.03.01.55
- Khodabنده, F. (2018). The impact of storytelling techniques through virtual instruction on English students' speaking ability. *Teaching English with Technology*, 18 (1), 24-36.
- Kılıçkaya, F. (2005). *The effect of computer assisted language learning on learners' achievement*. Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Kırboğa, A. (2019). *The effect of computer aided punctuation materials on secondary school 5th grade students' punctuation gains*. Master's thesis, Necmettin Erbakan University, Konya.
- Klassen, J. and Milton, P. (1999). Enhancing English language skills using multimedia: tried and tested. *Computer Assisted Language Learning*, 12 (4), 281-294. <http://dx.doi.org/10.1076/call.12.4.281.5706>
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *EĞİTİM TEKNOLOJİSİ Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 89-106.
- Kohnke, L. (2020). Exploring learner perception, experience and motivation of using a mobile app in L2 vocabulary acquisition. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 10 (1), 15-26. DOI: 10.4018/IJCALLT.2020010102
- Kukulka-Hulme, A. and Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20 (3), 271-289.

- Kuo, M. (2008). Learner to teacher: EFL student teachers' perceptions on internet-assisted language learning and teaching. Retrieved from ERIC.
- Kurudayıoğlu, M. and Bal, M. (2014). The use of digital storytelling in mother tongue education. *Sakarya University Faculty of Education Journal*, 28, 74-95.
- Le, H. T. (2020). Enhancing student motivation in foreign language learning with computer-based concept mapping: an evidence from Vietnam. *Akademi Pengajaran Bahasa*, 1 (1), 1-12.
- Lee, K. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning. *The Internet TESL Journal*, VI (12). <http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>.
- Leis, A., Cooke, S. and Tohei, A. (2015). The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 5 (4), 37-51.
- Li, M. (2018). Computer-mediated collaborative writing in L2 contexts: an analysis of empirical research. *Computer Assisted Language Learning*, 31 (8), 882-904. DOI: 10.1080/09588221.2018.1465981
- Lin, C.-J., Hwang, G.-J., Fu, Q.-K. and Chen, J.-F. (2018). A flipped contextual game-based learning approach to enhancing EFL students' English business writing performance and reflective behaviors. *Educational Technology and Society*, 21 (3), 117-131.
- Mahdi, H. S. (2013). Issues of computer assisted language learning normalization in EFL contexts. *International Journal of Linguistics*, 5 (1), 191-203.
- Mansooji, H., Mohseni, A. and Ameri, A. (2020). Exploring effects and learner attitudes of gadget-based internet multimedia reading. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 8 (33), 59-79.
- Marzban, A. (2011). Improvement of reading comprehension through computer-assisted language learning in Iranian intermediate EFL students. *ScienceDirect*, 3, 3-10.
- Mason, B. (2004). Vocabulary Acquisition through Storytelling. PAC5. Proje
- Mayo, J. J. T. (2015). *Improving speaking skills through the use of a blog Available from*. Master's thesis, Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. <http://repositori.uji.es/xmlui/>
- McKeown, M. G., Crosson, A., C., Moore, D., W. and Beck, I. L. (2018). Word knowledge and comprehension effects on an academic vocabulary intervention for middle school students. *American Educational Research Journal*, 55 (3), 572-616. <https://doi.org/10.3102/0002831217744181>
- Mekheimer, M. A. A. G. (2011). The impact of using videos on whole language learning in EFL context. *Arab World English Journal*, 2 (2), 5-39.
- Naba'h, A. A., Hussain, J., Al Omeri, A. and Shdeifat, S. (2009). The effect of computer assisted language learning in teaching English grammar on the

- achievement of secondary students in Jordan. *The International Arab Journal of Information Technology*, 6 (4), 431-439.
- NamazianDost, I., Bohloulzadeh, G. and Rahmatollahi, R. (2017). The effects of using podcast on listening comprehension among Iranian pre-intermediate EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6 (6), 57-70.
- Okonkwo, U. C. (2011). Computer assisted language learning (call) software: evaluation of its influence in a language learning process. *UJAH: Unizik Journal of Arts and Humanities*, 12 (1), 76-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.4314/ujah.v12i1.4>
- Orhan, H. G. (2007). *The effect of computer assisted instruction on primary reading and writing success*. Master's thesis, Marmara University, İstanbul.
- Özdemir, N. (2018). *The impact of video-based asynchronous computermediated communication on EFL learners' oral language achievement and foreign language speaking anxiety*. Master's thesis, Bahçeşehir University, İstanbul.
- Özdener, N. and Eşfer, S. (2009). A comparative study on the use of information technologies in the development of students' ability to comprehend what they listen to and watch. *International Journal of Human Sciences*, 6 (2), 275-291.
- Özerbaş, M. A. and Öztürk, Y. (2017). The effect of using digital stories in Turkish lessons on academic achievement, motivation and retention. *Turkish Science Research Foundation*, 10 (2), 102-110.
- Özkaya, P. G. (2017). *Comprehending the phrase-meaning relationship with storytelling based on information technologies*. Doctoral thesis, Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla.
- Parmaxi, A. and Zaphiris, P. (2016). Web 2.0 in computer-assisted language learning: a research synthesis and implications for instructional design and educational practice. *Interactive Learning Environments*, 25 (6), 1-13. DOI: 10.1080/10494820.2016.1172243
- Pürbudak, A. and Usta, E. (2019). The effect of digital story prepared with memory assisted strategy method on foreign language lesson attitude. *Gazi Journal of Educational Sciences (GEBD)*, 5 (2), 95-114. DOI: 10.30855/gjes.2019.05.02.006
- Qassemzadeh, A. and Soleimani, H. (2016). The impact of feedback provision by grammarly software and teachers on learning passive structures by Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (9), 1884-1894. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0609.23>
- Raba, A. A. A. (2016). The influence of English teaching forums on improving eleventh graders' writing skills in habla secondary school for girls. *International Journal of English Language Teaching*, 4 (9), 69-85.
- Rezaee, M. and Farahian, M. (2020). Promoting university students' receptive skills through extensive reading in multimedia-based instruction.

- Sariman, G. (2016). *The effect of computer aided education on word stressing skills in teaching Turkish as a foreign language*. Master's thesis, Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla.
- Sedaghatkar, M. (2011). The effect of computer-assisted language learning (call) on immediate and delayed retention of vocabularies in general English course. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7 (1), 231-238. DOI: 10.7575/aiac.ijalel.v.7n.1p.231.
- Seifeddin, A. H. and Ahmed, S. Z. and Ebrahim, E. Y. M. (2015). A program based on English digital stories to develop the writing performance and reflective thinking of preparatory school pupils. *Faculty of Education Magazine*, 8 (2).
- Seljan, S., Berger, N. and Dovedan, Z. (2004). Computer-assisted language learning (CALL). Proceedings of the 27th International Convention MIPRO 2004: MEET+HGS, 2004 (262- 266), Rijeka: Liniavera.
- Shahid, H. S. and Ali, Z. (2017). Finding the best length of video-podcasts: effects of varied numbers of video-podcast used on listening comprehension of Saudi undergraduates. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 4 (5), 19-31.
- Sharifi, M., Rostami AbuSaeedi, A., Jafarigohar, M., and Zandi, B. (2018). Retrospect and prospect of computer assisted English language learning: a meta-analysis of the empirical literature. *Computer Assisted Language Learning*, 31 (4), 413–436. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1412325>
- Shiri, S. (2015). The application of podcasting as a motivational strategy to Iranian EFL learners of English: a view toward listening comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (3), 155-165. Doi:10.7575/aiac.all.v.6n.3p.155
- Silverman, R. and Hines, S. (2009). The effects of multimedia-enhanced instruction on the vocabulary of English-language learners and non-English-language learners in pre-kindergarten through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 305-314.
- Sin, H. and Son, J. (2007). EFL teachers' perceptions and perspectives on internet-assisted language teaching. *CALL-EJ Online*, 8 (2), 1-13.
- Soureshjani, K. H. and Etemadi, N. (2012). Listening comprehension success among EFL preschool children using internet-based materials. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 7 (2), 1-9.
- Tafazoli, D., Huertas Abril, C. A., and Gómez Parra, M. E. (2019). Technology-based review on computer-assisted language learning: a chronological perspective pixel-bit. *Revista de Medios y Educación*, 54, 29-43. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.02>
- Tahriri, A., Tous, M. D. and MovahedFar, S. (2015). The impact of digital storytelling on EFL learners' oracy skills and motivation. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4 (3), 144-153.

- Tamjid, N. H. and Hassanzadeh, L. (2014). The effect of digital stories on enhancing Iranian pre-intermediate EFL learners' listening comprehension. *The Journal of Applied Linguistics*, 5 (11), 29-44.
- Tatlı, Z. and Arzugül Aksoy, D. (2017). The use of digital stories in foreign language speaking education. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 45, 137-152.
- Tatum, M. E. (2009). *Digital storytelling as a cultural-historical activity: effects on information text comprehension*. PhD thesis, University of Miami, Florida.
- Topaloğlu, M. (2020). Digital transformation in education: An investigation of mobile learning in terms of mental well-being. *Trakya University Journal of Social Sciences*, 22 (1), 65-78. DOI: 10.26468/trakyasobed.492918
- Topbaş, A. (2009). *Computer-assisted teaching of the past simple and past participle forms of English irregular verbs*. Master's thesis, Muğla University, Muğla.
- Torat, B. (2000). Computer assisted language learning: an overview. *Silpakorn University International Journal*, 130-153.
- Tous, M. D. and Haghghi, S. (2013). The effect of teaching culturally-oriented materials on the listening comprehension of Iranian EFL learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 3 (4), 64-72.
- Türkyılmaz, M. (2010). The effect of listening texts on understanding as a lesson tool: An experimental study in the sample of the "antiquated" text. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, XXIII (1), 207-220.
- Uslu, A. (2019). *The effect of collaborative digital storytelling on primary school 4th grade students' creative writing and social emotional learning skills*. Master's thesis, Celal Bayar University, Manisa.
- Uzun, L., Çetinavcı, U. R., Korkmaz, S. and Salihoğlu, U. M. (2013). Developing and applying a foreign language vocabulary learning and practicing game: the effect of vocaword. *Digital Culture and Education (DCE)*, 5 (1), 50-70.
- Uzunboylu, H. (2002). *The effect of WEB supported English teaching on student achievement*. Doctoral thesis, Ankara University, Ankara.
- Verdugo, D. R. and Belmento, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning and Technology*, 11 (1), 87-101.
- Virtou, M. and Tsiriga, V. (2001). Web passive voice tutor: an intelligent computer assisted language learning system over the WWW. Proceedings IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. 131-134. DOI: 10.1109/ICALT.2001.943878
- Warschauer, M. and Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.

- Xin, J. F. (2014). Digital stories in writing instruction for middle school students with autism. *Studies in Literature and Language*, 9 (1), 1-10. DOI:10.3968/5180
- Xu, Y., Park, H. and Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: an activity focused on writing self-efficacy in virtual learning environment. *Educational Tecnology and Society*, 14 (4), 181-191.
- Yamaç, A. (2015). *The effect of digital stories on the development of writing skills of third grade primary school students*. PhD thesis, Gazi University, Ankara.
- Yang, Y. (2010). Computer-assisted foreign language teaching: theory and practice. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (6), 909-912. doi:10.4304/jltr.1.6.909-912
- Yılmaz, A. (2012). *The impact of the integration of short stories and the computer-assisted language learning on the motivation level of students*. Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E. and Çalışkan, G. (2017). Effective Turkish teaching with digital storytelling method. *EDUCATIONAL TECHNOLOGY Theory and Practice*, 7 (2), 254-275.
- Zambrano, L. M. V. T. (2019). *Multimedia elements in the listening skill comprehension in students of superior education*. Master's thesis, Universidad Técnica De Ambato, Ambato.
- Zhytska S.A. (2012). Computer assisted language learning. *Information Technology and Security*, 1(2), 25-33.

ORCID

Emine SUR  <https://orcid.org/0000-0002-6594-8885>

GENİŞ ÖZET

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler yaşamın diğer alanlarını olduğu gibi eğitim-öğretim sürecini de etkilemiş, dil eğitimi dijital araçlarla gerçekleştirilmeye başlanmıştır. BİT araçlarının dil eğitiminde kullanılması, dijitalleşmenin dil becerilerine etkisini inceleyen bir dizi araştırmanın yapılmasını sağlamıştır ancak alanyazın incelendiğinde bu araştırmaları sistematik bir incelemeye tabi tutan çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada alanyazındaki önemli bir eksikliği gidermek adına dil eğitiminde dijital araçların kullanımına ilişkin yapılan araştırmaları sistematik bir derleme ile incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle problem ve alt problemler, verilerin toplanacağı veri tabanları, verilerin toplanmasında kullanılacak anahtar kelimeler, örneklem grubunun oluşturulmasına referans alınacak kaynaklar belirlenmiştir. Ardından alanyazın taraması yapılmış, 64 makale 82 tez olmak üzere toplam 146 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar dikkatle incelenmiş ve aşağıda belirtilen kategorilere göre sınıflandırmalar yapılmıştır: Çalışmada kullanılan yöntem/ Çalışmanın gerçekleştirilme amacı/ Çalışmanın gerçekleştirildiği araştırma grubu/ Çalışmanın örneklem büyüklüğü/ Çalışmada kullanılan veri toplama aracı/ Çalışmada kullanılan veri analiz yöntemi. Dijital araçların bireylerin dil becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisi meta-analiz yöntemi ile incelenmiştir. Ana dili eğitiminde dijitalleşmenin başarıya etkisi 16 çalışmadan elde edilen 26 veri ile, ikinci dil eğitiminde dijitalleşmenin başarıya etkisi 47 çalışmadan elde edilen 52 veri ile, dil eğitiminde dijitalleşmenin başarıya etkisi 74 veri ile analiz edilmiştir.

Çalışma sonunda yabancı dil eğitiminde dijitalleşmenin başarıya etkisinin incelendiği araştırma sayısının (%81.63) ana dili eğitiminde (%18.36) yapılan araştırmaya göre çok daha fazla olduğu; araştırmalarda en fazla nicel (%60.95) ve nitel (10.95) yöntemlerin kullanıldığı; dil eğitiminde dijitalleşmeye ilişkin hazırlanan çalışmaların %60'ında yazma, okuma, kelime bilgisi, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek istendiği; dijital araçların dil eğitiminde kullanımına ilişkin gerçekleştirilen uygulamaların en fazla 50-100 kişiden oluşan örneklerle (%53.53) yapıldığı; araştırmaların gerçekleştirildiği örneklem grubunun önemli bir kısmının üniversite öğrencilerinden (%64.64) seçildiği, lise (%4.04) ve ana sınıfı (%2.02) öğrencilerinin örneklem alındığı çalışma sayısının oldukça az olduğu; veri toplama aracı olarak en fazla test (%53.90) ve anket (% 14.84) kullanıldığı; 146 araştırma üzerinde yapılan incelemede, toplanan verilerin değerlendirmesinde en fazla kullanılan veri analiz yönteminin t testi (%65.04) olduğu görülmüştür.

74 veri ile yapılan (8 çalışmanın ortalama etki büyüklüğü negatif, 66 çalışmanın etki büyüklüğü pozitif) meta-analiz çalışması, dijital araçlarla gerçekleştirilen dil eğitiminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Rastgele etkiler modeline göre 74 çalışmanın etki büyüklüğü değeri 0,63'tür ve bu değer Cohen d katsayısına göre orta düzeydedir. Ayrıca yapılan çalışmada dijitalleşmenin ana dili ve yabancı dil öğrenmeye etkisi ayrı ayrı incelenmiş; dijital araçların ana dili öğrenmede orta (ED=0.46), yabancı dil öğrenmede geniş düzeyde (ED=0.80) etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde ise ana dil ve yabancı dil eğitiminde dijitalleşmenin başarıyı ne düzeyde etkilediğini gösteren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dijital araçların ana dil eğitiminde ve yabancı dil eğitiminde farklı sonuçlar

ortaya çıkarmasının, yabancı dil eğitimini bireylerin kendi istekleri doğrultusunda ve bir ihtiyaç sonucunda (yeni bir ülkeye yerleşme, eğitim, iş) almalarının önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Dijitalleşmenin, dil edinme becerisine etkisinin incelendiği bu çalışmada etki büyüklüklerinin “okul türü, araştırma türü, dil becerileri” gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere ayrıca moderatör analizi yapılmıştır. Dijital araçlarla gerçekleştirilen dil eğitiminin okul türüne göre etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi sonucunda, gruplar arası anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($QB= 3.72, p>.05$). Ancak yayın türü ($QB=8.51, p<.05$) ve dil becerilerine ($QB=26.98, p<.05$) göre yapılan homojenlik testinde, gruplar arası anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Makale çalışmalarında ulaşılan etki büyüklüğü (0.79), tez çalışmalarında ulaşılan etki büyüklüğünden (0.40) daha yüksektir. Dil becerilerine göre etki büyüklükleri anlama becerisinde 0.36, anlatma becerisinde 0.55, kelime ve gramer bilgisinde 0.71, genel başarı düzeyinde 1.68 olarak hesaplanmıştır. Dil eğitiminde dijitalleşme, öğrencilerin en fazla genel başarı düzeylerini ve kelime, gramer bilgisini geliştirmiştir. En az etki ise öğrencilerin anlama (okuma ve dinleme) becerisi üzerinde görülmüştür. Bir beceriyi edinmenin ve geliştirmenin uzun zaman ve uğraş gerektirmesi; kelime, dil bilgisi öğretiminin bilgi aktarımına dayalı ve beceriye göre daha kolay öğrenilebilir olmasının böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ulaşılan sonuçlardan hareketle bundan sonraki çalışmalarda ana dili eğitiminde dijitalleşmeye ilişkin daha kapsamlı araştırmaların yapılması, araştırmaların daha büyük örneklerle gerçekleştirilmesi ve üniversite dışındaki öğrenciler üzerinde uygulama yapılması, dijital araçların ana dil eğitiminde ve yabancı dil eğitiminde farklı sonuçlar ortaya çıkarmasının nedenlerine yönelik çalışmalar yapılması önerilerinde bulunulmuştur.

Uzaktan Eğitim Öğretim Sürecinde Uygulamalı Sanat Derslerine Yönelik Akademisyen Görüşleri*

Academicians' Views on Applied Art Lessons in the Distance Education Teaching Process

Serap BUYURGAN¹, İrfan Nihan DEMİREL²

¹Başkent Üniversitesi, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü. e-posta: sbuyurgan@baskent.edu.tr

²Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı. e-posta: nihan.demirel@erdogan.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 01.05.2021

Yayına Kabul Tarihi: 15.09.2021

ÖZ

Araştırmanın amacı uzaktan eğitim öğretim sürecinde uygulamalı sanat derslerine yönelik akademisyen görüşlerini tespit etmektir. Araştırma nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen yaklaşımına göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültelerinde görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılan ve uygulamalı sanat derslerini yürüten toplam 70 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Uzaktan Eğitim Öğretim Sürecinde Uygulamalı Sanat Derslerini Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Nicel veriler, aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri verilerek, nitel veriler ise Dey'in (1993) betimleme, sınıflandırma ve ilişkilendirme olmak üzere üç aşamalı modeline göre analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araç gereçlerin, materyallerin, etkinliklerin, yöntem ve tekniklerin kullanımı ya da öğrenci motivasyonunun sağlanması gibi konularda akademisyenlerin gereken yeterliğe sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitime göre, sanatsal farkındalık yaratma konusundaki etkililiğinin daha düşük olduğu, uygulamalı sanat dersleri açısından öğrencilere katkı sağlama konusunda yetersiz kaldığı, uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı sanat dersleri açısından öğrencinin sanatsal gelişiminin atölye ortamına göre

* **Alıntı:** Buyurgan, S. ve Demirel, İ.N. (2022). Uzaktan eğitim öğretim sürecinde uygulamalı sanat derslerine yönelik akademisyen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 585-620.

gözlemlenmesinin daha zor olduğu ve öğrenme ortamının olanakları açısından uygulamalı sanat derslerinin uzaktan eğitim sürecine uygun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında Covid-19 salgını dolayısıyla artan uzaktan eğitim talepleri nedeniyle üniversitelerin, öğrenci ve eğitimci etkileşimini sağlayacak teknolojik alt yapı imkanlarını arttırması ve eğitimcilerin öğrenme ortamının verimliliğini ve öğrenci motivasyonunu sağlayacak yenilikçi yaklaşımları sanal öğrenme ortamlarına aktarmaları önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim öğretim, COVID-19 pandemisi, Uygulamalı sanat dersleri, Akademisyen görüşleri

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the views of the academicians about applied arts lessons in the distance education teaching process. The research was conducted according to the convergent parallel design approach, which is one of the mixed method research designs in which quantitative and qualitative research approaches are used together. The study group of the research consists of 70 academicians working in the Fine Arts Education Departments, the Fine Arts Faculties and the Fine Arts, Design and Architecture Faculties of the Universities, participating voluntarily in the research and conducting applied art classes. In the research, the "Applied Art Lessons Evaluation Questionnaire in the Distance Education Teaching Process" developed by the researchers was used as a data collection tool. Quantitative data were analyzed by giving arithmetic mean, standard deviation and frequency values, and qualitative data were analyzed according to Dey's (1993) three-step model of description, classification and correlation. The results of the research showed that the academicians have the necessary competence in the subjects such as the use of technological tools, materials, activities, methods and techniques or providing student motivation in the distance education process. In addition, the distance education process was found to be less effective in creating artistic awareness than face-to-face education, and it was insufficient to contribute to students in terms of applied art lessons. It was concluded that the artistic development of the student is more difficult to observe than the workshop environment in terms of applied art lessons in the distance education process, and the applied art lessons are not suitable for the distance education process in terms of the possibilities of the learning environment. According to these results, due to the Covid-19 epidemic, universities should increase the technological infrastructure opportunities that will ensure student and educator interaction. In addition, it is recommended that educators transfer innovative approaches that will ensure the efficiency of the learning environment and student motivation into virtual learning environments.

Keywords: Distance education and training, COVID- 19 pandemic, Applied art classes, Academician's views

GİRİŞ

Uzaktan eğitim, sınıf içi faaliyetlerin gerçekleşme imkânı bulunmadığı durumlarda, öğrencilerin öğretmenler aracılığıyla ve birbirleri ile geleneksel öğrenme ve öğretim yöntemlerinin kısıtlı olduğu koşullarda etkileşim kurarak, eş zamanlı ve eş zamansız ortamlarda gerçekleştirdikleri öğrenme deneyimlerini içeren eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Alkan, 1987; Singh ve Thurman, 2019). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişerek, uzaktan eğitimin dijital çağa taşınması ile günümüzde birçok eğitim kurumu alanında kendini geliştirmek isteyen bireylere uzaktan eğitim yoluyla hayat boyu öğrenme imkanı sunmakta ve uzaktan eğitim üniversitelerde de giderek daha yaygın hale gelmektedir (Keegan, 1994; Kışla, 2016; Nakamura, 2017). Günümüzde yaşanan gelişmeler ise, uzaktan eğitimin ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermiştir. Covid-19 salgını dolayısıyla yaşanan olumsuzluklar sınıf ortamında ders verme, dinleme, not alma, soru sorma ve bu soruların yanıtlanmasını sağlama gibi yüze eğitim sürecini etkileyerek, telefon, televizyon ve internet gibi iletişim teknolojilerinin eğitim-öğretim sürecine sanal sınıflarla entegre edilmesine olanak tanıyan farklı öğrenme yöntemlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (O'Malley ve McCraw ve Shah'dan aktaran Armstrong-Mensah, Ramsey-White, Yankey ve Self-Brown, 2020). Uzaktan eğitimin bilgiye daha fazla kaynaktan erişim sağlama ya da daha kısa sürede ulaşma, bilgi iletişim teknolojileri ya da e-posta hizmetlerinin kullanılması, okula devam zorunluluğunun olmaması, çalışma ve eğitim hayatının bir arada yürütülebilmesi, görsel, işitsel ve multimedya içerikli öğretim materyallerinin etkili kullanımı, zaman, mekan, sosyal ve sosyoekonomik dağılım eşitsizlikleri ya da bireysel problemler gibi sorunların çözümünde şartların iyileştirilmesi açısından etkili olduğu vurgulanmaktadır (Odabaş, 2003; İşman, 2005; Bogdanović, 2012). Öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında ulaşılabilirlik, kontrol, etkileşim, ortamın özellikleri ve sosyal bulunuşluk gibi durumlar ile uzaktan öğrenme ortamının ulaşım ve kullanım açısından etkili bir şekilde tasarlanması gerektiği de belirtilmektedir (Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman, 2014). Uzaktan eğitim uygulamalı sanat dersleri açısından

öğrencilerin uzaktaki müzeleri ziyaret etmelerine, uzaktaki arkeolojik alanlara çevrim içi geziler yapmalarına ve video konferans yoluyla iletişim kurmalarına izin verse de yüz yüze eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme ve sosyal davranışları öğrenmesi, uygulama performansı, kişisel sorumluluk, merakı geliştirme ve destekleme gibi durumlar açısından daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Bogdanović, 2012). Özellikle uygulama ağırlıklı derslerin olduğu programlarda uzaktan eğitim sürecine bağlı olarak, öğrencinin sanatsal yaratıcılığını kullanabilmesi, sanatsal yöntem ve teknikleri uygulama çalışmalarına aktarabilmesi ve yüksek bir motivasyon sağlanacak şekilde öğrenciden beklenen hedef davranışlara ulaşma yolunda öğrenme ortamının etkililiğinin sağlanması önemlidir.

Buyurgan ve Buyurgan'a (2012) göre, nitelikli bir sanat eğitimi programı ile öğrenciler, atölye ortamında paylaşma, sorumluluk, düzen ve malzemeyi kullanma gibi konularda bilinç kazanırken; soyut duygu ve düşünceleri, sözel ve sözel olmayan yöntemleri bir arada kullanarak öğrenmekte ve değişen teknolojik şartlara göre kendilerini yenileyebilecekleri özgür bir bakış açısı kazanmaktadırlar. Bu bağlamda sanat ve teknolojinin birleştirilmesi bilgi, ilgi alanları ve kaynak paylaşımı gibi süreçlere ek olarak insan ve doğa arasındaki estetik ilişkinin de bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla sosyal etkileşime dahil edilmesini gerektirmektedir (Haddad, Ferreira ve Faria, 2014). Pat'a (aktaran Alkan, 2005, s. 219) göre, "sınıf artık dört duvarla çevrili bir yer olmaktan çıkmalı, devlet, bilim, teknoloji ile bağlantılı ortama dönüştürülmeli ve web musluğu açık olmalıdır". Dilmaç (2019) ise, günümüz teknolojileriyle bütünleştirilmiş faaliyetlerin sanat eğitiminde uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar farklı öğrenme ortamlarının teknolojik gelişmeler ışığında sanat eğitiminde de kullanılmasının önemine değinmektedir. Uzaktan eğitim süreci öğrenenlere; internet üzerinden dersleri seçme, fiziksel olarak sınıfa gelmeden derslere katılma, ders materyallerine ulaşma, kendi aralarında ve eğitimcilerle etkileşime girme, tartışmalara katılma, eğitimcilere istedikleri zaman sorularını iletme imkanları sunsa da öğrenenlerin birbirlerinden ve eğitimciden mekan ya da zaman açısından bağımsız olduğu çevrim içi öğrenmede bu etkileşimi sağlamak daha zor olabilmektedir (Durak, 2017). Uzaktan

öğrenme ortamının uygulamalı derslerin yoğunlukta olduğu güzel sanatlar alanında yürütülen derslerde de öğrencinin öğrenme düzeyine etkisinin nasıl olduğunun araştırılması önemlidir. Tüm dünyada birçok eğitim kurumu teorik derslerde olduğu gibi uygulamalı derslerde de öğrenci başarısını sağlamak, eğitimin niteliğini ve kalitesini arttırmak amacıyla farklı teknolojileri sanal sınıflara aktararak salgının eğitim alanındaki olumsuz etkileri ile mücadele etmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda kuşkusuz eğitimcilere de önemli görevler düşmektedir. Eğitimcilerin pedagojik bir kaynak olarak teknolojinin katkılarını özümsemesi, uygulamalarını planlaması ve öğrenme sürecine aracılık edecek pedagojik eylemleri organize ederek, beklentilerin üstesinden gelebileceği teknolojik bilgi, beceri ve donanıma sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Haddad, Ferreira ve Faria, 2014). Ní Shé, Farrell, Brunton, Costello, Donlon, Trevaskis ve Eccles (2019), uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi eğitimci rol ve yetkinliklerini şu şekilde tanımlamaktadırlar.

Yönetim	Teknik
<ul style="list-style-type: none"> • Zamanı ve dersi yönetmek • Liderlik özelliklerini sergilemek • Etkili yönetsel süreçleri takip etmek • Ekip ile iletişimi sürdürmek 	<ul style="list-style-type: none"> • Multimedya içeriği geliştirme becerisine sahip olmak ve içeriği e-öğrenme ortamlarına uyarlayabilmek • Çevrim içi öğrenme ortamının özelliklerini kullanma becerisine sahip olmak • Öğrencileri teknoloji ile desteklemek
Pedagojik	Danışman
<ul style="list-style-type: none"> • Teknolojiyi uygun pedagojik yaklaşımla eşleştirmek • Farklı öğretim yöntemlerini düzenleyerek, öğrencileri teşvik etmek • Öğrenci katılımını sağlamak • Konuyu bilimsel, sosyal ve kültürel olaylarla ilişkilendirmek • Öğrencilerin edindiği bilgilerin doğruluğunu kontrol etmek • Öğrenmeyi kolaylaştırmak için sanal bir sınıf kullanmak • İşbirlikçi, aktif, yapıcı, yansıtıcı ve özgün öğrenmeyi sağlamak 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin çalışmalarını belirlenmiş kriterlere göre değerlendirmek • Bireysel ve grup ilerlemesini izlemek ve performanslarını değerlendirmek
Sosyal	Kolaylaştırıcı
<ul style="list-style-type: none"> • Samimi bir öğrenme ortamı sağlamak • Anlaşmazlıkları barışçıl bir şekilde çözmek • İstenmeyen davranışlardan kaçınmak • Bilgi kolaylaştırıcı olarak hareket etmek • Öğrenme ortamlarını iyileştirmek • Öğrencileri desteklemek için mesajlar göndermek • Öğrenci etkileşimlerine ve iletişimlerine geri bildirim ve cesaret vermek; • Yetkilileri ilerleme ve ortaya çıkabilecek olası sorunlar hakkında bilgilendirmek 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenmeyi bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenlemek • Yaratıcılığı teşvik etmek • Farklı öğrenci türlerine saygı duymak • Öğrenciye uyum sağlamak
	İçerik Uzmanı
	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenmeyi kolaylaştırmak için içeriği güncel tutmak • İçerik ve öğrenme çıktılarını uygun kaynaklarla eşleştirmek
	Öğretim Tasarımcısı
	<ul style="list-style-type: none"> • Dijital materyalleri, öğrenme ve değerlendirme aktivitelerini ve ders içeriklerini tasarlamak ve geliştirmek • İlgili teknik becerilere sahip olmak
	Araştırmacı
	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf öğretimi üzerine araştırma yapmak • Araştırma bulgularını yorumlamak ve öğretim sürecine entegre etmek
	Değerlendirici
	<ul style="list-style-type: none"> • Dersi ve programı değerlendirmek

Şekil 1. Çevrim İçi Eğitimci Roller ve Yetkinlikleri

Uzaktan eğitim sürecinde eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak sağlam bir teknolojik alt yapı gerektirdiği gibi, öğrencide, teknik bilgi, beceri ve donanımın geliştirilmesini sağlayacak eğitimci yeterliliklerini de gerektirmektedir. Bu bağlamda eğitimciler, kaliteli öğrenim deneyimleri sağlamak amacıyla gözlem, standartlaştırılmış sınavlar, e-portfolio, anket ve odak grupları gibi çeşitli formatlarda öğrencilerden, meslektaşlarından ve alandaki uzmanlardan geribildirim alabilecekleri öğrenme

çıktılarını değerlendirmelidir (Andrade, 2015). Dhavan'a (2020) göre uzaktan eğitim sürecinin olumsuz etkilerini en aza indirmek için eğitimciler içeriği dinamik, yaratıcı, ilginç ve etkileşimli hale getirerek iletişimin kalitesini sürekli iyileştirmelidir. Konular proje çalışmaları ile ilişkilendirilerek, öğrencilerin soru sormasını sağlayacak etkili çevrim içi stratejiler tasarlanmalıdır (Keeton, 2004). Bu bağlamda sadece teorik derslerde değil uygulamalı sanat derslerinde de tasarlanacak etkili öğrenme ortamları ile öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine adaptasyonu sağlanmalıdır. Akademisyen ve öğrencilerin hazırlıksız olarak yakalandığı Covid-19 salgını sürecinde uygulamalı sanat derslerinde, internet alt yapısı, kaynak ve materyallere erişim, çalışma ortamındaki motivasyon düzeyi, bilgisayar-tablet gibi araç gereçlerin temini, uygulamalı sanat derslerinde ders sorumlusunun üslup ve tekniğinden bire bir gözlem yoluyla yararlanma ve anında dönüt almaya bağlı olarak sanatsal çalışmaları şekillendirme gibi konularda uzaktan eğitim sürecinin etkisi merak edilmektedir. Pandemi sürecinin eğitim sistemi üzerindeki etkisi yeni bir araştırma konusu olarak değerlendirildiğinde güzel sanatlar alanında görev yapan akademisyenlerin uzaktan eğitim öğretim sürecinde uygulamalı sanat derslerine yönelik görüşlerinin tespit edildiği bir çalışmanın önemli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmada, uygulamalı sanat derslerini yürüten akademisyenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları olası zorlukların, ihtiyaç ve eksikliklerin belirlenmesinde ya da sağladığı kazanımların tespit edilerek uygulamalı sanat derslerinin ihtiyaçlarına ve derslerin verimini arttırmaya yönelik öneriler geliştirilmesinde alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, kullanılan bilgi iletişim teknolojileri ve çevrim içi öğrenme ortamlarına bağlı olarak, uzaktan eğitim öğretim sürecinde uygulamalı sanat derslerinin yürütülmesine yönelik akademisyen yeterlikleri, öğrenci kazanımları, ihtiyaç ve zorlukların akademisyen görüşleri doğrultusunda tespit edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen yaklaşımına göre yürütülmüştür. Yakınsayan paralel desen yaklaşımında hem nicel hem de nitel veriler birlikte toplanıp, birbirinden ayrı olarak analiz edilmekte ve analiz sonuçları birleştirilerek, nicel ve nitel sonuçlar arasında karşılaştırma yapılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin nedeni araştırmanın nicel boyutunda, uzaktan eğitim-öğretim sürecinde uygulamalı sanat derslerinin akademisyen yeterlikleri, öğrenci kazanımları, ihtiyaç ve zorluklar açısından tespit edilmesi ve nitel boyutunda, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin, bilgi iletişim teknolojilerinin içerik ve kullanım düzeylerinin tespit edilerek elde edilen sonuçların karşılaştırılmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, verilerde çeşitliliği sağlamak amacıyla Üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültelerinde görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılan ve uygulamalı sanat derslerini yürüten toplam 70 akademisyen oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki ortak, benzer ya da farklı yönleri tespit etmeyi amaçlayan “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan akademisyenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Yönelik Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	41	58,6
	Erkek	29	41,4
Öğrenim Düzeyi	Lisans	2	2,9
	Yüksek Lisans	15	21,4
	Doktora	53	75,7
Akademik Unvan	Arş. Gör.	9	12,9
	Öğr. Gör.	17	24,3
	Dr. Öğr. Üyesi	22	31,4
	Doç. Dr.	13	18,6
	Prof. Dr.	9	12,9
Mesleki Deneyim	1-5	8	11,4
	6-10	13	18,6
	11-15	18	25,7
	16 ve Üzeri	31	44,3
Ders Verme Düzeyi	Önlisans	4	5,7
	Lisans	34	48,6
	Lisansüstü	2	2,9
	Lisans ve Lisansüstü	30	42,9
Toplam		70	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan akademisyenlerin %58,6'sının kadın, %41,4'ünün de erkek olduğu görülmektedir. Yine tablodan akademisyenlerin %12,9'unun araştırma görevlisi, %24,3'ünün öğretim görevlisi, %31,4'ünün doktor öğretim üyesi, %18,6'sının doçent ve %12,9'unun profesör olduğu; uzaktan eğitim sürecinde %42,9'unun lisans ve lisansüstü düzeyde, %48,6'sının da lisans düzeyinde eğitim verdiği anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Uzaktan Eğitim-Öğretim Sürecinde Uygulamalı Sanat Derslerini Değerlendirme

Anketi: Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim-Öğretim Sürecinde Uygulamalı Sanat Derslerini Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Anket, “kişisel bilgiler”, “iletişim”, “yöntem ve teknik kullanımı”, “akademisyen yeterlikleri”, “öğrenci kazanımları”, “ihtiyaç ve zorluklar” olmak üzere altı (6) bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde akademisyenlerin cinsiyet, öğrenim düzeyi, akademik

unvan ya da mesleki deneyim gibi kişisel bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde, akademisyenlerin uzaktan eğitim-öğretim sürecinde eğitim ortamında etkileşimi hangi yollarla sağladıkları, kullandıkları canlı/sanal sınıf uygulamaları gibi bilgi iletişim teknolojilerinin neler olduğu sorgulanmıştır. Üçüncü bölümde, uzaktan eğitim-öğretim sürecinde akademisyenlerin eğitim ortamında kullanmayı tercih ettikleri materyaller, programlar, kullanılan yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin maddeler yer almaktadır. Dördüncü bölümde, uzaktan eğitim-öğretim sisteminin gerektirdiği teknolojik araç ve gereçleri (bilgisayar, kamera, ses sistemi vb.) etkin bir şekilde kullanabilme, dersin içeriğini uygun yöntem ve tekniklerle sunabilme ya da uygulamalı sanat çalışmaları için gerekli üslup ve teknik gelişimin sağlanması amacıyla gereken desteği verebilme gibi akademisyen yeterliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Beşinci bölümde, uzaktan eğitim-öğretim sisteminin uygulamalı sanat dersleri açısından sanatsal üretkenlik, yaratıcılık, motivasyon gibi öğrencilere sağladığı kazanımları değerlendirmeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Altıncı bölümde ise, uzaktan eğitim-öğretim sürecinde uygulamalı sanat derslerinin işleyişinde karşılaşılan ihtiyaç ve zorlukların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Anketin ilk üç bölümünde “tek ve çok seçeneğin işaretlendiği soruları tanımlayan sınıflamalı kapalı uçlu sorular” ve “açık uçlu boşluk doldurma” sorularına yer verilmiştir. Anketin son üç bölümünde ise, “aynı ölçek üzerinde cevaplama olanağı sunan ilişkili sorular” yer almıştır. “İlişkili sorular kapsamında madde-cevap matrisi” oluşturularak, akademisyenlerin görüşlerini, “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5’li derecelendirmeye göre ifade etmeleri istenmiştir (Büyüköztürk, 2005).

Anketin geliştirilmesi aşamasında iki farklı yöntem kullanılmıştır. Birinci aşamada araştırmacılar uzaktan eğitim-öğretim sürecinde verdikleri uygulamalı sanat dersleri sürecinde yaşadıkları olumlu ya da olumsuz deneyimlerinden yararlanmışlardır. İkinci aşamada ise, farklı üniversitelerde uygulamalı sanat derslerini uzaktan eğitim yoluyla yürüten altı (6) alan uzmanına, uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı sanat derslerinin yürütülmesinde karşılaştıkları zorluklar ya da ihtiyaçlar ile uzaktan eğitim sürecinde

uygulamalı sanat derslerinin öğrencilere sağladığı kazanımları belirlemeye yönelik olarak iki açık uçlu sorudan oluşan “uzman değerlendirme formu” e-posta yoluyla ulaştırılarak, konuyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacıların deneyimleri ve alan uzmanlarından alınan dönütler içerik analizine tabi tutularak, anket formu oluşturulmuştur. Oluşturulan anket formu dil, içerik ve kapsam geçerliği açısından alan uzmanları tarafından, her bir maddenin ölçmek istediği durum dikkate alınarak, teknoloji kullanımı, yöntem ve teknik gibi kategoriler kapsamında, maddelerin benzer oluşu ya da aynı yargıyı ölçüp ölçmediği gibi durumlar açısından değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda ilgili maddeler yeniden düzenlenmiştir. Anketin son şekli farklı alanlardaki akademisyenlere uygulanarak, anketin cevaplanma süresi ve akademisyenlerin ankette yer alan maddeleri anlamlandırma düzeyleri değerlendirilmiş ve alınan dönütler ışığında anketin ölçmek istenen durumu ölçmede yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Verilerin toplanması aşamasında “Google Form” aracılığıyla oluşturulan anket, farklı üniversitelerin sanat alanlarında görev yapan akademisyenlere gönüllülük esasına dayalı olarak e-posta yoluyla ya da sosyal medya aracılığıyla ulaştırılmıştır. Toplamda 70 akademisyenden geri dönüt alınmış ve toplanan tüm anketler araştırmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiş ve aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri verilerek yorumlanmıştır. Ankette yer alan ilişkili soruların yorumlanmasında Tablo 2’de verilen puan aralıkları dikkate alınmıştır.

Tablo 2. Anket Puan Aralığı

Dereceler	Puan	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.79
Katılmıyorum	2	1.80-2.59
Kısmen Katılıyorum	3	2.60-3.39
Katılıyorum	4	3.40-4.19
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.20-5.00

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde, betimleme, sınıflandırma ve ilişkilendirme olmak üzere üç aşamadan oluşan analiz modeli kullanılmıştır. Betimleme aşamasında veriler kapsamlı olarak tanımlanmakta, sınıflandırma aşamasında kodlanan veriler çözümlenerek, belirli temalar altında sınıflandırılmakta ve ilişkilendirme aşamasında, elde edilen temalar birbirleriyle ilişkilendirilmektedir (Dey'den aktaran Özdemir, 2010). Araştırmada elde edilen verilerin içeriği kapsamlı olarak tanımlanmış ve kodlanan veriler benzer özellikleri dikkate alınarak belirli temalar altında sınıflandırılmıştır. Analizin son aşamasında yakınsayan paralel desen yaklaşımına göre nicel ve nitel veriler birbirleri ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından farklı zaman aralıklarında analiz edilmiş ve sınıflandırılan temalar arasında kurulan ilişkinin güvenilirliği sorgulanmıştır. Araştırmacıların ayrı ayrı kodladıkları veriler bir araya getirilmiş ve yapılan sınıflandırmalar Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) “güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülüne göre hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre anketin, “akademisyen yeterlikleri” bölümü için %80; “öğrenci kazanımları” bölümü için %94 ve “ihtiyaç ve zorluklar” bölümü için %90 uyum hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994, s. 64) güvenilirlik oranının %70 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedirler.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen kurallara uyulmuştur. Verilerin toplanabilmesi için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan, 27.10.2020 tarih ve 2020/126 toplantı numarası ile etik kurul izni alınmış ve ilgili belge Ek 1’de sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, akademisyenlerin uzaktan eğitim-öğretim sürecinde uygulamalı sanat derslerinin yürütülmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan anketten elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Sürecinde Yürütülen Uygulamalı Sanat Dersleri

Uygulamalı Dersler	f	%	Uygulamalı Dersler	f	%
Anasanat Atölye	21	15,78	Anatomi	1	0,75
Temel Tasarım	16	12,03	Belgesel Sinema	1	0,75
Bilgisayar Destekli Tasarım	13	9,77	Çikolata Yapım Tek. ve Uygulamaları	1	0,75
Desen	12	9,02	Görsel İletişim	1	0,75
Baskı Resim	7	5,26	Heykel	1	0,75
Fotoğraf	7	5,26	İleri Kurgu	1	0,75
Tipografi	5	3,75	İllüstrasyon	1	0,75
Seçmeli Sanat Atölye	4	3,00	Koleksiyon Hazırlama	1	0,75
Seramik	4	3,00	Pazarlama İletişimi ve Reklam Analizi	1	0,75
Animasyon	3	2,25	Perspektif	1	0,75
Drama	3	2,25	Rölöve ve Restorasyon	1	0,75
Geleneksel Türk El Sanatları	3	2,25	Sanat Yönetmenliği	1	0,75
Moda Resmi	3	2,25	Serigrafi	1	0,75
Proje	3	2,25	Sunum Teknikleri	1	0,75
Temel Sanat Eğitimi	3	2,25	Teknik Dekor ve Uygulamaları	1	0,75
Teknik Çizim	2	1,50	Türk Mutfak Kültürü ve Uygulamaları	1	0,75
Tekstil	2	1,50	Yazı	1	0,75
Sanat Öğretiminde Uygulamalar	2	1,50	Yiyecek ve İçecek Servis Uygulamaları	1	0,75
Sinema TV Grafiği	2	1,50			

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan akademisyenlerin %15,78'inin "anasanat atölye", %12,03'ünün "temel tasarım", %9,77'sinin "bilgisayar destekli tasarım" ve %9,02'sinin "desen" derslerini uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı olarak yürüttükleri görülmektedir. Ayrıca tablodan, araştırmaya katılan akademisyenler tarafından farklı sanat alanlarına yönelik baskı resim, tipografi, seramik, animasyon gibi derslerin verildiği görülmektedir.

Tablo 4. Uzaktan Eğitim-Öğretim Sürecinde Derslerin İşleyişine Yönelik Bilgiler

Etkileşim	f	%	Materyal	f	%
• Senkron (Eş zamanlı-canlı)	37	52,85	• Video	63	90,00
• Karma (Senkron+Asenkron)	32	45,71	• Slayt	61	87,14
• Asenkron (Eş zamansız-canlı olmayan)	1	1,42	• Fotoğraf	53	75,71
Sınıf Uygulamaları	f	%	• Metin	47	67,14
• Zoom	31	44,28	• Resim	41	58,57
• Google Meet	15	21,42	• Sanat Eseri	40	57,14
• Microsoft Teams	15	21,42	• Çizim	39	55,71
• Adobe Connect	12	17,14	• Afiş	20	28,57
• Perculus	11	15,71	• Poster	18	25,71
• BigBlueButton	4	5,71	• Animasyon	15	21,42
• Moodle	1	1,42	• Kavram Haritaları	14	20,00
• Open Meetings	1	1,42	• Çalışma yaprağı	13	18,57
Bilgi İletişim Teknolojileri	f	%	• Karikatür	4	5,71
• Whatsapp	64	91,42	Yöntem ve Teknik	f	%
• Instagram	13	18,57	• Anlatım	67	95,71
• E-posta	12	17,14	• Gösterim	66	94,28
• Skype	4	5,71	• Soru Cevap	60	85,71
• Kullanmadım	4	5,71	• Çizim	39	55,71
• Facebook	2	2,85	• Tartışma	39	55,71
Programlar	f	%	• Grupla Çalışma	21	30,00
• Photoshop	44	62,85	• Sergi	20	28,57
• Adobe Illustrator	14	20,00	• Gözlem	13	18,57
• InDesign	13	18,57	• Müzik	12	17,14
• Corel Draw	11	15,71	• Drama	3	4,28
• Autocad	3	4,28	• Sanat Eleştirisi	3	4,28
• Maya 3D Animasyon	3	4,28	• Oyun	2	2,85
• Skeetchup	3	4,28	• Rol Yapma	2	2,85
• Adobe After Effects	2	2,85	• Yarışma	1	1,42
• Adobe Flash	2	2,85	Ölçme ve Değerlendirme	f	%
• Dream Weaver	2	2,85	• Ödev	66	94,28
• Premiere Pro	2	2,85	• Proje	42	60,00
• Cloe 3d Design	1	1,42	• Performans görevi	25	35,71
			• E-sınav	14	20,00

Tablo 4, anket bölümlerinden elde edilen veriler doğrultusunda akademisyenlerin uzaktan eğitim-öğretim sürecinde uygulamalı sanat derslerinin işleyişine yönelik görüşlerini göstermektedir. Görüşler, “etkileşim”, “sınıf uygulamaları”, “bilgi iletişim teknolojileri”, “programlar”, “materyal”, “yöntem ve teknik”, “ölçme ve değerlendirme” temaları altında toplanmıştır. Etkileşim teması incelendiğinde, akademisyenlerin %52,85’inin uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı sanat derslerini senkron olarak ve %45,71’nin senkron ve asenkron olarak yürüttükleri görülmektedir. Sadece bir akademisyen uygulamalı sanat derslerini asenkron olarak yürüttüğünü belirtmektedir. Sınıf uygulamaları teması incelendiğinde, uygulamalı sanat dersleri açısından uzaktan eğitim sürecinde akademisyenlerin %44,28’inin “Zoom”, %21,42’sinin “Google Meet”, %21,42’sinin “Microsoft Teams”, %17,14’ünün “Adobe Connect” ve %15,71’inin “Perculus” sanal sınıf uygulamalarını ağırlıklı olarak kullandıkları görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri teması incelendiğinde sanal sınıf uygulamaları dışında öğrencileri ile bağlantı kurmak amacıyla akademisyenlerin %91,42’sinin “Whatsapp”, %18,57’sinin Instagram” ve %17,14’ünün “e-posta” gibi bilgi iletişim teknolojilerinden yararlandıkları görülmektedir. Akademisyenlerin %5,71’i ise canlı ders saatleri dışında öğrencileri ile iletişim kurmak için bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanmadıklarını belirtmektedirler. Programlar teması incelendiğinde uygulamalı sanat derslerinde akademisyenlerin %65,85’inin “Photoshop”, %20’sinin “Adobe Illustrator”, %18,57’sinin “InDesign” ve %15,71’inin “Corel Draw” gibi çizim programlarını kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Materyal teması incelendiğinde akademisyenlerin %90’ı “video”, %87,14’ü “slayt”, %75,71’i “fotoğraf”, %67,14’ü “metin”, %58,57’si “resim”, %57,14’ü “sanat eseri” ve %55,71’i “çizim” olmak üzere farklı materyalleri uygulamalı sanat derslerinin işleniş sürecinde kullandıklarını ifade etmektedirler. Yöntem ve teknik teması incelendiğinde akademisyenlerin %95,71’inin “anlatım”, %94,28’inin “gösterim”, %85,71’inin “soru-cevap”, %55,71’inin “çizim”, %55,71’inin “tartışma”, %30’unun “grupla çalışma”, %28,57’sinin “sergi”, %18,57’sinin “gözlem” ve %17,14’ünün “müzik” gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları, drama (%4,28), sanat eleştirisi (%4,28), oyun (%2,85) ya da rol yapma (%2,85) gibi uygulamaya dayalı yöntem ve teknikleri çok fazla kullanamadıkları

görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme temasında ise öğrenci ürünlerini değerlendirmek amacıyla akademisyenlerin %94,28'inin "ödev", %60'ının "proje", %35,71'inin "performans görevi" ve %20'sinin "e-sınav" gibi ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Tablodan uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı sanat derslerini senkron ve asenkron veren akademisyenlerin ders verimlerini arttırmak adına farklı yöntem ve teknikler kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Uzaktan Eğitim-Öğretim Sürecinde Uygulamalı Sanat Derslerinin Yürütülmesine İlişkin Akademisyen Yeterlikleri

Kategori	Akademisyen Yeterlikleri	\bar{X}	Sd	Derecelendirme
Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma	• Uzaktan eğitim sisteminin gerektirdiği teknolojik araç ve gereçleri (bilgisayar, kamera, ses sistemi vb.) etkin bir şekilde kullanabilirim	4,55	827	Kesinlikle Katılıyorum
	• Dersin içeriğini uygun yöntem ve tekniklerle sunabilirim	4,34	,899	Kesinlikle Katılıyorum
	• Derslerin içeriğine uygun eğitim materyalleri hazırlayabilirim	4,31	,909	Kesinlikle Katılıyorum
	• İlk kez öğretilecek yöntem ve teknikleri uygulamalı video çekimleri yaparak aktarabilirim	3,75	1,10	Katılıyorum
	• Sanatsal öğretim sonucunda öğrencinin geldiği düzeyi anlamak için farklı ölçme değerlendirme araçları kullanabilirim	3,62	1,06	Katılıyorum
	• Sanatsal ürün ortaya koyma sürecinde öğrencinin yaratıcılığını geliştirecek etkinlikler düzenleyebilirim	3,85	1,06	Katılıyorum
Eğitim Öğretimin Verimini Arttırma	• Dersi öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak düzenleyebilirim	4,12	1,04	Katılıyorum
	• Öğrenciler için gerekli olan bilgiyi kısa sürede kazandırabilirim	3,90	1,03	Katılıyorum
	• Derse yüksek düzeyde öğrenci katılımı sağlayabilirim	3,71	1,09	Katılıyorum
	• Öğrenci motivasyonu konusunda karşılaştığım problemleri çözebilirim	3,67	1,01	Katılıyorum
	• Kaynakları yüz yüze eğitime göre daha verimli bir şekilde kullanabilirim	3,27	1,15	Kısmen Katılıyorum
Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme	• Öğrenme/öğretme sürecini daha sistematik bir şekilde tasarlayabilirim	3,64	,993	Katılıyorum
	• Uygulamalı sanat çalışmalarını için gerekli üslup ve teknik gelişimin sağlanması amacıyla gereken desteği verebilirim	3,48	1,08	Katılıyorum
	• Sanatsal öğrenmede, eksikliklerin giderilmesi için geliştirilmesi gereken öğrenci yeterliliklerini daha iyi gözlemleyebilirim	3,21	1,11	Kısmen Katılıyorum
	• Öğrencinin sanatsal gelişimini, atölye ortamına göre daha etkin olarak gözlemleyebilirim	2,50	1,31	Katılmıyorum

Tablo 5’de akademisyenlerin uzaktan eğitim-öğretim sürecinde uygulamalı sanat derslerinin yürütülmesine ilişkin yeterlik düzeyleri “Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma”, “Eğitim Öğretimin Verimini Arttırma” ve “Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme” kategorileri altında toplanmıştır. Etkili öğrenme ortamı oluşturma kategorisi incelendiğinde, akademisyenlerin, uzaktan eğitim sisteminin gerektirdiği teknolojik araç

ve gereçleri (bilgisayar, kamera, ses sistemi vb.) etkin bir şekilde kullanabilme ($\bar{X}=4,55$), dersin içeriğini uygun yöntem ve tekniklerle sunabilme ($\bar{X}=4,34$) ve derslerin içeriğine uygun eğitim materyalleri hazırlayabilme ($\bar{X}=4,31$) konusundaki yeterliklerinin “kesinlikle katılıyorum” puan aralığında yer aldığı görülmektedir. Akademisyenlerin uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı sanat dersleri için etkili öğrenme ortamı oluşturma sürecine ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu görülmektedir. Bu durum akademisyenlerin uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı sanat derslerinde öğrenme ortamının etkililiğini sağlayacak teknoloji, yöntem ve teknik, materyal ya da etkinlik ve ölçme değerlendirme araçlarını verimli bir şekilde kullanma konusunda yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olduklarını göstermektedir. Tablo 4 de verilen, akademisyenlerin uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı sanat derslerinde kullandıkları Photoshop, Adobe Illustrator, InDesign ve Corel Draw gibi programların, dersin içeriğine yönelik olarak tercih ettikleri materyallerin ya da kullandıkları yöntem ve tekniklerin bu görüşü desteklediği anlaşılmaktadır.

Eğitim öğretimin verimini artırma kategorisi incelendiğinde akademisyenlerin, dersi öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak düzenleyebilme ($\bar{X}=4,12$), bilgiyi kısa sürede kazandırma ($\bar{X}=3,90$) ve yüksek düzeyde öğrenci katılımı sağlayabilme ($\bar{X}=3,71$) konusunda yüksek bir ortalama ile olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Akademisyenlerin eğitim öğretimin verimini artırma konusunda yeterlik düzeylerini genellikle “katılıyorum” puan aralığında olumlu olarak değerlendirmelerine rağmen; kaynakları yüz yüze eğitime göre daha verimli kullanabilme ($\bar{X}=3,27$) konusunda yeterliklerini “kısmen katılıyorum” şeklinde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum uzaktan eğitim sürecinin uygulamalı sanat dersleri açısından kaynak kullanımı konusunda sınırlılığını ortaya koymaktadır. Öğrenme öğretme sürecini yönetme kategorisi incelendiğinde akademisyenlerin öğrenme öğretme sürecini tasarlama ($\bar{X}=3,64$), üslup ve teknik gelişimin sağlanması için gereken desteği verme ($\bar{X}=3,48$) gibi konularda yeterlik düzeylerini “katılıyorum” puan aralığında değerlendirirken; öğrenci yeterliklerini gözleme ($\bar{X}=3,21$) konusunda kendilerini “kısmen yeterliyim” puan

aralığında değerlendirdikleri görülmektedir. Akademisyenlerin, “öğrencinin sanatsal gelişimini, atölye ortamına göre daha etkin olarak gözlemleyebilirim” yeterlik düzeyine ($\bar{X} = 2,50$) “katılmıyorum” dedikleri görülmektedir. Tablo 5’de yer alan uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı sanat derslerinde, derslerin verimini artırma, etkili öğrenme ortamı oluşturma ve öğrenme-öğretme sürecini yönetmede akademisyenlerin sadece bu maddeye katılmıyorum demeleri, öğrencilerin sanatsal gelişiminin en etkili atölye ortamında gözlemlenebileceğinin göstergesidir.

Tablo 6. Uzaktan Eğitim-Öğretim Sürecinde Uygulamalı Sanat Derslerine Yönelik Öğrenci Kazanımları

Kategori	Öğrenci Kazanımları	\bar{x}	Sd	Derecelendirme
Farkındalık Yaratma	• Zamanı verimli kullanmasını sağlar	3,18	1,20	Kısmen Katılıyorum
	• Sorumluluk duygusunu geliştirir	2,82	1,14	Kısmen Katılıyorum
	• Derse aktif katılımını artırır	2,64	1,09	Kısmen Katılıyorum
	• Çalışma disiplini kazandırır	2,60	1,12	Kısmen Katılıyorum
	• Motivasyonunu artırır	2,55	1,00	Katılmıyorum
	• Sanatsal tekniğin öğrenilmesini kolaylaştırır	2,54	1,04	Katılmıyorum
	• Sanatsal üretkenliğini artırır	2,52	1,05	Katılmıyorum
Akıcı ve Esnek Düşünme	• Araştırma yönünü geliştirir	3,18	1,19	Kısmen Katılıyorum
	• Etkileşimi zenginleştirir	3,11	1,21	Kısmen Katılıyorum
	• Farklı bakış açısı kazandırır	3,05	1,17	Kısmen Katılıyorum
	• Estetik duyarlılığın gelişimine katkıda bulunur	2,82	1,10	Kısmen Katılıyorum
	• Sanatsal yaratıcılığını geliştirir	2,78	1,10	Kısmen Katılıyorum
Teknolojik Erişim	• Öğrenilen tekniğin geliştirilmesine katkıda bulunur	2,71	1,19	Kısmen Katılıyorum
	• Kayıt altına alınan canlı dersi tekrar izleyebilmesini sağlar	4,22	,995	Kesinlikle Katılıyorum
	• Üniversitelerin açık erişimli kütüphaneleri sayesinde bilgiye erişimini kolaylaştırır	3,98	1,08	Katılıyorum
	• Aynı anda büyük kitlelere ulaşımını sağlar	3,77	1,18	Katılıyorum
	• Fırsat ve imkân eşitliği sunar	2,68	1,28	Kısmen Katılıyorum

Tablo 6’da akademisyenlerin uzaktan eğitim-öğretim sürecinde uygulamalı sanat derslerinin öğrencilere sağladığı kazanımlara ilişkin görüşleri “Farkındalık Yaratma”, “Akıcı ve Esnek Düşünme”, “Teknolojik Erişim” olmak üzere üç farklı kategoride toplanmıştır. Tabloya göre akademisyenlerin, büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim

sisteminin uygulamalı dersler açısından öğrencilere, çalışma disiplini, sorumluluk, derse katılım, yaratıcılık gelişimi gibi konularda kısmen katkı sağladığı konusunda ortak görüş belirttikleri görülmektedir. Farkındalık yaratma kategorisi incelendiğinde akademisyenlerin uygulamalı sanat dersleri açısından öğrencilerin zamanı kısmen verimli kullandıkları konusunda görüş belirttikleri görülmektedir. Yine tablodan, akademisyenlerin “sanatsal üretkenliğin artması ($\bar{X} = 2,52$)”, “sanatsal tekniğin öğrenilmesini kolaylaştırma ($\bar{X} = 2,54$)” ve “motivasyonu artırma ($\bar{X} = 2,55$)” gibi öğrenci kazanımları konusunda görüşlerini “katılmıyorum” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenci kazanımları akademisyen yeterlikleri ile karşılaştırıldığında, akademisyenlerin eğitim öğretim sürecinin yönetilmesi, verimliliği ve öğrenme ortamının oluşturulmasına ilişkin değerlendirmelerinin olumlu olmasına karşın; öğrencilerde sanatsal teknik öğrenimi ve üretkenliğin artması gibi konularda değerlendirmelerinin olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum akademisyenlerin çevrim içi öğrenme ortamının etkililiğini organize etme konusunda gereken bilgi, beceri ve donanıma sahip olsalar da uzaktan eğitim sürecinin uygulamalı sanat dersleri açısından yüz yüze eğitime göre, sanatsal farkındalık yaratma konusundaki etkililiğinin daha düşük olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Akıcı ve esnek düşünme kategorisi incelendiğinde akademisyenlerin tüm maddelerde görüşlerini “kısmen katılıyorum” puan aralığında değerlendirdikleri görülmektedir. Akademisyenlerin özellikle uygulamalı sanat dersleri sürecinde oldukça önemli olan “estetik duyarlılık ($\bar{X} = 2,82$)” ve sanatsal yaratıcılık ($\bar{X} = 2,78$)” gelişimi konusunda düşük bir ortalama ile görüş belirtmeleri, uzaktan eğitimin uygulamalı sanat dersleri açısından kullanılabilirliğinin düşündürücü olduğunu göstermektedir. Tablo 6’dan öğrenci kazanımları konusunda akademisyenlerin olumlu görüş belirttikleri maddelerin, “teknolojik erişim” kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Canlı derslerin tekrar izlenebilmesi ($\bar{X} = 4,22$), üniversitelerin açık erişimli kütüphaneleri sayesinde bilgiye erişimin kolaylaşması ($\bar{X} = 3,98$) ve aynı anda büyük kitlelere ulaşma ($\bar{X} = 3,77$) gibi durumlar akademisyenler tarafından öğrencilere sağlanan önemli kazanımlar olarak görülmektedir. Bu kategori altında akademisyenlerin uzaktan eğitim sürecinin fırsat ve imkan eşitliği sağladığı ($\bar{X} =$

2,68) konusundaki görüşlerini ise, “kısmen katılıyorum” puan aralığında değerlendirdikleri görülmektedir. Tablo 6, uzaktan eğitim sürecinin uygulamalı sanat dersleri açısından öğrencilere katkı sağlamada bazı noktalarda artışlar sağlasa da genel anlamda yetersizlikler oluşturduğunun önemli bir göstergesidir.

Tablo 7. Uzaktan Eğitim-Öğretim Sürecinde Uygulamalı Sanat Derslerinde Karşılaşılan “İhtiyaç ve Zorluklar”

Kategori	İhtiyaç ve Zorluklar	\bar{X}	Sd	Derecelendirme
Öğrenme Ortamının Olanakları	• Teknolojinin gücü (internet bağlantısı, görüntü ve ses sorunu, bilgisayarın modeli gibi) ders sürecini ve verimini etkiler	4,12	,961	Katılıyorum
	• Öğrenciler atölyede malzemeyi ortak kullanma, birlikte fikir üretme, atölye disiplini kazanma gibi deneyimler yaşayamaz	4,10	1,00	Katılıyorum
	• Teknolojiye her öğrenci aynı oranda ulaşamadığı için eşitsizlikler oluşur	3,92	1,05	Katılıyorum
	• Öğrenciler müzelerde sanat eserleri karşısında yüz yüze öğrenme deneyimi yaşayamaz	3,90	1,06	Katılıyorum
	• Öğrencilerin sosyalleşmesi azalır	3,84	1,12	Katılıyorum
	• Öğrenci çalışmalarının aslı ile dijital ortamdaki görüntüleri arasında (renk, doku vb.) farklılıklar olabilir	3,82	1,11	Katılıyorum
	• Öğrenciler ve öğretmenler yüksek oranda radyasyona maruz kalır	3,67	1,20	Katılıyorum
	• Öğrenciler tasarım programlarına şahsi bilgisayarlarında ulaşmada zorluk yaşarlar	3,60	1,20	Katılıyorum
	• Aidiyet duygusu zayıflar	3,52	1,07	Katılıyorum
Sanatsal Ürün Ortaya Koyma Süreci	• İlk kez öğretilecek yöntem ve tekniklerde atölyelerdeki derslerin verimi yakalanamaz	3,80	1,18	Katılıyorum
	• Sanatsal gelişim açısından yüz yüze eğitime göre, öğrenci ürünlerinden etkili sonuç almak daha zordur	3,71	1,11	Katılıyorum
	• Öğrencilere sanatsal öğrenmedeki eksiklikleri hakkında dönüt vermek, yüz yüze eğitime göre daha zordur	3,58	1,18	Katılıyorum
	• Tasarımda çözümü kolaylaştıracak ya da buluş hızını arttıracak deneyimler kazandırmak güçleşir	3,35	1,16	Kısmen Katılıyorum
	• Öğrencilere ürün ortaya koyma sürecinde, ihtiyaç anında kritik verme gerçekleşemez	3,28	1,34	Kısmen Katılıyorum
	• Verilen projelerdeki öğrenci katkılarını tam olarak anlayamayız	3,17	1,23	Kısmen Katılıyorum
• Uygulama çalışmalarına yönelik teknik beceri ya da yaratıcılık körelir	3,05	1,10	Kısmen Katılıyorum	
Öğrenme Öğretme Süreci	• Öğrenciler bazı sanatsal tekniklerde kullanılan araç/gereç ve malzeme temininde zorlanabilir	3,81	1,13	Katılıyorum
	• Öğrencileri motive etmek daha zordur	3,45	1,03	Katılıyorum
	• Öğrencilerin dersi takip edemediklerini anlamak sorun oluşturur	3,42	1,31	Katılıyorum
	• Sanatsal açıdan öğretimin niteliği ve etkililiği azalır	3,27	1,12	Kısmen Katılıyorum
	• Gösteri (Demonstrasyon) yöntemi kullanılamaz	3,05	1,21	Kısmen Katılıyorum
	• Öğrenciler zamanı verimli kullanamaz	2,98	1,10	Kısmen Katılıyorum

Tablo 7’de akademisyenlerin uzaktan eğitim-öğretim sürecinde uygulamalı sanat derslerinde karşılaştıkları ihtiyaç ve zorluklara ilişkin görüşleri “Öğrenme Ortamının Olanakları”, “Sanatsal Ürün Ortaya Koyma Süreci” ve “Öğrenme Öğretme Süreci” olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Tablodan, akademisyenlerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim sisteminin uygulamalı dersler açısından, motivasyon, sosyalleşme, aidiyet duygusu, teknolojiye erişim ve eşitlik, yöntem ve teknik kullanımı gibi konularda zorluklarının olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenme ortamının olanakları kategorisi incelendiğinde akademisyenlerin “teknolojinin gücünün ders sürecini ve verimini etkilediği ($\bar{X}=4,12$) ve öğrencilerin atölyede malzemeyi ortak kullanma, birlikte fikir üretme, atölye disiplini kazanma gibi deneyimler yaşayamadığı ($\bar{X}=4,10$) konusunda ortak görüş belirttikleri görülmektedir. Yaşanan zorluklara ilişkin olarak akademisyenlerin ortak görüş belirttikleri diğer ifadelerin ise, öğrencilerde sosyalleşmenin azalması ($\bar{X}=3,84$) ve aidiyet duygusunun zayıflaması ($\bar{X}=3,52$) şeklinde geliştiği görülmektedir. Akademisyen görüşleri genel anlamda değerlendirildiğinde öğrenme ortamının olanakları açısından uygulamalı sanat derslerinin uzaktan eğitim sürecine uygun olmadığı anlaşılmaktadır.

Sanatsal ürün ortaya koyma kategorisi incelendiğinde akademisyenlerin yüz yüze eğitime göre atölyelerdeki veriminin yakalanamadığı ($\bar{X}=3,80$), öğrenci ürünlerinden etkili sonuç almanın daha zor olduğu ($\bar{X}=3,71$), dönüt verme ($\bar{X}=3,58$) ve teknik beceri ya da yaratıcılık gelişiminin sağlanması ($\bar{X}=3,58$) gibi konularda zorluklar yaşandığını ifade ettikleri görülmektedir. Yine, sanatsal ürün ortaya koyma sürecinde, deneyim kazandırma ($\bar{X}=3,35$), ihtiyaç anında kritik verme ($\bar{X}=3,28$) ve proje çalışmalarında öğrenci katkılarının anlaşılması ($\bar{X}=3,17$) konularında da akademisyenlerin durumu “kısmen katılıyorum” puan aralığında değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum uygulamalı sanat dersleri açısından eğitimci rolü dikkate alındığında akademisyenlerin öğrencilere gereken desteği verseler de öğrenme ortamının imkanları nedeniyle öğrenciden istenilen verimin alınamadığı ve yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime göre daha verimli ve etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Öğrenme

öğretme süreci kategorisi incelendiğinde akademisyenlerin malzeme temini ($\bar{X} = 3,81$), motivasyon ($\bar{X} = 3,45$) ve derslerin takip edilmesi ($\bar{X} = 3,42$) noktasında zorluk yaşandığını ifade ettikleri görülmektedir. Tablodan akademisyenlerin uygulamalı sanat derslerinin işleyişi açısından önemli olan gösteri yönteminin kullanımı ($\bar{X} = 3,05$), öğretimin niteliği ve etkililiği ($\bar{X} = 3,27$) ve zamanın verimli kullanılması ($\bar{X} = 2,98$) konularında da “kısmen katılıyorum” şeklinde ortak görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçları, uzaktan eğitim sürecinde akademisyenlerin ağırlıklı olarak anasanat atölye, temel tasarım, bilgisayar destekli tasarım ve desen gibi uygulamalı sanat derslerini senkron (eş zamanlı-canlı) ve karma (eş zamanlı-eş zamansız) olarak, Zoom ve Google Meet gibi sanal sınıf uygulamaları üzerinden yürüttüklerini göstermiştir. Derslerin yürütülmesi sürecinde öğrenci başarısını arttırmak, derslerde istenen verimin ve etkililiğin sağlanmasına yardımcı olmak amacıyla ders içeriklerinin farklı materyallerle, farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirildiği, akademisyenlerin teknolojik araç ve gereçleri kullanma, dersin içeriğine uygun eğitim etkinlikleri hazırlama, ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin etkili öğrenme ortamı oluşturma sürecinde öğrenci deneyimini sağlayacak yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca akademisyenlerin, uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı sanat derslerini, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak tasarlamakta, bilgiyi kazandırma, katılım ya da motivasyonu sağlamada, eğitim ve öğretimin verimini arttırmada etkin oldukları görülmüştür. Keegan’a (Keegan’dan aktaran Fidalgo, Thormann, Kulyk ve Lencastre, 2020) göre uzaktan eğitim, eğitimcilerin ve öğrencilerin zaman ve mekanda ayrıldığı bir eğitim deneyimidir. Dolayısıyla da farklı öğrenme stilleri, ihtiyaçları ve ilgileri olan bireylere yardımcı olmak için farklı öğretim stratejilerini ve teknolojilerini kullanmayı gerektirir (Tseng ve Walsh Jr., 2016). Araştırma kapsamında akademisyenlerin kullandıklarını ifade ettikleri eğitim programlarının, materyallerin, yöntem ve tekniklerin içeriği incelendiğinde, akademisyenlerin, öğrencilerini derste aktif kılacak çalışma yaprakları, kavram

karikatürleri, müzik, resim, soru-cevap, tartışma ya da grup çalışmaları gibi farklı materyal, yöntem ve tekniklerle buluşturacak yeterliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları aynı zamanda akademisyenlerin ders saatleri dışında da akademisyen-öğrenci etkileşimini whatsapp, instagram ve e-posta gibi bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla sürdürdüklerini ortaya koymuştur. Partlow ve Gibbs (2003), uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme ortamına adapte olmalarının sağlanması için bireysel farklılıkların dikkate alınarak, eğitimci-öğrenci etkileşiminin farklı sosyal medya ve grup formları üzerinden de desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Uzaktan eğitim-öğretim sürecinde uygulamalı sanat dersleri veren akademisyenlerin Covid-19 sürecinin eğitim öğretim üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmek amacıyla gereken hassasiyeti gösterdikleri görülmüştür.

Uzaktan eğitimde öğrencilerde eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi noktasında öğrenmenin kalitesini belirleyecek ve öğrenmeyi kolaylaştıracak önemli etkenlerden birinin eğitimci becerisi olduğu vurgulanmaktadır (Association of American Colleges and Universities, 2015). Rad, Otaki, Baqain, Zary ve Al-Halabi (2021) de, Covid-19 salgını öncesi çevrim içi ortamda eğitim vermeyen birçok eğitimcinin yüz yüze derslerden çevrim içi ortama hızlı geçiş nedeniyle kısa sürede kapsamlı beceriler edinmeleri ve öğrencilerini sanal ortama adapte edebilmek için en uygun yöntemleri seçmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Covid-19 sürecinin eğitim üzerindeki en önemli zorluğu, bilgiyi zaman içinde düzenleyebilmek için gerekli teknolojileri ekonomik, psikolojik, sosyal ve çevresel boyutları ile anlayabilmek, kullanabilmek ve onları nasıl yönetebileceğimizi bilmek şeklinde tanımlanmaktadır (Firdoussi, Lachgar, Kabaili, Rochdi, Goujdami ve Firdoussi, 2020). Araştırma sonuçları, uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı sanat derslerinin işleyişi açısından akademisyenlerin öğrenme ortamının niteliğini arttırabilecek potansiyele sahip olmalarına rağmen; drama, sanat eleştirisi, oyun ya da rol yapma gibi uygulamaya dayalı yöntem ve teknikleri çok fazla kullanamadıklarını, öğrencilerin sanatsal gelişimlerini gözlemleme, ya da kaynakların verimli kullanımı gibi durumlar açısından da uzaktan eğitim sürecinde olumsuzluklar yaşandığını ortaya koymaktadır. Song, Singleton, Hill ve Koh (2004) uzaktan eğitim sürecinde öğrenme sürecinin

tamamlanması için öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dökmeleri gerektiğini ancak içeriğin genelde teorik olması nedeniyle pratik yapmanın zor olduğunu vurgulamaktadır. Rad, Otaki, Baqain, Zary ve Al-Halabi (2021), Covid-19 sürecinde dış hekimliği öğrenci ve eğitimcilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını araştırdıkları çalışmalarında, kullanılan materyallerin öğrencilerin öğrenme hedeflerine uygun olduğu, sürecin bakış açılarını geliştirdiği ve sorularını ifade etmek için kendilerine yeterli ve zamanında destek sağlandığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Yapılan çalışmanın araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Araştırma sonucunda, akademisyenlerin uzaktan eğitim-öğretim sürecinde, uygulamalı sanat derslerinde, eğitim öğretim sürecinin yönetilmesi, verimliliğinin sağlanması ve öğrenme ortamının oluşturulmasına ilişkin değerlendirmelerinin olumlu olmasına karşın; öğrencilerde sanatsal teknik öğrenimi, üretkenliğin artması, estetik duyarlılık ve sanatsal yaratıcılığın gelişimi konularındaki görüşlerinin olumsuz olduğu görülmüştür. Bu durum akademisyenlerin öğrenci motivasyonu ve sanatsal becerilerini geliştirmeye dönük yöntem ve teknik kullanımı, materyal ve etkinlik hazırlama gibi konularda gereken bilgi, beceri ve donanıma sahip olup, gereken hassasiyeti gösterebilirler de uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitime göre, sanatsal farkındalık yaratma, akıcı ve esnek düşünme konusundaki etkililiğinin daha düşük olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Dilmaç (2020), uzaktan eğitimin öğrencilerin sanat ve tasarım çalışmalarını azalttığı yönünde kaygı yaşadıklarını ve öğrencilerin bu derslerin sanal sergi, müze gezileri ya da farklı sanatsal çizim programları aracılığıyla desteklenmesi görüşüne sahip olduklarını tespit etmiştir. Amir, Tanti, Maharani, Wimardhani, Julia, Sulijaya ve Puspitawati (2020) araştırmalarında, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini verimli bulsalar da, %61,7'sinin uzaktan öğrenmenin sınıftaki öğrenmeye benzer bir öğrenme doyumunu sağlamadığı yönünde görüş belirttiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında uzaktan eğitim sürecinin öğrencilere sağladığı en önemli kazanımın teknolojik erişim süreci ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Özellikle birçok üniversitede kütüphanelerin açık erişime izin vermesi, bilgiye erişimin daha kolay hale gelmesi ya da dersi takip edemeyen öğrencilerin sanal sınıflara yüklenen ders videolarına tekrar erişim sağlayabilmesi uzaktan eğitimin önemli kazanımları olarak görülmektedir. Dilmaç

(2020) uzaktan eğitimde teknolojik ilerlemelerin kullanılması, eğitime eşit erişim sağlanması, dijital kaynakların eğitimin maliyetini düşürmesi ve istenildiği zaman bilgiye erişim sağlanabilmesi gibi nedenlerle öğrencilerin uzaktan eğitimi oldukça gerekli bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum uzaktan eğitim sürecinin olumlu yansımaları noktalarında akademisyen ve öğrenci görüşleri açısından birbirini desteklemektedir.

Araştırma sonucunda, akademisyenlerin teknoloji, malzeme kullanımı, eşitsizlik, sosyalleşme, dönüt verme ya da atölyedeki verimin yakalanamaması gibi faktörler açısından öğrenme ortamının olanakları ve sanatsal ürün ortaya koyma sürecinde birtakım zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda çevrim içi ortamda internet bağlantısı ile ilgili sorunların yaşanması, görüntü ve ses açısından hem ders anlatımı hem de öğrenci çalışmalarının dijital ortamdaki sanatsal kalitesi gibi teknolojide yaşanan aksaklıkların dersin niteliğini olumsuz olarak etkilemesi, öğrencilerin atölye disiplini kazanabilecekleri deneyimleri çevrim içi ortamda yaşayamaması gibi faktörler öğrenme ortamının önemli zorlukları olarak görülmektedir. İşman, Dabaj, Altınay ve Altınay (2004), uzaktan eğitim sisteminin kalitesinin üniversitelerin sahip olduğu iletişim sisteminin alt yapısından doğrudan etkilendiğini, bu nedenle çevrim içi sınıflarda öğretim sürecinin verimliliği için üniversitelerin ses ve video sorunlarıyla ilgili zorluklara dikkat etmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla da üniversitelerin vizyon ve misyonuna bağlı olarak öğrenci, eğitimci, akademik, teknolojik ve ekonomik konular bağlamında uzaktan eğitimin eğilimlerini belirleyerek, uzaktan öğrenme planlarını güçlendirmeleri gerekmektedir (Howell, Williams ve Lindsay, 2003). Yine araştırma sonuçlarına göre, sanatsal ürün ortaya koyma sürecinde, öğrenci ürünlerinden daha etkili sonuç almak ve sanatsal öğrenmedeki eksiklikler hakkında öğrencilere dönüt vermek yüz yüze eğitime göre daha zor olmaktadır. Araştırma sonucunda, sanatsal ürün ortaya koyma sürecinde akademisyenlerin öğrencilere gereken desteği verme konusunda yeterli olmalarına rağmen, öğrenme ortamından kaynaklanan nedenler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerden istenen verimin alınmadığı ve yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime göre uygulamalı sanat dersleri açısından daha verimli ve etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Andrade

(2015) çevrim içi öğrenmede öğrencilerin başarısının pedagojide yapılacak düzenlemeler ve yeni yaklaşımların denenmesine ek olarak, eğitmen ve öğrencilerin öğrenme deneyiminde iş birliği yapmalarına bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla da eğitmenin tek taraflı öz verisinin yeterli olmadığı, öğrencilerinde; etkileşime, uygulamaya, derinlemesine düşünmeye ve geribildirime yanıt vermeye dayalı bir topluluk oluşturma yönünde çaba sarf etmeleri gerekmektedir.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Covid-19 salgını dolayısıyla artan uzaktan eğitim talepleri nedeniyle üniversiteler, öğrenci ve eğitmen etkileşiminin sağlanması, öğrenci deneyiminin yüz yüze eğitimde olduğu gibi dersin verimini ve öğrenci ürünlerinden alınan sonuçların etkililiğini arttıracak şekilde düzenlenmesi amacıyla hem eğitmenlere hem de öğrencilere, öğrenme ortamına yönelik teknik ve teknolojik alt yapı imkanlarının sunulması ve bunların sürdürülebilirliğinin sağlanması gerekmektedir.
- Eğitmenler ve öğrencilerin üniversitelerin çevrim içi teknik ve teknolojik alt yapısı hakkında verilecek eğitimlerle bilgilendirilmesi, motivasyonu arttıracak ve uygulamalı çalışmalarda farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ya da etkinliklerin tasarlanmasına imkan tanıyacak şekilde öğrenme ortamının kalitesinin artırılması gerekmektedir.
- Eğitmenin ders içeriğini uygulamalı sanat dersleri kapsamında öğrenci başarısını arttıracak yenilikçi yaklaşımlarla desteklemesi, öğrenci ve eğitmen etkileşiminde sürdürülebilirlik sağlayacak bilgi iletişim teknolojilerinden faydalanarak dersleri organize etmesi ve sanatsal ürün ortaya koyma sürecinde öğrencilere gereken beceri ve donanımı kazandırabilecekleri bir bakış açısıyla öğrencileri odaklanmaya teşvik etmeleri gerekmektedir.
- Covid-19 salgınının kontrol altına alındığı uzaktan eğitim- öğretim sürecinde her türlü sağlık ve güvenlik önlemleri (öğrenci sayısı, mekan kullanımı, hijyen ve temizlik vb.) dikkate alınarak, atölye ortamı gerektiren sanat derslerinin bir kısmının (desen, serigrafi, modelaj vb.) hibrit eğitim öğretim modeli uygulamasına gidilerek yürütülmesi önerilmektedir.


KAYNAKLAR


- Alkan, C. (1987). *Açık öğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alkan, H. (2005). *Yarının öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi*. Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmanın sonuçları ve öğretmen yetiştirme sempozyumu. 22-24 Eylül içinde (s. 219-240). Ankara.
- Amir, L. R., Tanti1, I., Maharani, D. A., Wimardhani, Y. S., Julia, V., Sulijaya, B. ve Puspitawati1, R. (2020). Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia. *BMC Medical Education*, 20(392), 1-8. doi: 10.1186/s12909-020-02312-0.
- Andrade, M. S. (2015). Teaching Online: A theory-based approach to student success. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 1-9. doi: 10.11114/jets.v3i5.904.
- Armstrong-Mensah, E., Ramsey-White, K., Yankey, B. ve Self-Brown, S. (2020). COVID-19 and distance learning: Effects on Georgia State University School of Public Health Students. *Frontiers in Public Health*. 8, 1-10. doi: 10.3389/fpubh.2020.576227.
- Association of American Colleges and Universities. (2015). *The LEAP challenge: Education for a World of Unscripted problems*. <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/LEAPChallengeBrochure.pdf> adresinden erişildi.
- Bogdanović, M. (2012). Growing importance of distance education. *I.J.Modern Education and Computer Science*, 3, 35-41. doi: 10.5815/ijmecs.2012.03.05.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. (3. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden erişildi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi*. (Dede, Y. ve Demir, S. B., çev..). (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. doi: 10.1177/0047239520934018.
- Dilmaç, S. (2019). Görsel sanatlar dersinde web tabanlı eş zamansız öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Ağrı İbrahim*

- Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 5(2), 159-184. doi: 10.31463/aicusbed.596217.
- Dilmaç, S. (2020). Students' opinions about the distance education to art and design courses in the pandemic process. *World Journal of Education*, 10(3), 113-126. doi: 10.5430/wje.v10n3p113.
- Durak, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: sorunlar ve eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 3(4), 160-173.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O. ve Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(18), 1-18. doi: 10.1186/s41239-020-00194-2.
- Firdoussi, S. E., Lachgar, M., Kabaili, H., Rochdi, A., Goujdami, D. ve Firdoussi, L. E. (2020). Assessing distance learning in higher education during the COVID-19 pandemic. *Education Research International*. 2020(8890633), 1-13. doi: 10.1155/2020/8890633.
- Haddad, M. E. O., Ferreira, N. S. C. ve Faria A. A. (2014). The use of educational technologies in distance education—enabling the appropriation of teaching and learning process. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 54-58. doi: 10.4236/jss.2014.21006.
- Howell, S. L., Williams, P. B. ve Lindsay, N. K. (2003). Thirty-two trends affecting distance education: An informed foundation for strategic planning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(3), 1-23.
- İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Öğreti Yayıncılık.
- İşman, A., Dabaj, F., Altınay, Z. ve Altınay, F. (2004). The evaluation of students' perceptions of distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 55-61.
- Keegan, D. (1994). The competitive advantages of distance teaching universities. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 9(2), 36–39. doi: 10.1080/0268051940090206.
- Keeton, M. T. (2004). Best online instructional practices: Report of phase I of an ongoing study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 75–100. doi: 10.24059/olj.v8i2.1829.
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*. 6(17), 258-271. doi: 10.12984/eed.01675.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expveed sourcebook*. (2. bs.). California: SAGE Publications.
- Nakamura, M. (2017). The state of distance education in Japan. *Quarterly Review of Distance Education*, 18(3), 75–87.

- Ní Shé, C., Farrell, O., Brunton, J., Costello, E., Donlon, E., Trevaskis, S., Eccles, S. (2019). Teaching online is different: Critical perspectives from the literature. *Dublin: Dublin City University*. doi: 10.5281/zenodo.3479402.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1): 323-343.
- Partlow, K. M., ve Gibbs, W. J. (2003). Indicators of constructivist principles in internetbased courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 14(2), 68–97. doi: 10.1007/BF02940939.
- Rad, F. A., Otaki, F., Baqain, Z., Zary, N. ve Al-Halabi, M. (2021). Rapid transition to distance learning due to COVID-19: Perceptions of postgraduate dental learners and instructors. *PLoS ONE*, 16(2), e0246584. doi: 10.1371/journal.pone.0246584.
- Singh, V. ve Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306. doi: 10.1080/08923647.2019.1663082.
- Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., & Koh, M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 59–70. doi: 10.1016/j.iheduc.2003.11.003.
- Tseng, H., & Walsh Jr., E. J. (2016). Blended versus traditional course delivery: Comparing students' motivation, learning outcomes, and preferences. *The Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 43–52.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(3), 365-370.

ORCID

Serap BUYURGAN  <https://orcid.org/0000-0001-8858-2161>

İrfan Nihan DEMİREL  <https://orcid.org/0000-0003-3838-6247>

SUMMARY

Purpose

The effect of the distance education process on issues such as Internet infrastructure, access to resources and materials, motivation level in the working environment, the supply of tools such as computers and tablets, using the style and technique of the lecturer through observation and getting immediate feedback is intriguing. For this reason, in the study, it was aimed to determine the academician competencies, student acquisitions, needs and difficulties in the process of conducting applied arts lessons in the distance education teaching process, in line with the views of the academician, depending on the information communication technologies and online learning environments used.

Method

The research was conducted according to the convergent parallel design approach, which is one of the mixed method research designs in which quantitative and qualitative research approaches are used together. The study group of the research consists of 70 academicians working in the Fine Arts Education Departments, the Fine Arts Faculties and the Fine Arts, Design and Architecture Faculties of the Universities, participating voluntarily in the research and conducting applied art classes. In the research, the "Applied Art Lessons Evaluation Questionnaire in the Distance Education Teaching Process" developed by the researchers was used as a data collection tool. Quantitative data were analyzed by giving arithmetic mean, standard deviation and frequency values, and qualitative data were analyzed according to Dey's (1993) three-step model of description, classification and correlation.

Findings

The results of the research show that in the distance education process, academicians conducted applied art classes such as mainstream workshop, basic design, computer-aided design and pattern synchronously (synchronously-live) and mixed (synchronous-asynchronous), through virtual classroom applications such as Zoom and Google Meet. Academicians enrich the course contents with different materials, different methods and techniques in order to increase student success and provide the desired efficiency and effectiveness in the courses. In addition, academicians have the competence to provide student experience in the process of using technological tools and equipment, preparing educational activities suitable for the content of the course, and creating an effective learning environment for the use of measurement and evaluation tools. In the distance education process, academicians design applied art courses considering the interests and abilities of students, gaining knowledge, providing participation or motivation, and increasing the efficiency of education and training. The results of the research reveal that academicians cannot use application-based methods and techniques such as drama, art criticism, play or role-playing in the distance education process, and that there are negativities in the distance education process in terms of observing the artistic development of students, or efficient use of resources. As a result of the research, although the evaluations of the academicians regarding the management of the education and training process, ensuring efficiency and

creating a learning environment in the distance education-teaching process, applied art courses, were positive; It was observed that the students' views on artistic technical learning, increased productivity, aesthetic sensitivity and the development of artistic creativity were negative. As a result of the research, it was determined that the academicians experienced some difficulties in terms of the possibilities of the learning environment and the process of creating artistic products in terms of factors such as technology, material use, inequality, socialization, giving feedback or not achieving efficiency in the workshop.

Result and Conclusion

The analysis results showed that the desired efficiency cannot be obtained from the students in the distance education process and that face-to-face education is more efficient and effective in terms of applied art lessons compared to distance education. Taking into account all kinds of health and safety measures (number of students, use of space, hygiene and cleaning, etc.) in the distance education-training process where the Covid-19 epidemic is under control, it is recommended that some of the art lessons that require a workshop environment are carried out with a hybrid education model.

EK 1. Etik Kurul Onay Belgesi



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi :27.10.2020
Toplantı K. Sayısı : 2020/126

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Dr.Öğr. Üyesi İrfan Nihan DEMİREL, "Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulamalı Sanat
Dersleri" isimli projesi için çalışmalar yapmayı planlamaktadır. Bu çerçevede yürütülecek
çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- Etik açıdan uygun bulunmuştur.
 Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
 Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR

Başkan



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0. 464 223 81 00 Faks: 0. 464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr

Türkiye ve KKTC'deki Üniversitelerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programlarına Yönelik Bir Durum İncelemesi*

A Case Study on Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Programs in Universities in Turkey and Turkish Republic of Northern Cyprus

Zehni KOÇ¹, Hatice ŞİNGİR²

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.
zihnikoc@gazi.edu.tr.

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.
hkaracanta@gazi.edu.tr.

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 23.06.2021

Yayına Kabul Tarihi: 02.08.2021

ÖZ

Giderek karmaşıklaşan dünyada her gün daha çok önem kazanan rehberlik ve psikolojik danışma (RPD) hizmetleri başta eğitim alanı olmak üzere birçok alanda insan yaşamının önemli bir parçası haline gelmiştir. Kendini gerçekleştirebilen, mutlu ve üretken bireylerin yetişebilmesi ve her yönden gelişebilmesi için alanında hem kuramsal olarak hem de uygulamada iyi yetişmiş psikolojik danışmanlara ihtiyaç vardır. Bu çalışma ile Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki (KKTC) devlet ve vakıf üniversitelerindeki RPD lisans programlarının var olan durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarındaki, 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarına ait akademisyen sayılarının ve unvan dağılımlarının, Türkiye Cumhuriyeti ve yabancı uyruklu yerleşen, toplam ve mezun olan öğrenci sayılarının, cinsiyete göre dağılımlarının, girişteki taban ve tavan puanlarının ve Türkiye Cumhuriyeti uyruklu mezun öğrencilerin KPSS-3 başarı ortalamalarının nasıl olduğu sorularına cevap aranmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup, model olarak bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. 2015, 2016 ve 2017 yıllarına ait veriler toplanmış oluşturulan tablolara işlenmiş ve sonrasında elde edilen veriler yorumlanarak anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda her yıl üniversitelerin RPD lisans programlarına kayıt yaptıran toplam öğrenci ve kadın öğrenci sayısının arttığı,

***Alıntılama:** Koç, Z. ve Şingir, H. (2022). Türkiye ve KKTC'deki üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yönelik bir durum incelemesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 621-668.

akademik personel sayısının üniversitelere göre farklılaştığı, yıllar itibarıyla üniversitelerin taban puanları ile KPSS-3 başarı puanları arasındaki ranjin (farklılığın) ise oldukça geniş olduğu ve çok fazla değiştiği bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı, Yüksek Öğretim Kurumu, Devlet ve vakıf üniversitesi.

ABSTRACT

Psychological counseling and guidance (PCG) services which are becoming more and more important in a gradually complexifying world, have become a part of human life in most areas, especially education. In order to raise happy and productive individuals who can realize themselves and enable them to develop in all aspects, there is a need for psychological counselors who are highly trained in their field both in theory and practice. This study aimed to reveal the present condition of PCG undergraduate programs in state and foundation universities in Turkey and Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). In line with this main purpose, the study sought an answer to the questions concerning the number and title distribution of academicians in PCG undergraduate programs in state and foundation universities affiliated with the Council of Higher Education (CHE) related to the 2014-2015, 2015-2016 and 2016-2017 academic years, the number of Turkish and foreign-national students settled in universities, the total number of students and the number of graduate students, the distribution of students according to sex, the base and ceiling grades of students at the entrance and the mean PPSE-3 success grade of graduate Turkish Republic-national students. The study used an integrated multiple case design as research model. The data related to the years 2015, 2016 and 2017 was collected and processed into the tables created and then the data acquired was tried to be interpreted. As a result, the study found that there is an increase in the number of students enrolling in PCG undergraduate programs of universities every year and in the number of female students, the number of academic staff varies according to universities and the difference between the base grades and PPSE-3 success grades of universities by years is too wide and varies too much.

Keywords: Psychological counseling and guidance undergraduate program, Higher Education Institution, State and foundation university.

GİRİŞ

Psikolojinin uygulamaya yönelik bir alt dalı olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık (RPD) bir bilim dalı olarak ilk kez 20. yüzyılın başında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ortaya çıkmış, gelişmiş ve zamanla da tüm dünyada kabul gören bir bilim dalı ve meslek alanı haline gelmiştir. Başlangıçta ABD'nde meslek seçimine yardım hizmetleri olarak başlayan bu alan, değişen ekonomik ve sosyal koşullar ile gereksinimlere bağlı olarak zamanla eğitim alanı yanında farklı alanları da içerir hale gelmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak, önceleri yalnızca okullarda verilmekte olan RPD hizmetleri, farklı alanlardaki uzmanlaşmalar sonucu eğitim alanı dışında başta sağlık, sosyal yardım ve endüstri alanları olmak üzere yetişkin bireylere de verilmeye başlanmıştır. Türkiye'de ve diğer ülkelerde ise mesleğin başlangıcı ve gelişimi ABD'ne göre farklı bir seyir izlemiştir (Özoğlu, 1986; Özgüven, 1986; Tan, 1992; Yeşilyaprak, 2006; Korkut-Owen, 2007; Tan ve Baloğlu, 2013; Yurtal, 2014; Girgin, 2014).

Türkiye'de RPD alanı 8 Ekim 1948 tarihinde Türkiye ile ABD arasında imzalanan Marshall Planı sonrasında 1950'li yılların başından itibaren konuşulmaya başlanmış, ilk on yılda daha çok rehberlik hizmetleri olarak anılmış ve öğretmenler tarafından yerine getirilebilecek bir hizmet alanı olarak ele alınarak (Özgüven, 1986; Korkut-Owen, F. And Yerin Güneri, 2019), Amerika'dan uzmanlar Türkiye'ye davet edilmiş, eğitim alanında uzman personel yetiştirilmek üzere de Amerika'ya öğrenciler gönderilmiştir.

ABD'den gelen uzmanlar rehberlik hizmetlerinin ne kadar gerekli olduğunun anlaşılması için konferanslar vermişler ve seminerler düzenlemişlerdir. Bu dönemlerde rehberlik alanında yetişmiş uzman personel bulunmadığı için, sınıf ve branş öğretmenlerine yönelik olarak okullarda rehberlik hizmetleri konusunda hizmet içi eğitimler ile bilgilendirme çalışmalarına öncelik verilmiştir. 1953 yılından itibaren yurt dışına eğitim almak üzere gönderilen öğrenciler artık yurda geri dönmeye başlamışlardır. Yükseköğretim düzeyinde ilk derslere (rehberlik ve rehberlik teknikleri dersleri), başta Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji ve Özel Eğitim Bölümleri olmak üzere bazı öğretmen yetiştiren programların ders programlarında yer verilmiş ve okutulmaya

başlanmıştır. Bu derslerde kullanılmak üzere rehberlikle ilgili kitap ve broşürler yayınlanmış, bu tür çalışmalar da alanın tanınması, alanla ilgili kavramların yerleşmesi ve anlaşılmasında önemli bir adım olmuştur (Tan, 1992; Kuzgun, 2008; Kepeçoğlu, 2010; Deniz ve Erözkan, 2017).

Rehberlik alanında hızlı gelişmelerin olduğu 50'li yıllarda ilk Rehberlik Araştırma Merkezi, Ankara Demirlibahçe ilkokulunda "Psikolojik Servis Merkezi" adı altında 1955'te açılmıştır. Bu merkez ve sonrasında diğer illerde açılan merkezler, başlangıçta ağırlıklı olarak özel eğitime muhtaç çocuklarla ilgili çalışmalar yapmıştır. 1970'li yıllarda ise okullarda rehberlik servisleri kurulmuş ve 23 orta dereceli okulda rehberlik hizmetleri verilmeye başlanmış ancak alanda yeterli eğitim almış psikolojik danışman bulunmadığı için farklı alanlardan mezun olanlar rehber öğretmen olarak atanmıştır (Yeşilyaprak, 2006; Stockton ve Yerin Güneri, 2011). Bu uygulama zaman içerisinde farklı alanlardan mezun olan ve okullarda çalışan rehber öğretmenler arasında çatışmalara neden olmuş ve bu tür alan dışı atamaların ortaya çıkardığı sorunlar da psikolojik danışmanlığın sonraki dönemlerde bir meslek olarak gelişimine olumsuz bir etkisi olmuştur (Korkut-Owen, F. And Yerin Güneri, 2019).

Tüm bu çalışmalar devam ederken okullarda rehberlik hizmetlerini verebilecek nitelikli ve uzman personele gereksinim duyulması üzerine ülkemizde RPD alanında lisans düzeyinde ilk eğitim programı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin kurulduğu tarih olan 1965 yılında "Eğitim Psikolojisi Kürsüsü" adıyla oluşturulan akademik birimdir. Bu program 1969'da "Okul Psikologluğu ve Rehberlik" unvanıyla lisans düzeyinde ilk mezunlarını vermiştir (Doğan, 2000; Ültanır, 2005). RPD alanındaki ilk lisansüstü eğitim programı ise 1966-1967 eğitim-öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi'nde akademik bir eğitim programı olarak eğitim fakültesi bünyesindeki eğitim bölümünde açılmıştır (Özguven, 1990). Bu iki programın açılması sonrasında RPD alanında lisans ve yüksek lisans eğitimi düzeyinde yeni programların açılması için onbeş yıl geçmiştir.

Lisansüstü düzeyde olduğu gibi lisans düzeyinde de program açan ilk üniversite de 1981 yılında Hacettepe üniversitesi olmuştur. 1982 yılında 2547 sayılı yasayla Yüksek

Öğretim Kurulu (YÖK)'nin kurulmasıyla RPD alanındaki ilk lisans düzeyindeki eğitim programları 1982-1983 eğitim-öğretim yılından itibaren çok hızlı bir biçimde açılmaya başlanmıştır. Günümüzde ise RPD alanında nitelikli meslek elemanları yetiştirmeye yönelik olarak 1982 yılında 6 üniversitede lisans programı düzeyinde başlayan ve 9 yıllık bir süreçte 11'e ulaşan PDR lisans programlarının sayısı (Bilgin, 2000) geçen 30 yıllık süreçte 79'a ulaşmıştır. Bu programların birçoğunda yüksek lisans ve doktora düzeyinde de öğrenci kabul eden lisansüstü eğitim programları mevcuttur. YÖK'e bağlı devlet üniversitelerindeki RPD lisans programlarının yıllara göre açılış sıraları şu şekildedir;

1982 yılında Gazi, Atatürk, Hacettepe, Boğaziçi, İstanbul ve Dokuz Eylül Üniversiteleri'nde RPD lisans programları açılmıştır.

1983 yılında ise Marmara, Çukurova ve Çanakkale Üniversiteleri'nde RPD lisans programları açılmıştır.

Üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesindeki eğitim bilimleri bölümlerine bağlı olarak açılan RPD lisans programlarının açılmasında 1983 ve 1992 yılları arasında ise dokuz yıllık bir duraklama dönemi yaşanmıştır.

Yaklaşık olarak on yıllık bir aradan sonra 1992 yılında Uludağ ve Selçuk Üniversiteleri'nde RPD lisans programları açılmıştır.

1992 ve 1999 yılları arasında ise RPD lisans programlarının açılması sürecinde tekrar yedi yıllık bir duraklama dönemine girilmiştir.

1997 yılına gelindiğinde ise ilginç bir olay yaşanmış ve ilk açılan RPD lisans programlarından biri olan Çanakkale Üniversitesi RPD lisans programı çeşitli gerekçelerle kapatılmış ve yaklaşık 12 yıllık bir aradan sonra 2009 yılında tekrar açılmıştır.

1999 yılına gelindiğinde Ege Üniversitesi'nde yeni bir RPD lisans programının açılmasıyla RPD lisans programlarının açılmasında yaşanan yedi yıllık durgunluk, kış uykusu dönemi sona ermiştir.

2000 yılında ise Bolu Abant İzzet Baysal ve K.K.T.C. Doğu Akdeniz Üniversiteleri'nde yeni RPD lisans programları açılmıştır.

2002 yılında Denizli Pamukkale ve Mersin Üniversiteleri'nde RPD lisans programları açılmıştır.

2004 yılında Yeditepe, Gaziosmanpaşa, Sakarya ve Maltepe Üniversiteleri'nde RPD lisans programları açılmıştır.

2007 yılında Giresun, Kırşehir Ahi Evran, Kocaeli ve K.K.T.C. Yakın Doğu Üniversiteleri'nde RPD lisans programları açılmıştır.

2008 yılından itibaren RPD alanında yeni lisans programlarının açılması hız kazanmış ve 2017 yılına gelindiğinde ise ikinci öğretim RPD lisans programları da dahil olmak üzere RPD lisans programlarının toplam sayısı 79'a ulaşmıştır (Halmatov, 2014; YÖK Atlas Programı, 2015, 2016 ve 2017).

Özgüven (1990)'a göre hem nicelik hem de nitelik olarak öğretim elemanları yeterli hale gelmeden birçok devlet ve vakıf üniversitesinde çok sayıda RPD lisans programlarının açılması nitelikli RPD elemanlarının yetiştirilmesinde sıkıntıya neden olmuştur. Doğan (1996)'da pek çok üniversitenin yeterli sayı da ve nitelikte öğretim elemanı olmadan, RPD lisans ve lisansüstü eğitim programları açmalarını ve aynı zamanda bununla kalmayıp ikinci öğretim programlarının açılmış olmasını alan eğitimiyle ilgili nitelik boyutunda olumsuz sayılabilecek gelişmeler arasında ele almıştır. Bu durumu yetişen ve yetişecek olan meslek elemanlarının kalitesini engelleyecek önemli bir faktör olarak görmüştür.

Yukarı da genel hatlarıyla bahsedildiği gibi RPD hizmetleri zamanla hem hayatımızın hem de özellikle Türk Milli Eğitim Sistemi'nin öğretim ve yönetim hizmetleriyle birlikte çok hatta daha çok önemli bir boyutu olan öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında ayrılmaz ve önemli bir parçası haline gelmiştir. Sistem içindeki bu önemli işlevine rağmen okul rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile günümüzde her ilde en az bir adet bulunan rehberlik ve araştırma merkezlerinde RPD hizmetlerini verecek personelin eğitimi konusu ilk lisans programının açılmasından günümüze önemli bir sorun olarak

kabul edilmiş ve tartışılmıştır. Bu soruna çözüm üretebilmek için de öncelikle sayısal olarak bir durum tespitinin yapılması gerekmektedir. Türkiye’de YÖK’e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinde var olan RPD lisans programlarının genel bir durum haritasının çizilmesinin hem mevcut programlarda niteliğin artırılmasına hem de gelecekte açılacak olan RPD lisans programlarının yapılandırılmasına önemli ölçüde katkı sunacağı düşünülmektedir.

Konuyla ilgili olarak yapılan literatür taramalarında RPD lisans programlarındaki var olan durumun ortaya konulduğu güncel bir durum çalışmasına ulaşılamamıştır. Bundan dolayı bu araştırmada YÖK’e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD programlarında var olan durumun ortaya konulması gereksinimi hissedilmiştir. Bu çalışmada üniversitelerin RPD lisans programlarındaki 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yıllarına ilişkin Türkiye Cumhuriyeti uyruklu ve yabancı uyruklu öğrenci kontenjanları ile akademik kadrolarındaki artış; Türkiye Cumhuriyeti uyruklu yerleşen ve mezun olan öğrenci sayıları, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu yerleşen, kayıtlı ve mezun olan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin programa giriş ve çıkış başarı puanlarındaki değişim ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde YÖK’e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinde 2015, 2016 ve 2017 eğitim-öğretim yıllarına ilişkin veriler esas alınarak RPD lisans programlarında var olan durumu, akademisyen sayılarını ve akademisyenlerin unvan dağılımlarını, üniversitelerin genel kontenjanlarını ve kontenjanların cinsiyete göre dağılımını, üniversitelerin RPD lisans programlarına yıllara göre yerleşen öğrenci sayılarını ve cinsiyete göre dağılımlarını, yabancı öğrenci sayılarını ve cinsiyete göre dağılımlarını, mezun öğrenci sayılarını ve cinsiyete göre dağılımlarını, üniversitelerin taban ve tavan puanlarını ve üniversitelerin 2015 ve 2016 yıllarına ilişkin veri olmadığı için 2017 yılına ait KPSS-3(p121) puanlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmaktır. Çalışmada bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına kayıtlı Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin toplam sayısı ve cinsiyete göre dağılımları nasıldır?
2. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerindeki RPD lisans programlarına kayıtlı yabancı uyruklu öğrencilerin toplam sayısı ve cinsiyete göre dağılımları nasıldır?
3. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına yerleşen yabancı uyruklu öğrencilerin toplam sayısı nedir?
4. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına yerleşen Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin toplam sayısı ve cinsiyete göre dağılımları nasıldır?
5. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarından mezun olan Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin sayısı ve cinsiyete göre dağılımları nasıldır?
6. 2015, 2016, 2017 yıllarında YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarındaki akademik personel sayısı ve unvanlara göre dağılımları nasıldır?
7. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına giriş taban ve tavan puanları nedir?
8. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarından mezun olan öğrencilerin KPSS-3 (p121) puan ortalamaları nedir?
9. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarında akademisyen başına düşen toplam öğrenci sayısı kaçtır?
10. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına yerleşen ve mezun olan Türkiye Cumhuriyeti uyruklu toplam öğrenci sayısı kaçtır?
11. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarının genel kontenjanları içindeki yabancı uyruklu öğrencilerin toplam sayısı kaçtır?

12. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarındaki toplam yabancı uyruklu öğrenci sayısı kaçtır?
13. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında YÖK'e bağlı vakıf üniversitelerindeki RPD lisans programlarının taban ve tavan puanları arasındaki fark var mıdır?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışmadır ve araştırma türü olarak durum çalışması modellerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bağlantılı sistemlerin ya da birbiriyle ilgili olayların, ortamın, programın, sosyal grubun bir mekana ve zamana bağlı olarak tanımlandığı ve özelleştirildiği bir yöntemdir. İncelenen yapı alan içi olabileceği gibi birden çok alan arası da olabilir. Alan içi olarak ele alınan bir araştırmada tek ya da birden fazla durum olabilir (akt.;Büyüköztürk ve diğerleri 2013, McMillan, 2000).

Yıldırım ve Şimşek (2016)'a göre, durum desenleri arasında yer alan bütüncül çoklu durum deseninde birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum veya durumlar söz konusudur. Araştırma sürecinde her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbiriyle karşılaştırılır. Bu da olguyu etkileyen unsurların etkileşiminin oluşturmuş olduğu yapıyı anlamaya ve yorumlamaya yardımcı olur. Burada önemli olan araştırılan alan hakkında veriler toplanırken aynı boyutlardaki karşılaştırılabilir verilerin toplanmasıdır.

Durum araştırmaları açık veya kapalı bir araştırma desenine sahiptir. Desen; araştırma sorularını, verilerini ve sonuçta ulaşılan bulguları birbirine bağlayan mantıksal bir kurgudur. Araştırmacıyı, araştırma sürecinin ilk aşamasından son aşamasına götüren bir tür eylem planı, yol haritasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada YÖK ATLAS'tan 2015, 2016 ve 2017 yıllarına ait veriler 02.03.2018-30.04.2018 tarihleri arasında elde edilmiş ve araştırma soruları temel alınarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bu süreçte öncelikle araştırma soruları oluşturulmuş, bu soruların cevaplarına ulaşmaya yardımcı olacak alt problemler geliştirilmiş ve toplanacak verilerin neler olduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda; öncelikle Türkiye'de YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinden bünyesinde RPD lisans programı bulunan üniversiteler tespit edilmiştir. Tespit edilen bu üniversitelerin RPD lisans programlarının taban-tavan puanları, üniversitelere kayıtlı öğrenci sayıları, yerleşen öğrenci sayıları, yabancı öğrenci sayıları ve bunların cinsiyete göre dağılımları, bu bölümlerdeki akademik personel sayıları, mezun öğrencilerin KPSS-3 puan ortalamalarına (sadece 2017 yılına ait) ulaşılmıştır. Belirlenen alt problemlere uygun bir şekilde tablolar oluşturulmuş, oluşturulan bu tablolara elde edilen veriler işlenmiş ve alt amaçlarla ilişkilendirilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmalarında toplanan veriler betimsel ya da içerik analizi yoluyla iki şekilde analiz edilebilir (Yıldırım, Şimşek, 2016). Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırma sorularında araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur.
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Bu aşamada, verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi söz konusudur.

3. Bulguların tanımlanması: Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir.

4. Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır.

Kavramsal çerçeveden yola çıkılarak YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerindeki RPD lisans programlarının üniversite kontenjanlarına, cinsiyete, akademik kadrolarına, toplam kayıtlı, yerleşen ve mezun olan öğrenci sayılarına, ÖSYM ve KPSS puanları şeklinde temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalara uygun olarak elde edilen veriler anlamlı bir şekilde bir araya getirilmiş ve elde edilen bulgularla RPD lisans programlarında mevcut durum ortaya konulmuştur.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmanın planlanmasından, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışmada YÖK ATLAS'tan 2015, 2016 ve 2017 yıllarına ait veriler 02.03.2018-30.04.2018 tarihleri arasında elde edilmiş ve araştırma soruları temel alınarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Veriler herkese açık olduğu ve betimsel analiz yöntemi kullanıldığı için etik kurul iznine gerek yoktur.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacına uygun olarak 2015, 2016 ve 2017 eğitim öğretim yılı RPD lisans programlarına ilişkin verilere yer verilmiştir. 2015 Yılı YÖK'e bağlı devlet üniversitelerinin RPD lisans programlarına ilişkin sayısal veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. 2015 Yılı YÖK'e Bağlı Devlet Üniversitelerinin RPD Lisans Programlarına İlişkin Sayısal Veriler

Üni. Kodu *	Akademik Personel			Genel Kontenjan		Yerleşen Öğrenci Sayısı		Yabancı Öğrenci Sayısı		Mezun Olan Öğrenci Sayısı		Taban-Tavan Puanlar		K P S S 3
	Prof.	Doç.	Dr. Öğr. Gör.	K	E	K	E	K	E	K	E	Taban Puan	Tavan Puan	
1	-	2	2	164	55	41	11	-	-	35	16	387,038	400,852	
2	-	-	4	171	116	40	22	2	-	31	28	382,547	411,074	
3	-	-	-	145	130	34	28	-	-	36	17	376,876	434,859	
4	-	1	3	159	70	40	17	1	1	18	11	387,419	410,515	
5	-	-	-	134	91	36	21	-	1	-	-	381,494	387,151	
6	-	-	4	125	135	33	29	2	4	23	31	376,099	409,527	
7	-	1	2	199	99	50	22	2	-	43	24	380,566	401,204	
8	-	-	-	180	103	50	22	1	2	-	-	376,735	416,085	
9	1	-	2	113	76	24	23	4	-	-	-	392,514	406,732	
10	-	1	3	146	80	34	18	2	4	37	9	381,156	416,394	
11	-	-	-	142	80	35	17	3	2	29	20	377,792	381,114	
12	-	-	3	144	68	35	17	2	4	26	16	382,202	405,678	
13	3	-	5	139	43	33	8	1	1	29	12	398,759	435,034	
14	5	1	4	305	116	58	14	3	2	68	16	404,181	433,331	
15	0	1	5	173	79	45	22	2	1	46	34	383,303	422,761	
16	0	-	-	157	110	42	25	-	-	31	29	376,809	383,295	
17	0	-	3	51	20	24	7	1	1	-	-	387,648	429,625	
18	0	-	3	36	16	36	16	-	-	-	-	378,061	386,144	
19	0	1	2	66	55	47	35	-	1	-	-	375,875	385,599	
20	0	-	-	77	48	49	33	1	1	-	-	373,800	377,011	
21	3	2	6	306	75	57	15	-	-	56	10	434,996	471,577	
22	-	-	3	98	48	34	7	1	1	-	-	382,295	404,769	
23	-	-	-	69	64	22	19	3	1	-	-	377,645	382,227	
24	-	1	2	125	63	27	14	4	-	32	9	390,148	395,186	
25	-	-	-	119	68	25	16	1	-	-	-	384,451	390,662	
26	-	-	3	84	44	53	29	-	-	-	-	384,140	390,997	
27	3	1	3	194	90	42	20	1	1	50	19	392,682	436,105	

28	-	-	-	185	106	41	21	1	-	38	29	384,985	392,868
29	-	1	2	139	67	33	19	-	-	23	19	383,095	404,356
30	-	-	-	124	78	39	13	-	-	18	24	377,331	391,608
31	2	4	1	230	92	53	19	1	-	55	22	396,242	437,773
32	-	-	3	64	28	31	10	1	3	-	-	383,369	390,747
33	-	-	-	64	24	27	14	2	1	-	-	378,962	381,617
34	1	1	6	279	75	50	22	-	2	14	7	395,976	413,815
35	-	1	3	196	60	53	9	-	2	55	11	391,339	431,841
36	-	1	4	181	106	40	27	4	1	17	41	378,807	391,746
37	-	-	-	147	126	39	28	-	-	30	30	375,304	380,934
38	1	2	2	221	76	41	21	1	1	40	16	392,959	404,247
39	-	-	-	192	96	35	27	2	-	5	1	386,983	394,137
40	5	1	6	221	64	53	14	3	5	59	9	400,848	425,523
41								1					
	1	-	3	153	70	32	9	8	9	24	14	390,896	436,004
42	-	2	2	197	80	37	20	5	6	36	26	379,905	405,475
43	-	-	-	156	103	35	22	2	3	47	21	375,701	379,528
44								1					
	-	-	6	203	147	46	36	1	8	43	33	379,580	394,550
45	-	-	-	211	103	54	28	3	1	44	25	376,275	391,175
46	5	3	2	255	52	58	9	2	-	58	10	413,335	455,809
47								1					
	2	1	6	241	123	39	23	1	16	51	26	388,513	423,433
48	-	-	-	191	123	41	21	1	2	39	26	381,009	411,617
49								1					
	2	2	8	215	83	47	10	2	3	50	17	412,892	450,102
50	-	1	2	212	205	60	43	8	22	36	29	374,690	390,070
51	-	-	-	185	199	55	48	-	-	-	-	373,033	378,228
52	1	2	2	255	86	55	17	3	4	78	23	386,373	419,904
53	-	-	-	200	109	44	28	-	1	49	20	379,981	385,409
54	-	4	1	182	65	52	20	2	-	15	21	385,410	400,750
55	-	-	-	154	72	49	23	1	-	20	10	379,290	385,397
56	-	-	3	177	65	42	10	9	-	40	13	392,754	417,942
57	1	1	9	383	105	69	24	2	3	80	28	401,614	424,900
58	-	1	3	136	62	31	21	-	-	34	12	382,651	390,598
59	1	2	5	133	119	26	26	9	4	35	16	388,844	405,152
60	2	1	4	130	69	30	17	2	1	23	19	386,465	440,004
61	-	-	-	104	93	24	23	2	-	21	18	382,339	386,125
62	-	-	3	43	21	21	10	-	-	-	-	385,101	396,692
63	-	-	-	40	26	21	10	-	-	-	-	380,048	414,072
64	-	8	2	294	76	77	11	5	2	66	11	390,055	451,644
65	-	-	-	240	108	61	16	-	-	49	25	382,093	389,819
66	-	1	2	157	75	45	17	3	1	-	-	381,683	402,339
67	3	2	6	213	97	38	24	8	8	46	18	389,483	427,402
68	-	-	-	106	63	41	29	-	-	-	-	225,389	382,085
69	1	7	1	275	129	67	26	1	1	68	27	388,446	410,109
70	-	-	-	252	146	59	34	-	-	64	27	381,390	399,634

71	-	-	5	37	13	34	13	-	-	-	-	378,548	418,933
72	-	4	7	212	116	48	24	0	2	46	23	386,201	407,369
73	-	-	-	214	110	46	26	7	4	52	21	380,960	387,579
74	-	-	3	58	29	23	18	3	-	-	-	384,754	398,184
75	1	2	4	239	72	36	21	-	-	38	17	395,441	454,612
76	-	-	-	155	90	34	23	-	-	43	12	388,126	396,701
77	-	1	3	143	95	25	16	9	10	-	-	384,121	420,213
78	-	-	-	130	82	26	15	5	1	-	-	379,423	383,972
79	1	1	3	215	57	48	9	2	1	44	6	399,467	413,495

* Tabloda üniversite kodları YÖK Atlas Sistemi'nde olduğu gibi alfabetik sırayla verilmiştir.

2015 yılı YÖK'e bağlı devlet üniversitelerinin RPD lisans programlarına ilişkin sayısal verilerin yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde;

En düşük taban puanlı üniversitelerin; Orta Doğu Teknik (225,389), Kars Kafkas ikinci öğretim (373.033) ve Bayburt ikinci öğretim (373,800) üniversiteleri olduğu görülmektedir. En yüksek tavan puanlı üniversitelerin de Boğaziçi İngilizce Öğretim (471,577), Hacettepe (455,839) ve Uludağ (454,612) üniversiteleri olduğu görülmektedir.

En çok mezun veren üniversiteler de sırasıyla Marmara (108), Karadeniz Teknik (101) ve Pamukkale (95) üniversiteleridir. En az mezun veren üniversiteler ise sırasıyla Eskişehir Osmangazi ikinci öğretim (6), Ege (21) ve Adnan Menderes (29) üniversiteleridir.

En fazla kayıtlı yabancı uyruklu öğrencisi olan üniversiteler; Kars Kafkas (30), Gaziantep (27) ve İnönü (27) üniversiteleridir. En az kayıtlı yabancı uyruklu öğrencinin olduğu üniversiteler ise; sadece 1 yabancı öğrencinin kayıtlı olduğu Adnan Menderes ikinci öğretim, Bayburt, Çanakkale Onsekiz Mart ikinci öğretim, Çukurova ikinci öğretim, İzmir 9 Eylül, Karadeniz Teknik ikinci öğretim ve Kırıkkale ikinci öğretim üniversiteleridir.

En çok yerleşen öğrenci sayısına sahip üniversiteler; Kars Kafkas İkinci Öğretim (103), Kars Kafkas (103) ve Pamukkale İkinci Öğretim (93) üniversiteleridir. En az yerleşen öğrenci sayısına sahip üniversiteler ise sırasıyla 31 yerleşen öğrenci sayısı ile Balıkesir, Mustafa Kemal İkinci Öğretim ve Mustafa Kemal üniversiteleridir.

En çok kayıtlı öğrenci sayısına sahip üniversiteler; sırasıyla Marmara (488), Ankara (421) ve Pamukkale (404) üniversiteleridir. En az kayıtlı öğrenci sayısına sahip üniversiteler ise; Recep Tayyip Erdoğan (50), Bartın (52) ve Mustafa Kemal (64) üniversiteleridir.

En az akademik personele sahip üniversiteler; 3 akademik personel sayısı ile, Kırşehir Ahi Evran, Akdeniz, Amasya, Balıkesir, Bartın, Bayburt, Bülent Ecevit, Çanakkale Onsekiz Mart, Manisa Celal Bayar, Cumhuriyet, Düzce, Kars Kafkas, Kocaeli, Mustafa Kemal, Niğde ve Trakya üniversiteleridir. En fazla akademik personel sayısına sahip üniversiteler ise; Gazi (12), İstanbul (12), Ankara (11), Boğaziçi (11), Marmara (11), Ondokuz Mayıs (11) ve Sakarya (11) üniversiteleridir.

2015 Yılı YÖK'e bağlı vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına ilişkin sayısal veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 2015 Yılı YÖK'e Bağlı Vakıf Üniversitelerinin RPD Lisans Programlarına İlişkin Sayısal Veriler

Üni. Kodu	Akademik Personel			Genel Kontenjan		Yerleşen Öğrenci Sayısı		Yabancı Öğrenci Sayısı		Mezun Olan Öğrenci Sayısı		Taban-Tavan Puanlar		KPSS 3
	Prof	Doç	Dr. Öğr. Gör	K	E	K	E	K	E	K	E	Taban Puan	Tavan Puan	
1	2	2	6	175	30	55	12	1	-	-	-	246,703	418,538	
2	1	-	2	168	31	35	10	-	-	38	6	315,453	397,849	
3	1	-	2	89	45	43	27	-	-	-	-	280,078	396,857	
4	2	-	2	235	112	52	28	-	-	-	-	308,058	426,878	
5	3	-	1	80	25	16	8	-	-	22	15	324,286	396,405	
6	1	1	2	149	41	54	11	1	-	-	-	286,821	405,590	
7	1	-	2	45	18	45	18	-	-	-	-	346,805	399,246	
8	-	-	9	183	57	72	28	1	-	12	6	294,204	412,400	
9	-	-	3	226	109	56	34	-	-	29	14	276,604	391,730	
10	-	2	93	53	57	29	-	-	-	231,447	394,196			
11	1	1	2	43	20	34	16	-	-	-	-	327,428	408,807	
12	-	1	2	147	79	48	22	-	-	-	-	247,261	393,188	
13	2	-	4	193	56	42	18	-	-	6	-	280,610	392,923	
14	4	1	4	393	76	77	13	-	-	7	1	271,379	432,498	

2015 yılı YÖK'e bağlı vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına ilişkin sayısal verilerin yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde;

En fazla akademik personele sahip olan üniversiteler; sırasıyla Bahçeşehir (10), İstanbul Sabahattin Zaim (9) ve Yeditepe İngilizce Öğretim (9) üniversiteleridir. En az akademik personele sahip olan üniversiteler ise; 3 akademik personel sayısı ile Başkent, Biruni, Okan, İstanbul Medipol, Maltepe ve Maltepe İngilizce öğretim üniversiteleridir. Sadece üç üniversitede kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci bulunduğu görülmektedir. Bu üniversiteler 1 kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci sayısı ile Bahçeşehir, İstanbul Kültür ve İstanbul Sabahattin Zaim üniversiteleridir.

En fazla kayıtlı öğrenci sayısına sahip üniversiteler; Yeditepe İngilizce Öğretim (469), Maltepe (335) ve Hasan Kalyoncu (347) üniversiteleridir. En az kayıtlı öğrenci sayısına sahip vakıf üniversiteleri ise; İstanbul Medipol (63), MEF İstanbul İngilizce Öğretim (63) ve İstanbul Aydın (105) üniversiteleridir.

En fazla yerleşen öğrenci sayısına sahip üniversiteler; İstanbul Medipol (100), Yeditepe İngilizce Öğretim (90) ve Maltepe (90) üniversiteleridir. En az yerleşen öğrenci sayısına sahip vakıf üniversiteleri ise; İstanbul Aydın (24), Başkent (45) ve MEF İstanbul İngilizce Öğretim (50) üniversiteleridir.

En fazla mezun veren PDR lisans programlarının; sırasıyla Başkent (44), Maltepe (43), İstanbul Aydın (37), İstanbul Sabahattin Zaim (28), Yeditepe İngilizce Öğretim (8) ve Ufuk (6) üniversiteleri olduğu görülmektedir. 5 vakıf üniversitesinin ise 2015 yılında hiç mezun vermedikleri görülmektedir.

En düşük taban puanla öğrenci alan vakıf üniversitelerinin Maltepe İngilizce öğretim (231,447), Bahçeşehir (246,703) ve Okan (247,261) üniversiteleri olduğu görülmektedir. En yüksek tavan puana sahip olan vakıf üniversiteleri ise; sırasıyla Yeditepe İngilizce Öğretim (432,498), Hasan Kalyoncu (426,878) ve Bahçeşehir (418,538) üniversiteleridir.

2016 Yılı YÖK'e bağlı devlet üniversitelerinin RPD lisans programlarına ilişkin sayısal veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. 2016 Yılı YÖK'e Bağlı Devlet Üniversitelerinin RPD Lisans Programlarına İlişkin Sayısal Veriler

Üni. Kodu	Akademik Personel			Genel Kontenjan		Yerleşen Öğrenci Sayısı		Yabancı Öğrenci Sayısı		Mezun Olan Öğrenci Sayısı		Taban-Tavan Puanlar			KPSS3
	Prof.	Doç.	Dr. Öğr. Gör.	K	E	K	E	K	E	K	E	Taban Puan	Tavan Puan		
1	0	2	2	187	45	51	11	2	0	34	21	412,840	423,345	75	
2	0	1	3	191	114	51	31	2	0	38	36	406,618	442,100	74	
3	0	3	3	170	76	43	14	1	2	36	12	414,872	454,594	75	
4	0	3	3	143	98	33	24	0	0	26	15	409,152	433,517	75	
5	0	0	3	124	133	27	35	3	4	28	34	401,417	437,909	73	
6	0	1	2	212	100	54	18	1	2	26	31	400,590	412,360	74	
7	0	1	2	200	107	46	26	2	0	51	21	404,970	436,450	74	
8	1	0	2	176	107	40	22	5	1	0	0	419,397	438,267	64	
9	0	2	1	151	88	32	20	3	3	27	17	401,359	425,948	73	
10	0	2	1	175	72	44	8	4	4	32	19	405,502	417,692	73	
11	0	1	4	29	33	29	33	-	-	-	-	409,675	417,545	-	
12	0	0	4	152	61	37	15	2	3	30	21	406,373	419,910	73	
13	3	2	1	143	47	32	9	3	1	34	6	424,262	453,322	77	
14	5	2	2	335	114	56	16	3	2	63	20	427,153	458,822	73	
15	0	1	5	191	84	45	17	2	0	39	22	411,168	438,102	73	
16	0	1	5	162	108	42	20	0	1	38	30	402,744	415,950	73	
17	0	1	2	81	36	31	10	1	2	-	-	414,328	441,544	-	
18	1	1	8	77	39	41	21	0	1	-	-	402,797	418,687	72	
19	0	1	3	134	91	52	30	1	0	-	-	399,788	416,447	77	
20	0	1	3	117	93	41	41	0	1	-	-	397,787	404,858	77	
21	2	3	5	315	81	54	18	-	-	46	8	463,905	500,363	68	
22	0	0	3	25	16	24	17	-	-	-	-	404,504	430,676	-	
23	0	0	5	168	71	56	16	1	2	-	-	405,264	416,469	-	
24	0	1	3	120	58	26	15	2	0	26	25	410,676	416,365	74	
25	0	1	3	130	67	30	11	4	4	37	12	417,176	429,641	74	
26	0	0	3	136	77	70	33	-	-	-	-	408,415	418,630	-	
27	3	2	4	196	101	42	40	1	0	41	29	412,497	422,626	75	
28	3	2	4	208	98	43	19	1	1	46	23	419,923	455,683	75	
29	0	1	2	173	80	64	29	-	-	33	15	406,887	425,571	73	
30	3	3	1	236	86	55	17	-	-	60	25	422,040	440,765	75	
31	0	0	4	97	41	29	12	1	3	-	-	408,638	417,561	-	
32	0	0	4	89	42	24	17	2	1	-	-	403,233	409,109	-	
33	1	1	6	270	76	55	17	0	1	66	14	421,398	443,930	74	
34	0	1	2	209	65	43	19	-	-	47	18	418,052	448,018	75	
35	-	2	3	197	113	48	34	4	2	42	22	401,830	421,476	72,657	
36	1	2	2	225	74	46	16	1	3	55	16	419,719	424,931	72	
37	1	2	2	205	112	37	25	1	0	39	16	414,333	432,938	72	
38	5	1	6	231	64	54	13	9	4	48	13	424,076	460,660	74	
39	1	0	6	206	85	27	14	28	7	30	22	416,552	449,055	74	
40	1	1	2	232	102	69	34	5	7	45	17	402,243	430,025	72	
41	0	0	6	238	143	54	28	8	10	41	32	402,991	438,696	73	
42	0	0	6	217	117	46	36	3	3	46	30	399,518	404,359	73	

43	4	3	2	255	57	54	13	2	2	59	10	436,684	492,775	75
44	2	2	5	252	116	42	20	8	10	53	29	416,457	439,601	72
45	2	2	5	190	124	36	26	-	-	46	28	406,381	426,975	72
46	2	2	8	227	89	43	14	13	3	57	13	436,531	461,584	70
47	0	1	2	231	198	63	40	9	30	42	50	398,879	414,320	69
48	0	1	2	187	201	45	58	-	-	48	55	395,931	406,574	69
49	2	1	3	206	111	47	25	0	1	47	26	404,429	421,975	74
50	2	1	3	254	91	52	20	4	4	67	17	412,961	424,289	74
51	0	1	3	30	17	26	15	2	1	-	-	405,029	413,458	-
52	0	5	1	196	78	57	25	1	0	23	19	401,202	423,824	74
53	0	5	1	210	79	60	22	2	0	41	13	410,375	425,031	74
54	0	0	3	192	60	47	15	9	1	37	21	417,773	435,794	73
55	1	1	9	390	114	72	21	2	3	103	20	426,404	481,237	73
56	0	1	3	145	73	40	22	-	-	37	12	406,497	419,615	75
57	1	5	3	168	122	38	14	22	9	30	25	415,708	443,912	76
58	1	1	4	155	88	57	25	4	0	33	14	412,462	434,524	74
59	0	0	3	73	36	26	15	-	-	-	-	412,094	422,949	76
60	2	6	4	247	102	53	24	-	-	52	30	409,643	419,104	75
61	2	6	4	396	107	67	21	3	2	71	16	417,010	460,238	75
62	1	1	1	172	78	58	24	3	1	37	18	405,474	465,360	74
63	4	2	3	363	137	48	14	11	11	54	25	416,738	435,962	72
64	1	0	3	29	12	29	12	-	-	-	-	407,593	419,134	-
65	-	-	-	119	57	38	12	-	-	6	3	324,081	414,040	71
66	1	7	1	252	153	51	31	-	-	61	32	407,384	415,395	74
67	1	7	1	297	128	65	28	1	1	59	37	415,012	440,526	74
68	0	0	5	87	47	48	3	1	1	-	-	401,968	453,023	-
69	0	4	7	252	104	58	14	8	1	46	30	412,328	424,422	72
70	0	4	7	210	113	40	32	2	4	52	28	405,802	434,406	72
71	0	0	3	86	50	24	17	6	1	-	-	411,342	436,111	-
72	2	2	3	268	90	39	18	11	3	57	9	422,155	463,854	73
73	2	2	3	166	96	35	22	4	0	43	17	415,447	421,974	73
74	0	1	4	143	81	30	11	7	1	26	23	402,506	410,067	71
75	0	1	4	159	86	25	16	17	11	25	28	409,243	430,076	71
76	0	1	2	17	22	17	24	-	-	-	-	408,335	442,935	-
77	2	0	3	229	61	48	14	3	1	48	15	424,637	437,620	72

2016 yılı YÖK'e bağlı devlet üniversitelerindeki RPD lisans programlarına ilişkin sayısal verilerin bulunduğu Tablo 4 incelendiğinde;

En fazla akademisyen sayısına sahip üniversiteler sırasıyla; Gazi (12), İstanbul (12), Necmettin Erbakan (12), Pamukkale (11), Marmara (11) ve Sakarya (11) üniversiteleridir. En az akademisyen sayısına sahip üniversiteler ise; 3 akademik personel sayısı ile Ağrı İbrahim Çeçen, Kırşehir Ahi Evran, Akdeniz, Aksaray, Sivas Cumhuriyet, Kars Kafkas, Balıkesir, Manisa Celal Bayar ve Erciyes üniversiteleridir.

En fazla kayıtlı öğrenci sayısına sahip üniversiteler; Marmara (504), Necmettin Erbakan (503) ve Ondokuz Mayıs (500) üniversiteleridir. En az kayıtlı öğrenci sayısına sahip

üniversiteler ise; Van Yüzüncü Yıl (39), Yozgat Bozok (41), Ordu (41) ve Kastamonu (47) üniversiteleridir.

En fazla yerleşen öğrenci sayısına sahip üniversiteler; Manisa Celal Bayar (103), Kars Kafkas (103), Kars Kafkas İkinci Öğretim (103) ve Sivas Cumhuriyet (93) üniversiteleridir. En az yerleşen öğrenci sayısına sahip üniversiteler ise; 41 yerleşen öğrenci sayısı ile Anadolu, Balıkesir, Yozgat Bozok, Çanakkale Onsekiz Mart, Çanakkale Onsekiz Mart İkinci Öğretim, Düzce, Düzce İkinci Öğretim, Gaziantep, Kastamonu, Mustafa Kemal, Ordu, Trakya, Uşak, Uşak İkinci Öğretim ve Van Yüzüncü Yıl üniversiteleridir.

En fazla mezun öğrenci sayısına sahip üniversiteler; Marmara (123) Kars Kafkas İkinci Öğretim (103) ve Denizli Pamukkale (96) üniversiteleridir. En az mezun öğrenci sayısına sahip üniversiteler ise; Orta Doğu Teknik (9), Anadolu (40) ve Adnan Menderes İkinci Öğretim (41) üniversiteleridir.

En fazla kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci sayısına sahip üniversiteler; Kars Kafkas (39), Gaziantep (35) ve Mersin (31) üniversiteleridir.

En düşük taban puana sahip üniversiteler Orta Doğu Teknik (324,081), Kars Kafkas İkinci Öğretim (395,931) ve Bayburt İkinci Öğretim (397,787) üniversiteleridir. En yüksek tavan puana sahip üniversiteler; Boğaziçi (500,363), Hacettepe (492,775) ve Marmara (481,237) üniversiteleridir.

2016 Yılı YÖK'e bağlı vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına ilişkin sayısal veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 2016 Yılı YÖK'e Bağlı Vakıf Üniversitelerinin RPD Lisans Programlarına İlişkin Sayısal Veriler

Üni. Kodu	Akademik Personel		Dr. Öğr. Gör.	Genel Kontenjan		Yerleşen Öğrenci Sayısı		Yabancı Öğrenci Sayısı		Mezun Olan Öğrenci Sayısı		Taban-Tavan Puanlar		KPSS3
	Prof.	Doç.		K	E	K	E	K	E	K	E	Taban Puan	Tavan Puan	
1	1	3	5	283	44	60	7	6	0	-	-	292,918	456,507	-
2	3	0	4	172	40	37	8	-	-	40	3	337,664	429,694	65,553
3	2	0	3	147	60	30	20	-	-	-	-	307,785	423,925	-
4	1	0	4	34	26	33	27	-	-	-	-	415,004	422,314	-
5	2	0	2	421	144	61	29	-	-	34	25	333,451	462,630	62,863
6	2	0	2	291	140	57	33	2	0	45	21	283,389	423,063	63,994
7	1	1	3	257	68	59	21	1	0	-	-	290,510	423,687	54,906
8	2	0	2	126	59	55	15	-	-	-	-	385,001	426,690	-
9	1	0	5	341	91	71	19	8	1	45	18	349,154	443,462	64,376
10	1	0	5	265	109	70	20	-	-	53	23	303,580	417,892	60,759
11	1	0	5	221	62	70	16	-	-	36	2	251,029	425,344	60,759
12	1	1	2	75	23	46	8	-	-	-	-	236,766	383,878	-
13	0	1	2	202	100	56	24	-	-	-	-	269,673	421,357	55,712
14	2	0	5	200	63	47	18	-	-	34	8	294,873	421,810	60,544
15	4	1	4	361	68	72	18	-	-	53	12	209,355	445,108	62,299

2016 yılı YÖK'E bağlı vakıf üniversitelerindeki RPD lisans programlarına ilişkin sayısal verilerin yer aldığı Tablo 5 incelendiğinde;

En çok akademik personel sayısına sahip üniversiteler; Bahçeşehir (9), Yeditepe (9), Başkent (7) ve Ufuk (7) üniversiteleridir. En az akademisyen sayısına sahip üniversiteler ise; Okan (3), Hasan Kalyoncu (4), İstanbul Aydın(4), İstanbul Medipol (4) ve MEF İstanbul(4)üniversiteleridir.

En fazla kayıtlı öğrenci sayısına sahip üniversiteler; Hasan Kalyoncu (565), İstanbul Sabahattin Zaim (432), ve Yeditepe (429) üniversiteleridir. En az kayıtlı öğrenci sayısına sahip üniversiteler ise; Fatih Sultan Mehmet (60), MEF İstanbul (98) ve İstanbul Medipol (185) üniversiteleridir.

En fazla yerleşen öğrenci sayısına sahip üniversiteler; 90 yerleşen öğrenci sayısı ile Hasan Kalyoncu, İstanbul Sabahattin Zaim, Maltepe, Yeditepe ve İstanbul Aydın üniversiteleridir. Maltepe Üniversitesi İngilizce öğretime yerleşen öğrenci sayısı ise

86'dır. En az yerleşen öğrenci sayısına sahip üniversiteler; Başkent (45), Biruni (50) ve MEF İstanbul (54) üniversiteleridir.

Sadece 4 vakıf üniversitesinin yabancı uyruklu öğrencisinin olduğu görülmektedir. Bu üniversiteler; Bahçeşehir (6), İstanbul Aydın (2), İstanbul Kültür (1) ve İstanbul Sabahattin Zaim (9) üniversiteleridir.

En çok mezun veren üniversiteler; Maltepe (76), İstanbul Aydın (67) ve Yeditepe (65) üniversiteleridir. En az mezun veren üniversiteler ise; Maltepe İngilizce Öğretim (38), Ufuk (42) ve Başkent (43) üniversiteleridir.

En düşük taban puanla öğrenci alan vakıf üniversiteleri; Yeditepe (209,355), MEF İstanbul (236,766) ve Maltepe İngilizce Öğretim (251,029) üniversiteleridir. En yüksek tavan puanla öğrenci alan üniversiteler ise; Hasan Kalyoncu (462,630), Bahçeşehir (456,507) ve Yeditepe (445,108) üniversiteleridir.

En düşük KPSS-3 başarı puanına sahip vakıf üniversitesi 54,91 puan ortalaması ile İstanbul Kültür Üniversitesi'dir. En yüksek KPSS-3 başarı puanına sahip vakıf üniversitesi ise 65,55 puan ortalamasıyla Başkent Üniversitesi'dir.

2017 Yılı YÖK'e bağlı devlet üniversitelerinin RPD lisans programlarına ilişkin sayısal veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. 2017 Yılı YÖK'e Bağlı Devlet Üniversitelerinin RPD Lisans Programlarına İlişkin Sayısal Veriler

Üni. Kodu	Akademik Personel			Genel Kontenjan		Yerleşen Öğrenci Sayısı		Yabancı Öğrenci Sayısı		Mezun Olan Öğrenci Sayısı		Taban-Tavan Puanlar		KPSS3
	Prof.	Doç.	Dr. Öğr. Gör.	K	E	K	E	K	E	K	E	Taban Puan	Tavan Puan	
1	0	2	2	202	47	50	12	2	0	38	12	394,419	411,137	
2	0	1	3	206	110	55	27	2	0	43	31	384,190	409,464	
3	0	3	3	173	86	49	23	3	3	44	11	395,558	409,390	
4	0	3	3	159	91	41	16	1	2	29	22	389,500	399,265	
5	0	0	3	133	133	30	22	3	5	26	26	377,235	396,646	
6	0	1	2	208	98	51	21	2	4	53	26	377,843	388,166	
7	0	1	2	207	98	54	18	5	1	46	21	383,457	398,703	
8	1	0	2	171	102	36	26	11	2	44	28	402,814	456,621	
9	0	1	2	150	92	34	18	5	6	27	17	379,031	385,569	
10	0	2	1	170	74	34	18	5	7	34	17	384,711	411,764	
11	0	1	4	61	81	32	40	-	-	-	-	390,726	401,791	
12	0	0	4	164	54	52	10	1	2	38	13	384,967	402,668	
13	3	1	5	153	52	42	20	3	3	31	15	405,906	441,184	
14	5	2	2	327	106	63	9	14	2	81	17	408,939	420,847	
15	0	1	5	199	89	2	0	38	14	38	14	392,211	409,980	
16	0	1	5	169	105	38	24	-	-	31	29	381,772	410,985	
17	0	1	2	129	51	43	19	1	3	-	-	394,709	406,533	
18	1	1	8	124	57	43	19	3	3	-	-	381,535	389,612	
19	0	1	3	201	132	50	32	1	0	-	-	376,213	385,650	
20	0	1	3	162	123	46	36	1	1	-	-	373,054	379,653	
21	2	3	5	296	83	56	16	-	-	69	12	441,708	482,360	
22	0	0	3	76	35	45	17	1	0	-	-	379,495	408,114	
23	0	0	5	181	72	43	19	11	5	35	28	385,875	405,510	
24	0	1	3	123	56	29	12	2	1	32	15	392,467	398,256	
25	0	1	3	155	61	48	14	10	6	31	20	398,314	412,147	
26	3	2	4	200	101	38	24	1	0	43	21	393,765	401,478	
27	3	2	4	215	89	48	14	5	0	55	17	401,538	421,633	
28	0	1	2	205	90	67	26	-	-	32	13	385,199	408,100	
29	3	3	1	234	82	51	21	0	1	55	25	404,096	438,186	
30	0	0	4	143	59	44	18	3	3	-	-	388,609	403,978	
31	0	0	4	121	56	27	14	2	1	-	-	383,691	388,649	
32	1	1	6	264	90	51	21	0	1	51	5	405,315	437,144	
33	0	1	2	217	53	51	11	1	0	45	18	399,527	470,665	
34	0	2	3	208	106	59	23	4	2	50	26	379,785	427,374	
35	1	2	2	237	72	48	14	3	3	54	20	402,887	410,483	
36	1	2	2	196	115	41	21	5	2	56	24	397,099	402,413	
37	5	1	6	238	65	55	12	7	3	50	12	406,156	424,020	
38	1	0	6	208	79	43	19	31	9	29	13	393,923	440,068	
39	1	1	2	252	110	65	28	10	8	50	20	380,199	400,435	
40	0	0	6	287	148	51	31	13	8	51	30	382,981	404,799	
41	0	0	6	217	131	49	33	4	3	48	21	378,115	401,413	
42	4	3	2	247	66	56	11	2	3	66	6	415,860	481,971	
43	2	2	5	245	112	45	17	9	9	57	22	395,122	415,342	

44	2	2	5	195	114	40	22	2	0	41	40	387,008	399,477
45	-	-	-	-	-	53	9	-	-	-	-	398,767	408,800
46	2	2	8	250	80	57	15	19	5	40	28	415,668	439,913
47	0	1	2	227	201	50	43	12	35	41	40	375,059	389,342
48	0	1	2	202	184	52	41	-	-	35	53	371,770	399,573
49	-	-	-	-	-	29	12	-	-	-	-	387,162	421,504
50	2	1	3	210	105	46	26	1	4	42	30	385,505	394,775
51	2	1	3	244	91	49	23	6	3	66	20	394,838	435,064
52	0	1	3	73	43	38	24	4	2	-	-	382,369	402,842
53	0	5	1	220	96	55	27	2	1	40	12	380,464	392,666
54	0	5	1	228	78	59	23	3	3	38	20	391,314	404,540
55	0	0	3	204	63	46	16	15	3	43	15	400,027	416,057
56	0	0	3	193	93	72	31	-	-	-	-	386,669	431,185
57	1	1	9	401	109	70	23	8	4	93	30	408,114	437,692
58	0	1	3	147	89	34	28	0	2	31	13	385,968	400,138
59	1	5	3	188	117	51	21	26	13	36	30	396,710	423,251
60	1	1	4	184	104	56	26	12	5	32	13	393,270	406,836
61	0	0	3	111	52	37	15	-	-	-	-	389,080	419,359
62	-	-	-	-	-	32	9	-	-	-	-	387,358	399,097
63	2	6	4	299	91	64	2	6	5	73	19	397,508	418,862
64	2	6	4	242	103	53	24	-	-	62	26	389,513	397,211
65	1	1	3	201	76	60	22	3	1	34	21	384,045	401,535
66	4	2	3	248	108	51	11	29	26	55	18	398,193	445,212
67	1	0	3	62	26	29	12	-	-	-	-	387,930	408,145
68	-	-	-	134	55	22	16	-	-	5	11	Dolmadı	398,334
69	1	7	1	297	136	65	28	5	9	77	24	396,329	417,077
70	1	7	1	244	149	52	30	-	-	65	40	388,627	402,580
71	-	-	5	144	70	55	27	2	1	-	-	380,654	393,618
72	-	4	7	259	102	53	19	11	3	53	28	394,291	405,447
73	-	4	7	232	122	54	18	4	4	48	14	387,425	411,884
74	-	-	3	141	60	50	12	11	2	-	-	389,609	403,395
75	2	2	3	278	98	49	13	25	11	66	15	404,497	428,425
76	2	2	3	193	94	45	12	12	5	38	23	397,893	404,925
77	-	1	4	164	79	47	15	21	10	41	18	387,581	407,768
78	-	1	4	126	85	27	14	11	7	39	17	383,107	415,542
79	-	1	2	45	42	24	17	-	-	-	-	388,092	426,646
80	2	-	3	233	67	44	18	10	1	49	13	406,617	418,98

2017 yılı YÖK'e bağlı Devlet Üniversitelerindeki PDR lisans programlarına ilişkin sayısal verilerin bulunduğu Tablo 6 incelendiğinde;

En az akademik personel sayısı 3 olan üniversiteler; Ağrı İbrahim Çeçen, Ahi Evran, Akdeniz, Aksaray, Balıkesir, Bozok, Sivas Cumhuriyet, Kayseri Erciyes, Kars Kafkas, Kocaeli, Manisa Celal Bayar, Mustafa Kemal, Trakya ve Van Yüzüncü Yıl üniversiteleridir. En fazla akademik personele sahip olan üniversiteler ise; Gazi (12), İstanbul (12), Necmettin Erbakan (12), Necmettin Erbakan İkinci Öğretim (12), Sakarya (11) ve Marmara (11) üniversiteleridir.

En fazla kayıtlı öğrenci sayısına sahip üniversiteler; Marmara (510), Pamukkale (433), Kars Kafkas (428), Ankara (433) ve Giresun (435) üniversiteleridir. En az kayıtlı öğrenci sayısına sahip olan üniversiteler ise; Van Yüzüncü Yıl (87), Ordu (88) ve Yozgat Bozok (111) üniversiteleridir.

En az yerleşen öğrenci sayısına sahip olan üniversiteler; Orta Doğu Teknik (38), Çanakkale Onsekiz Mart İkinci Öğretim (41), Düzce İkinci Öğretim (41), Kahramanmaraş Sütçü İmam (41), Necmettin Erbakan (41), Ordu (41), Uşak İkinci Öğretim (41) ve Van Yüzüncü Yıl (41) üniversiteleridir. En fazla yerleşen öğrenci sayısına sahip olan üniversiteler ise; Celal Bayar (103), Gaziosmanpaşa (93), Cumhuriyet (93), Kars Kafkas (93), Kars Kafkas İkinci Öğretim (93) ve Marmara (93) üniversiteleridir.

En fazla yabancı öğrenci sayısına sahip olan üniversiteler; Kars Kafkas (47), Ondokuz Mayıs (54) ve Gaziantep (40) üniversiteleridir. En az yabancı öğrenci sayısına sahip olan üniversiteler ise; 1 öğrenci sayısı ile Bayburt, Yozgat Bozok, Çukurova İkinci Öğretim, Dokuz Eylül, Ege ve Erciyes üniversiteleridir.

En çok mezun veren üniversiteler ise; Pamukkale İkinci Öğretim (105), Pamukkale (101) ve Marmara (123) üniversiteleridir. En az mezun öğrenci sayısına sahip üniversiteler ise; Orta Doğu Teknik (16), Gaziantep (42), Aksaray İkinci Öğretim (44) ve Mehmet Akif (44) üniversiteleridir.

En düşük taban puana sahip üniversiteler; Kars Kafkas İkinci Öğretim (371,770), Bayburt İkinci Öğretim (373,054) ve Kars Kafkas (375,059) üniversiteleridir. En yüksek tavan puana sahip olan üniversiteler ise; Boğaziçi İngilizce Öğretim (482,360), (481,971) ve Akdeniz (456,621) üniversiteleridir.

2017 Yılı YÖK'e bağlı vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına ilişkin sayısal veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. 2017 Yılı YÖK'e Bağlı Vakıf Üniversitelerinin RPD Lisans Programlarına İlişkin Sayısal Veriler

Üni. Kodu	Akademik Personel			Genel Kontenjan		Yerleşen Öğrenci Sayısı		Yabancı Öğrenci Sayısı		Mezun Olan Öğrenci Sayısı		Taban-Tavan Puanlar		KPSS3
	Prof.	Doç.	Dr. Öğr. Gör.	K	E	K	E	K	E	K	E	Taban Puan	Tavan Puan	
1	1	3	5	286	45	56	11	7	2	48	7	Dolmadı	428,051	
2	3	-	4	200	39	47	3	-	-	25	7	307,051	408,843	
3	2	-	3	?	?	19	7	-	-	-	-	Dolmadı	403,049	
4	1	-	4	78	42	35	19	2	1	-	-	Dolmadı	403,436	
5	2	-	2	352	114	44	12	1	-	105	37	Dolmadı	402,506	
6	?	?	?	?	?	13	7	-	-	-	-	407,639	435,227	
7	2	-	2	60	30	19	8	-	-	21	5	Dolmadı	404,197	
8	1	1	3	297	80	56	18	3	-	49	14	Dolmadı	406,346	
9	2	-	2	212	89	63	17	1	-	-	-	299,946	405,504	
10	-	-	-	-	-	48	12	-	-	-	-	316,212	405,903	
11	1	-	5	354	113	61	19	18	1	81	17	298,937	411,798	
12	1	-	5	277	106	23	7	-	-	70	19	Dolmadı	398,493	
13	1	-	5	188	57	16	5	-	-	37	8	Dolmadı	405,961	
14	1	1	2	-	-	28	7	-	1	-	-	Dolmadı	430,477	
15	-	1	2	229	103	36	13	-	-	36	21	Dolmadı	394,923	
16	-	-	-	-	-	52	7	-	-	7	3	Dolmadı	423,696	
17	2	-	5	-	-	14	2	-	-	26	10	Dolmadı	404,958	
18	4	1	4	27	9	37	8	-	-	-	-	-	-	

2017 yılı YÖK'e bağlı vakıf üniversitelerindeki RPD lisans programlarına ilişkin sayısal verilerin bulunduğu Tablo 7 incelendiğinde;

En fazla akademik personele sahip üniversitelerin; Bahçeşehir (9), Yeditepe (9), Başkent (7) ve Ufuk (7) üniversiteleri olduğu görülmektedir. En az akademik personele sahip olan üniversiteler ise; Okan (3), Hasan Kalyoncu (4), İstanbul Aydın (4) İstanbul Medipol (4) ve MEF İstanbul İngilizce Öğretim (4) üniversiteleridir.

En fazla kayıtlı öğrenci sayısına sahip olan üniversiteler; İstanbul Sabahattin Zaim (467), Hasan Kalyoncu (466) ve Maltepe (383) üniversiteleridir. En az kayıtlı öğrenci sayısına sahip olan üniversiteler ise; İstanbul Aydın (90), Fatih Sultan Mehmet (120) ve Başkent (239) üniversiteleridir.

En fazla yerleşen öğrenci sayısına sahip olan üniversiteler; İstanbul Medipol (80), İstanbul Sabahattin Zaim (80) ve İstanbul Kültür (74) üniversiteleridir. En az yerleşen

öğrenci sayısına sahip olan üniversiteler ise; Ufuk (16), İbni Haldun (20) ve Maltepe İngilizce Öğretim (21) üniversiteleridir.

En fazla kayıtlı yabancı öğrenci sayısına sahip olan üniversiteler; İstanbul Sabahattin Zaim (19), Bahçeşehir (9), Fatih Sultan Mehmet (3) ve İstanbul Kültür (3) üniversiteleridir. En az kayıtlı yabancı öğrenci sayısına sahip olan üniversiteler ise; 1 öğrenci sayısı ile Hasan Kalyoncu, İstanbul Medipol ve MEF İstanbul İngilizce Öğretim üniversiteleridir.

En fazla mezun veren üniversiteler; Hasan Kalyoncu (142), İstanbul Sabahattin Zaim (98) ve Maltepe (89) üniversiteleridir. En az mezun veren üniversiteler ise; TED (10), İstanbul Aydın (26) ve Başkent (32) üniversiteleridir.

En düşük Taban puana sahip olan üniversiteler; İstanbul Sabahattin Zaim (298,937), İstanbul Medipol (299,946) ve Başkent (307,051) üniversiteleridir. En yüksek tavan puana sahip olan üniversiteler; İbni Haldun İngilizce Öğretim (435,227), MEF İstanbul İngilizce Öğretim (430,477) ve Bahçeşehir (428,051) üniversiteleridir.

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışmada Türkiye ve KKTC'de YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerindeki RPD lisans programlarının genel durumları incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle YÖK'e bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarının akademik personel, kayıtlı öğrenci, yerleşen öğrenci, yabancı öğrenci, mezun öğrenci sayıları ile bu programlara girişteki taban ve tavan puanları ile bu puanlar arasındaki farka ilişkin veriler 2015, 2016 ve 2017 YÖK-Atlas veri tabanı kullanılarak elde edilmiştir. 2015 yılında 79 devlet, 14 vakıf üniversitesine, 2016 yılında 77 devlet, 15 vakıf üniversitesine, 2017 yılında 80 devlet, 18 vakıf üniversitesine ait veriler toplanmıştır. İkinci olarak alt amaçlara uygun bir biçimde 2015, 2016 ve 2017 yıllarına ilişkin KPSS-3 puanlarına ulaşılmaya çalışılmış ancak sadece 2016 yılı KPSS-3 puanlarına ulaşılabilmiştir. KPSS-3 puanlarına ulaşılan grupların üniversitelerin PDR lisans

programlarına giriş puanlarından yordanıp yordanamayacağını ölçmek amacıyla 2011 ve 2012 yıllarına ilişkin üniversitelerin PDR lisans programlarına girişteki taban puanları ÖSYM Tercih Kılavuzu ve ÖSYM Ek Tercih Kılavuzu kullanılarak elde edilmiştir. Toplanılan bu veriler ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

* YÖK'e bağlı devlet üniversitelerinin RPD lisans programlarına kayıtlı öğrenci sayıları her yıl artış göstermiştir. Benzer bir durum, YÖK'e bağlı vakıf üniversitelerinin RPD lisans programları için de geçerlidir. Toplam kayıtlı öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak toplam kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci sayısının da her yıl artış gösterdiği tespit edilmiştir.

* 2015, 2016 ve 2017 yıllarında üniversitelerin RPD lisans programlarındaki kayıtlı ve yerleşen toplam öğrenci sayısı içerisindeki kadın öğrenci sayısının her yıl erkek öğrenci sayısından fazla olduğu ve ileriye dönük olarak toplam kayıtlı ve yerleşen öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak kadın öğrenci sayısında da yıldan yıla önemli düzeyde artış olduğu tespit edilmiştir. RPD lisans programlarındaki kayıtlı ve yerleşen toplam öğrenci sayılarına ilişkin bulgulara ayrıntılı olarak bakıldığında ise;

Yıllara göre devlet üniversitelerinin RPD lisans programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısının her yıl artış gösterdiği görülmektedir. RPD lisans programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısına cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında da toplam öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak kadın öğrenci sayısında da her yıl artış olduğu anlaşılmıştır. Yıllar itibarıyla hem toplam hem de yerleşen toplam öğrenci sayısı incelendiğinde kadın öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından daha fazladır.

Vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına kayıtlı ve yerleşen toplam öğrenci sayısı 2015 yılıyla karşılaştırıldığında 2016 yılında artış gösterirken, 2017 yılında ise RPD lisans programlarına kayıtlı ve yerleşen toplam öğrenci sayısında önemli oranda düşüş gerçekleşmiş, hatta birçok RPD lisans programının ilan ettikleri kontenjanlar boş kalmış, doldurulamamıştır. Diğer bir ifadeyle, 2017 yılında vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına

yerleşen toplam öğrenci sayısı 2015 ve 2016 yıllarına ilişkin toplam öğrenci sayısıyla karşılaştırıldığında düşüş oldukça dikkat çekicidir.

Cinsiyet dağılımına göre ise RPD lisans programlarına yerleşen toplam öğrenci sayısı içerisinde kadın öğrenci sayısı incelenen üç yıl boyunca erkek öğrenci sayısından fazla olmuştur.

* Toplam kayıtlı ve yerleşen öğrenci sayılarında olduğu gibi YÖK'e bağlı devlet üniversitelerinin RPD lisans programlarından mezun olan öğrenci sayısında da her yıl artış gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer bir sayısal artış, vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarında mezun olan öğrenciler için de geçerlidir.

* YÖK'e bağlı devlet üniversitelerinin RPD lisans programlarında akademik personel başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu üniversite üç yıl boyunca Kars Kafkas Üniversitesi olmuştur. Akademik personel başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu üniversiteler ise 2015 ve 2017 yıllarında Anadolu Üniversitesi iken, 2016 yılında ise Gazi Üniversitesi olmuştur.

Akademik personel başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu vakıf üniversitesi ise üç yıl boyunca Hasan Kalyoncu Üniversitesi olmuştur. Akademik personel başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu üniversiteler ise sırasıyla 2015 yılında MEF İstanbul, 2016 yılında Başkent ve 2017 yılında da İstanbul Aydın üniversiteleri olmuştur.

* 2015 ve 2016 yıllarında YÖK'e bağlı devlet üniversitelerinin RPD lisans programlarına girişteki taban ve tavan puanlar arasındaki fark 20-25 puan arasında değişirken, 2017 yılında devlet üniversitelerinin RPD lisans programlarına yerleşen grupların yapısı diğer yıllardaki grupların yapısına göre taban ve tavan puanlar arasındaki fark azaldığı için daha homojendir. 2015 ve 2016 yıllarında vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına girişteki taban ve tavan puanları arasındaki farklar ise genellikle 100 puan ve üzerindedir. 2017 yılında ise toplam 18 vakıf üniversitesinin 5'i hariç kontenjanlarının dolmaması sebebiyle taban puanlara ulaşamamış ve taban ve tavan puanları arasındaki farklılıklara ilişkin karşılaştırma

yapılamamıştır. Devlet üniversitelerinin RPD lisans programlarına yerleşen öğrencilerin oluşturduğu grupların yapısı vakıf üniversitelerine girişteki taban ve tavan puanlar arasındaki farklarla karşılaştırıldığında görece daha homojendir. Bu duruma göre vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına çok yüksek ve çok düşük puanlarla oldukça heterojen grup yapısına sahip öğrenciler yerleşebilmektedir.

* YÖK'e bağlı devlet üniversitelerinin RPD lisans programlarına kayıtlı toplam yabancı uyruklu öğrenci sayısı, vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına kayıtlı toplam yabancı öğrenci sayısından daha fazladır.

* YÖK'e bağlı hem devlet hem de vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına yerleşen toplam öğrenci sayısı her yıl RPD lisans programlarından mezun olan toplam öğrenci sayısından daha fazladır.

* YÖK'e bağlı devlet üniversitelerinin RPD lisans programlarındaki toplam akademik personel sayısının da tıpkı PDR lisans programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısında olduğu gibi öğrenci sayısı kadar olmasa da yıldan yıla arttığı tespit edilmiştir.

* YÖK'e bağlı vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarındaki akademik personel sayısının 2015 yılından 2016'ya arttığı, 2016'dan 2017 yılına gelindiğinde ise sabit kaldığı görülmüştür.

* 2015 yılında YÖK'e bağlı 74 devlet üniversitesinde RPD lisans programı bulunurken, 2017 yılında bu sayı 79'a ulaşmıştır. 2015 yılında 14 vakıf üniversitesinde RPD lisans programı bulunurken, 2017 yılında bu sayı 18'e çıkmıştır.

Tartışma

2015 Yılı YÖK'e Bağlı Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin RPD Lisans Programlarına İlişkin Sayısal Verilerin Tartışılması (Tablo 1 ve 2)

2015 yılı devlet üniversitelerine ilişkin veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde; RPD lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin çoğunluğunu kadınların oluşturduğu görülmektedir. Bu oranlar incelendiğinde; üniversitelerin RPD lisans programlarında öğrenim gören toplam kayıtlı öğrenci sayısı 19,738'dir. Bunun da 13,160'ı(%67) kadın

öğrencilerden, 6,578'ı(%33) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Genel olarak 2/3'ü erkeklerden oluşan diğer RPD lisans programlarının aksine Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ve Kars Kafkas Üniversitesi İkinci Öğretim RPD lisans programlarında ise erkek öğrenci sayısının kadın öğrenci sayısından fazla olduğu görülmektedir. RPD lisans programlarında öğrenim görmekte olan kadın öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından daha fazla olmasının en önemli nedenlerinden biri ülkemizde RPD mesleğinin kadınlara daha uygun bir çalışma alanı olarak algılanması ve kadınların toplumsal cinsiyet rollerine göre mesleki tercihte bulunmaları olabilir.

Üniversitelerin RPD lisans programlarına 2015 yılında yerleşen öğrenci sayıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; toplam 4,839 öğrencinin 3,257'sininin (%67) kadınlardan ve 1,582'sinin de (%33) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlar, PDR lisans programlarına kayıtlı öğrenci sayılarında olduğu gibi 2015 yılında RPD lisans programlarına yerleşen kadın öğrenci sayısının da erkek öğrenci sayısından fazla olduğunu göstermektedir. Bu genel seyrin aksine PDR lisans programlarına yerleşen kadın ve erkek öğrencilerin sayılarının birbirine yakın olduğu üniversiteler Akdeniz ve Muğla Sıtkı Koçman İkinci öğretim üniversiteleridir. Eşit sayıda kadın ve erkek öğrencinin yerleştiği tek üniversite ise Mersin Üniversitesi'dir.

RPD lisans programlarına kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci sayıları cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde ise 380 öğrenciden 208'inin(%55) kadın ve 172'sinin de (%45) erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu sayılardan hareketle RPD lisans programlarına devam eden yabancı uyruklu öğrenci sayısının cinsiyete göre Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin aksine oran olarak birbirine yakın olduğu söylenebilir. Dikkat çekici diğer bir bulgu da birçok üniversitenin RPD lisans programlarında ya çok az ya da hiç yabancı uyruklu öğrenci bulunmuyor olmasıdır. Birkaç üniversitede diğerlerine oranla daha yüksek sayıda yabancı uyruklu öğrenci bulunması bu üniversitelerin yabancı uyruklu öğrencilere sağladıkları imkanlarla ve yurt dışındaki tanınırlıklarıyla ilgili olabilir.

RPD lisans programlarında mezun olan öğrenci sayıları cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde 3,387 olan toplam mezun öğrenci sayısının 2,283'ünü kadın (%67) ve

1,104'ünü de (%33) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Toplam kayıtlı ve yerleşen öğrenci sayılarında olduğu gibi mezun öğrencilerin de 2/3'ünün de kadın öğrenciler olduğu görülmektedir.

RPD lisans programlarında akademik personel başına düşen öğrenci sayıları incelenirken sağlıklı yorumlar yapabilmek için her bir programın kaç yıldır bu eğitimi veriyor olduğunun dikkate alınması gerekir. Örnek verilecek olursa; 2015 yılında ilk defa öğrenci alımı yapan Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi RPD lisans programının akademik personel başına düşen öğrenci sayısı hesaplandığında bu sayının 10 olduğu görülmektedir. Ancak bu oranın az olmasının temel nedeni üniversitenin bu programa ilk defa öğrenci almış olmasından dolayı ara sınıflar ve son sınıfta öğrenci bulunmuyor olmasıdır. Bu üniversitenin 2017 verileri incelendiğinde akademik personel başına düşen öğrenci sayısının arttığı ve bu durumda başta yapılan yorumu desteklediği görülmektedir. RPD programlarında 2015 yılına ilişkin akademik personel başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde; en yüksek sayının Kars Kafkas Üniversitesi'nde olduğu görülmektedir. Bu programda bir akademik personel başına 139 öğrenci düşmektedir. Akademik personel başına en düşük öğrenci sayısının da 22,75 ile Anadolu Üniversitesi'nde olduğu görülmektedir. Akademik personel başına düşen öğrenci sayıları arasındaki farkın bu kadar fazla olması uygulama ağırlıklı bir alan olan RPD lisans programlarında eğitimin nasıl yürütüldüğü ve niteliği konusunda soruları da akla getirmektedir. Bu durum önemle üzerinde durulması gereken ve eğitimin niteliği konusunda yeni araştırmalar yapılmasını gerektiren önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

RPD lisans programlarına giriş taban ve tavan puanları kendi içinde karşılaştırıldığında genel olarak taban ve tavan puanlar arasında 20-25 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Ancak bazı üniversitelerin RPD lisans programlarına giriş taban ve tavan puanları arasında 50 puandan fazla fark olduğu da gözlemlenmektedir. Tablo 1 incelendiğinde Necmettin Erbakan Üniversitesi RPD lisans programlarına girişteki taban ve tavan puanları arasında 61 puan gibi yüksek bir fark görülmektedir. Ranjin bu kadar fazla ve grubun heterojen olması derslerden alınan verimin her öğrenci için eşit

veya benzer olmasını engelleyebilir. Öte yandan üniversitelerin RPD lisans programlarına girişte taban ve tavan puanları arasında bu kadar fark bulunmasında yüksek puanlı tek bir öğrencinin herhangi bir nedenle bu üniversiteyi tercih etmesi veya boş kalan kontenjana ek yerleştirmede başvuran ve yerleşen çok düşük puanlı bir öğrenciden kaynaklanıyor olabilir.

RPD lisans programlarındaki akademik personel sayıları incelendiğinde; 79 RPD lisans programının sadece 21'inde profesör ünvanlı akademik personelin bulunduğu görülmektedir. Yüzdeler olarak ifade edilecek olursa bu rakam 79 RPD programının %27'sine karşılık gelmektedir. Üniversitelerin RPD lisans programlarının 1/3'ün de ise profesör ünvanına sahip olan bir öğretim üyesinin bulunmaması da eğitimin niteliği konusunda doğrudan akademik ünvanla ilişkili olmasa da tereddütlere neden olabilir.

RPD lisans programları içinde kayıtlı öğrenci sayısı en fazla olan üniversitenin Marmara Üniversitesi'nde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte diğer üniversitelerin akademik personel sayısı ile karşılaştırıldığında ise Marmara Üniversitesi'nin akademik personel sayısı oran olarak ortalamanın üzerindedir. Bu durumun bir sonucu olarak da akademik personel başına düşen öğrenci sayısı bu üniversitede yaklaşık olarak 44 öğrencidir.

RPD lisans programlarına 2015 yılında yerleşen toplam öğrenci sayısı 4,839 iken aynı yılda mezun olan toplam öğrenci sayısı ise 3,387'dir. Yerleşen ve mezun olan toplam öğrenci sayıları arasındaki bu fark üniversitelerin kontenjanlarının yıldan yıla önemli oranda arttığı ve aynı yıl içerisinde yeni RPD lisans programlarının açılmış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

RPD lisans programlarında eğitim gören toplam öğrenci sayısının %0,19'unu yabancı uyruklu öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Üniversitelerin RPD lisans programlarındaki kayıtlı öğrenci sayısı içinde yabancı öğrenci sayısının bu kadar az olmasının nedenleri olarak da bu programların yabancı öğrenciler tarafından az tercih edilmesi, kabul şartlarını karşılamada güçlük çekmeleri ve programların yabancı uyruklu öğrencilere tanıtımının yeterince yapılamıyor olması şeklinde sıralanabilir.

RPD lisans programları içinde; akademik personel başına düşen öğrenci sayısında oranın en yüksek olduğu üniversite 86,75 ile Hasan Kalyoncu Üniversitesi'dir. Oranın en düşük olduğu üniversite ise 15,75 ile MEF İstanbul Üniversitesi'dir. Bu durum, bu üniversitenin yeni kurulmuş ve ilk kez öğrenci kabul ediyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. En fazla akademik personel sayısına sahip olan Bahçeşehir Üniversitesi'nde ise bir akademik personel başına ortalama 21 öğrenci düşmektedir.

RPD lisans programlarına kayıtlı öğrenci sayısı incelendiğinde toplam olarak 2,871 öğrencinin vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarında öğrenimlerine devam ettikleri görülmektedir. Kayıtlı öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında ise kadın öğrenciler toplam mevcudun %78'ini oluşturmaktadır. 2015 yılına ait devlet üniversiteleri RPD lisans programlarına ilişkin verilerde olduğu gibi vakıf üniversitelerinde de kayıtlı kadın öğrencilerin oranı kayıtlı erkek öğrencilerin oranından çok daha yüksektir.

RPD lisans programlarına yerleşen öğrenci sayıları incelendiğinde de devlet üniversitelerindekine benzer bir biçimde tüm vakıf üniversitelerinde kadın öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından daha fazladır. Yerleşen öğrenci sayısı cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde ise; toplam yerleşen öğrenci sayısının 890 olduğu, bunun da 686'sının (%77) kadın ve 204'ünün de (%23) erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

RPD lisans programlarıyla ilgili dikkat çekici bir veri ise 14 vakıf üniversitesinin sadece 3'ünde yabancı uyruklu öğrenci bulunuyor olmasıdır. Bahsedilen üç üniversitede ise yalnızca 1'er yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Bu durumun nedenleri ayrıca bir araştırma konusu olmakla birlikte, vakıf üniversitelerindeki kayıtlı öğrenci sayısının bu kadar az olmasının temel nedenleri olarak kayıt kabul şartlarının yabancı uyruklu öğrencilere uymaması veya yabancı uyruklu öğrencilerin vakıf üniversitelerini tercih etmemeleri şeklinde sıralanabilir.

RPD lisans programlarından mezun olan toplam öğrenci sayısının 156 olduğu, bunun da 112'sinin (%72) kadın ve 44'ünün (%28) erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Mezun öğrenci sayıları üniversiteler göre incelendiğinde ise en az mezun veren üniversitelerin Ufuk ve Yeditepe İngilizce Öğrenim üniversiteleri olduğu görülmektedir. Toplam öğrenci sayılarına oranla bu üniversitelerin çok az mezun vermeleri bu üniversitelerde eğitimin diğer vakıf üniversitelerine göre çok daha zor olduğunun göstergesi olabilir. Bu duruma ek olarak mezun olan öğrencilerin bursluluk oranları da özellikle vakıf üniversitelerinin son sınıflarında çok tartışılan bir sorun olarak ayrı bir araştırmanın konusu olabilir.

RPD lisans programlarına girişteki taban ve tavan puanları arasındaki farklar incelendiğinde ranjın genelde 100 puanın üzerinde olduğu, en büyük farkın 172 puan ile Bahçeşehir, en az farkın da 53 puan ile İstanbul Medipol üniversitelerinde olduğu görülmektedir. Yerleşen öğrencilerin bu kadar heterojen bir grup oluşturması verilen eğitimin hangi öğrencinin düzeyine göre belirlenebileceği ve bu durumun eğitimin niteliğini olumsuz etkileyebileceği sorularını akla getirmektedir.

RPD lisans programlarına yerleşen toplam öğrenci sayısı 890 iken, aynı yıl içinde mezun olan toplam öğrenci sayısı ise 156'dır. Toplam yerleşen öğrenci sayısının toplam mezun öğrenci sayısından bu kadar fazla olması yeni açılan üniversitelerin çok fazla ve ilk kez öğrenci kabul ediyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

RPD lisans programlarına toplam kayıtlı öğrenci sayısı ile toplam kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci sayısı karşılaştırıldığında ise yabancı uyruklu öğrenciler toplam sayının %0,1'ini oluşturmaktadır. Vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısının bu kadar az olmasının bazı temel nedenleri olarak; üniversitelerin ücretlerinin yüksek olmasından, öğrencilerin bir programa yerleşebilmeleri için üniversitelerce belirlenen ölçütler öğrencileri zorluyor ya da bu programların yurt dışında tanıtımlarının yeterince yapılamıyor olması düşünülebilir.

2016 Yılı YÖK'e Bağlı Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin RPD Lisans Programlarına İlişkin Sayısal Verilerin Tartışılması (Tablo 3 ve 4)

RPD lisans programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayıları cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde; toplam kayıtlı öğrenci sayısının 20.719 olduğu, bunun da 14.126'sının (%68) kadın ve 6593'ünün de (%32) erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

RPD lisans programlarına yerleşen öğrencilerin sayıları cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde toplam yerleşen öğrenci sayısının 5029 olduğu, bunun da 3401'inin (%68) kadın ve 1628'ininde (%32) erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Yabancı öğrenci sayıları cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde ise; toplam sayının 439 olduğu, bunun da 262'sini (%60) kadın ve 177'sini de (%40) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerde olduğu gibi yabancı uyruklu öğrencilerin de RPD lisans programlarını kadın öğrencilerin daha fazla tercih etme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Mezun öğrenci sayıları cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde; toplam mezun öğrenci sayısının 3915 olduğu, bunun da 2610'unun (%67) kadın ve 1305'inin de (%33) erkek öğrenciler olduğu görülmektedir.

RPD lisans programlarına girişteki taban ve tavan puanlar incelendiğinde; üniversitelerin taban ve tavan puanları arasındaki farkların 20 ile 25 puan arasında değiştiği görülmektedir. Taban ve tavan puanı arasındaki farkın en az olduğu üniversite 5 puan farkla Giresun Üniversitesi İkinci öğretimdir. Farkın en fazla olduğu üniversite ise taban ve tavan puanlar arasında 90 puan farkın olduğu Orta Doğu Teknik Üniversitesi'dir. Taban ve tavan puan arasındaki farkın bu kadar yüksek olmasının nedeni bu programın ücretli olması olabilir. Taban ve tavan puanlar arasında en fazla farkın görüldüğü ikinci üniversite ise 60 puan fark ile Niğde Üniversitesi'dir.

RPD lisans programlarında görev yapan akademik personel ünvan dağılımına göre incelendiğinde; 77 üniversitenin 33'ünde (%43) profesör ünvanlı öğretim üyesi bulunmaktadır. En çok profesör ünvanlı öğretim üyesine sahip üniversiteler Ankara (5) ve Gazi (5) üniversiteleridir. Geriye kalan 44 üniversitenin 11'inde sadece yardımcı

doçent doktor (Dr. Öğretim üyesi) ünvanlı akademik personel bulunmaktadır. Bu oran da tüm üniversitelerin %14'üne karşılık gelmektedir.

RPD lisans programları birlikte değerlendirildiğinde kayıtlı öğrenci sayısı en fazla olan üniversiteler; Marmara (504) ve Kars Kafkas (503) üniversiteleridir. Kayıtlı öğrenci sayısı e az olan üniversite ise Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'dir (39). Bu üniversitede kayıtlı öğrenci sayısının bu kadar az olmasının nedeni RPD lisans programına ilk defa 2016 yılında öğrenci kabul edilmiş olması olabilir.

RPD lisans programlarının akademik personel başına düşen öğrenci sayıları incelenirken sağlıklı yorumlar yapabilmek için üniversitelerdeki RPD lisans programlarının kaç yıldır öğrenci kabul ettikleri ve eğitim veriyor oldukları durumunu dikkate almak gerekir. Bundan dolayı henüz mezun vermemiş üniversiteler bu oranlamalar yapılırken göz ardı edilmiş ve değerlendirmeye alınmamıştır. Bir akademik personel başına düşen öğrenci sayısının en fazla olduğu üniversite 143 ortalama öğrenci sayısı ile Kars Kafkas Üniversitesi'dir. Akademik personel başına düşen öğrenci sayısının en az olduğu üniversite ise 24,58 ortalama öğrenci sayısı ile Gazi Üniversitesi'dir.

RPD lisans programlarına yerleşen toplam öğrenci sayısı 5029 iken, mezun olan öğrenci sayısı ise 3915'tir. Bu durum her sene kontenjanların arttığını ya da bazı üniversitelerde yeni RPD lisans programlarının açılmaya devam ettiğini göstermektedir.

RPD lisans programlarında kayıtlı yabancı uyruklu öğrenciler, toplam kayıtlı öğrenci sayısının %0,21'ini oluşturmaktadır. RPD lisans programlarında kayıtlı yabancı uyruklu öğrencilerin sayısının bu kadar az olmasının nedenleri olarak ülkemizdeki üniversitelerin yurt dışı tanıtımlarının yeterince yapılamaması ya da bu üniversitelerin başta kayıt kabul ölçütleri olmak üzere koşullarının yabancı uyruklu öğrencilere cazip gelmiyor olması olabilir.

Lisans programlarından mezun olan öğrencilerin KPSS-3 puan ortalamaları incelendiğinde; en yüksek KPSS-3 puanının 77 puan ortalamasıyla Anadolu, Bayburt ve Bayburt İkinci Öğretim üniversitelerine ve en düşük KPSS-3 puanının da 68 puan

ortalamasıyla Boğaziçi Üniversitesi'ne ait olduğu görülmektedir. Bu üniversitenin RPD lisans programına giriş puanı Tablo3'te yer alan 77 üniversite içerisinde 463,905 puanla en yüksektir ve sıralamada birincidir.

Bu durumun nedenleri, bazı üniversitelerde KPSS'ye yönelik ders anlatılması, derslerin işlenişinin KPSS sınavı odaklı olması ve bu sınavın gereklerine göre ders işlenmesi, bazı üniversitelerde ise daha çok akademik öğretime önem ve ağırlık verilmesi ya da ders yükünün fazla olmasıyla ilişkili olabilir. Bazı üniversitelerde uygulamalı derslerin gereklerinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu baskı nedeniyle öğrencilerin KPSS'ye hazırlanmalarına engel oluşturması da bu durumun diğer bir nedeni olabilir. Tüm bunlara ek olarak KPSS'nin içeriği RPD lisans programlarında lisans eğitimi boyunca edinilen bilgi ve becerileri ölçmede yetersiz olması olabilir. Bu durumun neden ya da nedenlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için konuyla ilgili yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir.

RPD lisans programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısı 4493'tür. Bunun da 3396'sı (%76) kadın ve 1097'si de (%24) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

RPD lisans programlarına yerleşen toplam öğrenci sayısı cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde; toplam öğrenci sayısı 1107'dir. Bunun da 824'ü (%74) kadın ve 283'ü de (%26) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Toplam kayıtlı yabancı öğrenci sayısı cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde ise; toplam sayı 18'dir. Bunun da 17'si (%94) kadın ve 1'i de (%6) erkektir.

RPD lisans programlarından mezun olan öğrencilerin sayısı cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde; toplam mezun öğrenci sayısının 452 olduğu görülmektedir. Bunun da 340'ı (%75) kadın ve 112'si de (%25) erkektir.

RPD lisans programlarındaki akademik personel başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde; bir akademik personel başına düşen öğrenci sayısının en fazla olduğu üniversite 141,25 ortalamaıyla Hasan Kalyoncu Üniversitesi'dir. Akademik personel başına düşen öğrenci sayıları hesaplanırken sağlıklı yorumlar yapabilmek adına yeni açılan ve henüz mezun vermemiş RPD lisans programları değerlendirmeye

alınmamıştır. Sağlıklı bir değerlendirme için lisans programlarının ne zaman açıldıklarının ve kaç yıldır eğitim veriyor olduklarını dikkate almak gereklidir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda bir akademik personel başına düşen öğrenci sayısının en az olduğu üniversite 33,14 öğrenci ortalamasıyla Başkent Üniversitesi'dir.

RPD lisans programlarının kayıtlı öğrenci sayısı incelendiğinde 565 öğrenciyle en fazla öğrencisi olan üniversite Hasan Kalyoncu Üniversitesi'dir. En az kayıtlı öğrenci sayısına sahip olan üniversite ise Fatih 60 öğrenci ile Sultan Mehmet Üniversitesi'dir. Diğer üniversitelerin RPD lisans programlarıyla karşılaştırıldığında bu üniversitede kayıtlı öğrenci sayısının bu kadar az olmasının temel nedeni ilk defa öğrenci alınmış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

RPD lisans programlarının taban ve tavan puanları arasındaki farklar incelendiğinde; vakıf üniversitelerinin ücretli programları çok düşük puanlarla öğrenci alırken, buna karşılık tam burslu programların ücretlilere oranla çok daha yüksek puanlarla öğrenci kabul ediyor olmaları nedeniyle ortalama bir puan farkı vermek zordur. Üniversitelerin taban ve tavan puanları arasındaki farklar incelendiğinde en yüksek farkın 236 puan ile Yeditepe Üniversitesi'nde olduğu görülmektedir. Taban ve tavan puanlar arasındaki farkın bu kadar fazla oluşu öğrencilere verilen eğitimin düzeyinin hangi gruba göre düzenlenebileceği sorusunu akla getirmektedir. En az puan farkına sahip üniversite ise 7 puanlık fark ile Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi'dir.

RPD lisans programlarının 14'ünde profesör unvanlı akademik personel bulunurken, yalnızca Okan Üniversitesi'nde profesör unvanlı akademik personel bulunmamaktadır

RPD lisans programlarına yerleşen toplam öğrenci sayısı 1107 iken, mezun öğrenci sayısı ise 452'dir. Bu durum her yıl RPD lisans programlarının kontenjanların önemli ölçüde arttığı veya yeni üniversitelerin bünyesinde RPD lisans programlarının açılmaya devam ettiğinin göstergesi olabilir.

RPD lisans programlarına kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci sayısı toplam kayıtlı öğrenci sayısının %0,4'ünü oluşturmaktadır. Bu sayının az olmasının nedenleri vakıf üniversitelerinin yurt dışı tanıtımlarının yeterince yapılmaması, üniversitelerin yabancı

uyruklu öğrencilere sağladığı koşulların öğrencilere uygun olmaması ya da öğrencilerin bu üniversitelerin kabul şartlarını karşılayamamaları ile ilgili olabilir.

2017 Yılı YÖK'e Bağlı Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin RPD Lisans Programlarına İlişkin Sayısal Verilerin Tartışılması (Tablo 5 ve 6)

RPD lisans programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısı 21.367'dir. Bunun 14.619'unu (%68) kadın ve 6748'ini de (%32) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. RPD lisans programlarına yerleşen toplam öğrenci sayısı 5246'dır. Cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde ise bunun da 3680'i (%70) kadın ve 1566'sı da (%30) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

RPD lisans programlarına kayıtlı toplam yabancı uyruklu öğrenci sayısı 707'dir. Cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde ise bunun 435'ini (%62) kadın ve 272'sini de (%38) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

RPD lisans programlarından mezun olan öğrenci sayısı cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde; toplam mezun öğrenci sayısı 4051'dir. Bunun da 2772'si (%68) kadın ve 1279'u da (%32) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

RPD lisans programlarının akademik personel başına düşen öğrenci sayısı incelendiğinde; en yüksek orana sahip üniversite akademik personel başına düşen 142,66 ortalama öğrenci sayısı ile Kars Kafkas Üniversitesi'dir. Akademik personel başına düşen öğrenci sayıları incelenirken sağlıklı yorumlar yapabilmek için henüz mezun vermemiş üniversiteler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu durum göz önüne alındığında bir akademik personel başına düşen öğrenci sayısının en az olduğu üniversite ise akademik personel başına düşen 22,77 ortalama öğrenci sayısı ile Anadolu Üniversitesi'dir.

RPD lisans programları kayıtlı öğrenci sayısına göre incelendiğinde en çok öğrencisi bulunan üniversite 510 toplam öğrenci sayısı ile Marmara Üniversitesi'dir. En az kayıtlı öğrencisi bulunan üniversite ise 87 öğrenci sayısı ile Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'dir. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi RPD lisans programında öğrenci sayısının bu kadar az

olmasının en önemli nedeni programın yeni açılmış ve ilk kez öğrenci kabul etmeye başlamış bir üniversite olmasıdır.

RPD lisans programlarında görev yapan toplam akademik personel sayısı unvanlarına göre değerlendirildiğinde; 79 üniversitenin 46'sında (%58) bir tane bile profesör unvanına sahip öğretim üyesi bulunmamaktadır. 79 üniversitenin 13'ünde (%16) ise sadece yardımcı doçent Dr. (Dr. öğretim üyesi) unvanlı akademik personel bulunduğu görülmektedir.

RPD lisans programlarına girişteki taban ve tavan puanları arasındaki fark karşılaştırıldığında ise en yüksek farkın 71 puan ile Erciyes Üniversitesi'nde olduğu burada okuyan öğrencilerin diğer üniversitelere göre görece daha heterojen yapıda bir grup olduğu söylenebilir. Taban ve tavan puanları arasında en düşük farkın olduğu program ise 5 puanlık farkla Düzce Üniversitesi RPD lisans programı İkinci öğretimdir. Bu üniversitenin RPD lisans programına 2017 yılında yerleşen öğrencilerin aynı yıl diğer üniversitelerin RPD lisans programlarına yerleşen öğrencilere göre daha homojen yapıda bir grup oldukları söylenebilir.

RPD lisans programlarına yerleşen toplam öğrenci sayısı 5246 iken, mezun olan toplam öğrenci sayısı ise 4051'dir. Yerleşen ve mezun olan öğrenciler arasındaki 1195 kişilik fark her yıl kontenjanların arttığına veya yeni açılan ya da daha önce açılmış olan bazı üniversitelerde yeni RPD lisans programlarının açıldığına göstergesi olabilir.

RPD lisans programlarına kayıtlı yabancı uyruklu toplam öğrenci sayısı tüm üniversitelerin RPD lisans programlarına kayıtlı toplam kayıtlı öğrenci sayısının %0,33'üne karşılık gelmektedir. Bu oran olarak çok düşüktür ve üzerinde düşünülmesi gerekir.

RPD lisans programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısı 3351'dir. Bunun 2533'ünü (%76) kadın öğrenciler oluştururken, 818'ini (%24) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Devlet üniversitelerinde olduğu gibi vakıf üniversitelerinde de PDR lisans programlarında kadın öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından daha fazla olduğu görülmektedir.

RPD lisans programlarına yerleşen öğrenci sayıları cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde; toplam öğrenci sayısının 804 olduğu görülmektedir. Bunun 630'unu (%78) kadın öğrenciler oluştururken, 174'ünü (%22) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

RPD lisans programlarına devam eden yabancı uyruklu öğrenci sayısı cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde; toplam yabancı öğrenci sayısının 37 olduğu, bunun 32'sinin (%87) kadın, 5'inin de (%13) erkek öğrenciler olduğu görülmektedir.

RPD lisans programlarından mezun olan toplam öğrenci sayısı 736'dır. Bunun 572'sini(%87) kadın öğrenciler, 164'ünü (%22) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

RPD lisans programlarının toplam kayıtlı öğrenci sayısı esas alındığında en fazla öğrencisi olan vakıf üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'dir (467). Toplam öğrenci sayısı en az olan ise İstanbul Aydın Üniversitesi'dir (90). 2017 yılında YÖK'e bağlı vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarında akademik personel başına düşen öğrenci sayısı incelendiğinde; en fazla sayının 116,5 ortalama öğrenci sayısı ile Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nde ve en az sayının da 22,5 ortalama öğrenci sayısı ile İstanbul Aydın Üniversitesi'nde olduğu görülmektedir.

RPD lisans programlarına girişteki taban ve tavan puanları arasındaki farklar değerlendirildiğinde; toplam 18 üniversiteden 12'sinin kontenjanlarını dolduramadıkları için 2017 yılı taban ve tavan puanları arasındaki farka ilişkin sağlıklı bir karşılaştırma yapılamamıştır.

RPD lisans programlarına yerleşen toplam öğrenci sayısı 804 iken, mezun olan öğrenci sayısı ise 736'dır. RPD lisans programlarına yerleşen ve mezun olan toplam öğrenci sayılarının birbirine yakın olması vakıf üniversitelerinde yeni açılan RPD lisans programı olmadığı veya az olduğu anlamına gelebilir.

RPD lisans programlarına yerleşen toplam yabancı öğrenci sayısı toplam kayıtlı öğrenci sayısının %0,11'ini oluşturmaktadır. Kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci oranını toplam kayıtlı öğrenci sayısı ile karşılaştırıldığında oranının bu kadar düşük olması bünyesinde RPD lisans programı bulunan vakıf üniversitelerinin yurt dışında yeterince tanıtım

yapamıyor olmaları, yabancı uyruklu öğrenci kabul koşullarının öğrencileri zorlayıcı olması ve öğrencilerin Türkiye'deki vakıf üniversitelerini tercih etme eğilimlerinin düşük olması vb. nedenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılabilen bulgular ışığında konuyla ilgili yeni çalışmalar yapacak araştırmacılara ve düzenleyici bir üst birim olan YÖK başta olmak üzere ilgili kurum ve kişilere sunulabilecek öneriler ise şunlar olabilir.

- ✓ Üniversitelerin RPD lisans programlarından mezun olan öğrencilerin KPSS-3 puanlarında başarılı ya da başarısız olmalarında etkili olan değişkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Boğaziçi Üniversitesine yüksek puanlar ile giren öğrencilerin, hazırlık dahil 5 yıl sonra girdikleri KPSS-3 de düşük puanlar almış olmaları ile ilgili olarak bu farkın nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırma yapılabilir. Eş zamanlı olarak en düşük taban puanlardan biri ile öğrenci kabul eden ancak KPSS-3'te en yüksek başarı puanına sahip Bayburt Üniversitesi RPD lisans programı öğrencilerinin başarılarında etkili olan faktörleri belirlemeye yönelik araştırma yapılabilir ve bu iki araştırmanın sonuçları karşılaştırılabilir.
- ✓ Hem devlet hem de vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarını en çok kadınların tercih ediyor olmalarında belirleyici olan faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yeni araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Üniversitelerin RPD lisans programlarındaki akademik personel sayısının ve unvanlarının KPSS-3 puanları ve taban puanları arasındaki ilişkide etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik yeni araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarına çok düşük puanlarla yerleşen ve tam ücretli eğitim gören öğrenciler ile çok yüksek puanla yerleşen tam burslu öğrencilerin (ÖSYM'nin lisans programlarına öğrenci yerleştirirken kullandığı benzer gruplar yaklaşımına uymadığı ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklardan dolayı) birlikte eğitim görüyor

olmalarının neden olabileceği sorunların tespitine yönelik yeni araştırmalar yapılabilir.


- ✓ Üniversitelerin RPD lisans programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin uygulamalı ve kuramsal derslerde eşit şartlarda öğrenim görebilmeleri için YÖK tarafından akademik personel başına eşit sayıda ortalama öğrencinin düşmesi için kota uygulaması yoluna gidilebilir.
- ✓ Bazı üniversiteler de akademik personel başına ortalama yaklaşık 25 öğrenci düşerken, bazı üniversitelerde bu sayı 143 öğrenciye kadar çıkabilmektedir. YÖK tarafından üniversiteler arasında akademik personel başına düşen öğrenci sayısındaki bu büyük farkı kapatmak ve eğitimin niteliğini arttırmak adına her akademik personel için belli sayıda öğrenci kotası oluşturulup, RPD lisans programlarının kontenjanlarının buna göre belirlendiği bir düzenlemeye gidilebilir.
- ✓ Mezuniyet sonrasında girilen KPSS-3 puan ortalamaları ile üniversiteye giriş puanlarındaki ilişkinin anlamsız çıkmasına bağlı olarak KPSS-3 sınavının tam olarak neyi ölçmek istediği ile ilgili yeni bir araştırma yapılabilir. Bu tür bir araştırma KPSS P121(ÖABT) sınav sonuçlarını da kapsayacak biçimde detaylandırılabilir.
- ✓ Önümüzdeki yıllarda uygulamalı bir alan olan RPD alanında eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla başta Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisleri ile Rehberlik ve Araştırma Merkezleri başta olmak üzere farklı kurumlarda ve alanlarda RPD hizmeti verebilecek uzman eleman gereksinimi belirlenerek RPD lisans programlarının kontenjanları ile yeni lisans programı açma onayları buna göre düzenlenebilir.
- ✓ Yabancı uyruklu toplam kayıtlı ve yerleşen öğrenci sayısının hem devlet hem de vakıf üniversitelerinin RPD lisans programlarında toplam kayıtlı ve yerleşen öğrenci sayısı ile karşılaştırıldığında çok az olmasının nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla yeni araştırmalar yapılabilir.


KAYNAKLAR

- Bilgin, M. (2000). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde çağdaşlaşma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6).
- Büyüköztürk ve diğerleri. (2013), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, s:80-81, Pegem Akademi, Ankara.
- Deniz, M. E., &Erözkan, A. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Pegem Akademi, Ankara.
- Doğan, S.(1996).Türkiye de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,2(7).
- Doğan, S. (2000). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. *Eğitim ve Bilim*, 25(118).
- Doğan, S. (2000). The historical development of counselling in Turkey.*International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 57-67.
- Girgin, G. (2014). *Çağdaş eğitim sistemlerinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik*. Kaya, A. (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (s.1-33) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Halmatov, S. (2014). *Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberliğin gelişim süreci* (Doctoral Dissertation). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.
- Kepçeoğlu, M. (2010). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Korkut-Owen, F. (2007). Psikolojik danışma alanında meslekleşme ve psikolojik danışman eğitimi: ABD, Avrupa birliği ülkeleri ve Türkiye’deki durum. *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Meslekleşme Sürecinde İlerlemeler (Developing counseling and guidance: Progress in professionalism)*, 1, 95-122.
- Korkut-Owen, F. And Yerin Güneri, O. (2019). Counseling in Turkey, (Editors, T.H. Hohenshil, N.E. Amundson and S.E. Niles). *Counseling Around the World: An International Handbook* (pp. 293-302), ACA Publication.
- Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgüven, İ. E. (1986). *Eğitimde psikolojik hizmetlerin sunulmasında yararlanılacak uzman elemanların yetiştirilmesi ve sorunlar*. Basılı bildiri, Türk Eğitim Derneği X. Eğitim Toplantısı: Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Sorunlar, Ankara.
- Özgüven, E. (1990). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 4-15.
- Özoğlu, S. Ç. (1986). *Eğitim sistemimizde psikolojik hizmetlere genel bir bakış*, Türk Eğitim Derneği Toplantısı, Ankara.

- Stockton, R. and Yerin Güneri, O. 2011. Counseling in turkey: An evolving field. *Journal of Counseling and Development*, 89(1); 98-104.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Tan, H., & Baloglu, M. (2013). Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ültanır, E. (2005). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik mesleği ve psikolojik danışman eğitimi [The psychological counseling and guidance as a profession and training of counselor in Turkey]. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(1), 102-111.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım & Şimşek (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtal, F. D. (2014), *Psikolojik danışma ve rehberlikte; başlıca hizmet türleri*. Kaya, A. (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (s. 35-53) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yükseköğretim Program Atlası. (2015, 2016, 2017). Erişim adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/>

ORCID

Zehni KOÇ  <https://orcid.org/0000-0003-2800-5068>

Hatice ŞİNGİR  <https://orcid.org/0000-0002-1316-5977>

SUMMARY

Introduction

Psychological counseling and guidance (PCG) which is a sub-branch of psychology aimed at practice, emerged as a discipline in the United States of America (USA) at the beginning of the 20th century and has become a discipline accepted worldwide in the course of time.

In Turkey the area of PCG has begun to be mentioned since the beginning of the 1950s, was mainly referred to as guidance services within the first ten years and was handled by teachers as a service area to be fulfilled (Özgüven, 1986; Korkut-Owen, F. and Yerin Güneri, 2019).

In the relevant literature reviews we have encountered no current study revealing the situation in PCG undergraduate programs. The study sought to reveal the increase in the quotas of Turkish-republic national students and foreign-national students and academic staff in PCG undergraduate programs in universities related to the 2014-2015, 2015-2016 and 2016-2017 academic years, the number of graduate students and students settled in universities, the distribution of students settled in universities, enrolled students and graduate students according to sex and the change in the program entrance and exit success grades of students.

The main purpose of the study was to reveal the number and title distribution of academicians in PCG undergraduate programs in state and foundation universities in Turkey and in the Turkish Republic of Northern Cyprus, the number of graduate students and students settled in universities by years, the distribution of students according to sex, the number of foreign-national students, the base and ceiling grades of universities and the PPSE-3 grades.

Method

The descriptive study used an integrated multiple case design, which is among case study models. Case study is a method defining and specializing connected systems or relevant incidents, a medium, program and social group depending on time and space (cited by; Büyüköztürk et al., 2013, McMillan, 2000).

The study group comprised of PCG undergraduate programs in state and foundation universities. The data was collected from the CHE ATLAS System in March and April of 2018. Since the study was able to reach all the data associated with state and foundation universities, the population was a convenience population.

The study primarily reached the base and ceiling grades of PCG undergraduate programs in universities with PCG undergraduate programs in Turkey, the number of students enrolled in universities, students settled in universities and foreign-national students, the distribution of students according to sex, the number of academic staff, the mean PPSE-3 grade of graduate students (only related to the year 2017) and revealed the present situation.

Findings

The study determined that the number of female students in PCG undergraduate programs related to the years 2015, 2016 and 2017 was higher than the number of male students.

The total number of students in PCG undergraduate programs in foundation universities increased in 2016 compared to the previous year. However, it significantly decreased in 2017.

The state university with the highest number of students per academic staff in PCG undergraduate programs was Kars Kafkas University, while the universities with the lowest number were Anadolu University in 2015 and 2017 and Gazi University in 2016.

The foundation university with the highest number of students per academic staff was Hasan Kalyoncu University, while the universities with the lowest number were MEF İstanbul University in 2015, Başkent University in 2016 and İstanbul Aydın University in 2017.

The difference between the base and ceiling grades at the entrance of PCG undergraduate programs in state universities between 2015 and 2016 was 20-25 points and as the difference decreased in 2017, the student profile was more homogeneous. The difference between the base and ceiling grades in foundation universities between 2015 and 2016 was 100 points and above. As the quotas were not met in 2017, the base points could not be reached and thus no comparison was made.

The number of foreign-national students in PCG undergraduate programs in state universities was higher than that of foundation universities.

The number of academic staff in undergraduate programs in state universities increased year by year. In foundation universities it increased from 2015 to 2016 and remained the same in 2017.

The number of PCG undergraduate programs which was 74 in state universities and 14 in foundation universities in 2015, increased to 79 in state universities and 18 in foundation universities in 2017.

Discussion

One of the most important reasons that the number of female students receiving education in PCG undergraduate programs was higher than male students, may be because the profession of PCG is perceived to be a more appropriate working area for women in Turkey and that women choose profession according to gender roles.

Inadequate number of students in PCG undergraduate programs may be associated with opportunities that universities provide for foreign-national students and their recognition abroad.

Examining the number of academic staff; 21 out of 79 programs had academic staff with the title of professor, whereas 1/3 of them had no academic members with the title of professor. This may be an indicator of lower quality of education.

The number of students settling in PCG undergraduate programs was 890 and the number of students graduating within the same year was 156. This may be associated with the fact that new universities accept more students.

Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin ve Düşünme Stillerinin İncelenmesi* **

Examining Self-Managed Learning Skills and Thinking Styles of University Students

Sera KARAGÜLLE¹, Hasan Güner BERKANT²

¹Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. serakrgl-edebiyat.com@outlook.com

²Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. h.guner.berkant@yobu.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 07.10.2021

Yayına Kabul Tarihi: 24.01.2022

ÖZ

Araştırmanın genel amacı, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stillerinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalıdır. Çalışmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden kolay ulaşılabilir örneklem ile seçilen 436 kadın ve 164 erkek olmak üzere toplam 600 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" ve "Düşünme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD anlamlılık testi, Kruskal Wallis H-testi, Mann Whitney U-testi ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamadan düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri arasında cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin düşünme stilleri arasında ise hiyerarşik düşünme stili dışında cinsiyete ve öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, lisansüstü eğitim yapma isteğine göre

***Alıntılama:** Karagülle, S. ve Berkant, H. G. (2022). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ve düşünme stillerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 669-710.

**Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

anlamli farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri arasında genel olarak negatif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz yönetimli öğrenme becerileri, Düşünme stilleri, Üniversite öğrencileri.

ABSTRACT

The general purpose of the research is to examine self-directed learning skills and thinking styles of university students. The research is based on the correlational survey model. The population consists of 1st, 2nd, 3rd, and 4th grade students studying at Kahramanmaraş Sutçu Imam University in the 2019-2020 academic year. The sample of the study, on the other hand, consists of 600 students, 436 females and 164 males, selected through convenience sampling model. "Personal Information Form", "Self-Directed Learning Skills Scale" and "Thinking Styles Scale" were used as data collection tools. In accordance with the sub-objectives of the study, descriptive statistics, independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), LSD significance test, Kruskal Wallis H-test, Mann Whitney U-test, and to determine the relationship between self-directed learning skills and thinking styles Pearson correlation analysis was used. The results show that the self-directed learning skills of university students are lower than average and there are statistically significant differences in self-directed learning skills according to gender, department, and desire to get graduate education variables. When examined students' thinking styles, it is found that students' thinking styles are higher than average and there is no significant difference according to gender except for hierarchical thinking style, and department where they attend. On the other hand, there are significant differences according to their desire to get graduate education. Also, there are generally a negative relationship between university student's self-directed learning skills and their thinking styles.

Keywords: Self-directed learning skills, Thinking styles, University students.

GİRİŞ

Öğrenenlerin öz öğrenme süreçlerindeki sorumluluk, tutum, yetenekleri ile kendi kendine öğrenmeleri üzerinde duran öz yönetim ile öz yönetimli öğrenme kavramı, 1980’li yıllarda gündeme gelmiştir (Koçdar, 2015: 41). Temelde, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme hedeflerini belirleyen ve bunun sonucunda öğrenme çıktılarını değerlendirme konusunda, başkalarının yardımı olmaksızın bireylerin inisiyatif almalarını sağlayacak sonuçları doğuran öz yönetim ve öz yönetimli öğrenme kavramı ile ilgili farklı ifadeler bulunmaktadır (Aşkın, 2015: 14; Koçdar, 2015: 41). Öz yönetimli öğrenme kavramı eğitimciler tarafından alternatif kavramlarla da ifade edilmektedir. Bu ifadeler; öz planlı öğrenme, kendi kendine eğitim, öz girişimli öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme, öz öğrenimli öğrenme, kendi kendine öğretim, kendi kendine öğrenme şeklinde alanyazında yer almaktadır (Knowles, 1975; Aşkın, 2015). Eğitim biliminde önemli bir yere sahip olan öz yönetimli öğrenme kavramı farklı şekillerde tanımlansa da, yurt dışı ve alanyazın incelenmesinin ardından, Türk Dil Kurumu uzmanları ile konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak öz yönetimli öğrenme ifadesi kullanımı tercih edilmiştir (Aşkın, 2015: 14).

İlk olarak Knowles (1975) tarafından ileri sürülen öz yönetimli öğrenme, bireyin gereksinimlerini, öğrenme hedeflerini, öğrenme için gerekli kaynaklarını belirlerken, uygun öğrenme stratejilerini seçip uygularken, öğrenme çıktılarını değerlendirirken başkasının yardımı olsun ya da olmasın inisiyatiflerini kullandığı bir süreçtir. Brockett ve Hiemstra da (1991) benzer biçimde “bir yaşam biçimi” olarak ifade ettikleri öz yönetimli öğrenmeyi; bireyin öğretim sürecinin başlamasının ardından, öğrenme gereksinimleri ve hedeflerini ortaya koyması, bu doğrultuda kendine uygun strateji belirlemesi, belirlediği bu hedeflere ulaşma yolunu düzenleyip amacını gerçekleştirmesi ve kendi sonucunu değerlendirebilmesi süreci olarak tanımlamaktadırlar. Gibbons (2002) ise öz yönetimli öğrenmeyi; bireyin öz çaba, yetenek, bilgi, yöntem, strateji ve kişisel gelişimini artırması olarak tanımlamaktadır.

Öz yönetimli öğrenmede bireylerin öğrenme süreçlerinde öz kontrol ve öz düzenleme becerilerini kullandıkları belirtilebilir. Ayrıca öz yönetimli öğrenmenin, bireylerin başarılı olmaları için ulaşması gereken bir hedef veya çıkılması gereken bir basamak olduğu ifade edilebilir (Kaufman, 2003). Bireylerin öz yönetimli öğrenme becerileri üzerinde etkili olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında; kişilik özellikleri, yaş, cinsiyet, eleştirel düşünme becerileri, akademik başarı düzeyi, motivasyon, tutum gibi birçok değişkenin olduğu belirtilmektedir (Candy, 1991; Garrison, 1997; Fisher, King & Tague, 2001: 517; Cazan ve Schiopca, 2014; Eroğlu ve Özbek, 2017: 523). Ayrıca bireylerin öz yönetimli öğrenme becerilerini sağlayabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bu özelliklerden birisi de öz yönetimin temel unsuru olan üst bilişsel düşünmedir. Üst bilişsel düşünme, bireylerin öğrenme sırasında kullandıkları düşünme süreçlerinin ve becerilerinin farkındalığı şeklinde tanımlanmaktadır (Koçdar, 2015: 42; Karataş, 2017: 453).

Düşünme, beynin korteks bölgesi ön planda olmak üzere, sinir sisteminin etkili biçimde kullanılması yoluyla gerçekleşen ve bilinçli davranışlar sergilenmesini sağlayan bilişsel bir süreçtir (Berkant, 2018). Düşünme kavramı üzerinde yapılan tanımlar incelendiğinde, düşünmenin bireye özgü bir yeti olduğu görülmektedir (Arslan, 2019: 25). Bu bağlamda birey, sahip olduğu çeşitli konularda olduğu gibi düşünmede de bir stil sahibidir (Berkant ve Tüzer, 2018: 478). Düşünme stilleri, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli problem, olay ya da değişkenler karşısında çözüm üretirken sergiledikleri bilişsel süreçler olarak tanımlanabilir (Sünbül, 2004: 25; Sternberg, 2009: 26; Arslan, 2019: 25). Palut (2008) düşünme stillerini, bireylerin zihninde var olanı bir sonuç ile bağdaştırma sürecinin değişik biçimlerde dışa yansımaları olarak tanımlamaktadır. Bireylerin hobileri, fobileri, zevkleri, kabiliyetleri ve yaşam tarzları kendilerine özgü olduğu gibi, düşünme sürecinde tercih ettikleri stiller ve düşünme sonucunda ulaştıkları çıkarımlar birbirlerinden farklı olabilmektedir. Bu bakımdan bireylerin yaşamdaki diğer olgu ve olaylarda olduğu gibi düşünürken de bir stil sahibi olabileceği görüşü üzerine düşünme stilleri kavramı ortaya çıkmıştır (Özbaş ve Uluçınar Sağır, 2014: 305).

Düşünme stili kavramı ilk olarak 1988 yılında Sternberg tarafından ileri sürülmüştür (Berkant ve Tüzer, 2018: 478). Zihinsel öz yönetim kuramı kavramını alanyazına kazandıran Sternberg (2009:26), bireylerin kendini düzenleme biçimi ile toplumların öz düzenleme biçimi arasında bazı paralelliklerin olduğunu vurgulamasıyla birlikte, bireylerin kendilerini yönetme gereksinimi duyduğundan da söz etmektedir. Bu bağlamda Sternberg, düşünme stillerini oluşturmamız ve öz yönetimimizi sağlamamız gerektiğini ileri sürerek, bunu gerçekleştirmenin çeşitli yolları olduğunu belirtmiştir (Sünbül, 2004: 26; Sternberg, 2009).

Bireylerin bilgiyi nasıl aldığı, işlediği ve tercih etme yolunu yani düşünme stilini belirlerken kendilerine fayda sağlayan stili oluşturur. Bireyler ve öğrenciler düşünme stillerini seçme bakımından farklılık gösterir. Bireyler birbirinden farklı düşünür, düşünürken de farklı çözüm yolları kullanır. Düşünme stilleri belirlenirken birey kendine en uygun ve rahat olan düşünme yollarına yönelir (Çubukçu, 2004: 89; Sünbül, 2004: 26; Sternberg, 2009: 26; Berkant ve Tüzer, 2018: 478). Ancak bireyin dışındaki etmenler de düşünme stillerine etki eder. Bu nedenle, birey çevresel etmenler sebebiyle esnek bir bilişsel yapıya sahiptir (Buluş, 2005: 4).

İlgili alanyazın incelendiğinde, öz yönetimli öğrenme becerileri ve düşünme stillerine ilişkin çeşitli ulusal ve uluslararası çalışmalara ulaşılmıştır: Fisher, King ve Hewitt-Taylor (2001) öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi kendine öğrenme kavramını nasıl algıladıklarını incelemişlerdir. Küçükler (2014) kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi ileri sürmüştür. Aşkın (2015) üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerini incelemiştir. Triastuti (2016) birinci sınıf tıp öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile öğrenme başarısına yönelik öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Abalı Öztürk, Bilgen ve Bilgen (2017) temel eğitim öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Cano-Garcia ve Hughes (2000) öğrencilerin akademik başarılarının düşünme biçimleriyle ilişkisini incelemişlerdir. Zhang (2001) düşünme stillerinin akademik başarıya katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Park, Park ve Choe (2005) düşünme stilleri

ile bilimsel üstün yeteneklilik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Buluş (2006) düşünme stilleri ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmasını yapmıştır. Albaili (2007) çalışmasında düşük, orta ve yüksek başarıya sahip öğrenciler arasındaki düşünme becerilerindeki farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Holmes, Liden ve Shin (2013) çalışmalarında çocukların düşünme stilleri, oyun tercihleri ve okul performans ilişkilerini incelemişlerdir.

Yukarıda değinilen araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada üniversite öğrencileri üzerinde çalışılmıştır. Ayrıca, ulaşılabilen alanyazında öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ile düşünme stillerini beraberce inceleyen ve öğrencilerin lisansüstü çalışma istekleri ile akademik başarı ortalamalarını değişken olarak ele alan bir çalışmaya rastlanmadığından dolayı, çalışmanın problem durumunun diğer çalışmalardan farklılık gösterdiği ve ilgili alanyazına önemli bir katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stillerinin çeşitli değişkenlere ve aralarındaki ilişkiye göre incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Öğrenim görülen bölüme,
 - c. Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Öğrenim görülen bölüme,
 - c. Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın, modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen mevcut olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleri arasındadır. İlişkisel tarama modeli genel tarama modelinin içinde yer alan, genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesini amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2006: 77; Williams, 2007: 69). Bu araştırma ile var olan durum belirlenmeye ve değişkenlerin birbiriyle ne düzeyde ilişkili olduğu ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme ile düşünme stilleri eğilimlerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm ve lisansüstü eğitim yapma isteklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öz yönetimli öğrenme ile düşünme stilleri eğilimleri bağımlı değişkenler iken; öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri bölümler ve lisansüstü eğitim yapma istekleri ise bağımsız değişkenlerdir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinin Gıda Mühendisliği, Matematik, Tarla Bitkileri, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Resim, Arkeoloji, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise bu evrenden kolay ulaşılabilir örneklem ile seçilen 436 kadın ve 164 erkek olmak üzere toplam 600 öğrenci oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme veri toplanması açısından ulaşılması pratik ve kolay olan bireylere dayalıdır (Baltacı, 2018; 270). Veri toplama süreçlerinde, ilgili üniversitede görev yapan personelden destek alındığı için kolay ulaşılabilir örneklem tercih edilmiştir. Kalaycı'nın (2015) belirttiği formülasyona göre, %95 olasılık ve %5'lik bir hata oranı ile 750 kişilik bir evrende en az 254 kişi

üzerinde çalışma yapılması gerektiği hesaplandığından dolayı 600 öğrencinin evreni yeterli düzeyde temsil etme gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1’de çalışmanın örnekleme ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	436	72.7
	Erkek	164	27.3
Bölüm	Sayısal	143	23.8
	Sözel	374	62.4
	Eşit Ağırlık	83	13.8
Sınıf	1	33	5.6
	2	284	47.4
	3	138	23.0
	4	144	24.0
Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği	Evet	295	49.5
	Hayır	301	50.5
Not Ortalaması	1,00-1,50 Arası	26	4.7
	1,51-2,00 Arası	82	14.8
	2,01-2,50 Arası	132	23.8
	2,51-3,00 Arası	179	32.3
	3,01-4,00 Arası	134	24.2

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kadın, sözel bölümlerde ve 2. sınıfta öğrenim gören, lisansüstü eğitim yapma isteği bulunmayan, genel not ortalaması 2,51-3,00 arasında olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin bölümleri, üniversite yerleştirme sınavındaki tercih durumlarına göre sayısal, sözel ve eşit ağırlıklı olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre, örneklemdaki sayısal puanlı programlarda (Gıda Mühendisliği, Matematik, Tarla Bitkileri, İlköğretim Matematik Öğretmenliği), sözel puanlı programlarda (Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Resim, Arkeoloji, Türkçe Öğretmenliği) ve eşit ağırlık puanlı programlarda (Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği) öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çoğunluğunu sözel puanlı programlardaki öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği” ve “Düşünme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formu (KBF) araştırmacılar tarafından düzenlenmiş olup, formda üniversite öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, lisansüstü eğitim yapma isteği, genel not ortalamaları gibi bazı demografik özellikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen “Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” (ÖYÖBÖ) uygulanmıştır. ÖYÖBÖ 21 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, “öz izleme, güdülenme, öz kontrol, özgüven” olarak adlandırılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipinde olup, “Her zaman, Genellikle, Bazen, Nadiren, Hiçbir zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır. Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) tarafından ölçeğin Cronbach’s alpha katsayıları öz izleme boyutu için .76, güdülenme için .82, öz kontrol için .79, özgüven için .69, ölçeğin geneli için ise .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmanın verileriyle bilgisayar paket programı ile yeniden hesaplanan Cronbach’s alpha katsayıları öz izleme boyutu için .70, güdülenme boyutu için .73, öz kontrol boyutu için .77, özgüven boyutu için .58, ölçeğin geneli için .87 olarak belirlenmiştir. Turgut’a (1997) göre güvenilirlik katsayısı 1’e yaklaştıkça güvenilirlik yükseldiğinden dolayı, bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Düşünme Stilleri Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerini belirlemek amacıyla Sternberg-Wagner (1997) tarafından geliştirilen ve Buluş (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Düşünme Stilleri Ölçeği (DSÖ)” kullanılmıştır. Ölçek bireyin düşünme biçimlerini belirlemeye yönelik 5 ana başlık altında toplam 13 alt boyuttan ve 65 maddeden oluşmaktadır. Bu ana başlıklar ve alt boyutlar “işlevler (yasama, yürütme, yargı), formlar (monarşik, hiyerarşik, oligarşik, anarşik), düzeyler (global, lokal), alanlar (içsel, dışsal), eğilimler (liberal, muhafazakâr)” olarak adlandırılmaktadır. Ölçek 7’li Likert tipinde olup, “Hiç uygun değil, Çok uygun değil, Biraz uygun, Oldukça uygun, Uygun, Çok uygun, Tamamen uygun” seçeneklerinden oluşmaktadır. Buluş (2006) tarafından ölçeğin alt boyutları ile ilgili hesaplanan güvenirlik katsayıları sırasıyla; yasama .78, yürütme .73, yargı .82, monarşik .54, hiyerarşik .78, oligarşik .77, anarşik .73, global .81, lokal .78, içsel .84, dışsal .85, liberal .89, muhafazakâr .89 şeklindedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach’s alpha katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın örnekleminde toplanan verilerle bilgisayar paket programında yeniden hesaplanan Cronbach’s alpha katsayısı .96, ölçeği oluşturan yasama boyutu için .87, yürütme boyutu için .86, yargı boyutu için .88, monarşik boyutu için .74, hiyerarşik boyutu için .88, oligarşik boyutu için .80, anarşik boyutu için .82, global boyutu için .81, lokal boyutu için .84, içsel boyutu için .84, dışsal boyutu için .87, liberal boyutu için .87, muhafazakâr boyutu için .90 olarak belirlenmiştir. Turgut’a (1997) göre güvenirlik katsayısı 1’e yaklaştıkça güvenirlik yükseldiğinden dolayı, bu değerlere göre DSÖ’nün yeterli düzeyde güvenilir olduğu belirtilebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının Aralık 2019’unda Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden, veri toplama araçları olan ÖYÖBÖ, DSÖ ve KBF kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçları, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 03.12.2019 tarih ve 50287 sayılı resmi izinle uygulanmıştır. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra çalışmaya katılmak için gönüllü olanlara öğrenim

gördükleri sınıflarda veri toplama araçları uygulanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık bir haftalık süreci kapsamaktadır.

Araştırma ile ilgili veri toplama araçları örnekleme uygulandıktan sonra, eksik veya birden fazla işaretlenmiş seçenek olduğu tespit edilen 50 kişinin verisi geçersiz sayılmış ve değerlendirmeye alınmamıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin istatistiksel analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde bilgisayar paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel işlemlerin uygulanması sürecinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Ölçeklerin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen toplam puanlar alt boyutların madde sayılarına bölünerek 5 üzerinden puanlara dönüştürülmüştür. Gruplardaki puanların varyans homojenliğini sağlayıp sağlamadığını test etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda anlamlı fark çıkan alt boyutlarda parametrik olmayan testler uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2009). Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız gruplar t-testi, LSD testi, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları değerlendirilirken .00-.30 arasındaki korelasyon değeri düşük, .31-.70 arasındaki korelasyon değeri orta, .71-1 arasındaki korelasyon değeri yüksek düzeyde ilişkili olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2009). Betimsel istatistiklerin değerlendirilmesinde, 5 seçenekli olan ÖYÖBÖ tamamına ve alt boyutlarına ait puanların ortalamasının 2.50 değerinde olması, 7 seçenekli olan DSÖ'nün alt boyutlarına ait puan ortalamasının 3.50 değerinde olması ortalama bir değer olarak kabul edilmiştir.

Parametrik testlerde anlamlı farkın derecesini belirlemek için eta-kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bağımlı değişkendeki toplam varyansın hangi oranda bağımsız değişken tarafından açıklandığının belirlenmesi, eta-kare hesaplamasının temelini oluşturmaktadır. Eta-kare (η^2) puanları .00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Sırasıyla .01 düşük, .06 orta, .14 yüksek değer olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2009).

Parametrik olmayan testlerde anlamlı farkın derecesini belirlemek için Cohen's d hesaplaması yapılmıştır. Cohen's d kriterlerine göre .1 düşük, .3 orta, .5 yüksek değer olarak kabul edilir (Pallant, 2017).

Etik Kurallara Uygunluk

Makalenin etik kurallara (verilerin toplanması, kaynakçaların belirtilmesi gibi) uygunluğu sağlanmıştır. Makalenin verileri, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 12.11.2019 tarih ve 2019/27 sayılı toplantının 1 nolu kararına uygun olarak toplanmıştır. Makaledeki kuramsal bilgiler arasında önceki çalışmalara ait olanların tamamına metin içinde atıf yapılarak kaynakçada yer verilmiştir. Etik kurul belgesi Ek 1'de sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri ölçeklerine vermiş oldukları cevapların analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeğini oluşturan öz izleme, güdülenme, öz kontrol, özgüven becerileri alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların betimsel istatistikleri incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri öz izleme ($\bar{x}=1.93$), güdülenme ($\bar{x}=1.60$), öz kontrol ($\bar{x}=2.23$), özgüven ($\bar{x}=1.62$) ve ölçeğinin tamamından aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=1.83$) olarak hesaplanmıştır. Bu durum, ölçeğin geneli bakımından öğrencilerin ortalama puanının ($\bar{x}=2.50$) altında değer aldığını göstermektedir. Ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalamasının ise sırasıyla, öz izleme ($\bar{x}=1.93$), güdülenme ($\bar{x}=1.60$), öz kontrol ($\bar{x}=2.23$) ve özgüven ($\bar{x}=1.62$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri bakımından öz izleme, güdülenme, öz kontrol, özgüven alt boyutlarının ortalamasının altında değer aldığı ifade edilebilir. Ayrıca üniversite

öğrencilerinin en düşük ortalama puanı güdülenme, en yüksek ortalama puanı öz kontrol becerileri boyutlarından aldıkları görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre Levene's testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Levene's Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Öz İzleme	7.30	.007*
Güdülenme	6.07	.014*
Öz Kontrol	3.96	.047*
Özgüven	8.45	.004*
Ölçeğin Tamamı	11.33	.001*

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, öz izleme (Levene $F=7.30$), güdülenme (Levene $F=6.07$), öz kontrol (Levene $F=3.96$), özgüven (Levene $F=8.45$) ve ölçeğin tamamı (Levene $F=11.33$) dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir ($p < .05$). Buna bağlı olarak üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre öz izleme ($U=32820.5$, $p > .05$) ve öz kontrol ($U=33574.0$, $p > .05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, güdülenme ($U=29761.5$, $p < .05$), özgüven ($U=29433.0$, $p < .05$) alt boyutlarında ve ölçeğin tamamına ($U=30248.0$, $p < .05$) ait puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin öz izleme ve öz kontrol alt boyutları cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmazken; güdülenme, özgüven ve ölçek geneline ait puanların sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Etki büyüklükleri dikkate alındığında, güdülenme becerilerinde gözlenen varyansın %12 oranında cinsiyete bağlı olduğu; özgüven becerilerinde gözlenen varyansın %13 oranında cinsiyete bağlı olduğu; ölçeğin tamamında gözlenen varyansın %11 oranında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin güdülenme, özgüven ve ölçeğin tamamındaki becerileri yüksek düzeyde etkilediği görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin bölüm değişkenine göre Levene's testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Levene's Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Öz İzleme	.228	.797
Güdülenme	1.84	.159
Öz Kontrol	1.29	.275
Özgüven	3.22	.040*
Ölçeğin Tamamı	.351	.704

*p< .05

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin tamamında ve bütün alt boyutlarında, öz izleme (Levene F=.228), güdülenme (Levene F= 1.84), öz kontrol (Levene F=1.29), ve ölçeğin tamamında (Levene F=.351) dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p> .05). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, öz yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin olarak öz izleme [F(2-597)=3.37, p< .05], güdülenme [F(2-597)=17.86, p< .05], öz kontrol [F(2-597)=5.87, p< .05] ve ölçeğin tamamına ait [F(2-597)=10.22, p< .05] puanlar arasında bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD çoklu

karşılaştırma testi sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin öz izleme becerileri, sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ile sözel bölümlerde öğrenim gören öğrenciler arasında sayısal bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, öz izleme becerilerinde gözlenen varyansın %11 oranında bölüm değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, bölüm değişkeni öğrencilerin öz izleme becerilerini orta düzeyde etkilemektedir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	\bar{x}	SS	V.K	K.T	sd	K.O	F	p	η^2
Öz İzleme	(1)Sayısal	143	2.04	.6221	Gr.Ar	2.37	2	1.18	3.37	.035*	.11
	(2)Sözel	374	1.89	.5750	Gr.İç	209.70	597	.351			
	(3)Eşit A.	83	1.90	.6185	Top.	212.07	599		Fark		
	Toplam	600	1.93	.5950					1>2		
Güdülenme	(1)Sayısal	143	1.82	.6070	Gr.Ar	10.00	2	5.00	17.86	.000*	.56
	(2)Sözel	374	1.51	.5046	Gr.İç	167.23	597	.280			
	(3)Eşit A.	83	1.61	.4930	Top.	177.24	599		Fark		
	Toplam	600	1.60	.5439					1>2,3		
Öz Kontrol	(1)Sayısal	143	2.34	.7197	Gr.Ar	5.62	2	2.81	5.87	.003*	.19
	(2)Sözel	374	2.23	.6991	Gr.İç	285.93	597	.479			
	(3)Eşit A.	83	2.01	.6052	Top.	291.56	599		Fark		
	Toplam	600	2.23	.6976					1>2,3		
Ölçeğin Tamamı	(1)Sayısal	143	1.99	.5369	Gr.Ar	4.69	2	2.34	10.22	.000*	.33
	(2)Sözel	374	1.78	.4628	Gr.İç	137.06	597	.230			
	(3)Eşit A.	83	1.79	.4446	Top.	141.76	599		Fark		
	Toplam	600	1.83	.4864					1>2,3		

*p< .05

Üniversite öğrencilerinin güdülenme becerileri, sayısal bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile sözel ve eşit ağırlık bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında sayısal bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, güdülenme becerilerinde gözlenen varyansın %56 oranında bölüm değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, bölüm değişkeni öğrencilerin güdülenme becerilerini yüksek düzeyde etkilemektedir.

Üniversite öğrencilerinin öz kontrol becerileri, sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ile sözel ve eşit ağırlık bölümlerde öğrenim gören öğrenciler arasında sayısal bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, öz kontrol becerilerinde gözlenen varyansın %19 oranında bölüm

değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, bölüm değişkeni öğrencilerin öz kontrol becerilerini yüksek düzeyde etkilemektedir.

Üniversite öğrencilerinin ölçeğin tamamındaki öz yönetimli öğrenme becerileri, sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ile sözel ve eşit ağırlık bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında sayısal bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, ölçeğin tamamındaki öz yönetimli öğrenme becerilerinde gözlenen varyansın %33 oranında bölüm değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Bu nedenle bölüm değişkeni öğrencilerin ölçeğin tamamındaki öz yönetimli öğrenme becerilerini yüksek düzeyde etkilemektedir.

Varyansların homojen olmadığı özgüven becerilerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde, özgüven becerilerinin bölüm değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($X^2=20.166$, $p< .05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucu incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin özgüven becerilerinin sayısal ve sözel bölümlerde öğrenim görenler arasında sözel bölümler lehine ($U=20301.00$, $p< .05$), sözel ve eşit ağırlık bölümlerde öğrenim görenler arasında sözel bölümler lehine ($U=13108.50$, $p< .05$) anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında özgüven alt boyutunda gözlenen varyansın sayısal ve sözel bölümleri arasında %18 oranında bölüm değişkenine bağlı olduğu; sözel ve eşit ağırlık bölümleri arasında %10 oranında bölüm değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, bölüm değişkeni öğrencilerin özgüven becerilerini yüksek düzeyde etkilemektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre Levene's testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine İlişkin Levene's Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Öz İzleme	8.72	.003*
Güdülenme	10.34	.001*
Öz Kontrol	8.94	.003*
Özgüven	15.59	.000*
Ölçeğin Tamamı	12.35	.000*

*p< .05

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeğin bütün alt boyutları ve tamamında dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görüldüğünden ($p < .05$), üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre öz izleme ($U=34151.00$, $p < .05$), güdülenme ($U=33029.50$, $p < .05$) öz kontrol ($U=32111.00$, $p < .05$), özgüven ($U=37958.00$, $p < .05$) alt boyutları ve ölçeğin tamamında ($U=31359.00$, $p < .05$) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin, öz izleme, güdülenme, öz kontrol, özgüven alt boyutları ve ölçeğin tamamında lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık olduğu görülmüştür. Öz izleme, güdülenme, öz kontrol, özgüven ve ölçeğin tamamının sıra ortalamaları dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapmak istemeyenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin, lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, öz izleme becerilerinde gözlenen varyansın %20 oranında; güdülenme becerilerinde gözlenen varyansın %22 oranında; öz kontrol becerilerinde gözlenen varyansın %24 oranında; özgüven becerilerinde gözlenen varyansın %12 oranında; ölçeğin tamamında gözlenen varyansın %25 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla lisansüstü eğitim yapma isteği, öz izleme, güdülenme, öz kontrol, özgüven ve ölçeğin tamamındaki becerileri yüksek düzeyde etkilemektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillere İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ölçeğini oluşturan alt boyutlardan aldıkları puanların betimsel istatistikler incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalaması sırasıyla, yasama ($\bar{x}=5.48$), yürütme ($\bar{x}=5.35$), yargı ($\bar{x}=5.23$), monarşik ($\bar{x}=4.77$), hiyerarşik ($\bar{x}=5.29$), oligarşik ($\bar{x}=5.70$), anarşik ($\bar{x}=4.91$), global ($\bar{x}=4.58$), lokal ($\bar{x}=4.72$), içsel ($\bar{x}=4.95$), dışsal ($\bar{x}=4.77$), liberal ($\bar{x}=5.25$) ve muhafazakâr ($\bar{x}=4.44$) olarak belirlenmiştir. Buna göre, her bir düşünme stili bakımından üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin ortalamasının ($\bar{x}=3.50$) üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin en düşük muhafazakâr, en yüksek oligarşik düşünme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre Levene's testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Düşünme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Levene's Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Yasama	1.59	.208
Yürütme	1.57	.210
Yargı	.041	.840
Monarşik	7.24	.007*
Hiyerarşik	5.67	.018*
Oligarşik	1.05	.305
Anarşik	3.06	.080
Global	2.37	.124
Lokal	.013	.909
İçsel	.010	.919
Dışsal	.118	.731
Liberal	.827	.364
Muhafazakâr	.067	.765

*p< .05

Tablo 6 incelendiğinde, yasama (Levene F=1.59), yürütme (Levene F=1.57), yargı (Levene F=.041), oligarşik (Levene F=1.05), anarşik (Levene F=3.06), global (Levene F=2.37), lokal (Levene F=.013), içsel (Levene F=.010), dışsal (Levene F=.118), liberal (Levene F=.827) ve muhafazakâr (Levene F=.067) düşünme stillerine ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre analizine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Yasama	Kadın	436	5.49	1.26	598	.233	.824
	Erkek	164	5.46	1.40			
Yürütme	Kadın	436	5.39	1.29	598	1.10	.269
	Erkek	164	5.25	1.37			
Yargı	Kadın	436	5.19	1.30	598	-1.40	.160
	Erkek	164	5.36	1.33			
Oligarşik	Kadın	436	4.67	1.37	598	-725	.496
	Erkek	164	4.77	1.45			
Anarşik	Kadın	436	4.90	1.32	598	-378	.706
	Erkek	164	4.95	1.47			
Global	Kadın	436	4.55	1.43	598	-640	.523
	Erkek	164	4.64	1.51			
Lokal	Kadın	436	4.69	1.44	598	-600	.549
	Erkek	164	4.77	1.45			
İçsel	Kadın	436	4.94	1.43	598	-359	.720
	Erkek	164	4.98	1.47			
Dışsal	Kadın	436	4.76	1.46	598	-164	.870
	Erkek	164	4.78	1.46			
Liberal	Kadın	436	5.24	1.32	598	-199	.842
	Erkek	164	5.26	1.41			
Muhafazakâr	Kadın	436	4.37	1.69	598	-1.55	.122
	Erkek	164	4.61	1.70			

Tablo 7 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin yasama [$t(598)=-.233$, $p> .05$], yürütme [$t(598)=1.10$, $p> .05$], yargı [$t(598)=-1.40$, $p> .05$], oligarşik [$t(598)=-725$, $p> .05$], anarşik [$t(598)=-378$, $p> .05$], global [$t(598)=-640$, $p> .05$], lokal [$t(598)=-600$, $p> .05$], içsel [$t(598)=-359$, $p> .05$], dışsal [$t(598)=-164$, $p> .05$], liberal [$t(598)=-199$, $p> .05$] ve muhafazakâr [$t(598)=-1.55$, $p> .05$] stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 6'da verilen Levene testine ilişkin monarşik ($F=7.244$) ve hiyerarşik ($F=5.672$) alt boyutlardaki varyansların dağılımlarının homojen olmadığı görüldüğünden ($p< .05$), üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre monarşik düşünme

stili ($U=35730.00$, $p > .05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, hiyerarşik düşünme stili ($U=31925.50$, $p < .05$) puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin monarşik düşünme stilleri cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmazken; hiyerarşik düşünme stilinde ise, sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Etki büyüklüğü dikkate alındığında, hiyerarşik düşünme stilinde gözlenen varyansın %8 oranında cinsiyet değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, cinsiyet değişkeni öğrencilerin hiyerarşik düşünme stilini yüksek düzeyde etkilemektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Bölüm Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin bölüm değişkenine ilişkin Levene's testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yargı (Levene $F=2.20$), monarşik (Levene $F=.271$), hiyerarşik (Levene $F=1.13$), oligarşik (Levene $F=.332$), global (Levene $F=.109$), lokal (Levene $F=2.91$), içsel (Levene $F=2.00$) ve muhafazakâr (Levene $F=.832$) düşünme stillerine ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$).

Tablo 8. Düşünme Stillerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Levene's Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Yasama	3.46	.032*
Yürütme	5.31	.005*
Yargı	2.20	.112
Monarşik	.271	.763
Hiyerarşik	1.13	.323
Oligarşik	.332	.718
Anarşik	3.59	.028*
Global	.109	.897
Lokal	2.91	.055
İçsel	2.00	.135
Dışsal	4.88	.008*
Liberal	4.21	.015*
Muhafazakâr	.832	.436

*p< .05

Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yargı [$F(2-597)=2.16$, $p > .05$], monarşik [$F(2-597)=1.52$, $p > .05$], hiyerarşik [$F(2-597)=1.35$, $p > .05$], oligarşik [$F(2-597)=.030$, $p > .05$], global [$F(2-597)=.645$, $p > .05$], lokal [$F(2-597)=.033$, $p > .05$], içsel [$F(2-597)=.653$, $p > .05$] ve muhafazakâr [$F(2-597)=.792$, $p > .05$] düşünme stillerinin bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Varyansların homojen olmadığı yasama, yürütme, anarşik, dışsal, liberal düşünme stillerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde, yasama ($X^2=.411$, $p > .05$), yürütme ($X^2=1.74$, $p > .05$), anarşik ($X^2=2.18$, $p > .05$), dışsal ($X^2=.781$, $p > .05$) ve liberal ($X^2=.860$, $p > .05$) düşünme stillerinin bölüm değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Bölüm	N	\bar{x}	SS	V.K	K.T	sd	K.O	F	p
Yargı	Sayısal	143	5.04	1.34	Gr.Ar	7.42	2	3.71	2.16	.116
	Sözel	374	5.31	1.33	Gr.İç	1020.98	597	1.71		
	Eşit A.	83	5.25	1.13	Top.	1032.41	599			
	Toplam	600	5.23	1.31						
Monarşik	Sayısal	143	4.86	1.35	Gr.Ar	5.20	2	2.60	1.52	.219
	Sözel	374	4.70	1.29	Gr.İç	1020.86	597	1.71		
	Eşit A.	83	4.92	1.27	Top.	1026.07	599			
	Toplam	600	4.77	1.30						
Hiyerarşik	Sayısal	143	5.12	1.46	Gr.Ar	5.23	2	2.61	1.35	.260
	Sözel	374	5.34	1.38	Gr.İç	1155.34	597	1.93		
	Eşit A.	83	5.35	1.27	Top.	1160.57	599			
	Toplam	600	5.29	1.39						
Oligarşik	Sayısal	143	4.70	1.42	Gr.Ar	.117	2	.059	.030	.970
	Sözel	374	4.71	1.40	Gr.İç	1168.42	597	1.95		
	Eşit A.	83	4.66	1.33	Top.	1168.54	599			
	Toplam	600	4.70	1.39						
Global	Sayısal	143	4.52	1.46	Gr.Ar	2.72	2	1.36	.645	.525
	Sözel	374	4.56	1.45	Gr.İç	1262.20	597	2.11		
	Eşit A.	83	4.74	1.44	Top.	1264.93	599			
	Toplam	600	4.58	1.45						
Lokal	Sayısal	143	4.71	1.48	Gr.Ar	1.38	2	0.69	.033	.719
	Sözel	374	4.69	1.48	Gr.İç	1248.57	597	2.09		
	Eşit A.	83	4.83	1.19	Top.	1249.95	599			
	Toplam	600	4.72	1.44						
İçsel	Sayısal	143	4.89	1.47	Gr.Ar	2.74	2	1.37	.653	.521
	Sözel	374	4.93	1.47	Gr.İç	1252.16	597	2.09		
	Eşit A.	83	5.11	1.27	Top.	1254.9	599			
	Toplam	600	4.95	1.44						
Muhafazakâr	Sayısal	143	4.58	1.66	Gr.Ar	4.57	2	2.28	.792	.454
	Sözel	374	4.37	1.74	Gr.İç	1725.21	597	2.89		
	Eşit A.	83	4.49	1.55	Top.	1729.78	599			
	Toplam	600	4.44	1.69						

Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine ilişkin Levene's testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine İlişkin Levene's Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Yasama	3.56	.060
Yürütme	1.68	.195
Yargı	.936	.334
Monarşik	.027	.870
Hiyerarşik	.736	.391
Oligarşik	1.35	.246
Anarşik	.255	.614
Global	.031	.860
Lokal	2.35	.126
İçsel	.642	.423
Dışsal	.058	.809
Liberal	1.29	.255
Muhafazakâr	5.84	.016*

*p< .05

Tablo 10 incelendiğinde, yasama (Levene F=3.56), yürütme (Levene F=1.68), yargı (Levene F=.936), monarşik (Levene F=.027), hiyerarşik (Levene F=.736), oligarşik (Levene F=1.35), anarşik (Levene F=.255), global (Levene F=.031), lokal (Levene F=.2.35), içsel (Levene F=.642), dışsal (Levene F=.058) ve liberal (Levene F=1.29) dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p> .05). Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine ilişkin monarşik [t(594)=-399, p> .05], global [t(594)=-459, p> .05] ve içsel [t(594)=1.83, p> .05] düşünme stilleri, arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yasama [t(594)=4.06, p< .05], yürütme [t(594)=3.72, p< .05], yargı [t(594)=3.49, p< .05], hiyerarşik [t(594)=3.01, p< .05], oligarşik [t(594)=3.45, p< .05], anarşik

[$t(594)=2.06$, $p < .05$], lokal [$t(594)=2.48$, $p < .05$], dışsal [$t(594)=2.93$, $p < .05$], liberal [$t(594)=3.10$, $p < .05$], düşünme stillerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Lokal düşünme stili dışında, lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrencilerin yasama, yürütme, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, dışsal, liberal düşünme stilleri, lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğrencilerin düşünme stillerinden anlamlı biçimde daha yüksektir.

Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği		N	\bar{x}	Ss	sd	t	p	η^2
	Evet	Hayır							
Yasama	Evet	295	5.69	1.24	594	4.06	.000*	.27	
	Hayır	301	5.26	1.33					
Yürütme	Evet	295	5.55	1.29	594	3.72	.000*	.23	
	Hayır	301	5.15	1.31					
Yargı	Evet	295	5.42	1.27	594	3.49	.001*	.20	
	Hayır	301	5.05	1.32					
Monarşik	Evet	295	4.74	1.32	594	-399	.690		
	Hayır	301	4.79	1.30					
Hiyerarşik	Evet	295	5.46	1.36	594	3.01	.003*	.15	
	Hayır	301	5.12	1.40					
Oligarşik	Evet	295	4.90	1.36	594	3.45	.001*	.20	
	Hayır	301	4.50	1.41					
Anarşik	Evet	295	5.03	1.36	594	2.06	.039*	.07	
	Hayır	301	4.79	1.37					
Global	Evet	295	4.86	1.43	594	-459	.646		
	Hayır	301	4.57	1.44					
Lokal	Evet	295	4.54	1.51	594	2.48	.013*	.10	
	Hayır	301	4.60	1.39					
İçsel	Evet	295	5.05	1.42	594	1.83	.067		
	Hayır	301	4.84	1.46					
Dışsal	Evet	295	4.94	1.45	594	2.93	.003*	.14	
	Hayır	301	4.59	1.46					
Liberal	Evet	295	5.41	1.32	594	3.10	.002*	.16	
	Hayır	301	5.07	1.35					

* $p < .05$

Etki büyüklükleri dikkate alındığında, yasama düşünme stilinde gözlenen varyansın %27 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; yürütme düşünme stilinde

gözlenen varyansın %23 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; yargı düşünme stilinde gözlenen varyansın %20 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; hiyerarşik düşünme stilinde gözlenen varyansın %15 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; oligarşik düşünme stilinde gözlenen varyansın %20 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; anarşik düşünme stilinde gözlenen varyansın %7 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; lokal düşünme stilinde gözlenen varyansın %10 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; dışsal düşünme stilinde gözlenen varyansın %14 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; liberal düşünme stilinde gözlenen varyansın %16 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, lisansüstü eğitim yapma isteği yasama, yürütme, yargı, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, lokal, dışsal ve liberal düşünme stillerini yüksek düzeyde etkilemektedir.

Tablo 10'da verilen Levene testine ilişkin muhafazakâr ($F=5.847$) düşünme stilinde varyansların dağılımlarının homojen olmadığı görüldüğünden ($p < .05$), üniversite öğrencilerinin muhafazakâr düşünme stillerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre muhafazakâr düşünme stili puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($U=43439.50$, $p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlemesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin boyutları ve düşünme stilleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri arasında genel olarak düşük, orta ve yüksek düzeylerde negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülürken ($p < .000$), liberal düşünme stili ile öz yönetimli öğrenmenin öz kontrol alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Pearson $R = .224$, $p < .000$).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin genel olarak ortalamanın altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeninin, öz yönetimli öğrenme becerileri üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öz izleme ve öz kontrol becerileri cinsiyet değişkeninden etkilenmezken, güdülenme, özgüven ve öz yönetimli öğrenme becerilerinin toplamında, erkek öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlerin öz yönetimli öğrenme becerileri üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin öz izleme, güdülenme, öz kontrol, öz güven ve öz yönetimli toplam becerileri sözel ve eşit ağırlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerinkinden daha yüksektir.
4. Üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkeninin, öz yönetimli öğrenme becerileri üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğrencilerin öz izleme,

güdülenme, öz kontrol, özgüven ve ölçeğin tamamına ait öz yönetimli öğrenme becerilerinin yapmak isteyenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

5. Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerinin, düşünme stilleri üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca ölçeğin hiyerarşik düşünme stili boyutunda, kadın öğrencilerin düşünme stillerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

7. Üniversite öğrencilerinin bölüm değişkeninin düşünme stilleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

8. Üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma isteklerinin, düşünme stilleri üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, lisansüstü eğitim yapma isteğinde olan öğrencilerin yasama, yürütme, yargı, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, lokal, dışsal ve liberal düşünme stilleri puanlarının lisansüstü eğitim yapma isteği olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

9. Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme ve düşünme stilleri ters yönde değişim gösterdiği; liberal düşünme stili ile öz kontrol becerilerinin aynı yönde değişim gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin genel ortalamanın altında olmasıdır. Bu durum üniversite öğrencilerinin, öğrenmeyi izleme, öğrendiklerini kontrol etme süreçlerinin yeterince geliştirememiş olması şeklinde yorumlanabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonucu tersi olan çalışmalara rastlanılmıştır. Aşkın (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karafil ve Oğuz (2019) üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında öz yönetimli

öğrenme becerilerinin göstergesi kabul edilecek konularda erkek öğrenciler ile kadın öğrenciler arasında erkek öğrencilerde Jarvis (2006) modelinde bahsedilen reddetme, tahmin, göz ardı etme gibi farklılıkların bulunması öz yönetimli öğrenme becerilerini arttırmış olduğu düşünülebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonuca benzerlik gösteren çalışmalar yer almaktadır. Bakaç ve Özen (2018: 97) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Aşkın (2015: 90) çalışmasında kadın öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna varmıştır. Yaşar, Sert, Demir ve Yurdagül (2010: 7) ve Acar (2014: 64) tarafından yapılan çalışmalarda ise kadın ve erkek öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri öğrenim gördükleri bölüme göre analiz edildiğinde, sayısal bölümü öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri sözel ve eşit ağırlık bölümü öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sayısal bölümü öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin diğer bölümlerden yüksek olması sayısal bölümü öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını, planlarını, hedeflerini, bilgi kaynaklarını belirleme, öğrenme stratejisine karar verip uygulama, öğrenme çıktılarını değerlendirme gibi öz yönetimli öğrenme becerilerinin temel özelliklerine sahip olmalarından kaynaklanmış olduğu düşünülebilir. Öz yönetimli öğrenme becerilerinin bölüm değişkenine göre en yüksek sayısal daha sonra eşit ağırlık ve sözel bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında olması ile öz yönetimli öğrenme ile matematik başarısı arasında pozitif bir ilişkinin göstergesi olduğu belirtilebilir. Alanyazında Haşlaman ve Aşkar (2007: 117) yaptıkları çalışmada öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematik başarısının birbirini anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuşlardır. Alanyazın incelendiğinde bunun aksi yönünde sonuçlara rastlanmaktadır (Aşkın, 2015: 92). Özbek, Eroğlu ve Donmuş (2017: 27) yapmış oldukları çalışmada kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının bölüme göre ölçeğin “kendini yönetme” boyutunda farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre incelendiğinde, lisansüstü eğitim yapma isteği olmayan öğrencilerin, yapma isteğinde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın sebebinin öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olma ile ilgili olduğu belirtilebilir. Çünkü öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmayan bireylerin güdülenmeye, kendini geliştirmeye istekli, öğrenmeyi sürekli hâle getirmeyi amaçlayan bireyler olmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip bireylerin mesleki, kişisel ve akademik gelişmelerine etki eden bir faktör olması sebebi ile lisansüstü eğitim yapma isteklerini arttırdığı düşünülebilir. Sarmasoğlu ve Görgülü (2014: 22) çalışmalarında lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, Tekkol ve Demirel (2018) çalışmalarında lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrenciler ile yapma isteği olmayan öğrenciler arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin genel ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerinin düşünme stillerine cevap verebilecek şekilde düzenlenmiş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonuca benzerlik gösteren çalışmalar yer almaktadır. Çubukçu (2004) tarafından yapılan çalışmada bireylerin düşünme stilleri ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Akçay (2019) çalışmasında öğrencilerin genel ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde, yasama, yürütme, yargı, monarşik, oligarşik, anarşik, global, lokal, içsel, dışsal, liberal ve muhafazakâr düşünme stilleri cinsiyet değişkeninden etkilenmezken; kadın öğrencilerin hiyerarşik düşünme stili erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında çalışmamızın sonuçları ile paralellik gösteren araştırmalara rastlanılmıştır. Yıldırım (2016: 48) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin hiyerarşik düşünme stilini erkek öğretmenlerden daha fazla benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Buluş (2005: 13) ve Çitil (2011: 31) yaptığı çalışmada kadın öğrenciler ile

erkek öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu ifade etmektedir. Bunların dışında alanyazında bazı araştırmalarda erkeklerin lehine sonuçlanan çalışmalara rastlanılmıştır. Ayrıca yapılan alanyazın araştırmasında düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalara da rastlanılmıştır. Çubukçu (2004: 101), Zhang (2004: 1560), Saracoğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008: 742), Emir (2011: 88), Altundal (2013:170), Özbaş ve Uluçınar Sağır (2014: 311), Kadim (2017: 536) tarafından yapılan çalışmalarda düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde değişmediği belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri bölüm değişkenine göre analiz edildiğinde, düşünme stilleri bölüm değişkeninden etkilenmemektedir. Alanyazın taraması sonucunda bu çalışmanın bulguları ile uyumlu olan bazı çalışmalara rastlanılmıştır. Kadim (2017: 535) yaptığı çalışmada yargılayıcı düşünme stili puanları ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı fark olduğunu, diğer düşünme stilleri puanları ile bölüm arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Tartop, Çalışkan ve Dinçer (2012: 314) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre düşünme stillerinin puanlarının anlamlı biçimde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında düşünme stilleri puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösteren çalışmalara rastlanılmıştır. Yıldızlar (2011: 307) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre incelendiğinde, lisansüstü eğitim yapma isteğinde olan öğrencilerin, yapma isteğinde olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın sebebinin üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma isteğinin başında kişisel gelişim ve akademik kariyer boyutlarının olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Koşar, Er ve Kılınç (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin lisansüstü eğitim yapma amaçlarının bireysel fayda, mesleki gelişim, sosyal statü ve ekonomik destek sağlaması yer almaktadır. Aynı şekilde, Alabaş, Kamer ve Polat (2012) çalışmalarında lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrencilerin, lisansüstü eğitimi tercih etme

sebeplerinin mesleki kariyer, kişisel gelişim ve akademik personel olma olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri arasında orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Alanyazında her iki değişkeni bir arada kullanan başka çalışma olmadığı için çalışmamızın sonuçları ile yakınlık gösteren çalışmalar ilişkilendirilmiştir. Alanyazında öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri işlevlerinin aynı özellikler taşıdığı görülmektedir. Öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olması gereken bireylerin yaratıcı olma, düzenleme, planlama ve değerlendirme yapabilme, bilimsel ve kontrollü olma, öğrenmede sorumlu ve ısrarcı olma, öğrenmede güçlüklerin üstesinden gelebilme, kendine uygun ortam belirleyebilme gibi kriterlere sahip olması beklenir (Ekinci, 2005: 85; Bouchard, 2011: 2997; Öztürk, Bilgen ve Bilgen, 2017: 180). Düşünme stiline sahip bireylerin problem çözümlerini yaratan, oluşturan, planlama, değerlendirme, karşılaştırma yapabilen, çözüm üreten, sınıflanması ve ayırt edilmesi güç gereksinim ve amaçlarla uğraşmaktan zevk alan, analiz gerektiren çalışmalardan hoşlanan, çalışma ortamlarını kendi seçebilen kriterlere sahip bireyler olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stillerinin birbiri ile pozitif ilişkili olması beklenmektedir. Çalışmanın bu kriterler ile çelişmesinin, örneklemdaki üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmamaları, düşünme stilleri eğilimlerinin pozitif yönde değişim göstermesini destekleyici nitelikte olmamasından kaynaklanmış olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, uygulayıcılara ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hedeflenen düzeylerde öğrenme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirilebilmesi için, üniversitelerin programlarını, öz

yönetimli öğrenme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vererek yeniden düzenlemesi önerilebilir.

- Erkek öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlendiğinden; kadın öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerini arttırmalarını sağlayacak, farkındalık yaratacak eğitimler almaları desteklenebilir.
- Lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerden daha yüksek bulunduğundan dolayı, öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin artırılmasını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi lisansüstü eğitim yapma isteğini teşvik edeceği düşünülebilir.
- Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği görülmüştür. Ancak ölçeğin hiyerarşik alt boyutunda kadın öğrencilerin düşünme stili puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, erkek öğrencilerin düşünme stillerini geliştirebilecek öğrenme yaşantıları sağlanabilir.
- Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerisi puanları ile düşünme stilleri puanlarının ters yönde değişim gösterdiği belirlenmiştir. Eğitim sisteminde önemli rol oynayan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağlama yoluyla üst bilişi destekleyen etkinlikler düzenlemeleri, öğrencilere ait her iki değişkenin birbiri ile pozitif ilişki içinde olmasını sağlayabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma üniversite öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stillerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Aynı konu ilköğretim, ortaokul, lise ve lisansüstü eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde çalışılabilir.
- Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stillerini hangi ortamlarda ve hangi yollarla kazandıklarını gözlemleyen, bireylerin bu davranışlara ilişkin görüşlerini araştıran nitel araştırma yöntemlerine veya bu davranışlar üzerinde değişikliğe yol açacak deneysel desenlere yer verilebilir.

- Öz yönetimli öğrenme ile düşünme stilleri gibi becerilerin kazanılmasında önemli bir faktör olan öğretmenler ile üniversitelerde eğitim veren öğretim elemanlarının öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri incelenebilir.
- Alanyazında öz yönetimli öğrenme becerileri ile ilgili yurt içinde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu bakımdan, öz yönetimli öğrenme becerileriyle ilgili alanyazına katkı sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abalı Öztürk, Y., Bilgen, Z., & Bilgen, S. (2017). Sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişki: Temel eğitim öğretmen adaylarına yönelik bir araştırma. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 179-214.
- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akçay, Ş. Ö. (2019). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin düşünme stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 683-700.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Albaili, M.A. (2007). Differences in thinking styles among low, average, and high achieving college students. *The 13th International Conference on Thinking*, 1, 5-10.
- Altundal, H. (2013). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile matematik öğretim kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arslan, V. (2019). *Sınıf öğretmenlerinde düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Aşkın Tekkol, İ., & Demirel, M. (2018). Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 85-100.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakaç, E., & Özen, R. (2018). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 13(2), 90-105.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Berkant, H. G. (2018). *Düşünme eğitimi-kuramdan uygulamaya*. Çanakkale: Paradigma Akademi.


- Berkant, H. G., & Tüzer, L. (2018). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 476-488.
- Bouchard, P. (2011). Self-directed learning and learner autonomy. S. Norbert (Ed.), *The Encyclopedia of the Sciences of Learning* (1-5). New York: Springer Science and Business Media.
- Brockett, R., & Hiemstra, R. (1991). *Self direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. London: Routledge.
- Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Buluş, M. (2006). Düşünme stilleri ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliği, akademik başarı ve öğretmen adayları özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 35-48.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cano-Garcia, F., & Hewitt Hughes, E. (2000). Learning and thinking styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-430.
- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.
- Çitil, N. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stillerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 87-106.
- Ekinci, N. (2005). İş birliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler* (93-109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Emir, S. (2011). Düşünme stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 77-93.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2017). Kendi kendine öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *International Academic Research Congress*, 522-531.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of self-directed learning readiness scale for nursing education, *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.

- Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook*. San Francisco: Jossey-Bass a Wiley Imprint.
- Haşlamam, T., & Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110-122.
- Hewitt-Taylor, J. (2001). Self-directed learning: views of teachers and students. *Journal of Advanced Nursing*, 36(4), 496-504.
- Holmes, R. M., Liden, S., & Shin, L. (2013). Children's thinking styles, play and academic performance. *American Journal of Play*, 5(2), 219-238.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge: Taylor&Francis Group.
- Kadim, M. (2017). Düşünme stilleri açısından meslek yüksekokulu öğrencileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 530-540.
- Kalaycı, Ş. (2015). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Karafil, B., & Oğuz, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi E-Dergisi*, 72, 18-32.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. (2017). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 451-465.
- Kaufman, D. (2003). *Applying educational theory in practice* (213-326). DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7382.213> adresinden 25.01.2003 tarihinde erişilmiştir.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association Press.
- Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araçları Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370-392.
- Küçükler, G. F. (2014). *İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özbaş, N., & Uluçınar Sağır, Ş. (2014). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 305-321.

- Özbek, R., Eroğlu M., & Donmuş, V. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 18-35.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: Spss ile adım adım veri analizi* (çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-11.
- Park, S. K., Park, K. H., & Choe, H. S. (2005). The relationship between thinking styles and scientific giftedness in Korea. *The Journal of Secondary Gifted Education Management*, 45(3), 31-370.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, N. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 732-751.
- Sarmasoğlu, Ş., & Görgülü, S. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 13-25.
- Sternberg, R. (2009). *Düşünme stilleri* (çev. E. Güngör). İstanbul: Sev Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 25-42.
- Tartop, H., Çalışkan, G., & Dinçer, M. (2012). Öğretmen adaylarının kişilikleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 307-319.
- Triastuti, J. N. (2016). The relationship of self-directed learning readiness and learning motivation towards learning achievement of first year medical students. *The 2nd International Conference on Science, Technology and Humanity*, 1-16.
- Turgut, F. (1997) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economic Research*, 5(3), 65-72.
- Yaşar, S., Sert, G., Demir, Ö., & Yurdagül, H. (2010). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayara karşı tutum ve teknoloji ile birlikte kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi*, 1-11.
- Yıldırım, N. (2016). *İlköğretim matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı öz-yeterliği ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldızlar, M. (2011). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırılması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 294-320.

- Zhang, L. F. (2001). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities? *Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 135(6), 621-637.
- Zhang, L. F. (2004). Do university students' thinking styles matter in their preferred teaching approaches? *Personality and Individual Differences*, 37, 1551–1564.

ORCID

Sera KARAGÜLLE  <https://orcid.org/0000-0002-7349-4705>

Hasan Güner BERKANT  <https://orcid.org/0000-0003-0725-6036>

SUMMARY

Introduction

The inclusion of self-directed learning skills (SDL) and thinking styles (TS) together in education and taking these skills into account during lessons may contribute to the development of students' thinking abilities and individual responsibility skills. With the effective use of SDL and TS in education, students' ability to question, get individual responsibility, produce solutions, develop strategies, and determine their own learning goals can improve. From this point of view, the aim of the research is to examine the SDL and TS of university students according to various variable and the relationship between them.

Method

This study, which examines the correlation of SDL and TS and their relationships with various variable, was carried out according to the survey model, one of the quantitative research method. The study was realized by university students studying at Kahramanmaraş Sutcu Imam University in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consist of a total of 600 students selected with convenience sampling method. In the research "SDL Scale" developed by Aşkın Tekkol and Demirel (2018) "TS Scale" developed by Sternberg-Wagner (1997) were used as data collection tools. During the data collection process, the scales were applied in classrooms and this process lasted for approximately one week. A computer package program was used for analysis of the data. Levene test was used for determination of homogeneity of variance. Descriptive statistics, one-way ANOVA, independent groups t-test, LSD test, Kruskal Wallis H-test, Mann Whitney U-test, and Pearson's correlation analysis were used to test the sub-objectives of the study. The significance level was taken as .05 for all the analyzes.

Findings

The results show that SDL of university students are lower than average and there are statistically significant differences between their SDL according to gender, department, and desire to get graduate education variables. When examined students' TS, it is found that students' TS are higher than average and there is no significant difference according to gender except for hierarchical TS, and department where they attend. On the other hand, there are significant differences according to their desire to get graduate education. Also, there are generally a negative relationship between university students' SDL and their TS scores.

Result and Discussion

Based on the findings of the research, it was concluded that students' SDL is lower and their TS is higher than average. Supportive educational activities can be organized to increase their SDL. Gender variable of university students had an effect on SDL in general and male students' SDL are higher than female students, but had no effect on TS except for the hierarchical thinking style. It may be thought that the differences between male and female students, such as rejecting, guessing, and ignoring which are mentioned in the Jarvis (2006) model, differentiate their SDL.

The students' SDL scores who attend to numerical departments are higher than the other departments' students. On the other hand, the department variable is not affective on their TS. The content and teaching activities of lessons in numerical departments may be resulted in such differentiation. Another result is that the variable of university students' desire to get graduate education has a general effect on students' both SDL and TS. The students' SDL scores who don't have a desire to get graduate education are higher. Contrarily, TS scores of students who have desire to get graduate education are higher. These results may be derived from the students' career planning and its reflections on their learning and thinking characteristics. Generally, significant and negative correlation is determined between the SDL and TS scores of students. This may show that the these qualifications can change in opposite direction during students' development process. It may be proposed that, educational regulations including developing curriculum and organizing learning activities may be realized to bring the students' SDL and TS to optimal level.

Ek-1: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/11/2019-E.46748

 T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : 72321963-050.01.04
Konu : Etik Kurul Kararı Onay Talebi (Sera KARAGÜLLE)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 05/11/2019 tarihli ve 45387 sayılı yazı.

Danışmanlığını Üniversitemiz Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'ın yaptığı Sera KARAGÜLLE için talep ettiğimiz Etik Kurul Raporu talebiniz raportöre iletilmiş ve ekte gönderilmiş olan kurul kararı alınmıştır.
Gereğini bilgilerimize arz/rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. İsmail BAKAN
Kurul Başkanı

Ek: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
12.11.2019 Tarih ve 2019-27 Sayılı Kararı (3 sayfa)

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Avşar Kampüsü, 46100 - Çukuroba, Kahramanmaraş
Telefon No: 0344 300 27 01 Faks No: 0344 300 27 02
E-Posta: geneldektetik@ksu.edu.tr İnternet Adresi: www.ksu.edu.tr

Bilgi İçin: Adem Fethi KARAGÖZ
Unvan: Sekreter
Telefon No: 0344 300 1080

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. İsmail BAKAN'ın Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR 1 :

Doç. Dr. Mahmut SAĞIR'ın 05.11.2019 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Mehmet TIRAŞ'ın (raportör) 08.11.2019 tarih ve E. 46243 sayılı raporu görüşüldü.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Sera KARAGÜLLE'nin "Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin ve Düşünme Stilllerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ilişkin kurulumuza sunmuş olduğu anketin (ankette yer alan soru, önerme ve/veya ölçeklerin alıntılanmasına yönelik akademik alıntılanma kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danışmanlığını yaptığı öğrenciye ait olmak koşuluyla) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere uygulama talebinin uygun olduğuna oylama sonucunda oy birliği ile;

Karar verildi.

GEFAD / GUJGEF42(1): 711-747(2022)

Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Zorlukları: Bir Durum Çalışması * **

Secondary School Students' English Learning Difficulties: A Case Study

Seda ÖZER¹, Cenk AKAY²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Nimet Alaattinoğlu Ortaokulu, Alanya. sedozer82@gmail.com

²Mersin Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.
cenkakay35@hotmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 09.06.2021

Yayına Kabul Tarihi: 10.08.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunları belirleyip derinlemesine incelemek ve belirlenen sorunlara yönelik araştırmaya dâhil edilen bireylerin görüşleri doğrultusunda çözüm önerileri sunmaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, deseni ise iç içe geçmiş tek durum çalışmasıdır. Çalışma, Antalya ili Alanya ilçesinde 351 ortaokul öğrencisi, 10 öğrenci velisi ve 5 İngilizce öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaşadıkları zorluk düzeylerini belirlemek için Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği yoluyla nicel veriler toplanmıştır. Sonrasında öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukların ve zorluklara ilişkin çözüm önerilerinin tespiti için öğrenci, veli ve öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede orta düzeyde zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Katılımcılar, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde; duyuşsal sorunlar, İngilizce kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması, telaffuzu benzer kelimeleri karıştırma, kelime bilgisi eksikliği, dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama, derslerde ve ders dışında 4 temel dil becerisine yönelik yeterince etkinlik yapılmaması,

* **Alıntılama:** Özer ve Akay (2022). Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Zorlukları: Bir Durum Çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 711-747.

** **Açıklama:** Bu çalışma Seda ÖZER tarafından Cenk AKAY danışmanlığında hazırlanan 'Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Yaşadıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması' başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

konusmacının söylediklerini takip edememe (anlamama), ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin öğrenci seviyesinin üstünde olması, okuduğunu anlamama, aile desteği eksikliği, sınıf yönetimi sorunları ders saatlerinin az olması, İngilizce öğretim programının içeriğinin yoğun olması ve İngilizceye diğer derslere göre önem verilmemesi nedeniyle zorluk yaşandığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul öğrencileri, İngilizce öğrenimi, Dil öğrenme zorluğu, Durum çalışması

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the difficulties encountered in secondary school students' English learning process and to offer solution suggestions for these difficulties. This research employed a qualitative approach using a single embedded case study design. The research was conducted in Alanya, Turkey with the participation of 351 secondary school students, ten parents and five secondary school English teachers. Firstly, quantitative data were gathered from the students through The Foreign Language Learning Difficulties Scale in order to determine the level of their English learning difficulties. Secondly, qualitative data were gathered from the students, parents and English teachers through semi structured interviews and focus group interviews in order to describe the English learning difficulties and to obtain solution suggestions for these difficulties. As a result, the secondary school students were found to experience a moderate level of difficulty in learning English. Participants identified the English learning difficulties as; affective problems, pronouncing English words like in Turkish, insufficient vocabulary knowledge, being unable to form grammatically correct sentences while speaking and writing, reading comprehension difficulties, being unable to follow the speaker while listening, course book listening activities being above students' level, insufficient language skills practice in classroom and in daily life, insufficient family support, insufficient number of English lessons, classroom management problems and English lesson not being perceived as significant compared to other school subjects.

Keywords: Secondary school students, English learning, Language learning difficulty, Case study

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada kültürlerarası iletişimin önemi tartışılmazdır. İletişimi sağlayan en önemli araçlardan biri de dildir. Farklı ülkelerde yaşayan insanların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını kolaylaştırması nedeniyle İngilizce, dünyada geçer ortak dil (Lingua Franca) konumundadır. İngilizce kültürel iletişim dili olmasının yanı sıra küresel bir bilim-teknoloji ve ticaret dili olma özelliklerini de taşımaktadır (Alharbi, 2019; Madalińska-Michalak ve Bavli, 2018). Dünyada en yaygın öğrenilen dillerden biri İngilizce olduğu için İngilizce öğrenimi ve öğretimi oldukça önemlidir. İngilizce öğrenimi görüldüğü üzere, farklı birçok etmenin bir araya gelmesinden ve çeşitli süreçlerde yetkinleşmekten oluşmaktadır. Bu süreçlerin bir arada yürütülmesi ve temel dil becerilerinin sırasıyla kazanılması yabancı dil öğrenimi için vazgeçilmezdir.

Türkiye bağlamında incelendiği zaman da İngilizce öğretiminde fark edilir düzeyde zorluklar yaşandığı gözlemlenmektedir ve yapılan çeşitli yatırımlara ve harcanan çabalara rağmen yabancı dil öğretiminde başarılı olunduğunu söylemek mümkün değildir (Demirpolat, 2015). Education First (EF) tarafından yayımlanan İngilizce Yeterlilik Endeksi'ne (English Proficiency Index, EPI) göre Türkiye yabancı dil yeterliliği açısından yapılan sıralamada 100 ülke arasında “düşük seviye yeterlilik” olarak belirlenen 69. sıradadır (E.F., 2020). Bu rapor sonucuna göre Türkiye’de İngilizce öğrenme konusunda çeşitli zorluklar yaşandığı görülmektedir. Ayrıca Yaman’a (2018) göre Türkiye genelinde İngilizce öğrenme sürecini güçleştiren başlıca etmenler; İngilizcenin ikinci dil olmak yerine yabancı bir dil olması, öğretmen kalitesindeki eksiklikler, dil öğrenmenin zaman ve sabır gerektiren bir süreç olması, İngilizceye ve dil öğrenme sürecine yönelik mevcut ön yargılar, atılan önemli adımlara rağmen yerli kitapların niteliklerinin istenilen seviyeye gelememesi ve kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarının öğrenmeyi etkin olarak destekleyememesi olarak sıralanmıştır. Türkiye’de ortaokul düzeyinde yabancı dil öğreniminde yaşanan sorunların, tüm yaş gruplarında yabancı dil öğrenmede yaşanan zorluklardan genel anlamda pek farklı olmadığı görülmektedir. Ortaokul düzeyinde İngilizcenin yabancı dil

olarak öğretilmesinde yaşanan başlıca sorunlar sınav ve başarıyı ölçme sisteminin dil öğrenimini olumsuz etkilemesi, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgileri düzenli olarak tekrar etmemeleri, yabancı dil öğretim programının etkililiğinin istenilen düzeyde olmaması, ders kitaplarının dil becerilerini kazandırmada yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin gelir durumlarındaki büyük farklılıklar, okullardaki fiziki yetersizlikler, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yetersizlikleri ve öğretmenlere yönelik yeterli düzeyde hizmetiçi eğitim fırsatlarının yetersizliği olarak sıralanabilir (Çelebi ve Narinalp, 2020; Yaman, 2018;). Ortaokul öğrencilerinin öğretim programlarında dört temel becerinin öğretiminde yeterince yer verilmemesi, programda yer alan etkinliklerin sınıf ortamında uygulanmasında öğretmen, öğretim ortamı, motivasyon gibi sebeplerle güçlük yaşanması, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamında geliştirmeye önem vermemeleri, ailelerin İngilizce öğrenmenin önemini yeterince kavramamaları, öğrencilerin İngilizceyi ders dışında kullanmamaları gibi sebeplerle İngilizce öğrenmede zorluk yaşadıkları belirtilmektedir (Akbari, 2015; Copland, Garton ve Burns, 2014; Çelebi ve Narinalp, 2020 ; Madalińska-Michalak ve Bavli, 2018; Özmat, 2017; Rizi, Siddiqui, Moghaddam ve Mukherjee, 2014; Teevno, 2011).

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukları farklı veri kaynakları aracılığıyla belirlemek ve bu zorluklara yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine dayalı çözüm önerilerini sunmaktır. Bu çalışma alanyazına dil öğrenme ve öğretilmede yaşanan zorlukların ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerilerinin bir durum çalışması kapsamında öğrenci, veli ve öğretmen olmak üzere farklı kaynaklar açısından ortaya koyması nedeniyle özgün bir araştırmadır. Çalışma kapsamında yapılan alanyazın taraması sonucunda, alanda ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadığı zorlukları öğrenci, veli ve öğretmen açısından detaylıca inceleyen herhangi bir durum çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışmanın alandaki boşluğu dolduracağı ve alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın problem cümlesi;

“Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” şeklindedir.

Çalışmanın alt problemleri kapsamında ise aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyi nedir ve bu düzey çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Ortaokul öğrencileri, öğrenci velileri ve İngilizce öğretmenlerine göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukların belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum çalışması kullanılmıştır. Yin’ e göre (2009) durum çalışması güncel bir olguyu gerçek hayat bağlamında derinlemesine inceleyen gözleme dayalı bir araştırmadır. Ayrıca bu çalışmada durum çalışması kullanılmasının sebebi, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları sorunların ve nedenlerinin farklı veri kaynakları açısından derinlemesine incelenmesidir.

Çalışma Grubu

Çeşitli kaynaklardan veri toplanması, başka bir deyişle mümkün olduğunca çoklu kaynaklardan veri çeşitlemesi (triangulation) yapılması, aynı olgunun farklı araçlarla incelenmesinin yapı geçerliği sorunlarını büyük ölçüde engellemesi nedeniyle durum çalışmasının avantajlarından biridir (Yin, 2009). Bu nedenle çalışmada, ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler, öğrenci velileri ve İngilizce öğretmenleri ile çalışılmıştır. Çalışmanın nicel veri toplanan çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 351 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Nicel veri toplanan öğrencilerin 182’si kız, 169’u erkektir ve 81’i 5. sınıf, 119’u 6. sınıf, 43’ü 7. sınıf, 108’i

8. sınıf öğrencisidir. Çalışmanın nitel veri toplanan çalışma grubu ise incelenen durumun gerçek anlamda temsil edilebilmesini sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın nitel verileri de 16 ortaokul öğrencisi, 10 öğrenci velisi ve 5 ortaokul İngilizce öğretmeninden toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yin'e (2009) göre durum çalışmasında farklı kaynaklardan veri toplamak çalışmanın yapı geçerliliğini sağlaması açısından önemlidir. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Çalışmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yaşadığı zorlukların düzeyi Özmat (2017) tarafından geliştirilen "Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği" (DÖZFÖ) aracılığıyla ölçülmüştür. Bu durum çalışması kapsamında öğrenciler, veliler ve öğretmenler için olmak üzere, yarı yapılandırılmış görüşme sürecine rehber niteliğinde üç adet görüşme soru formu düzenlenmiştir. Görüşme soru formları hazırlanırken kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman dört öğretim elemanından ve iki İngilizce öğretmeninden uzman görüşü alınmış ve formlara son şekli verilmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmelere ilaveten nitel veri toplama aracı olarak, öğrencilerle ve velilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Verilerin Toplama Süreci

Çalışmada öncelikle Google Forms üzerinden çevrim içi olarak ortaokul öğrencilerine Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği uygulanmıştır. Sonraki aşamada çalışmadaki nitel veriler öğrenci, veli ve İngilizce öğretmenleriyle yapılmış yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin her biri yaklaşık 40 dakika sürerken, odak grup görüşmelerinin her biri yaklaşık 1 saat 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmanın 1. alt problemine ilişkin veriler nicel yöntemle analiz edilmiştir. Çalışmanın nicel verilerine ilişkin bulgulara ulaşmada kullanılacak testleri belirlemek amacıyla ölçekten alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden elde edilen sonuçlar için yapılan Kolmogorov Smirnov testinde normallik yakalanamadığı (K-S DÖZFÖ=.001, $p < .05$) için diğer bir normallik kontrol yöntemi olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin kontrolü yoluna gidilmiştir. Ak (2010), basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu durumlarda verilerin normal dağılıma uyduğunu belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında uygulanan Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden elde edilen sonuçlara ilişkin basıklık (.388) ve çarpıklık (-.632) değerinin, ± 1 aralığında olması nedeniyle veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır.

Çalışmanın 2. alt problemine ilişkin öğrenciler, veliler ve İngilizce öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden içerik analiz tekniği kullanılarak ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ise direkt alıntı şeklinde sunulmuştur. Çalışmanın nitel verilerinin kodlayıcı güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994) formülü hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre nitel güvenilirliği sağlamak için kodlayıcılar arası en az %80 uyum sağlanmalıdır. Çalışmanın 2. alt problemine ilişkin kodlayıcılar arası uyum katsayı değerlerinin .80' in üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Fraenkel, Wallen ve Hyun'a (2011) göre, nicel araştırmalarda güvenilirlik her birey için elde edilen sonuçların bir veri toplama yönteminden diğerine ve bir maddeden diğerine ne oranda tutarlı olduğunu gösterir. Bu kapsamda nihai ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .93 olarak incelenmiş ve bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Creswell ve Creswell'e (2018) göre, nicel araştırmalarda geçerlik kavramı veri toplama araçlarından anlamlı ve kullanışlı sonuçlar

elde edilmesini ifade eder. Geçerlilik türlerinden içerik geçerliliği ölçme aracı maddelerinin ölçmek istenen durumu ölçüp ölçmediğinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın geçerliliği, ölçeğin maddelerinin çalışma konusu ile bağlantılı olması açısından incelenmiştir ve çalışmanın nicel veri toplama aracı olan Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinin ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukları ölçtüğü bulunmuştur.

Nitel araştırmalarda, geçerliği sağlamak için araştırmacı farklı veri kaynaklarından veri toplamalı, yanlılık faktörünün çalışmaya olan yansımalarını açığa kavuşturmalı, araştırma sahasında uzun vakit geçirmeli, araştırmacının sonuç raporuna ilişkin katılımcılardan dönüt almaya çalışmalı ve başka bir araştırmacının çalışmayı değerlendirmesini sağlamalıdır (Creswell ve Creswell, 2018). Bu çalışmanın geçerliğini sağlamak için öğrenciler, öğrenci velileri ve İngilizce öğretmenleri olmak üzere farklı kaynaklardan veri toplanmış, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları sorunlar farklı bakış açılarından derinlemesine incelenmiş, çalışmanın sonuçları katılımcılara okutulmuş ve katılımcıların sonuç raporuna ilişkin dönütleri alınmıştır. Ayrıca çalışmanın dışarıdan bir bakış açısıyla değerlendirilmesi için farklı bir araştırmacı tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Birinci araştırmacının bir İngilizce öğretmeni olarak araştırma sahasında uzun vakit geçirmiş olması da çalışmanın geçerliğini arttırmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmada tüm katılımcıların gerek nicel gerek nitel veri toplama sürecinde onayları alınmış ve tüm katılımcılara çalışmayla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Tüm katılımcılar çalışmanın veri toplama sürecine gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırma sonuçlarının sadece bilimsel amaçla kullanılacağı konusunda da bilgilendirilmişlerdir. Görüşmelerden önce katılımcılara, kimliklerinin gizli tutulacağı ve onayları dâhilinde görüşmelerin kayıt altına alınacağı bildirilmiştir. Bu çalışma için Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 29/12/2020 tarih ve 039 karar numaralı etik kurul onayı alınmıştır. İlgili belge Ek 1'de sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulgularına alt başlıklar hâlinde yer verilmiştir.

1. Çalışmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Çalışmanın 1. alt problemi, “Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyi nedir ve bu düzey çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistik sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std sapma
DÖZFÖ	351	41.00	193.00	92.91	1.83

Tablo 1’e göre çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği puanlarının ortalaması 92.91’dir. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede orta düzeyde zorluk yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanının Çeşitli Değişkenlere Göre İlişkisiz Örneklerde t-Testi Sonuçları

Değişkenler	N	\bar{X}	S.s	sd	t	p
Cinsiyet						
Kız	182	89.40	35.06			
Erkek	169	96.69	33.30	349	-1.994	.047
Kurs Almış Olma Durumu						
Kurs Almış	66	89.86	33.44	349	-.801	.424
Kurs Almamış	285	93.62	34.60			
Anne veya Baba Yabancı Dil						
Biliyor	120	82.63	33.68	349	-4.132	.000
Bilmiyor	231	98.25	34.57			

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyinin cinsiyet [$t(349) = -1.994, p < .05$] ve anne veya babanın yabancı dil bilme durumuna [$t(349) = -4.132, p < .05$] göre anlamlı fark gösterdiği ancak kurs almış olma [zorluk $t(349) = -.801, p > .05$] durumuna göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir.

Tablo 3. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanının Çeşitli Değişkenlere Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sınıf Seviyesi	Gruplar arası	23994.859	3	7998.286	7.124	.000	6.sınıf-8.sınıf
	Gruplar içi	38957.745	347	1122.691			
	Toplam	413568.604	350				
İngilizce Dersini Sevme	Gruplar arası	93587.369	2	46793.684	50.891	.000	Evet-Hayır, Evet-Biraz, Hayır-Biraz
	Gruplar içi	31998.235	348	919.486			
	Toplam	413568.604	350				
Önceki Dönem İngilizce Notu	Gruplar arası	89782.187	4	22445.547	23.985	.000	1-4,1-5, 2-4,2-5, 3-5,4-5,
	Gruplar içi	323786.417	346	935.799			
	Toplam	413568.604	350				
Ailenin Toplam Aylık Geliri	Gruplar arası	2662.377	2	1331.189	1.127	.325	-
	Gruplar içi	410906.227	348	1180.765			
	Toplam	413568.604	350				

Tablo 3'teki analiz sonuçları, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin sınıf seviyesi [$F(3,347) = 7.124, p < .05$], İngilizce dersini sevme [$F(2,348) = 50.891, p < .05$], önceki dönem İngilizce notu [$F(4,346) = 23.985, p < .05$], değişkenlerine göre anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri, ailenin toplam aylık gelirine göre anlamlı şekilde değişmemektedir [$F(2,348) = 1.127, p > .05$].

Farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan analiz testleri sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre, İngilizce dersini biraz seven ve sevmeyen öğrencilerin dersi seven öğrencilere göre, önceki dönem İngilizce

notu 1 ve 2 olan öğrencilerin, notu 4 ve 5 olan öğrencilere, notu 3 olan öğrencilerin, notu 5 olan öğrencilere, notu 4 olan öğrencilerin, notu 5 olan öğrencilere göre İngilizce öğrenmede daha fazla zorluk yaşadığı belirlenmiştir.

2. Çalışmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında “Ortaokul öğrencileri, öğrenci velileri ve İngilizce öğretmenlerine göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular “konuşma, yazma, dinleme, okuma ve dört temel beceri dışında yaşanan zorluklar” şeklinde sunulmuştur. Ayrıca bulgular yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verileri yansıtmaktadır.

Konuşmada Yaşanan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Ortaokul öğrencilerinin, velilerin ve öğretmenlerin konuşmada yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri hakkındaki görüşlerine ilişkin oluşturulan kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmada Yaşadıkları Zorluklara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri

Tema: Konuşmada Yaşanan Zorluklar			
Katılımcılar	Kodlar	f	%
Öğrenci (n=12)	Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama	10	37
	Duyuşsal sorunlar (konuşurken heyecanlanma, hata yapma korkusu, konuşma kaygısı, dalga geçilme)	8	29,60
	Kelimeleri yanlış telaffuz etme	5	18,60
	Kelime bilgisi eksikliği	4	14,80
	Toplam	27	100
Öğretmen (n=5)	Duyuşsal sorunlar (konuşurken heyecanlanma, hata yapma korkusu, konuşmaya karşı ilgisizlik)	4	30,76
	Kelimeleri yanlış telaffuz etme (Kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması)	3	23,08
	İngilizce öğretim programında konuşma etkinliklerine verilen sürenin yetersiz olması	3	23,08
	İngilizceyi günlük hayatta konuşamama	3	23,08
	Toplam	13	100
Veli (n=6)	Hata yapma korkusu	5	55,55
	Duyuşsal sorunlar (kaygı, konuşurken heyecanlanma)	4	44,45
	Toplam	9	100
Tema: Konuşmada Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri			
Katılımcılar	Kodlar	f	%
Öğrenci (n=12)	Derslerde ve günlük hayatta daha fazla konuşma etkinliği yapılması	5	33,33
	Öğretmen desteğini almak	4	26,67
	İnternette konuşmaya yönelik videolar /alt yazılı filmler izlemek	4	26,67
	Kendi kendine konuşma pratiği yapmak	2	13,33
	Toplam	15	100
Öğretmen (n=5)	Konuşmaya teşvik etmek için motive etmek (ödül sistemi, öz güven verici konuşmalar yapmak, dil bilgisine takılmadan konuşulması yönünde telkinde bulunmak)	3	37,50
	Konuşma etkinliği sırasında öğrencilere müdahale etmemek	3	37,50
	Farklı ülkelerden arkadaş edinmelerini sağlamak (mektup arkadaşı, online sohbet arkadaşı, çevredeki turistler gibi)	2	25
	Toplam	8	100
Veli (n=6)	Çevredekilerle konuşma pratiği yapmak	4	100
	Toplam	4	100

Konuşmada yaşanan zorlukları öğrenciler; *dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama* (10, %37), *duyuşsal sorunlar* (8, %29.60), *kelimeleri yanlış telaffuz etme* (5, %18.60), *kelime bilgisi eksikliği* (4, %14.80) olarak, öğretmenler; *duyuşsal sorunlar* (4, %30.76), *kelimeleri yanlış telaffuz etme* (3, %23.08), *İngilizce öğretim programında konuşma etkinliklerine verilen sürenin yetersiz olması* (3, %23.08), *İngilizceyi günlük hayatta konuşamama* (3, %23.08) olarak, veliler ise; *hata yapma korkusu* (5, %55.55) ve *duyuşsal sorunlar* (4, %44.45), olarak tanımlamışlardır. Konuşmada yaşanan zorluklara yönelik olarak öğrenciler; *derslerde ve günlük hayatta daha fazla konuşma etkinliği yapılması* (5, %33.33), *öğretmen desteğini almak* (4, %26.67), *internette konuşmaya yönelik videolar/alt yazılı filmler izlemek* (4, %26.67), *kendi kendine konuşma pratiği yapmak* (2, %13.33) yönünde, öğretmenler; *konuşmaya teşvik etmek için motive etmek* (3, %37.5), *konuşma etkinliği sırasında öğrencilere müdahale etmemek* (3, %37.5), *farklı ülkelerden arkadaş edinmelerini sağlamak* (2, %25) yönünde, veliler ise; *çevredekilerle konuşma pratiği yapmak* (4, %100) yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi yapılan katılımcıların konuşmada yaşanan zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

...Konuşurken bazen unutuporum kelimeleri çünkü biz Türk olduğumuz için İngilizce kelimeler bana değişik geliyor. Geçtiğimiz bir ünitenin konusundan bir kelimeyi bilemediğim zaman utaniyorum. Hata yapmaktan korkuyorum mesela önceki üniteye geçtik yeni üniteye geldik, öğretmenin sorduğu kolay bir kelimeyi çoğu arkadaşım biliyor ama ben bilemiyorum. Bilemediğim zaman kendimi kötü hissediyorum yüzüm kızarıyor. (Öğrenci 4)

...Ben İngilizceyi seviyorum ama konuşmakta çok zorlanıyorum. Bir de bizim sınıfta yaramazlar biraz, nasıl desem, alaycı oluyorlar. Mesela ben bir kelimeyi söyleyemiyorum hemen gülmeye başlıyorlar. Bir keresinde 5. sınıftayken "Google"a "Gogle" dedim diye o zaman herkes gülmüştü. Hem zorlanıyorum hem de bir de dalga geçiyorlar üstüne, o zaman moralimiz daha çok bozuluyor. Böyle alaycı oluyorlar ya

genelde, o zaman hiç konuşasım, kelimeyi söyleyesim gelmiyor, yine gülerler diye.
(Odak Öğrenci 1)

Yazmada Yaşanan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Ortaokul öğrencilerinin, velilerin ve öğretmenlerin yazmada yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri hakkındaki görüşlerine ilişkin oluşturulan kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Yazmada Yaşadıkları Zorluklara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri

Tema: Yazmada Yaşanan Zorluklar			
Katılımcılar	Kodlar	f	%
Öğrenci (n=12)	Kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması	7	36.84
	Dil bilgisi kurallarına uygun yazılı cümle kuramama	6	31.58
	Kelime bilgisi eksikliği	6	31.58
	Toplam	19	100
Öğretmen (n=5)	Dil bilgisi kurallarına uygun yazılı cümle kuramama	5	50
	Kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması	3	30
	Kelime bilgisi eksikliği	1	10
	Ana dilde yazamama	1	10
Toplam	10	100	
Veli (n=6)	Dinlediklerini yazılı hâle getirememe	4	100
	Toplam	4	100
Tema: Yazmada Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri			
Katılımcılar	Kodlar	f	%
Öğrenci (n=12)	Derslerde daha fazla yazma etkinliği yapılması	3	42.86
	Derslerde oyunlarla kelime etkinlikleri yapılması	3	42.86
	Kalıcı kelime öğrenimi için kodlama yapmak (Türkçedeki "Fıstıkçı Şahap" gibi)	1	14.28
	Toplam	7	100
Öğretmen (n=5)	Örnek bir metni uyarlayarak yazdırmak	4	50
	Dil bilgisi kurallarına takılmadan yazmaya teşvik etmek	3	37.50
	Sınavlarda kelime yazım yanlışlarından puan kırmak	1	12.50
	Toplam	8	100

Yazmada yaşanan zorlukları öğrenciler; *kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması* (7, %36.84), *dil bilgisi kurallarına uygun yazılı cümle kuramama* (6, %31.58),

kelime bilgisi eksikliği (6, %31.58) olarak, öğretmenler; *dil bilgisi kurallarına uygun yazılı cümle kuramama* (5, %50), *kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması* (3, %30), *kelime bilgisi eksikliği* (1, %10), *ana dilde yazamama* (1, %10) olarak, veliler ise; *dinlediklerini yazılı hâle getirememe* (4, %100) olarak tanımlamışlardır. Yazmada yaşanan zorluklara yönelik olarak öğrenciler; *derslerde daha fazla yazma etkinliği yapılması* (3, %42.86), *derslerde oyunlarla kelime etkinlikleri yapılması* (3, %42.86), *kalıcı kelime öğrenimi için kodlama yapmak* (1, %14.28) yönünde, öğretmenler; *örnek bir metni uyarlayarak yazdırmak* (4, %50), *dil bilgisi kurallarına takılmadan yazmaya teşvik etmek* (3, %37.50), *sınavlarda kelime yazım yanlışlarından puan kırmak* (1, %12.50) yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Odak grup görüşmesine katılan bir öğrencinin yazmada yaşanan zorluklara ilişkin yorumları aşağıda sunulmuştur.

...Mesela öğretmenim bir kelimeyi cümlenin içine kattığımda onun anlamı filan her şeyi değiştirebiliyor. Öğretmenim mesela örnek veriyorum, yani, öyle bir anlamı olmasa da, "sunny"nin hem "güneşli" hem "yağmurlu" anlamı var diyelim. Ama o hani biz de İngilizceyi daha yeni yeni öğreniyoruz. İşte cümlede anlamları değiştiği için, biz orda "yağmurlu" anlamına gelmesi gerekirken biz onu "güneşli" anlamına çevirirsek mesela şey oluyor, yani böyle bir anlam karışıklığı oluyor. Fiil filan getiriyoruz cümleyi şey yaparken [kurarkan] o yüzden [anlamı] değişiyor. Hani bir sürü anlamı var bir sürü kelimenin. (Odak Öğrenci 2)

Dinlemede Yaşanan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Ortaokul öğrencilerinin, velilerin ve öğretmenlerin dinlemede yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri hakkındaki görüşlerine ilişkin oluşturulan kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Dinlemede Yaşadıkları Zorluklara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri

Tema: Dinlemede Yaşanan Zorluklar			
Katılımcılar	Kodlar	f	%
Öğrenci (n=12)	Kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması	7	53.90
	Konuşmacının söylediklerini takip edememe	5	38.40
	Telaffuzu benzer kelimeleri karıştırma	1	7.70
	Toplam	13	100
Öğretmen (n=5)	Konuşmacının söylediklerini takip edememe	4	66.66
	Kitaplardaki dinleme metnlerinin içeriğinin öğrenci seviyesinin üstünde olması	1	16.67
	Metni görmeden dinleme etkinliği yapamama	1	16.67
	Toplam	6	100
Tema: Dinlemede Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri			
Katılımcılar	Kodlar	f	%
Öğrenci (n=12)	Daha fazla dinleme etkinliği yapılması (Şarkı, film vb.)	3	33.34
	Dinleme metnini öğretmenin seslendirmesi	3	33.33
	Dinleme metnlerinin birkaç defa dinletilmesi	3	33.33
	Toplam	9	100
Öğretmen (n=5)	Dinleme metnlerini birkaç kere dinletmek	3	42.86
	Dinleyip anlayamayanlar için metni yazılı olarak göstermek	3	42.86
	Ders dışında dinleme etkinlikleri yapılması	1	14.28
	Toplam	7	100

Dinlemede yaşanan zorlukları öğrenciler; *kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması* (7, %53.90), *konuşmacının söylediklerini takip edememe* (5, %38.40), *telaffuzu benzer kelimeleri karıştırma* (1, %7.70) olarak, öğretmenler; *konuşmacının söylediklerini takip edememe* (4, %66.66), *kitaplardaki dinleme metnlerinin içeriğinin öğrenci seviyesinin üstünde olması* (1, %16.67), *metni görmeden dinleme etkinliği yapamama* (1, %16.67) olarak tanımlamışlardır. Dinlemede yaşanan zorluklara yönelik olarak öğrenciler; *daha fazla dinleme etkinliği yapılması* (3, %33.34), *dinleme metnini öğretmenin seslendirmesi* (3, %33.33), *dinleme metnlerinin birkaç defa dinletilmesi* (3, %33.33) yönünde, öğretmenler; *dinleme metnlerini birkaç kere dinletmek* (5, %42.86), *dinleyip anlayamayanlar için metni yazılı olarak göstermek* (2, %42.86), *ders dışında dinleme etkinlikleri yapılması* (1, %14.28) yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan bir öğretmenin dinlemede yaşanan zorluklara ilişkin yorumları aşağıda sunulmuştur.

...Dinleme konusunda, tabii ki hani ses farkımız var. Çocuğun doğal olarak çıkarmadığı bazı sesler olduğu gibi onu da karşı taraf çıkardığı zaman algılayamıyor. Mesela “hocam hiç anlamadım” diyor, ben de diyorum ki; “Bakın ben Alanya’ya geldiğimde, eşimin teyzesini 2-3 ay anlamadım Türkçe konuşmasına rağmen.” Şive farkı, yuvarlıyor, kelimeler tutmuyor, sonra sonra anlamaya başladım. Neden? Kulağınız alışıyor, o sesi duya, duya, duya, alışkanlık hâline geliyor. (Öğretmen 2)

Okumada Yaşanan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Ortaokul öğrencilerinin, velilerin ve öğretmenlerin okumada yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri hakkındaki görüşlerine ilişkin oluşturulan kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Okumada Yaşadıkları Zorluklara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri

Tema: Okumada Yaşanan Zorluklar			
Katılımcılar	Kodlar	f	%
Öğrenci (n=12)	Kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması	7	41.18
	Okuduğunu anlamama	5	29.41
	Kelime bilgisi eksikliği	5	29.41
	Toplam	17	100
Öğretmen (n=5)	Kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması	4	57.14
	Kelime bilgisi eksikliği	2	28.58
	Ana dilde okuduğunu anlamama	1	14.28
	Toplam	7	100
Veli (n=6)	Kelimeleri Türkçe okur gibi okuma (kelimeleri Türkçedeki gibi okuma)	4	50
	Duyuşsal sorunlar (uzun metinleri okumaktan sıkılma, kitap okumayı sevmeme)	4	50
	Toplam	8	100
Tema: Okumada Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri			
Katılımcılar	Kodlar	f	%
Öğrenci (n=12)	Kelimelerin okunuşlarını internet çeviri sitelerinden araştırmak	3	42.86
	İngilizce hikâye kitabı okumak	2	28.58
	Okuma etkinliğinden önce kelime öğretimi yapılması	1	14.28
	Okurken heyecanlanan öğrencilere telkinde bulunulması	1	14.28
	Toplam	7	100
Öğretmen (n=5)	Doğru telaffuz için internette sesli sözlük sitelerinden faydalanmak	3	60
	Öğrencilere sözlük kullanımını öğretmek	1	20
	Ders kitabı dışında İngilizce kitap okutmak	1	20
	Toplam	5	100
Veli (n=6)	Sesli görsel izletmek ve dinletmek	4	100
	Toplam	4	100

Okumada yaşanan zorlukları öğrenciler; *Kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması* (7, %41.18), *okuduğunu anlamama* (5, %29.41), *kelime bilgisi eksikliği* (5, %29.41) olarak, öğretmenler; *kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması* (4, %57.14), *kelime bilgisi eksikliği* (2, %28.58), *ana dilde okuduğunu anlamama* (1, %14.28) olarak, veliler; *kelimeleri Türkçedeki gibi okuma* (4, %50), *duyuşsal sorunlar* (4, %50) olarak tanımlamışlardır. Okumada yaşanan zorluklara yönelik olarak

öğrenciler, *kelimelerin okunuşlarını internet çeviri sitelerinden araştırmak* (3, %42.86), *İngilizce hikâye kitabı okumak* (2, %28.58), *okuma etkinliğinden önce kelime öğretimi yapılması* (1, %14.28), *okurken heyecanlanan öğrencilere telkinlerde bulunulması* (1, %14.28) yönünde, öğretmenler; *doğru telaffuz için internette sesli sözlük sitelerinden faydalanmak* (3, %60), *öğrencilere sözlük kullanımını öğretmek* (1, %20), *ders kitabı dışında İngilizce kitap okutmak* (1, %20), veliler ise; *sesli görsel izletmek ve dinletmek* (4, %100) yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan bir öğrencinin okumada yaşanan zorluklara ilişkin yorumları aşağıda sunulmuştur.

...Metin okurken şey oluyor; bilmediğim bir kelime çıkıyor önüme, sonra da kafam karışıyor. Öbür kelimeleri de unutuyorum. Bilmediğim kelimeler oluyor, bir de uzun kelimeler kafa karıştırıcı oluyorlar. Bir de metinler bazen uzun oluyor, okuması daha zor oluyor. (Öğrenci 1)

4 Temel Dil Becerisi Dışında Yaşanan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Ortaokul öğrencilerinin, velilerin ve öğretmenlerin 4 temel dil becerisi dışında yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri hakkındaki görüşlerine ilişkin oluşturulan kodlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin 4 Temel Dil Becerisi Dışında Yaşadıkları Zorluklara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri

Tema: 4 Temel Dil Becerisi Dışında Yaşanan Zorluklar			
Katılımcılar	Kodlar	f	%
Öğrenci (N=12)	Duyuşsal sorunlar (Söz hakkı verilince heyecanlanma, derse katılmaktan çekinme, hata yapma korkusu, parmak kaldırmadan söz hakkı verilince stres yapma, dalga geçilme, cevabı bilemeyince hevesin kırılması, derse önem vermeme, yeterince motive edilmeme)	5	35.72
	Sınıf yönetimi sorunları	4	28.58
	İngilizceye diğer derslere göre önem verilmemesi	3	21.42
	Aile desteği eksikliği	2	14.28
	Toplam	14	100
Öğretmen (N=5)	Aile desteği eksikliği	5	31.25
	Ders saatlerinin az olması	4	25
	Dil bilgisi kurallarına göre cümle kuramama	4	25
	Duyuşsal sorunlar	3	18.75
	Toplam	16	100
Veli (N=6)	Kelimeleri Türkçedeki gibi telaffuz etme	4	33.34
	Duyuşsal sorunlar (kaygı, derse katılırken heyecanlanma, hata yapma korkusu)	4	33.33
	Aile desteği yetersizliği (ebeveynlerin İngilizce bilmemesi)	4	33.33
	Toplam	12	100
Tema: 4 Temel Dil Becerisi Dışında Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri			
Katılımcılar	Kodlar	f	%
Öğrenci (N=12)	Öğrenilen kelimelerin unutulmaması için sık tekrar yapılması	3	37.50
	Kelime öğrenmek için internet kaynaklarından yararlanmak (Kelime videoları, alt yazılı film izlemek)	3	37.50
	Derslerde eğlenceli etkinliklerin daha fazla yapılması (sözlük yarışması, şarkı, drama)	2	25
	Toplam	8	100
Öğretmen (N=5)	Ders saatlerinin arttırılması	4	40
	Ek kaynaklardan (kaynak kitaplar, çalışma kâğıtları vb.) yararlanmak	3	30
	Günlük hayatla ilişkili uygulamalı ödevler ve projeler vermek (tecrübeleriyle ilgili görsel bir sunum yaptırmak, İngilizce röportaj yaptırmak, yaz tatilinde neler yaptığını video ve görsellerle sunmak vb.)	1	10
	İngilizce öğretim programının içeriğinin sadeleştirilmesi (yoğunluğunun azaltılması)	1	10
	Toplam	9	100

	Dil seviyelerinin düzenli olarak ölçülmesi (ölçümler sonucunda öğrencilere sene sonunda dil sertifikası verilmesi)	1	10
	Toplam	10	100
	Öğrencinin motive edilmesi	4	30.76
Veli (N=6)	Öğretmenin derse katılmayan öğrencilere görevler vermesi	3	23.08
	Derslerin daha eğlenceli hâle getirilmesi	3	23.08
	Ailenin öğrenme sürecine destek vermesi	3	23.08
	Toplam	13	100

4 temel dil becerisi dışında yaşanan zorlukları öğrenciler; *duyuşsal sorunlar* (5, %35.72), *sınıf yönetimi sorunları* (4, %28.58), *İngilizceye diğer derslere göre önem verilmemesi* (3, %21.42) *aile desteği eksikliği* (2, %14.28) olarak, öğretmenler *aile desteği eksikliği* (5, %31.25), *ders saatlerinin az olması* (4, %25), *dil bilgisi kurallarına göre cümle kuramama* (4, %25), *duyuşsal sorunlar* (3, %18.75) olarak, veliler ise; *kelimeleri Türkçedeki gibi telaffuz etme* (4, %33.34), *duyuşsal sorunlar* (4, %33.33), *aile desteği yetersizliği* (4, % 33.33) olarak tanımlamışlardır. 4 temel dil becerisi dışında yaşanan zorluklara yönelik olarak öğrenciler; *öğrenilen kelimelerin unutulmaması için sık tekrar yapılması* (3, %37.50), *kelime öğrenmek için internet kaynaklarından yararlanmak* (3, %37.50), *derslerde eğlenceli etkinliklerin daha fazla yapılması* (2, %25) yönünde, öğretmenler; *ders saatlerinin arttırılması* (4, %40), *ek kaynaklardan yararlanmak* (3, %30), *günlük hayatla ilişkili ödevler ve projeler vermek* (1, %10), *İngilizce öğretim programının içeriğinin sadeleştirilmesi* (1, %10), *dil seviyelerinin düzenli olarak ölçülmesi* (1, %10) yönünde, veliler ise; *öğrencinin motive edilmesi* (4, %30.76), *öğretmenin derse katılmayan öğrencilere görevler vermesi* (3, %23.08), *derslerin daha eğlenceli hâle getirilmesi* (3, %23.08), *ailenin öğrenme sürecine destek vermesi* (3, %23.08) yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Odak grup görüşmesine katılan bir öğrenci velisinin 4 temel dil becerisi dışında yaşanan zorluklara ilişkin yorumları aşağıda sunulmuştur.

...Hani İngilizce farklı bir dil olduğu için çocuklar için, Türkçenin dil bilgisi farklı oluyor, İngilizceninkisi tabii ki farklı bir dil olduğu için, çocuklar çok zorlanıyor bu

konuda diye düşünüyorum. Yani yabancı bir dil olduğu için yabancı bir dili öğrenmek çok kolay bir durum değil. (Odak Veli 3)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın “Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyi nedir ve bu düzey çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” isimli alt problemine ilişkin uygulanan Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği bağlamında ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede orta düzeyde zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Özmat (2017) ortaokul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmede yüksek düzeyde zorluk yaşadıklarını belirlemiştir. Mihaljevic Djigunovic (1993) farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin katılımıyla yürüttüğü çalışmasında ortaokul öğrencilerinin İngilizce puanlarının ilkokul ve üniversite öğrencilerine oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çalışmanın sonuçları değerlendirilirken, çalışmanın yöntemi olan durum çalışması gereği, İngilizce öğrenmede yaşanan zorlukların belirli bir bölgede yaşayan, belirli bir gruba ilişkin incelendiği göz önüne alınmalıdır. İlk olarak, çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmede orta düzeyde zorluk yaşadıkları bulgusu, İngilizce notu 4 ile 5 olan öğrencilerin tüm çalışma grubunun %71’ini oluşturmasıyla açıklanabilir. İngilizce notu ile İngilizce başarısı arasındaki ilişki göz önüne alındığında, çalışma grubunda notu olan yüksek öğrencilerin çoğunlukta olmasının İngilizce öğrenmede orta düzeyde zorluk yaşandığı sonucunu doğurduğu öne sürülebilir. İngilizce notu düşük öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir çalışma grubunda, İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeyinin daha yüksek olacağı tahmin edilebilir. Bulunan sonucun, Alanya merkezdeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerden oluşan çalışma grubunun Alanya’nın turistik ve uluslararası etkileşime açık bir bölge olması nedeniyle İngilizceyi günlük hayatta kullanmaya meyilli olmalarından da kaynaklandığı söylenebilir. Bu düşünceden hareketle, turistik olmayan bir bölgede yapılan benzer bir çalışmada İngilizce öğrenmede yüksek düzeyde zorluk yaşandığı sonucuna ulaşılması beklenebilir. Bu sonucun elde edilmesinde ayrıca, öğrencilerin ve ailelerin İngilizceye karşı ön yargıları,

hata yapma ve dalga geçilme korkusu gibi duyuşsal sorunların etkili olduğu söylenebilir.

Çalışmanın “Ortaokul öğrencileri, öğrenci velileri ve İngilizce öğretmenlerine göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara çözüm önerileri nelerdir?” şeklindeki 2. alt problemi kapsamında katılımcılar en çok; duyuşsal sorunlar, İngilizcede kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması, telaffuzu benzer kelimeleri karıştırma, kelime bilgisi eksikliği, dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama, derslerde ve ders dışında dört temel dil becerisine yönelik yeterince etkinlik yapılmaması, konuşmacının söylediklerini takip edememe (anlamama), ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin öğrenci seviyesinin üstünde olması, aile desteği eksikliği, ders saatlerinin az olması, İngilizce öğretim programının içeriğinin yoğun olması ve İngilizceye diğer derslere göre önem verilmemesi nedeniyle İngilizce öğrenmede zorluk yaşandığını belirtmişlerdir.

İngilizce öğrenmede karşılaşılan zorluklar kapsamında katılımcılar, yaşanan *duyuşsal* sorunları; hata yapma ve dalga geçilme korkusu, konuşurken heyecanlanma, kaygı, motivasyon eksikliği, uzun metinleri okumaktan sıkılma, dinleyip yazmaya çalışırken ve okurken bilmediği bir kelimeyle karşılaşınca moralinin bozulması olarak tanımlamışlardır. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Çelik ve Kocaman, 2016; Özmat, 2017). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin duyuşsal sorunlar nedeniyle İngilizce öğrenmede zorluk yaşadığı sonucuna varılmışken Mihaljevic Djigunovic (1993) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin ilkokul öğrencilerine göre önemli oranda daha düşük duyuşsal motivasyona sahip olduğunu tespit etmiştir. Gándara, Maxwell-Jolly ve Driscoll (2005), yaptıkları çalışmaya katılan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etmekte zorlandığını belirtmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenmede duyuşsal sorunlar nedeniyle zorluk yaşadıkları bulunmuşken Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012) öğrencilerin duyuşsal faktörler açısından İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz tutum sergilediklerini tespit etmiştir. Öğrencilerin öğrenmeyi hedefledikleri konuya yönelik duygu ve düşünceleri, o konu ile ilgili zorluk yaşama düzeylerini etkileyebilir. Ortaokul

öğrencilerinin İngilizce öğrenme süreci göz önüne alındığında, geliştirilen olumsuz tutumların ve önyargıların, İngilizce öğrenmenin zor olarak algılanmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Tutum, ön yargı, İngilizce dersini sevmeme gibi faktörlerin yanı sıra öğrencinin öz güven algısı, genel yapısı itibariyle heyecanlı veya ürkek olması, zorluklar karşısında savaşılabile gücü gibi özelliklerinin de İngilizce öğrenmede yaşanan duyuşsal zorlukları açıkladığı öne sürülebilir. Duyuşsal sorunlara ve dersin daha ilgi çekici hâle getirilmesine ilişkin olarak katılımcılar; öğrencinin motive edilmesi; derslerde sözlük yarışması, şarkı, drama gibi eğlenceli etkinliklerin daha fazla yapılması; öğrencilere günlük hayatla ilişkili uygulamalı ödevler ve projeler verilmesi; kaynak kitap, çalışma kâğıtları, video gibi ek kaynaklardan yararlanılması; İngilizce dil seviyelerinin düzenli olarak ölçülmesi ve ölçümler sonucunda öğrencilere sene sonunda dil sertifikası verilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrenciler, öğretmenler ve veliler dört temel dil becerisinin hepsinde kelimelerin okunuşları ile yazılışlarının farklı olması nedeniyle zorluk yaşandığını ifade etmişlerdir. Telaffuz sorunları (Çelik ve Kocaman, 2016) ve Türkçede olmayan harfleri okuyup yazamama (Akdamar, 2020) nedeniyle İngilizce öğrenmede zorluk yaşandığını belirten çalışmalar, bu sonucu desteklemektedir. İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklar arasında öğrenci veli ve öğretmenlerin görüş birliğinde olduğu kelimelerin okunuşları ile yazılışlarının farklı olması durumunun İngilizce ve Türkçe dillerinin yazım ve telaffuz kurallarının arasındaki farklardan kaynaklandığı söylenebilir. Türkçede harfler bir araya geldiklerinde Türk alfabesinde oldukları gibi okunurken İngilizcede bazı harfler yan yana geldiğinde İngiliz alfabesindeki okunuşlarından farklı şekilde telaffuz edilmektedir. Bunun gibi durumlarda öğrenci harfin İngiliz alfabesindeki okunuşunu bilse bile yanına farklı harfler geldiğinde o harfin telaffuzunun farklılaşması gerektiğini bilememekte ve kelimeleri doğru şekilde okuyup yazmamaktadır. Bu nedenlerle İngilizcede harflerin farklı şekillerde bir araya gelmesine göre çeşitli sesletim kuralları olması ana dili Türkçe olan öğrencilerin İngilizce kelimeleri okurken ve yazarken sorun yaşamasına neden olduğunu öne sürülebilir. Çalışma kapsamında tüm katılımcı gruplarının zorluk olarak ifade ettiği dinlediklerini yazılı hâle getirememe bulgusu ile

kelimelerin okunuşuyla yazılışının birbirinden farklı olması bulgusunun birbirini desteklediği söylenebilir. İngilizcenin kendine özgü sesletim ve yazım kurallarının öğrencilerin söylenenleri duyup kâğıda yazmada sorun yaşamalarının sebebi olduğu düşünülebilir. Duyduğunu İngiliz alfabesine göre yazamayan veya harfin yazımını oturtabilse bile yanına gelen harfe göre nasıl telaffuz edildiğini bilemeyen öğrenciler için duyduklarını yazıya dökmek zorlayıcı bir deneyim olabilmektedir. Kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının birbirinden farklı olması sorununa ilişkin katılımcılar; kelimelerin okunuşlarını internet çeviri sitelerinden araştırmak, doğru telaffuz için internette sesli sözlük sitelerinden faydalanmak, okuma etkinliklerinden önce kelime öğretimi yapılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Katılımcılar, çalışmada elde edilen bir diğer bulgu olan konuşmacının söylediklerini takip edememe (anlamama) sorununun, konuşmacıların aksan farklılıkları ve hızlı konuşmalarından kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Ses kayıtlarının kalitesindeki sorunlar, dinleme etkinliklerinin öğrencilerin seviyesinin üzerinde olması, aksan, kelime bilgisi eksikliği, konuşmacının hızı sebebiyle dinlemede zorluk yaşandığını ifade eden araştırmalar (Bloomfield, Wayland, Rhoades, Blodgett, Linck ve Ross, 2010; Gilakjani ve Sabouri, 2016) çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Konuşmacının söylediklerini takip edememe (anlamama) konusunda yaşanan zorluğun, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen kelime bilgisi eksikliği bulgusu ile de açıklanabileceği düşünülebilir. Konuşulanların içeriğinde öğrencinin anlamını bilmediği kelimeler varsa söylenenleri anlamaması olağan bir durumdur. Öğrenciler dört temel dil becerisinin hepsinde, öğretmenler ise konuşma ve okuma becerilerinde kelime bilgisi eksikliği nedeniyle zorluk yaşandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Susanto (2017) kelime öğreniminin yabancı dil öğreniminin temel bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Kelime bilgisinin yabancı dil öğreniminin merkezinde bulunması nedeniyle kelime dağarcığındaki eksikliğin İngilizce öğrenimini zorlaştırdığı öne sürülebilir. Öğretmenlerden biri, öğrencinin konuşulanı dinleyip yazmaya çalışırken anlamı bilinmeyen bir kelimeye takılması nedeniyle moralinin bozulabildiğini ifade etmiştir. Öğrenilen kelimeler üzerinden zaman geçince bir süre sonra unutulabilmektedir, bu

durumun öğrencilerin kalıcı kelime öğrenme yöntemlerini bilmediklerinden kaynaklandığı öne sürülebilir. Bazı durumlarda bir metin okurken yazarken veya konuşulanları dinlerken karşılaştıkları anlamı bilinmeyen kelimeler nedeniyle İngilizce öğrenmekten gözü korkan öğrencilere de rastlanabilmektedir. Heves kırıcı olarak nitelenen bilinmeyen kelimelerle karşılaşma durumunun yarattığı duyuşsal sorunlar nedeniyle öğrencilerde İngilizce öğrenmenin zor olduğu algısı oluşabilmektedir. Kelime bilgisindeki eksikliklere ve İngilizce olarak söylenenleri takip etmede (anlamada) yaşanan zorluklara ilişkin katılımcılar; derslerde oyunlarla kelime etkinlikleri yapılması, kalıcı kelime öğrenimi için (Türkçedeki “Fıstıkçı Şahap” gibi) kodlama yapılması, öğrenilen kelimelerin unutulmaması için sık tekrar yapılması, İngilizce hikâye kitabı okunması, doğru telaffuz için internette sesli sözlük sitelerinden faydalanılması, öğrencilere sözlük kullanımının öğretilmesi, kelime videoları ve alt yazılı film gibi internet kaynaklarından faydalanılması, yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama konusundaki zorluğun öğretmenlerden elde edilen İngilizce ve Türkçenin cümle yapılarının birbirinden farklı olması bulgusundan kaynaklandığı öne sürülebilir. Dilinin yapısını anlamama (Sparks ve Ganschow, 1991) ve dil bilgisine uygun cümle kuramama (Bensoussan, Sim ve Weiss 1984; Çelik ve Kocaman, 2016) nedeniyle öğrencilerin İngilizce öğrenmede zorluk yaşadıklarını tespit eden araştırmalar, çalışmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Çalışmaya katılan öğretmenler; dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama konusundaki zorluğun, İngilizce ve Türkçenin cümle yapılarının birbirinden farklı olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, İngilizce cümle kurarken fiil çekimleri ve kelime köklerinin Türkçede olduğundan farklı şekilde değişmesi nedeniyle dil bilgisine uygun cümle kurmada zorlandıkları görülebilmektedir. Çalışmanın dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama bulgusu öğretmenlerden elde edilen ders saatlerinin az olması ve İngilizce öğretim programının içeriğinin yoğun olması bulguları ile de açıklanabilir. Çalışmaya katılan öğretmenler ders saatlerinin yetersiz olması ve İngilizce öğretim programının içeriğinin yoğun olması nedenleriyle konuşma etkinliklerine yeteri kadar süre ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında

ders saatlerinin azlığı nedeniyle İngilizce öğrenmede zorluk yaşandığını belirten çalışmalar (Erdem, 2016; Gándara vd., 2005; Karademir ve Gorgoz, 2019) bulunmaktadır. Konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmenin uzun zaman aldığı ve yoğun şekilde uygulama yapılmasını gerektirdiği düşünülürse ders saatlerinin az olmasının bu becerilere derslerde yeterince zaman ayrılmasını zorlaştırdığı söylenebilir. Genel anlamda düşünüldüğünde ders saatlerinin az olmasının bir zorluk olarak algılanmasının İngilizce öğretim programında dört temel beceriye yönelik kazanımları gerçekleştirmenin uzun zaman almasından ve programın teori ile uygulamasının programda İngilizce derslerine verilen süre açısından birbiriyle uyumsuzluğundan kaynaklandığı düşünülebilir. Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama ve ders saatlerinin az olması sorununa ilişkin katılımcılar; ana dil ve İngilizce arasındaki yapısal farklılıkların kıyaslatılarak öğretilmesi, derslerde cümle kurmaya ve 4 temel dil becerisine yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi, ödül sisteminin uygulanması, öğrencilere dil bilgisine takılmadan konuşulması/yazılması yönünde telkinde bulunulması ve öz güven verici konuşmalar yapılması, alt yazılı film/dizi/animasyon, şarkı gibi sesli görsellerin izlenmesi ve dinlenmesi, İngilizce öğretim programının içeriğinin sadeleştirilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklara ilişkin katılımcılar son olarak, aile desteği yetersizliği ve İngilizceye diğer derslere oranla önem verilmemesi nedeniyle zorluk yaşandığı konusunda görüş belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen görüşmelerde veliler, yeterli seviyede İngilizce bilmedikleri veya çalıştıkları için çocuklarına yardımcı olamadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın bu sonucuna paralel olarak Gándara vd. (2005) aile desteği yetersizliği ve öğretmenlerin ailelerle iş birliği yapamamalarının İngilizce öğreniminde karşılaşılan en büyük zorluk olduğunu vurgulamıştır. Ailenin öğrenciler için her türlü sorunda başvurabileceği güvenilir bir destek kaynağı olması nedeniyle İngilizce öğrenirken ailelerinden yardım alan öğrencilerin karşılaştığı zorlukları daha rahat aştığı söylenebilir. Ders saatlerinin veya aile desteğinin yetersiz olması nedeniyle İngilizce öğrenmek için ders dışında profesyonel destek almak gerekli olabilir. Aile desteğinin veya öğretim programı dışı desteğin yetersiz olduğu durumlarda

İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların, çözülemediği için, daha büyük sorunlara dönüştüğü düşünülebilir. Velilerin çocuklarına İngilizce öğrenme sürecinde destek veremedikleri için onları kurs gibi eğitsel faaliyetlere göndermek istedikleri ileri sürülebilir. Velilerin çocuklarını eğitsel faaliyetlere gönderememe durumu, maddi imkânlarının kısıtlı olmasından kaynaklanabilir. Çalışma bağlamında katılımcı öğrencilerin %48'inin toplam aylık gelirinin düşük olduğu (2500'den az-2500 arası) göze çarpmaktadır. Bu durumun, çalışmanın devlet ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Kısacası, ailelerin sosyoekonomik durumlarının düşük olması nedeniyle çocuklarını okul dışı eğitsel faaliyetlere gönderemedikleri düşünülmektedir. Aile desteği yetersizliği ve İngilizce öğrenimine önem verilmemesi sorununa ilişkin katılımcılar; ailenin öğrenme sürecine destek vermesi ve öğrenciyi motive etmesi, ailelerin İngilizce öğrenmenin önemi ve uzun bir süreç olduğu konusunda bilgilendirilmesi, maddi durumu uygun olan aileler için okul dışı destek kaynaklarının arttırılması (etüte/özel derse göndermek) yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Öneriler

Bu bölümde, çalışmanın amacı doğrultusunda sunulan önerilere alt başlıklar hâlinde yer verilmiştir.

Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Ailelere ve öğrencilere İngilizce öğrenmenin uzun soluklu bir süreç olduğu ve bu konuda sabırlı olmaları gerektiği anlatılabilir. Ailelerle ve öğrencilerle İngilizce bilmenin sağladığı avantajlar ve etkili dil öğrenimi için İngilizceyi yaşamın her alanına dâhil etmenin gerekliliği konusunda bilgilendirici konuşmalar yapılabilir.
2. Çevredeki İngilizce bilen kişilerle ve yabancılarla konuşma pratiği yapmak, çevrede İngilizce konuşan kimse olmadığında karşısında biri varmış gibi konuşmak, İngilizce günlük tutmak, aile bireyleriyle İngilizce oyunlar

oyunmak gibi yöntemlerle İngilizceyi günlük hayatta kullanmak için çeşitli fırsatlar yaratılabilir.

3. Kelime dağarcığını zenginleştirmek ve İngilizcedeki cümle yapılarını daha iyi anlayabilmek için dergi, gazete, kısa hikâyeler gibi İngilizce yayınlar okunabilir. Okullarda İngilizce yayınları içeren dil kütüphaneleri oluşturulabilir.
4. Kelime öğretimi için kelimeleri öbekler hâlinde eşdizimli olarak (collocations) ve bağlam içerisinde öğretmek, üst sınıflarda (7 ve 8. Sınıflarda) kelimeleri İngilizce eş anlamlarıyla öğretmek, gerçek nesnelere (authentic materials) kullanmak, kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarım yaptırmak veya vücut diliyle (pantomim, drama yoluyla) buldurmak gibi yöntemlerden yararlanılabilir.
5. Doğru telaffuz, kulak dolgunluğu ve kelime öğrenimi için İngilizce haber kanallarını izlemek, şarkı dinlemek, yabancı dil öğrenme uygulamalarını kullanmak, İngilizce konuşan sosyal medya fenomenlerini takip etmek önerilebilir.
6. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencinin başarı durumu, 4 temel dil becerisi eşit oranda dikkate alınarak belirlenebilir. Sınavlara dinleme ve konuşma bölümü eklenebilir.
7. Öğrencilerin performansları, sınavlara ek olarak, dönem boyunca portfolyo, ürün dosyası, zihin haritaları, beyin fırtınası, günlükler, akran değerlendirmesi gibi biçimlendirici değerlendirme araçlarıyla değerlendirilebilir. Öğrencilerin dönem boyunca oluşturdukları ürünlere düzenli aralıklarla dönütler vererek ilerlemelerini görmeleri ve kendilerini değerlendirmeleri sağlanabilir.
8. İngilizce öğrenme devlet politikası olarak benimsenebilir, Türkçe haberler ve televizyon programları İngilizce alt yazılı olarak yayınlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin dört temel dil becerisinde yaşadıkları zorluklara yönelik deneysel çalışmalar yapılarak dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan yöntemlerinin pratikteki etkililiğini gözlemek mümkün olabilir.
2. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklar öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin bakış açısından incelenmiştir. Farklı eğitim seviyelerindeki öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukları inceleyen benzer yapıda durum çalışmaları yapılabilir.
3. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede karşılaştıkları zorlukların zaman içindeki değişimini inceleyen uzun soluklu boylamsal çalışmalar yapılabilir.
4. Türkiye bağlamında İngilizce öğrenmeyi zorlaştırdığı düşünülen kültürel önyargıların ve olumsuz tutumların temellerini ve alt yapısını ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR


- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M. & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119–134.
<https://doi.org/10.5539/ass.v8n2p119>
- Ak, B. (2010). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Kalaycı, Ş. (Ed.). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (Beşinci Baskı) içinde (s. 65-82). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 394–401.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.524>
- Akdamar, H. S. (2020). Students' attitudes towards English in the Turkish secondary school context (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin).
- Alharbi, Y. G. (2019). A review of the current status of English as a foreign language (EFL) education in Saudi Arabia. *Global Journal of Education and Training*, 2(1), 1–8.
- Bensoussan, M. Sim, D. & Weiss, R. (1984). The effect of dictionary usage on EFL test performance compared with student and teacher attitudes and expectations. *Reading in a Foreign Language*, 2(2), 262–276.
- Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Linck, J. & Ross, S. (2010). What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension. College Park: University of Maryland. Erişim Adresi:
<https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a550176.pdf>
- Copland, F., Garton, S. & Burns, A. (2014). Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. *Tesol Quarterly*, 48(4), 738-762.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Çelebi, M. ve Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(10), 4975-5005. <https://doi.org/10.26466/opus.704162>
- Çelik, Ö. ve Kocaman, O. (2016). Barriers experienced by middle school students in the process of learning English. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(1), 31-46.

- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimi ile imtihanı, sorunlar ve çözüm önerileri. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1–24. 20.10.2020 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf adresinden erişilmiştir.
- Education First (2020). English Proficiency Index. 10.10.2020 tarihinde <https://www.ef.com/wwen/epi/> adresinden erişilmiştir.
- Erdem, S. (2016). Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *Validity and reliability, how to design and evaluate research in science education*. New York: McGraw Hill Companies.
- Gándara, P., Maxwell-Jolly, J. & Driscoll, A. (2005). Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs. 25.01.2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491701.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gilakjani, A. P. & Sabouri, N. B. (2016). Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English language teaching*, 9(6), 123-133.
- Karademir, C. A. ve Gorgoz, S. (2019). English teachers' problems encountered in teaching four basic language skills. *International Education Studies*, 12(4), 118-127.
- Madalińska-Michalak, J. & Bavli, B. (2018). Challenges in teaching English as a foreign language at schools in Poland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 688–706. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1531125>
- Mihaljevic Djigunovic, J. (1993). Effects of gender on some learner-dependent variables in foreign language learning. *SRAZ*, 38, 169-180.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Özmat, D. (2017). İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rizi, B. M., Siddiqui, M. A., Moghaddam, R. A. & Mukherjee, S. (2014). Deficiencies in teaching and learning English as a foreign/second language in the secondary schools of Iran & India. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature (IMPACT: IJRHAL)*, 2(6), 5-14.

- Sparks, R. L. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal*, 75(1), 3–16. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb01076.x>
- Susanto, A. (2017). The teaching of vocabulary: A perspective. *Jurnal KATA: Penelitian Tentang Ilmu Bahasa Dan Sastra*, 1(2), 182-191.
- Teevno, R. A. (2011). Challenges in teaching and learning of English at secondary level class X. *International Journal of Human Resource Studies*, 1(2), 27-35.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161–175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ORCID

Seda ÖZER  <https://orcid.org/0000-0003-2462-6860>

Cenk AKAY  <https://orcid.org/0000-0001-9892-6255>

SUMMARY

Introduction

English being one of the most commonly spoken languages around the world, learning it is decidedly significant. However, noticeable difficulties are known to be encountered in terms of English learning in the Turkish context. The aim of this study is to define the secondary school students' English learning difficulties from multiple sources of evidence and to offer solution suggestions from secondary school students', parents' and secondary school English teachers' perspectives. A case study research was utilised to answer this main research question: "What are the English learning difficulties encountered by secondary school students and what are the solution suggestions for these difficulties?". The subquestions of the study were as follows: (a) What is the level of secondary school students' English learning difficulties and do their level of difficulties differ significantly according various variables? (b) From secondary school students', parents' and English teachers' perspectives, what are the problems encountered by secondary school students in learning English and what are the solution suggestions for these difficulties?

Methodology

A single-embedded case study research design was used in this study in order to define the difficulties encountered by secondary school students from multiple sources of evidence. The study was conducted in Alanya, Turkey. The quantitative data of the study were gathered from 351 secondary school students through The Foreign Language Learning Difficulties Scale. The quantitative data were gathered from 16 secondary school students, 10 parents and five English teachers through semi structured interviews and focus group interviews. The participants were drawn using convenience sampling for quantitative analysis and purposive sampling was utilised for qualitative analysis.

Findings

As a result of the first part of this study, it was found that the secondary school students experience "moderate" level of difficulties in learning English. Further analyses showed that the level of their English learning difficulties differ significantly according to various variables (gender, class level, enjoying or disliking English lessons, parents speaking a foreign language, English lesson grades).

In the second part of the study, qualitative findings gathered from the students, parents and teachers were presented. The difficulties encountered in secondary school students' English learning process were mainly identified as affective problems, English words being spelt and pronounced differently, insufficient time allocated for speaking activities in the curriculum, insufficient vocabulary knowledge, being unable to form grammatically correct sentences while speaking and writing, being unable to read and write a text in the mother tongue, reading comprehension difficulties in English and in Turkish, being unable to follow the speaker while listening, being unable to spell what's been listened, being unable to do listening activities without seeing the written text, course book listening activities being above students' level, pronouncing English words like in Turkish, insufficiency of language skills practice in classroom

and in daily life, the English lesson not being perceived as significant compared to other school subjects, insufficient family support, insufficient number of English lessons at school and classroom management problems.

Discussion

In conclusion, various English learning difficulties are found to be encountered in Turkish secondary school students context. Firstly in order to address these challenges, families and students should be informed that English learning is a long, arduous process requiring perserverance and patience. Parents' and students' prejudices against learning English could be corrected by raising their awareness through speeches on the advantages of learning English. Students should be encouraged to include English in their daily lives by being profoundly exposed to it outside the classroom, keeping an English journal, reading English materials such as short stories, magazines, blogs. Students' English success should be evaluated by their performance in all 4 basic language skills. Students should be given an 'English Language Certificate' at the end of each year for their results of yearly exams. For further research, English learning difficulties could be examined through longitudinal studies over the course of time and through experimental studies to observe the efficiency of English teaching/learning techniques in pratice.

Ek 1: Etik Kurul Onay Belgesi

MERSİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
ONAY BELGESİ

Mersin Üniversitesi lisansüstü öğrencilerinden Seda ÖZER'in "Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Yaşadıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması" adlı çalışması kurulumuz tarafından incelenmiş ve

Etik yönden uygun bulunmuştur.

Etik yönden geliştirilmesi gerekmektedir.

Etik yönden uygun bulunmamıştır.



Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kararı	
Başvuru Formunun Etik Kurula Ulaştığı Tarih	11/12/2020
Etik Kurul Karar Toplantı Tarihi ve Karar No	29/12/2020- 039
Yer	Mersin Üniversitesi, Uğur Oral Kültür Merkezi
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır.

KURUL BASKANI VE ÜYELER:

Prof. Dr. Arzu UYSAL	Başkan
Prof. Dr. F. Ayşe BALCI KARABOĞA	Üye
Prof. Dr. Turhan KORKMAZ	Üye
Prof. Dr. Şerife YORULMAZ	Üye
Prof. Dr. İsmail TUNCER	Üye
Prof. Dr. Hürriyet GÖKDAYI	Üye
Prof. Dr. Eyüp ERDOĞAN	Üye

İMZA

Açıklama:

Prof. Dr. Eyüp ERDOĞAN
Hukuk Fakültesi

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Metaforik Algıları*

Special Education Teachers' Metaphorical Perceptions Regarding The Students With Multiple Disabilities

A. Emel SARDOHAN YILDIRIM¹, Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN²

¹Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü.
emelsardohan@gmail.com.

²Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü.
meldeniz1@hotmail.com.

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 01.08.2021

Yayına Kabul Tarihi: 16.11.2021

ÖZ

Çoklu yetersizlik, bir yetersizliğe başka bir ya da daha fazla sayıda yetersizliğin eşlik etmesi olarak ifade edilmektedir. Çoklu yetersizliği olan öğrencilerle çalışacak olan özel eğitim öğretmenlerinin, çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik algılarını ve bu algıların gösterdiği eğilimi bilmek önemlidir. Bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik algılarını betimlerken kullandıkları metaforlar aracılığıyla algılarını ve algıların eğilimini tespit etmektedir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenine göre düzenlenmiş ve 218 özel eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma verileri açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler özel eğitim öğretmenlerinin “çoklu yetersizliği olan öğrenci gibidir, çünkü” ifadelerini tamamlamalarıyla elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilerle ilgili en çok sırayla çiçek, bebek, gökkuşağı, ağaç, normal gelişen birey, melek, maden, denklem, hediye paketi, deniz, kuş, toprak, hayat, tablo, çocuk, bitki, yapboz, labirent, hamur, keşif, şemsiye, problem, çocuk, bulmaca, kitap, öğrenci, levha, güneş, bağımlı bir birey, havuz problemi, özel, enstrüman, ahtapot kavramlarını geliştirdikleri bulunmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin geliştirdikleri metaforlar kullanım gerekçelerine göre 13 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; başkalarına bağımlı olma, yoğun ilgi ve destek gereksinimi, eğitimlerinin iyi planlanması, bireysel farklılık, eğitimi zor ve sabır gerektirir, eşsiz ve biriciktir, eğitiminde ilginç deneyimler, eğitim önemlidir, yetersizlik

***Ahntılama:** Sardohan Yıldırım, A.E. ve Eldeniz Çetin, M. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 749-786.

kombinasyonu, hassas-narin-kırılgan oluşları, yaşamlarındaki zorluk, ihmal edilmeleri, masumiyettir.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim öğretmeni, Çoklu yetersizlik, Metaforik algı.

ABSTRACT

Multiple disabilities refer to a disability accompanied by one or more other disabilities. It is essential to reveal the perceptions and tendencies of special education teachers have towards their students with multiple disabilities. The present study aims to determine the metaphors which special education teachers use while describing their perceptions of students with multiple disabilities and the trends of these perceptions. The study was designed as a phenomenology study, a qualitative research model and study was conducted with 218 special education teachers. The data was by collected using an open-ended question form which asked the teachers to complete the sentence "A student with multiple disabilities is like because". The data collected was analyzed using content analysis and interpreted. The results showed that the special education teachers most frequently created these concepts, respectively, regarding students with multiple disabilities: flower, baby, rainbow, tree, individual with typical development, angel, mine, equation, gift package, sea, bird, soil, life, painting, child, plant, jigsaw puzzle, labyrinth, dough, discovery, umbrella, problem, child, crossword puzzle, book, student, plaque, sun, an addicted individual, a pool problem in math, unique, instrument, and octopus. The special education teachers' metaphors were gathered under 13 categories by their intended use. These categories were: depended on others, the need for intense care and support, well-planned education for them, individual differences, the fact that education is challenging and requires patience, the fact that they are unique, interesting experiences in their education, the fact that education is essential, a combination of disabilities, the fact that they are sensitive-frail-fragile, difficulties in their lives, their neglect, and innocence.

Keywords: Special education teacher, Multiple disabilities, Metaphorical perception.

GİRİŞ

Metafor terimi bireyin, deneyimlerinin gerçekleştiği bağlamı nasıl algıladığına dair yeni bilgiler edinmeye yardımcı olan bir öge, bir şeyin başka bir şeyin yerini tutması olarak tanımlanmaktadır (Morgan, 2006; Bakırcıoğlu, 2012). Kökeni Yunancaya dayanan metafor kelimesinin Yunanca sözlük karşılığı “metapherein” yani “taşımak”, “aktarmak” anlamına gelmekle birlikte son zamanlarda güncel olarak iki nesnenin, iki kavramın ya da iki olay arasındaki eş-benzeri ilişkiler için kullanılmaktadır (Draaisma, 2007). Metafor bir kavramın, olayın veya bir nesnenin kendi öz anlamıyla değil de bir başka kavram, olay ya da nesnenin kullanılarak dolaylı yollardan izah edilmesidir (Deant-Reed & Szokolszky, 1993). Türkçede ise mecaz kelimesinin karşılığı olarak Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde yerini alan metafor (TDK, 2018). Morgan’a (2006) göre, kişinin dünyayı anlama ve anlamlandırma sürecinde ortaya çıkan ve kavrayışımıza sinen bir düşünce ve görme biçimi anlamına gelmektedir. Morgan (2006) bütün metaforların genel olarak değerlendirildiğinde birbiriyle çelişen ve birbirlerini bütünleyen bir yelpaze oluşturduğunu ifade etmiştir. Bireylerin kavramlara ilişkin düşüncelerini açıklamaları istenirken kavramları doğrudan tanımlamalarına ilişkin soru sormak yerine bu kavramları metaforlar üzerinden açıklamaları talep edilebilmektedir (Camcı Erdoğan & Güçyeter, 2019). Metafor çalışmaları, katılımcıların belirli bir konu hakkında nasıl düşündüğünü keşfetmeye yarayan bir alternatif olarak kabul görmüştür (Zheng & Song, 2010). Eğitim alanında ise metaforlar hem eğitim süreçlerinin dinamiklerini tanımlamak hem de eğitimde aktif rol oynayan öğretmenlerin görevlerini açıklığa kavuşturmak ve sınıflandırmak için önemli bir rol oynamaktadır (Mouraz ve diğerleri, 2013). Öğretmenler, algılarını ve soyut kavramları ifade etmede daha somut ve daha kolay anlaşılabilir olan metaforları tercih etmektedirler (Singh, 2010). Ayrıca metaforların, farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için güçlü bir araç olarak kabul edilebileceği belirtilmektedir (Carlson, 2001; Carter, 1990; Stivers & Cramer, 2015). Munby (1986) öğretmenlerin bir konu ile ilgili düşüncelerini

derinlemesine anlamının en verimli yolunun, konu ile ilgili metaforlarını anlamlandırma olduğunu belirtmektedir (Akt. Zheng & Song, 2010).

Öğretmenler arasında özel gereksinimli öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin çalıştığı gruplardan biri de çoklu yetersizliği olan öğrencilerdir. Çoklu yetersizliği olan bireyler özel gereksinimli bireyler kategorisinde yer almakta ve bu bireyler aynı anda birden fazla yetersizliğe sahip olmakta ve kendilerine sunulan özel eğitim hizmetleri sürecinde özel yetişmiş personele, özel hazırlanmış programa ve uyarlamalara gereksinim duymaktadır (Mastropieri & Scruggs, 2014; Şafak, 2012; Şafak ve Yürekli, 2020). Çoklu yetersizlik terimi şemsiye bir terimdir dolayısıyla içinde birçok farklı tür ve derecedeki yetersizliği barındırmaktadır. Farklı tür ve derecedeki yetersizliklerden farklı derecede etkilenmiş bireylerin birbirleri ile benzeyen yönleri olmasına rağmen farklı yönleri daha fazladır (Akçamete, 1992). Bu bireylerde bilişsel, işitme ve görme yetersizliklerinin yanında süreğen hastalıklar da (örn. epilepsi, kalp rahatsızlıkları gibi) görülebilmektedir (Mansell, 2010). Bireylerin sahip olduğu bu yetersizlikler ve sağlık sorunları, yaşam kalitelerini, eğitim süreçlerine aktif katılmalarını ve sosyal hayatlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Eldeniz Çetin, 2020; Kalkan, 2020; Downing & Eichinger, 2008). Bu bireylerin eğitim süreçlerinin nitelikli olması, derslere aktif katılımlarının sağlanması, yetersizlikleri ile ilgili gerekli uyarlamaların ve eğitim programlarının yapılması için eğitim öğretim süreçleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) garanti altına alınmıştır. Bu yönetmelikte öğrencilerin devam ettiği okul türleri, sınıflar, uygulanması gereken bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin özel eğitim okullarına devam ettiği sürece derslerini özel eğitim öğretmenlerinin okutacağına dair karar bulunmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri öğrencisine ne öğreteceğini, nasıl öğreteceğini, öğretimi nasıl bireyselleştireceğini ve eğitimsel uyarlamaları nasıl uygulayacağını iyi bilmelidir (Kırcaali İftar, 2019). Tüm bu bağlamlar düşünüldüğünde özel eğitim öğretmenlerinin, çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik algıları kritik önem kazanmaktadır. Olumlu öğretmen algıları ve tutumları, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinin başarısını yordamaktadır (Rodriguez, Saldana & Moreno, 2012).

Özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizlik kavramına ilişkin algıları ve tutumları değişmekte, düşünceleri farklılaşmaktadır. Yükseköğretim Kurulunun (YÖK, 2018) kararıyla 30 Mayıs 2018 tarihinden itibaren özel eğitim öğretmenliği lisans programında “Çoklu Yetersizlik ve Eğitimleri” adı altında haftada 2 saat ve alan seçmeli bir ders yer almaktadır. Bu ders kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilerle derslerini yürütürken temel becerilere sahip olması hedeflenmektedir. Dersin içeriği; çoklu yetersizlikler, yaygınlığı, özellikleri, bilişsel, davranışsal, duygusal özellikleri, eğitimi, eğitim ortamları, kaynaştırma, akademik becerilerin eğitimi, öğretimlerini planlama, öğretim planı hazırlamadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı ve daha öncesinde çoklu yetersizlik ile ilgili özgün bir ders müfredatta bulunmamaktadır. Lisans eğitimleri sürecinde konu ile ilgili ders almayan öğretmenler, çoklu yetersizliği olan öğrencilerin derslerini okuturken eğitimi bireyselleştirmede, işlevsel değerlendirmede, çevresel ve öğretimsel uyarlamaları organize etmede, bu öğrencilerle iletişim kurmada ve eğitim süreçlerinde ailelerle iş birliğini yapılandırma güçlük yaşamaktadır (Alias & Mohamad Salleh, 2017; Horn & Kang, 2012). Dolayısıyla, özel eğitim öğretmenliği diğer öğretmenlik branşları ile kıyaslandığında mesleki olarak daha karmaşık ve yorucu bir süreç olabilmektedir (Güleç Aslan, 2014). Bu gerekçeler temelinde özel eğitim öğretmenleri mesleki tükenmişlik ve iş doyumunda azalma gibi güçlükler yaşayabilmektedirler (Park & Shin, 2020; Brunsting, ve diğerleri, 2014; Şahin ve Şahin, 2012; Girgin & Baysal, 2005).

Özel eğitim öğretmenlerinin metaforik algılarını inceleyen araştırmalar incelendiğinde özel eğitim ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa (Efilti, Demirci ve Karaduman, 2021) ve özel eğitim öğretmenlerine (Deniz, 2016) ilişkin olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde metafor temelinde çoklu yetersizliği olan öğrencilere ilişkin algı çalışmasının yürütülmediği belirlenmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirdiği metaforik algıları ve algılarının eğiliminin belirlenmesiyle çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri, öğrencilere ve ailelerine sunulan destek hizmetleri, tanılama ve değerlendirme süreçleri, ailelerle iş birliği, aile katılımı ve bireysel yeterliliklerini

geliştirme alanlarına yönelik yapılan uygulamalar ile ilgili önemli bilgiler ortaya çıkacaktır. Bilindiği gibi özel eğitim hizmetlerinin başarısı, bu hizmeti sunan özel eğitim öğretmenlerinin niteliğine ve desteklenmesine bağlıdır (Deniz, 2016). Özetle özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrenciler ile ilgili algılarını, daha az kelime kullanarak daha etkili bir şekilde ortaya çıkmasını sağlayan metaforlar aracılığı ile (Larsson, 2017 akt. Koç ve Merç, 2017; Girmen, 2007) daha net ve açıklayıcı bilgi vereceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada; özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik metaforik algılarını saptamak amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Belirtilen metaforlar ortak özellik bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bireylerin deneyimlerinden, yaşantılarından hareketle bir olay/olgu karşısındaki algılarını ve tepkilerini derinlemesine belirlemeyi hedefleyen olgu bilim deseni (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012), farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013) dolayısıyla bu araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme, kolay ulaşılabilir ve araştırmaya katılmak isteyen kişilerin araştırmaya dâhil edildiği bir örnekleme türüdür (Budak, & Budak, 2014). Araştırmada, özel eğitim öğretmeni olup internet ortamında gönüllü olarak formu

dolduran 279 öğretmen araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 61 öğretmenin yanıtları formdaki kişisel bilgilerin boş bırakılması, aynı kişi tarafından formun birden fazla kez doldurulması, metafor ve gerekçesini içermemesi nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmaya katılan 218 özel eğitim öğretmenin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	149	68,34
Erkek	69	31,65
Yaş	N	%
21-28 yaş	102	46,78
29-36 yaş	70	32,11
37-44 yaş	38	17,43
45-52 yaş	7	3,2
52 ve üzeri	1	0,45
Mesleki kıdem		
1-5 yıl	106	48,62
6-10 yıl	53	24,31
11-15 yıl	40	18,34
16-20 yıl	12	5,50
20 yıl üzeri	7	3,21
Sınıfında çoklu yetersizliği olan öğrenciyi isteme durumu		
Evet	179	82,11
Hayır	39	17,88

Tablo 1’e bakıldığında araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin %68,3 ’nü kadın, %31,6’ünü ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşlara göre dağılımı incelendiğinde yaşları ise 21-28 yaş aralığındaki öğretmenler %46,7’ sini, 29-36 yaş aralığındaki öğretmenler ise %32,1’i, 37-44 yaş aralığındaki öğretmenler ise %17,4’ü, 45-52 yaş aralığındakiler ise %3,2’i, 52 yaş üstünü ise %0,4’ü oluşturmaktadır. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde öğretmenlerin 1-5 yıl arasında deneyimi olanlar %48,6’ını, 6-10 yıl arasında deneyimi olanlar ise %24,3’ünü, 11-15 yıl arasında deneyimi olanlar ise %18,3’ünü, 16-20 yıl arası deneyimi olanlar ise %5,5’ini, 20 yıl üzeri deneyimi olanlar ise %3,2’ini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %82,1’i

sınıfında çoklu yetersizliği olan öğrenciyi istemeye yönelik olumlu görüş belirtirken %17,8'i olumsuz görüş belirtmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik metaforları açık uçlu soru formu kullanılarak elde edilmiştir. Soru formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti, yaş, mesleki kıdem, sınıfında çoklu yetersizliği olan öğrenciyi isteme durumlarına yönelik sorular; ikinci bölümde ise özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere ilişkin geliştirdikleri metaforları ortaya çıkarmak amacıyla verilen “Çoklu yetersizliği olan öğrenci.....gibi” dir. Çünkü, dır.” kalıp cümlesi yer almıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin internet ortamında yazılı olarak belirttikleri metaforların analizi ve değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer verilerin belli kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, okuyucunun anlayabileceği bir şekilde organize edilip yorumlanma süreci olarak ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmada metaforların içerik analizleri benzer çalışmalardan (Altıntaş ve diğerleri, 2015; Çoğaltay & Aras, 2018; Dayı ve diğerleri, 2020; Eren, 2018; Ertürk, 2017; Saban, 2008; Talas, 2017; Tortop ve diğerleri, 2015; Uçuş, 2016) yararlanılarak eleme ve numaralandırma, kodlama, kategorilerin oluşturulması, geçerlik ve güvenilirlik ve verilerin yorumlanması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin elenmesi ve numaralandırılması: Bu aşamada verilerin analizi için ilk olarak özel eğitim öğretmenlerinin doldurdıkları formlar bilgisayar ortamında incelenmiştir. Toplamda 279 form olduğu tespit edilmiştir. Bu formlardan doldurma saatleri yakın olanlar, demografik değişkenleri, metaforları ve gerekçeleri aynı olanlar, metafor ve gerekçelere uygun olmayan formlar örneğin metafor yerine tanım yazan vb. 61 form değerlendirmeye alınmamıştır. Ardından araştırma amacına uygun doldurulan formlar birden başlanarak 218'e kadar numaralandırılmıştır. Ayrıca özel eğitim

öğretmenlerine (Ö1, Ö2.. gibi) kodlar verilerek, öğretmenlerin algıları belirttikleri şekilde herhangi bir düzenleme yapılmaksızın olduğu gibi bulgularda yer almıştır.

Verilerin kodlanması: Bu aşamada özel eğitim öğretmenlerinin formlarında belirttikleri metaforlar birden başlanarak kodlanmış ve toplamda 83 kod tespit edilmiştir.

Kategorilerin oluşturulması: Özel eğitim öğretmenlerinin ifadeleri, numara sırasına göre listelenerek ortak özellikleri bakımından ele alınmıştır. Ardından çoklu yetersizliği olan bireylere yönelik vurgu yaptıkları özellikler ve bakış açılarına göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda metaforları en iyi temsil ettiği düşünülen 13 kategori oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik sağlanması: Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan kod ve kategoriler araştırmaya dâhil olmayan, nitel araştırma ve çoklu yetersizliğe ilişkin deneyimi ve bilgisi olan, doktora düzeyine sahip başka bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda uzmana metafor listeleri ve kategorilerin adları verilmiştir. Uzmandan metaforları bu kategorilere yerleştirmeleri istenmiştir. Sonrasında uzmanın yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacıların yaptığı eşleştirmeler kıyaslanmış ve görüş ayrılığı olduğu durumlarda istişare edilip uzlaşma sağlanarak son hâli verilmiştir.

Verilerin yorumlanması: Veri analizi aşamasında elde edilen metaforlar ve gerekçeli ifadelerin kategorileri, şekil ve tablolar hâlinde sunulmuştur. Metaforların görsel sunumu için kelime bulutu hazırlanmıştır. Kelime bulutu hazırlanmasında <https://wordart.com/create> programı kullanılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuş olup yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 18.09.2020 tarihli

ve 2020/09 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur (Ek-1: Etik Kurul İzni).

BULGULAR

Bu bölümde, özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforlar ve metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak oluşturulan kategorilerine yönelik bulgular ele alınmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Geliştirdikleri Metaforlara Yönelik Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans değerleri tablo olarak ve görsel açıdan daha iyi fark edilmesi amacıyla bulut olarak verilmiştir. Tablo 2’de özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Sıra	Metafor	N
1	Çiçek	26
2	Bebek	14
3	Gökkuşığı	13
4	Ağaç	10
5	Normal gelişen birey	9
6	Melek	9
7	Maden	8
8	Denklem	6
9	Hediye paketi	5
10	Deniz	5
11	Kuş	4
12	Toprak	4
13	Hayat	4
14	Tablo	4
15	Çocuk	3
16	Bitki	3
17	Yapboz	3
18	Labirent	3
19	Hamur	3
20	Keşif	3
21	Şemsiye	3
22	Problem	3
23	Bulmaca	2
24	Kitap	2
25	Öğrenci	2
26	Levha	2
27	Güneş	2
28	Bağımlı bir birey	2
29	Havuz problemi	2
30	Havuz problemi	2
31	Özel	2
32	Enstrüman	2
33	Ahtapot	2

Tablo 2 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde toplam 83 metafor geliştirdikleri tespit edilmiş olup üretilen metaforların kullanım sıklıkları incelendiğinde çiçek (f:26), bebek (f:14), gökkuşığı (f:13), ağaç (f:10), normal gelişen birey (f:9), melek (f:9), maden

Şekil 1 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik en fazla geliştirdikleri metaforların çiçek, gökkuşağı, melek, bebek, ağaç olduğu görülmektedir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Ortak Özellikleri Açısından Oluşturulan Kategorilere Yönelik Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik 83 metafor geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu metaforlar kullanım gerekçelerine göre 13 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; başkasına bağımlı olma (7), yoğun ilgi ve destek gereksinimi (14), eğitimlerinin iyi planlanması (22), bireysel farklılık (23), eğitimi zor ve sabır gerektirir (21), eşsiz ve biriciktir (9), eğitiminde ilginç deneyimler (7), eğitim önemlidir (14), yetersizlik kombinasyonu (10), hassas-narin-kırılgan oluşları (2), yaşamlarındaki zorluk (8), ihmal edilmeleri (1), masumiyettir (1). Bu kategoriler Şekil-2 de gösterilmiştir.



Şekil 2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çoklu Yetersizliğe İlişkin Geliştirdikleri Metafora Yönelik Kategoriler

Şekil 2 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdikleri metaforların 13 kategori altında toplandığı görülmektedir. Kategorilerin kapsamı içinde değerlendirilen metafor sayılarının en fazla “Eğitiminin iyi planlanması gerektiği (22)”, “Bireysel farklılık (23)” ve “Eğitimi zor ve sabır gerektirir (22)” kategorilerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Masumiyet Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri

Metafor adı	Açıklama örneği
Melek	Saf temiz kalplidir (Ö.184) Her alanda masumdur (Ö.165) Art niyet nedir bilmezler (Ö.84)

Tablo 3'te özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdiği metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde masumiyet kategorisi altında tek bir metafor geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor ve gerekçesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. Yoğun İlgi ve Destek Gereksinimi Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri

Metafor adı	Açıklama örneği
Melek	Çocukların melekten farkı yoktur ve çoklu yetersizliği olanların kanatları olmadığı için kanatları olup onlara daha çok ilgi göstermeliyiz (Ö.204)
Çiçek	İlgilenilmezse susuz kalır ve çiçek açamaz (Ö.52)
Bebek	Sürekli yönlendirmeye ve yardıma ihtiyacı vardır. Bağımsız yaşamaları genellikle çok zordur. Aynı zamanda geliştirilmeye muhtaçtır ..Bazen yeteneği olabilir ve o yeteneği üzerinde çalışma gerektirir (Ö.132)
Çocuk	Sürekli desteklenmesi gerekir (Ö.169)
Yapboz	Her bir parça emek ister (Ö.163)
Hediye paketi	Tek başına bunu yapamayacaklardır (Ö.158)
Dost	Paylaşmaya ihtiyacı vardır (Ö.144)
Özel	Çok daha fazla ilgi bilgi ve emek gerektirir (Ö.137)
Normal	Evladınıza her açıdan yardımcı olursunuz. Ö108
Şemsiye	İlgilenildiğinde açılır (Ö.101)
Eksik masal	Birçok alanda desteğe ihtiyaç duymaktadır (Ö.86)
Ayağı eksik masa	Desteksiz kendini gerçekleştiremez (Ö.82)
Ağaç	Birçok yönden desteğe ihtiyacı vardır (Ö.27)
Enstrüman	O enstrümanın çıkardığı sesin güzelliği, onu öğrenmeye çalışırken geçen emeğin güzelliğinden yatar (Ö.28)

Tablo 4'te özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdiği metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde yoğun ilgi ve destek kategorisi altında 14 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor ve gerekçesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Eğitimi Zor ve Sabır Gerektirir Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri

Metafor adı	Açıklama örneği
Yapboz	Birleştirmesi, tamamlaması zor ama imkânsız değildir. Emek ve bolca zaman ister (Ö.155)
Taşlı yol	Yetersizliği olan bireylere oranla çalışılması zor ve eğitilebilirliği (geçirecekleri nöbetler, fiziksel yetersizliklerinin etkisi vb. sebebiyle) düşük diyebileceğim öğrencilerdir. Yüksek ihtimal sonunda “eğitimle inanılmaz yol katettik” diyemeyeceğimiz çocuklardır (Ö128)
Sarmaşık	Eğitimde uzun ve çoklu deneysel yöntemler kullanmak gerekebilir (Ö.211)
Dağ	Ulaşmak çok güçtür (Ö.215)
Ağaç	Uğrak bir yerde değildir. Ona ulaşmak için çok çaba gerekir (Ö.117)
Ay	Aya herkes ayak basamaz (Ö.190)
Çiçek	Yetiştirmesi zor hasadı bir o kadar mutluluk vericidir (Ö.182) Bol sabır gerekir çiçek açması için (Ö.186)
Maden	İnce dokunuş yapacağımız birçok alan var (Ö.170)
Parkur	Çok farklı tepki ve geri dönüşlerle karşılaşabilirsiniz (Ö.160)
Yumak	Birden fazla alanda bilgi gerektirir. Nereden ve nasıl başlanacağını bulmak süreç gerektirir (Ö.156)
Hasta	Her bir yetersizliğiyle ayrı ilgilenmek gerekir (Ö.152)
Labirent	Birçok farklı yönü ve özelliği vardır. Karmaşıktır. Çözümü zor (Ö.83)
Denklem	Nerden nasıl başlayacağını bilemezsin çaresiz hissedersin (Ö.115) Birden fazla çözmeniz gereken problem olabilir (Ö.12)
Toprak	Toprak misali uzun sürede de olsa mutlaka verim alırsınız. Bazen de ürün vermeyebilir (Ö.190)
İnci	İçindeki cevheri dışa vurabilmesi için daha fazla özveri ilgi ve desteğe ihtiyaç duyarlar. Parlamak doğalarında var parlatabilmek emek ve sevgi katılmış eğitimle olur (Ö.78)
Piramit	İçinde ne barındırdığını öğrenebilmek çok kolay değildir. Sabır, azim, kararlılık ve yeniliklere açık olmak yeni şeyler denemek gerekir (Ö.75)
Komidin	Çünkü her bir çekmece ayrıdır ve hepsini düzenlemek gerek (Ö.74)
Uzay	Ulaşılması zordur (Ö.72)
Deniz	Yeryüzünden daha fazla canlı ve cevher çeşidi barındırır. Onlara ulaşmak zordur çaba ister korkmadan araştırmak derinlere inmek gerekir. Lakin o cevheri bulursan gökyüzünden daha fazla özgürlük o cevherdedir (Ö.61)
Bulmaca	Nerden başlarsan daha kolay ilerleyebileceğini bilemezsin (Ö.60)
Arı	Bireyin yaşadığı her bir yetersizlik durumu için farklı yöntemler ve

teknikler gerekirse de her biri için çalışmakla karşılığını görmek arıların farklı çiçeklerden bal toplanmasına benzer. Çok zor ve meşakkatli olması ama tadının da çok zevkli ve şifa dolu olmasına benzer (Ö.41)

Tablo 5’te özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdiği metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde eğitimi zor ve sabır gerektirir kategorisi altında 21 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor ve gerekçesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. Başkasına Bağımlı Olma Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri

Metafor adı	Açıklama örneği
Bebek	Kendi gereksinimlerini kendi göremez (Ö.31)
Melek	Çok korunmasızlar (Ö.205)
Kuş	Tek başlarına bir şeyler yapmakta zorlanırlar (Ö.181)
Yaralı asker	Yanında birilerine ihtiyaç duyar (Ö.172)
Çocuk	Size daha da bağımlıdır (Ö.95)
Hayat	Sürekli yetersizlik hisseder (Ö.136)
Bağımlı birey	Yaşam boyu desteğe ihtiyacı vardır (Ö.24)

Tablo 6’da özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdiği metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde başkasına bağımlı olma kategorisi altında yedi metafor geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor ve gerekçesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7. Bireysel Farklılık Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri

Metafor adı	Açıklama örneği
Gökkuşağı	Fark edilmesi gereken birden çok incelikli özelliklere sahiptir (Ö.188) Bir sürü rengi vardır (Ö.114)
Bardak	Öğrenme kapasiteleri son derece kısıtlı (Ö.11)
Havuz problemi	Ne kadar verdiğinizi ne kadar alabildiklerini bilemiyorsunuz (Ö.16)
Doğa	Farklı açılardan bakmayı gerektirir (Ö.48)
Normal	Herkesin yetersiz olduğu birden fazla alan olabilir (Ö.109)
Kitap	Farklı özellikleri ve sorunları olabilir (Ö.76)
Çiçek bahçesi	Her bireyin yetersizliği farklıdır (Ö.80)
Hediye paketi	Hangi alanda ne kadar yeterliliğe sahip olabildiğini bilemiyoruz (Ö.93)
Çiçek	Her yaprağında farklı bir sır vardır (Ö.161)
Ağaç	Her dal birbirinden farklı her dalın özelliği apayrı (Ö.100)
Orman	Her ağacın, bitkinin ayrı bir özelliği bulunur. Önce ayrı ayrı ele alınmalıdır. Sonra bütünlük sağlanmalıdır (Ö.105)
Normal	Farklılıklarımızla güzeldiz (Ö.187)
Denklem	Nerden nasıl başlayacağını bilemezsin çaresiz hissedersin (Ö.115)
Tablo	Resim birçok temada olabilir, birçok farklı renk, teknik kullanılabilir. Çoklu yetersizliği olan bir öğrenci de resim gibidir. Siz bu resimdeki yardımcı unsurlarsınız ona renk sunarsınız o seçer, teknik sunarsınız, öğretirsiniz o seçer; resim tamamıyla öğrenciye aittir (Ö.116)
Şemsiye	Heterojen bir yapıya sahiptir (Ö.126)
Sonbahar	Bütün renkler bir arada (Ö.143)
Kuş	Her zaman bir yanları eksiktir (Ö.154)
Gizem	İçinden nasıl bir şey çıkacağını bilemezsin (Ö.159)
Öğrenci	Bir öğretmenin gözünde her öğrenci öğrencidir (Ö.176)
Hayat	Hayat karışıktır (Ö.179)
Keşif	Keşfedilmeyi bekler (Ö.206)
Kırkayak	Birçok yetersizliğe rağmen birçok şeyi başarabiliyorlar (Ö.207)
Gizli bahçe	Keşfedilmeyi bekler (Ö.217)

Tablo 7’de özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdiği metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde bireysel farklılık kategorisi altında 23 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor ve gerekçesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8. Eğitiminde İlginç Deneyimler Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri

Metafor adı	Açıklama örneği
Hediye paketi	Ne ile karşılaşacağımı bilemezsin (Ö.157)
Ada	Bizi neyin beklediğini bilemeyiz (Ö.54)
Deniz	Keşfedilmeyi bekleyen gizemlerle doludur (Ö.77)
Salata	Her şeyden biraz içerir ve bu ayrı bir lezzet verir (Ö.107)
Kapı	Her gün yeni bir dünyadır. Siz ona öğretirsiniz belki bir şeyler ama o size çok şey öğretir. Farklı bakış açıları kazandırır (Ö.120)
Pencere	Her bakışta farklı bir şeyler görür ve öğrenirsin (Ö.133)
Gökkuşağı	Neresine dokunursan farklı bir yanını bulursun (Ö.150) Bütün renkleri alırsınız. Yani bakış açımız gelişir (Ö.201)

Tablo 8’de özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdiği metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde eğitimdeki ilginç deneyimler kategorisi altında yedi farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor ve gerekçesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 9. Kırılgan-Narin-Hassas Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri

Metafor adı	Açıklama örneği
Çiçek	Narin ve size muhtaç sulamanız lazım (Ö.23) Kırılgandır, hassastır, ilgi ve sevecenlik görmeyince içine kapanır (Ö.209)
Bitki	Hassas davranılıp sulanması gerek (Ö.146)

Tablo 9’da özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdiği metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde hassas-narin kırılgan kategorisi altında iki farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor ve gerekçesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 10. Yaşamlarındaki Zorluk Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri

Metafor adı	Açıklama örneği
Batmakta olan gemi	Yetersizlikler hep bir adım geri de bırakır, nereden başlanacağı ve en çok hangi yetersizliğin bireyi yıpratmışının saptanması gerekir (Ö.213)
Balık	Yapacağı her şey kısıtlıdır (Ö.180)
Kırık testi	Ne kadar uğraşsa da tek başına sürekli zorluklar içinde yaşamına devam eder (Ö.175)
Sisli hava	Ne kadar isterse istesin hep belli şeyler yapabilir (Ö.173)
Zor bir hayat	Her şeyde önüne engeller çıkar (Ö.174)
Bozuk plak	Aslında çalışsa çok güzel ses çıkarır ama onu engelleyen şeyler var (Ö.168)
Ağaç	Ağaç gibi dalları kırılrsa da yaşamaya devam eder (Ö.164)
Melek	Zorlukları kucaklar (Ö.139)

Tablo 10'da özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdiği metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde yaşamlarındaki zorluk kategorisi altında sekiz farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor ve gerekçesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 11. Yetersizlik Kombinasyonu Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri

Metafor adı	Açıklama örneği
Şemsiye	Birçok yetersizliği içinde barındırdığı için (Ö.17)
Gökkuşluğu	Her renk farklı bir gereksinimdir (Ö.25)
Deniz	Her bir yetersizliği ayrı bir dalgadır. Bu dalgalar bazen büyük bazen küçüktür. Tıpkı sizi zorlayan değişken performansı gibi (Ö.29)
Ahtapot	Bir tarafı tamamlarsanız diğer taraf eksik kalabilir (Ö.35)
Çiçek	Papatyanın her yaprağı yetersizliğidir (Ö.39)
Kanatsız kuş	En ihtiyacı olduğu özelliğin bireyde olmamasıdır (Ö.44)
Nar	Kaydını alırsın bir tane sınıfa gelir bin tane (Ö.87)
Tablo	Birçok farklı desenden oluşan bir bütünü oluştururlar (Ö.88)
Pert araba	Tüm sistem hasar görmüştür (Ö.92)
Bebek	Yetersizliği çoktur (Ö.145)

Tablo 11'de özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdiği metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde yetersizlik kombinasyonu kategorisi altında 10 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor ve gerekçesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 12. Eğitimlerinin İyi Planlanması Gerekmektedir Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri

Metafor adı	Açıklama örneği
Çark sistemi	Hepsi aynı anda çalışılmalı eksik alan bırakılmamalı (Ö.200)
Maden	Değerini ortaya çıkarabilmek için üzerinde titizlikle çalışılması gerekir (Ö.162)
Çiçek	Orkide gibi birçok şeye dikkat edilerek yetiştirmek gerekir (Ö.141)
Apartman	Temelini sağlam atmak gereklidir ilerlemek için ve temeli atmadığınız takdirde diğer aşamalara geçmeniz imkânsızdır. Çy olan öğrenciler bir çok problem davranış ile bizi karşı karşıya bırakır ve bizler bunları ancak sağlam temellerle emin adımlarla ilerleyerek çözüme kavuşturabilir, fayda sağlayabiliriz (Ö.134)
Problem	Sonuca ulaşabilmek için çözümün içi de başka formüller de kullanmanız gerekir (Ö.130)
Gökkuşığı	Her bir yetersizlik; sabır, emek, istek, yeterli hazırbuluşluluk, ebeveyn desteği, uygun motivasyon ve elverişli ortam/şartlar ile giderilebilir. Her bir yetersizlik, bu yedi madde ile gökkuşuğunun parlak yedi rengini oluşturup hayatlarımızı renklendirir (Ö.123)
Tablo	Tablodaki eksik becerileri doldurmak gerekir (Ö.8)
Keşif	Her öğrenci gibi onu da tanımak gerekliliklerini uzmanca tespit edip tamamlamak gereklidir (Ö.57)
Zorluk	Birçok engelin özelliklerine göre eğitim yürütülmesi gerekir (Ö.6)
Jenga	Çok dikkatli özverili bir eğitim sürecinin parçasıdır (Ö.42)
Maden	Özel eğitim öğretmeni o öğrencide tüm engel gruplarına yönelik eğitim uygulamalar yapabilir (Ö.62)
Deniz	Çoğu içindeki potansiyeli dışarı yansıtmak için keşfedilmeyi, desteklenmeyi bekliyor (Ö.118)
Yapboz	Birçok yönden parçaları değerlendirin tam yerinde sunulması gerekir (Ö.5)
Yelpaze	Tüm renkleri görmek için yelpazeyi tamamen açmak gerekir; çoklu yetersizliği olan öğrencinin de tüm ihtiyaçlarına cevap verebilmek, kendisindeki tüm renkleri ortaya çıkarmak için her yönüyle bu öğrencilerin değerlendirilmesi gerekir (Ö.26)
Araba kullanmak	Çünkü her bir ayrıntıya dikkat etmek gerekir. İhmale gelmez. Her yönü önemlidir ve zordur (Ö.56)
Sınav	Çok titiz davranmak gerekir (Ö.112)

Okul	Çocukla çalışırken bildiğiniz tüm disiplinleri komplike biçimde kullanmanız gerekir (Ö.103)
Denklem	Birden fazla bilinmeyen birden fazla işlem birden fazla yetersizlik alanına dair çalışma ister (Ö.98)
Hediye paketi	Onların özelliklerini bilmeden onlara yardım edemezsiniz, sadece dışardan bakarak ancak ön yargı ediniz ama ekip işi bir çalışmayla o çocuklar için çok güzel şeyler yapabilirsiniz (Ö.81)
Keşif	Her bir yetersizliğin onu ne kadar etkilediğini inceleyip, ona dair bir keşfe çıkmaktır. Keşifte harita oluşturur (Ö.111)
Enstrüman	Başlaması zor uğraştırıcı ama doğru noktadan başladın mı seni mutlu eder (Ö.97)
Labirent	Birçok farklı yol ve yöntemle sonuca ulaşabilirsin (Ö.91)

Tablo 12’de özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdiği metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde eğitimlerinin iyi planlanması gerekmektedir kategorisi altında 22 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor ve gerekçesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 13. Eşsiz ve Biriciktir Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri

Metafor adı	Açıklama örneği
Maden	Değerlidir (Ö.13)
Çiçek	Her yaprağında ayrı güzellikleri vardır (Ö.45)
Dünya	Bireysel farklılıkları yetersizlikleri ve yetenekleriyle herkes biriciktir, tektir, özel ve önemlidir (Ö.53)
Deniz	Ne zaman hangi cevher çıkacağı belli olmaz (Ö.30)
Satürn	Farklı olduğu zannedilse de aslında gezegenlerden sadece biridir. Hem ihtişamlı hem sıradan :) bakmak istediğin gibidir (Ö.59)
Güneş	Etrafına ısı ve ışık saçar, çevresindekilere de ilham kaynağı olur (Ö.99)
Midye	İçinde ne saklı bilemezsiniz (Ö.43)
Gökkuşuğu	Her renkten özellik ve keşfedilmeyi bekleyen güzellikleri ve zorlukları vardır. Bazen onlara ulaşamayız ama ulaşmak için eğitime devam ederiz (Ö.104)
Özel öğrencilerin özeli	Herkesten her zaman daha farklıdır (Ö.178)

Tablo 13’te özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdiği metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde eşsiz ve biriciktir kategorisi altında dokuz farklı metafor

geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor ve gerekçesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 14. Eğitimleri önemlidir Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri

Metafor adı	Açıklama örneği
Melek	Eğitime daha çok muhtaçlar (Ö.183)
Ağaç	Öğretmeni ona uygun koşulları sağlarsa çiçek açar, meyve verir (Ö.65)
Tırtıl	Kozasını yırtıp kelebeğe dönüşmek için yeterli güce ulaşması gerekir. Bu desteği ve gücü özel eğitim öğretmenleri sayesinde edinecektir (Ö.212)
Maden	Onları işlemesi zor fakat işledikten sonra ortaya çıkan ürün çok değerlidir (Ö.129)
Levha	Öğrenci öğretmenin ellerinde şekillenir (Ö.194)
Kömür	İşledikçe içindeki elmas ortaya çıkar (Ö.153)
Tablo	Birden fazla rengi karıştırdığımızda en güzel sonucu elde ederiz. Çocuğa birçok alanda destek olarak gelişimine büyük destek sağlamış oluruz (Ö.140)
Gökyüzü	Sadece bakarsak güzelliğini görürüz (Ö.147)
Bitki	Özel eğitim bunun için var (Ö.214)
Hamur	İşlemeyi bırakırsan her şey bozuluyor (Ö.49) Şekil verilmeye ihtiyaçları vardır (Ö.55)
Ayna	Ne yaparsanız size onu yansıtırlar (Ö.89)
Tohum	Besleyip büyütürseniz eğitimle sularsanız açar gider yoksa kuru bir tohum tanesiyle kalırsınız (Ö.66)
Toprak	Topraktan verim beklentisi olmadığı düşünüldüğünde, susuz bırakılmış, taşları ayıklanmamış, havalandırılmamış vb. ise toprak kıraç ve verimsizleşir (Ö.50)
Resim kalemi	Mümkün olan her renk kullanılabilir (Ö.15)

Tablo 14'te özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdiği metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde eğitimleri önemlidir kategorisi altında 14 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor ve gerekçesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 15. İhmal Edilen Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri

Metafor adı	Açıklama örneği
Kitap	Öğrenci ile yıllarca ilgilenilmemiş ve var olan performansı hiç keşfedilememiştir (Ö.67)

Tablo 15’te özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliğe ilişkin geliştirdiği metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde ihmal edilen kategorisi altında bir metafor geliştirdikleri görülmektedir. Üretilen metafor ve gerekçesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik algıları metaforlar üzerinden incelenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilerle ilgili en çok sırasıyla çiçek, bebek, gökkuşağı, ağaç, normal gelişen birey, melek, maden, denklem, hediye paketi, deniz, kuş, toprak, hayat, tablo, çocuk, bitki, yapboz, labirent, hamur, keşif, şemsiye, problem, çocuk, bulmaca, kitap, öğrenci, levha, güneş, bağımlı bir birey, havuz problemi, özel, enstrüman, ahtapot kavramlarını geliştirdikleri bulunmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin geliştirdikleri metaforlar kullanım gerekçelerine göre 13 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; başkasına bağımlı olma, yoğun ilgi ve destek gereksinimi, eğitimlerinin iyi planlanması, bireysel farklılık, eğitimi zor ve sabır gerektirir, eşsiz ve biriciktir, eğitiminde ilginç deneyimler, eğitim önemlidir, yetersizlik kombinasyonu, hassas-narin-kırılgan oluşları, yaşamlarındaki zorluk, ihmal edilmeleri ve masumiyettir.

Katılımcıların çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforlar ve kategorileri incelendiğinde bu öğrencilerin bakıma ve korunmaya muhtaç, çevrelerindeki bireylere bağımlı, sürekli ve yoğun desteğe ihtiyacı olan, anlaşılması zor, çözülmesi güç ve sabır isteyen, eğitimleri zor, hassas, değerli, masum ve keşfedilmeyi bekleyen öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitimlerinin ilgili diğer uzmanlarla iş birliği içinde planlanması, işlevsel değerlendirme yapılması, bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması gerektiği bilgilerine vurgu yapıldığı ortaya çıkmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin, çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforların arasında en yüksek frekansa sahip ilk iki kategorinin “başkasına bağımlı olma” ve “yoğun ilgi ve destek gereksinimi” olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlerin bu öğrencileri çevresindeki bireylere muhtaç, yoğun destek bekleyen, bağımsız karar veremeyen, seçim yapamayan öğrenciler olarak görmeleri ile açıklanabilmektedir. Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bir başkasına bağımlı olması bağlamında bu öğrencilerin eğitimlerinde odaklanılması gereken temel alanlar bulunmaktadır. Bu alanların başlıcaları; seçim yapma ve iletişim becerileri, toplum temelli öğretim, teknoloji (Browder ve diğerleri, 2014; Eldeniz-Çetin, 2016; Şafak & Uyar, 2015) ve bazı temel akademik becerilerin öğretimidir (Browder ve diğerleri, 2014). Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bağımsızlaşması, kendi yaşam sorumluluğunu alması, tipik gelişim gösteren akranlarıyla daha fazla bir arada olması gerekliliği, kendilerine sunulacak nitelikli eğitimlerle sağlanabilecektir. Böylece bu öğrenciler hem hayata aktif katılım gösterecek hem de kendilerine yönelik olumsuz tutumlar en aza indirgenebilecektir. İncelenen araştırmalarda çoklu yetersizliği olan öğrencilerin yetersizliklerinin karmaşık olması (Hathazi, 2014) kendilerine yönelik olumsuz tutumların olduğu (Sardohan Yıldırım & Sarıca, 2015) ve işlevsel değerlendirilemedikleri (Varsamis & Agaliotis, 2011; Yürekli, 2021) vurgulanmaktadır. Yukarıda incelenen araştırmalar ve bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgular çoklu yetersizliği olan öğrencilerin toplumsal hayata aktif katılım, bağımsız yaşam gibi becerilerde var olan performanslarını sergileyemediklerini, yetersiz deneyimlerinin olduğunu ve çevrelerindeki bireylere bağımlı olabileceklerini düşündürmektedir. Ancak çoklu yetersizliği olan öğrencilerin topluma aktif katılımları ile ilgili çalışmalarda (Arthur-Kelly ve diğerleri, 2008; Axelsson ve diğerleri, 2014), en az kısıtlayıcı ortamlarda bulunan öğrencilerin sosyal becerilerinin, davranış kontrollerinin, çevreyle etkileşimlerinin ve akran ilişkilerinin olumlu etkilendiği (Pence & Dymond, 2015) vurgulanmaktadır. Belirtilen bulgulardan yola çıkarak, çoklu yetersizliği olan öğrencilerin toplumsal yaşama aktif katılımlarının, çevreleriyle etkileşimlerinin kendilerine yönelik olumsuz tutumları ve bağımlılığı azaltacağı beklenmektedir. Ayrıca bu süreçte toplumda yaşayan tüm bireylerin daha bütünleştirici, kabul edici ve bireysel

farklılıklara saygı duyma ilgili bilgilerinin ve uygulamalarının olmasına rehberlik edilmelidir.

“Eğitimlerinin iyi planlanması” ve “bireysel farklılık” en yüksek frekansa sahip üçüncü ve dördüncü kategori olmuştur. Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin sahip olduğu fiziksel, tıbbi, eğitimsel ve sosyal-duygusal güçlükleri ve bunların farklı birleşimleri göz önüne alındığında, bu öğrencilere destek sağlamak için farklı disiplin alanlarından uzmanlarla iş birliğine girmek gerekmektedir (Horn & Kang, 2012). Bu doğrultuda çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinin sistemli bir şekilde yürütülmesi (Rogers & Johnson, 2018), gereksinim temelli olması (Horn & Kang, 2012), ilgili uzmanlarla iş birliği içinde programların yürütülmesi (Hunt ve diğerleri, 2003; Kuntz, & Carter, 2021) bu öğrencilerin değerlendirme süreçlerinde farklı yöntem ve tekniklerin (Hernandez, 2013; Walker ve diğerleri, 2019; Yürekli, 2021) kullanılması, müdahale süreçlerinde gelişimlerine uygun planlamalar ve yöntemlerin kullanılmasının (Hathazi, 2014) gerekliliği alanyazında vurgulanmaktadır. Vurgulanan tüm bu gerekliliklerin çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitim sürecinde yer alan uzmanlarla, öğrencilere sunulması planlanan destek hizmetlerin sadece öğrencinin yeterliliklerini arttırmaya yönelik müdahalelerle sınırlı olmadığı da vurgulanmalıdır. Bilindiği gibi özel gereksinimli öğrencinin yapabileceği beceriler, içinde bulunduğu çevrenin olanakları ile uyuşmuyorsa, çevrenin olanaklarını değiştirme çabaları (örneğin, farklılaştırılmış öğretim sürecini benimseme, olumlu davranış desteği programını uygulama, ders planlarını evrensel tasarım ilkelerini doğrultusunda hazırlama gibi) da öğrencinin yeterliliklerini artırma çabasıyla aynı derecede önemlidir.

“Eğitimi zor ve sabır gerektirir” en yüksek beşinci kategoridir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin, çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinde güçlük yaşadıkları, bu öğrencileri sabredilmesi gereken öğrenciler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu olumsuz algı öğretmenlerin meslek hayatının ilerleyen dönemlerinde tükenmişlik yaşama ihtimalini de ortaya çıkarabilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre bakımının ve eğitiminin daha zorlayıcı olabildiği bilinmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli

öğrencilerin bireysel özellikleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, yetersizlik türü ve derecesi, öğrencilere sunulan destek hizmetler, öğrencilerin motivasyonları, öğretmenlik mesleği de stresli hâle gelmekte ve öğretmenler tükenmişlik yaşayabilmektedir (Brunsting ve diğerleri, 2014; Park & Shin, 2020; Ruble & McGrew, 2013; Şahin & Şahin, 2012; Kvande ve diğerleri, 2018). Park ve Shin (2020)'nin yürüttükleri meta analiz araştırmasının sonuçlarına göre öğrencinin yetersizlik türü ve derecesi, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik ve duyarsızlaşmaları üzerinde önemli bir etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca yetersizlik türü ve derecesi bağlamında bu öğrencilerin sergiledikleri farklı problem davranışların, yönetsel destek, öğretmenin sınıf yönetiminde güçlük yaşamasının da öğretmenlerin tükenmişliğini etkilediği ortaya çıkmaktadır (Fitchett ve diğerleri, 2018; Park & Shin, 2020; Weber & Toffler, 1989). Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlikleri de öğrencileri olumsuz etkilemekte, öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim planlarındaki hedeflere ulaşmakta güçlük yaşadıkları dolayısıyla akademik gelişim alanlarının olumsuz etkilendiği belirtilmektedir (Ruble & McGrew, 2013 akt. Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin tükenmişliği sadece öğretmenlerin kendisini değil aynı zamanda öğrencileri, aileleri, okuldaki işleyişi de etkilemekte ve öğretmenlerin işi bırakmasına branş değiştirmesine neden olabilmektedir (Wasburn-Moses, 2005). Konu ile ilgili olarak Brunsting ve diğerleri (2014) ve Wasburn-Moses, (2005) okul müdürlerine öğretmenlerine hem duygusal (aktif dinleme, kaygılarıyla baş etme gibi) hem de ekipman desteği (güvenilir kaynakları sunma gibi) sağlamayı önermektedir. Ayrıca Wasburn-Moses, (2005) öğretmenlerin işlerinden ayrılmaması ile ilgili olarak okul müdürlerinin uygulamasını önerdiği dört strateji belirtmiştir. Bu stratejiler; (1) iş birliğine öncelik verme; (2) bireysel anlamda destekleyici olma; (3) özenle seçilmiş mentorlar, danışmanlar ve (4) hayat boyu öğrenmedir. Okul müdürlerinin bu stratejileri uygulayarak hem öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerinin hem de işi bırakma eğilimlerinin azalacağı anlaşılmaktadır.

“Yaşamlarındaki zorluk ve ihmal edilmeleri” en düşük çıkan frekansa sahip ikinci ve üçüncü kategoridir. Çoklu yetersizliğin öğrencilerin yaşamlarına getirdiği zorluklar,

kısıtlamalar ve engeller özel eğitim öğretmenleri tarafından da dile getirilmiştir. Yirminci yüzyılın birinci yarısında egemen olan tıbbi modelin, 1960'lı yıllarda yerini sosyal modele bırakmasına rağmen hâlen tıbbi modelin etkilerini yetersizlikle ilgili algılar, tutumlar, görüşler üzerinde görmekteyiz. Bilindiği gibi tıbbi model yetersizlik odaklıdır ve yetersizlik durumu söz konusu olduğunda sosyal ve çevresel faktörleri dikkate almamaktadır (Akçamete ve diğerleri, 2012). Tıbbi modelin egemen olduğu politikalarda yetersizliği olan bireyler, hakları olan ve bunları talep eden bireyler olmak yerine pasif konumdadır ve dolayısıyla açığa çıkmadıkları için ihmal edilmektedir (Walker ve diğerleri, 2019). Sosyal modelde bireylerin eşitliği ve bağımsızlığı temel alınmaktadır. Sosyal model, yetersizliği olan bireylerin korunmaya muhtaç, yetersiz, yaşamlarının hâlihazırda kısıtlanma içinde olan kişiler olduklarına yönelik görüşü ve bu görüşün yol açtığı uygulamaları kabul etmemektedir (Akçamete ve diğerleri, 2012; Gökmen, 2012; Kökkaya, 2006). Bu doğrultuda çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri söz konusu olduğunda sosyal modeli bağlamında bağımsız yaşamı temel alan, ihmal edilmeyen ve insan hakları anlayışına dayalı bakış açılarının eğitim sistemlerine getirilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren fakültelerde çoklu yetersizliği olan öğrenciler, eğitim politikaları gibi konularla ilgili içerik düzenleme çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca görev başındaki özel eğitim öğretmenleri de aynı konularda hizmetiçi kurslarla desteklenmelidir.

Bu araştırma nitel araştırma modeli kullanılarak desenlendiği için elde edilen sonuçlar genellenememekle birlikte, verilerin internet ortamında toplanmış olması ve öğretmenlere metaforlara dair öncesinde herhangi bir açıklama yapılmamış olması bu araştırmanın sınırlılığdır. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik algıları metaforlar aracılığı ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Algıların sadece metaforlar aracılığı ile ele alınmış olması da diğer sınırlılığı olarak ele alınabilir. Bu sınırlılıklar çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik algıları karma araştırma yöntemi kullanılarak belirlenebilir.

- Özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik algıları yetersizlik kombinasyonları bağlamında incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1992). Çok engelli çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 145-150
- Alias, A., & Mohamad Salleh, N. (2017). Analysis of problems faced by special education teacher in teaching the multiple disabilities students. *Journal of ICSAR*, 1(1), 60-67. doi:http://dx.doi.org/10.17977/um005v1i12017p060
- Altıntaş, G., Baykan, Ö., Kahraman, E. & Altıntaş, S. U. (2015). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencilerine ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 4(1), 147-57.
- Arthur-Kelly, Michael & Foreman, Phil & Bennett, Deone & Pascoe, Sue. (2008). Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities: Towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 8. 161 - 166. 10.1111/j.1471-3802.2008.00114.x.
- Axelsson, Anna Karin & Imms, Christine & Wilder, Jenny. (2014). Strategies that facilitate participation in family activities of children and adolescents with profound intellectual and multiple disabilities: Parents' and personal assistants' experiences. *Disability and Rehabilitation*. 36. 10.3109/09638288.2014.895058.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*, Anı Yayıncılık.
- Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). *Evidence-based practices for students with severe disabilities* (Document No. IC-3). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education & Treatment of Children*, 37(4), 681-712. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Budak, İ. & Budak, A. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırmalarda örnekleme. S.B. Demir, (Ed.), *Eğitim Araştırmaları; Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* içinde (215-242). Ankara: Eğiten Kitap.
- Camcı-Erdoğan, S. ve Güçyeter, Ş. (2019). Öğretmen adaylarının üstün zekâ ve üstün yetenek metaforları. *Elementary Education Online*, 18(3), pp. 1307-1325.
- Carlson, R. (2001). Therapeutic use of story in therapy with children. *Guidance and Counseling*, 16(3), pp. 92-99
- Carter, K. (1990) Meaning and Metaphor: case knowledge in teaching, *Theory into Practice*, 29(2), pp. 109-115.

- Çoğaltay, N. & Aras, Z. N. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmen atamalarında kullanılan sözlü sınava ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 7, Haziran, 211-230.
- Dayı, E., Açıkgöz, G., & Elçi, A. N. (2020). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algıları (Gazi Üniversitesi örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 95-122. doi: 10.21565/ozelegitimdersisi.616520
- Deant-Read, C. H. & Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from? *Metaphor and Symbolic Activity*, 8(3), pp. 227-242.
https://doi.org/10.1207/s15327868ms0803_8
- Deniz, L. (2016) Prospective special education teachers' metaphorical perceptions on the concept of special education teacher, *Educational Research And Reviews*, 11(24), pp. 2155-2166 ,
- Downing J. E., & Eichinger, J.(2008). Educating students with diverse strenghts and needs together. (pp. 1-21). In J. E. Downing (Eds.), *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms*. Paul Brooks Publishing Co.
- Draaisma, D. (2007). *Metaphors of memory: A history of ideas about the mind* (Translate. G. Koca). Metis Press.
- Efiliti, E., Demirci, B., Karaduman, M. (2021). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitime ve Özel Eğitim Öğrencilerine Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 17(33) 221-251 Doi: 10.26466/opus.754317
- Eldeniz Çetin, M. (2016). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim* (pp. 111-145). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eldeniz Çetin, M. (2020). Çoklu yetersizliğin kavramsal çerçevesi, (pp. 1-22)S. S. Rakap, (Edt.) *Çoklu yetersizliği olan çocukların eğitiminde güncel yaklaşımlar*. Vize Akademik
- Eren, B. (2018). Özel eğitim öğretmeni adaylarının “müzik” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (19), 697-716. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13929>
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15, DOI: 10.19160/ijer.285232
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Boyle, L. (2018). An examination of U.S. first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health. *Teachers and Teaching*, 24(2), 99-118, Doi:10.1080/13540602.2017.1386648

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eight Edition). New York: McGraw-Hill.
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172-187.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. [Yayımlanmamış Master Tezi], Anadolu Üniversitesi,
- Gökmen, F. (2012). *Türkiye'de Özürlü Haklarının Gelişimi*. 28.05.2012 tarihinde <http://www.ozida.gov.tr/default20.aspx?menu=ozveri&sayfa=ov8/ov8mak4> adresinden erişilmiştir.
- Güleç Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 869-896
- Hathazi, A. (2014), Interaction – based intervention programs in multiple disabilities, *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (12) pp. 135-139
- Hernandez, S. (2013) Collaboration in special education: its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation, *US-China Education Review B*, 3(6), 480-498
- Horn, E. M., & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: what do we know and what do we still need to learn?. *Topics in early childhood special education*, 31(4), 241–248. <https://doi.org/10.1177/0271121411426487>
- Hunt P, Soto G, Maier J, Doering K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classroom. *Exceptional Children*. 69(3) 315–332.
- Kalkan, S. (2020). Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimi, (pp. 211-232) S. Rakap (Edt.) *Çoklu yetersizliği olan çocukların eğitiminde güncel yaklaşımlar*. Vize Akademik
- Kırcaali-İftar, G. (2019). *Nitelikli Bir Özel Eğitim Öğretmeni Olmak*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/336676901_Nitelikli_Bir_Ozel_Egitim_Ogretmeni_Olmak
- Koç, İ , & Merç, A . (2017). Psikolojik danışman adaylarının özel eğitim dersine ilişkin metaforik algıları, *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1) , 28-39
- Kökkaya, Z. (2006). *Avrupa Birliği Yolunda Türkiye'de Özürlü İnsanların Ekonomik ve Sosyal Hakları*. [Yayımlanmamış Master Tezi] İstanbul Bilgi Üniversitesi,
- Kuntz, E. M., & Carter, E. W. (2021). Effects of a collaborative planning and consultation framework to increase participation of students with severe


- disabilities in general education classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(1), 35–52.
<https://doi.org/10.1177/1540796921992518>
- Kvande, M. N., Belsky, J., & Wichstrøm, L. (2018). Selection for special education services: The role of gender and socioeconomic status. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 510–524.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1373493>
- Larsson, S. (2017). *Conceptions in the Code: How Metaphors Explain Legal Challenges in Digital Times*. Oxford University Press
- Mansell, J. (2010), "Raising our sights: services for adults with profound intellectual and multiple disabilities", *Tizard Learning Disability Review*, Vol. 15(3), pp. 5-12. <https://doi.org/10.5042/tldr.2010.0399>
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2014). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (5th ed.) Merrill.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf adresinden edinilmiştir.
- Morgan, G. (2006). *Images of organization* (3rd ed.). SAGE.
- Mouraz, A., Pereira, A. V & Monteiro, R. (2013). The use of metaphors in the processes of teaching and learning in higher education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (1), pp. 99-110.
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: an exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), pp. 197-209
- Park, E.-Y., & Shin, M. (2020). A Meta-Analysis of Special Education Teachers' Burnout. *SAGE Open*. 10(2) pp. 1-18
<https://doi.org/10.1177/2158244020918297>
- Pence, A. R., & Dymond, S. K. (2015). Extracurricular School Clubs: A Time for Fun and Learning. *TEACHING Exceptional Children*, 47(5), 281–288.
<https://doi.org/10.1177/0040059915580029>
- Rodríguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism research and treatment*, 20 (12). pp. 1-8
doi:10.1155/2012/259468
- Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2013). Teacher and child predictors of achieving IEP goals of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(12), 2748–2763. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1884-x>
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.

- Sardohan Yıldırım, E. ve Sarıca, D. (2015). Choose a disability group that you would not want to work with: the views of undergraduates, *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, Special Issue 2 for INTE 2015, pp. 55-59
- Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education*, 24(3), 127131. doi:10.1177/0892020608090411
- Stivers, J. ve Cramer, S. (2015). New metaphors for teacher/paraeducator relationships. In working with teaching assistants and support staff for inclusive education. *International Perspectives on Inclusive Education* 4, pp. 27-47.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. Ankara: Vize yayıncılık.
- Şafak, P. & Uyar, D., Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklara Seçim Yapma Becerisinin Öğretimi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10/3, 779-798, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7726>,
- Şafak, P. & Yürekli, M., (2020) Ağır ve çoklu yetersizliğin kavramsal çerçevesi (pp. 8-22) P. Şafak (Edt.) *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler*. Vize Akademik
- Şahin, F. & Şahin, D., (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi* 1 (2), 275-294
- Talas, S. (2017). “Okul öncesi öğretmen adaylarının” kaynaştırma öğrencisi kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Journal of International Management Educational And Economics Perspectives*, 5(2), 34-44.
- Tortop, H. S., Kandemir, B., Kaya, Ö. E., & Demir, F. (2015). Öğretmen adaylarının zihin engelli birey kavramına yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 307-322.
- Türk Dil Kurumu (2011), *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK Yayınları.
- Uçuş, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve okul öncesi öğretmeni adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 360-388.
- Walker, V. L., DeSpain, S. N. & Thompson, J. R. (2019) Supporting educators to implement mand training for a student with multiple disabilities, *Exceptionality*, 27(4), 262-277, DOI: 10.1080/09362835.2018.1480947
- Varsamis, P., & Agalotis, I. (2011). Profiles of self-concept, goal orientation, and self-regulation in students with physical, intellectual, and multiple disabilities: Implications for instructional support. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1548-1555. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.054>

- Wasburn-Moses, L. (2005). How to keep your special education teachers. *Principal Leadership*, 5, 35–38.
- Weber, D. B., & Toffler, J. D. (1989). Burnout among teachers of students with moderate, severe, or profound mental retardation. *Teacher Education and Special Education*, 12, 117–125. <https://doi.org/10.1177/088840648901200306>
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (2018), Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden edinilmiştir.
- Yürekli, M. (2021). *Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Görüşleri*, [Yayımlanmamış Master Tezi] Gazi Üniversitesi
- Zheng, H. & Song, W. (2010). Metaphor analysis in the educational discourse: a critical review. *Us-China Foreign Language*, 8, pp. 42-49.

ORCID

A.Emel SARDOHAN YILDIRIM  <https://orcid.org/0000-0002-2393-299X>

Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN  <https://orcid.org/0000-0001-9231-7344>

SUMMARY

Introduction

The Turkish Language Association (TDK) defines metaphor as a synonym of the word simile. It is described as an element that helps to obtain new knowledge about how the individual perceives the order in which their experiences occur, the substitution of something for another (Morgan, 2006; Bakırcıoğlu, 2012). Metaphor studies are accepted as an alternative to those using perspectives to reveal participants' opinions on a particular topic (Zheng & Song, 2010). Metaphors also play a crucial role in educational studies, and both describe the dynamics of educational processes and reveal and classify the functions of academic actors (Mouraz, Pereira & Monteiro, 2013). In this regard, metaphors are accepted as a solid instrument for promoting teachers' professional development. The most efficient way to have an in-depth understanding of teachers' opinions on a particular topic is to make sense of their metaphors while expressing themselves on the topic. Multiple disabilities is an umbrella term and therefore includes many disabilities of different degrees. At this point, metaphorical perceptions of special education teachers regarding their students with multiple disabilities are critical. By determining special education teachers' metaphorical perceptions of students with multiple disabilities, significant insights will also be obtained regarding the education for these students, support services that are provided for these students and their families, diagnosis and evaluation processes, cooperation with families, family participation, and exercises for improving these students' competencies. Metaphors enable the perceptions of special education teachers regarding their students with multiple disabilities to be revealed more effectively by using fewer words (Larsson, 2017 as cited in Merç & Koç, 2017; Girmen, 2007) and are thought to give more precise and explanatory information of special education teachers' perceptions of students with multiple disabilities.

The present study aimed to determine special education teachers' metaphorical perceptions of students with multiple disabilities. In this regard, the present study sought an answer to these questions:

1. What are special education teachers' metaphors regarding students with multiple disabilities?
2. Under which conceptual categories are the metaphors that are produced classified according to their common characteristics?

Method

The study was designed as a phenomenology study, which is a qualitative research model. 279 special education teachers participated in the study. The special education teachers' metaphors of their students with multiple disabilities were obtained using an open-ended question form. The question form consisted of two parts. The first part is comprised of questions on the participating teachers' gender, age, professional experience, educational level, and whether or not they want students with multiple disabilities in their classrooms. Comparatively, the second part includes the sentence "A student with multiple disabilities is like because" to reveal the special education teachers' metaphors regarding students with multiple disabilities. The study used the

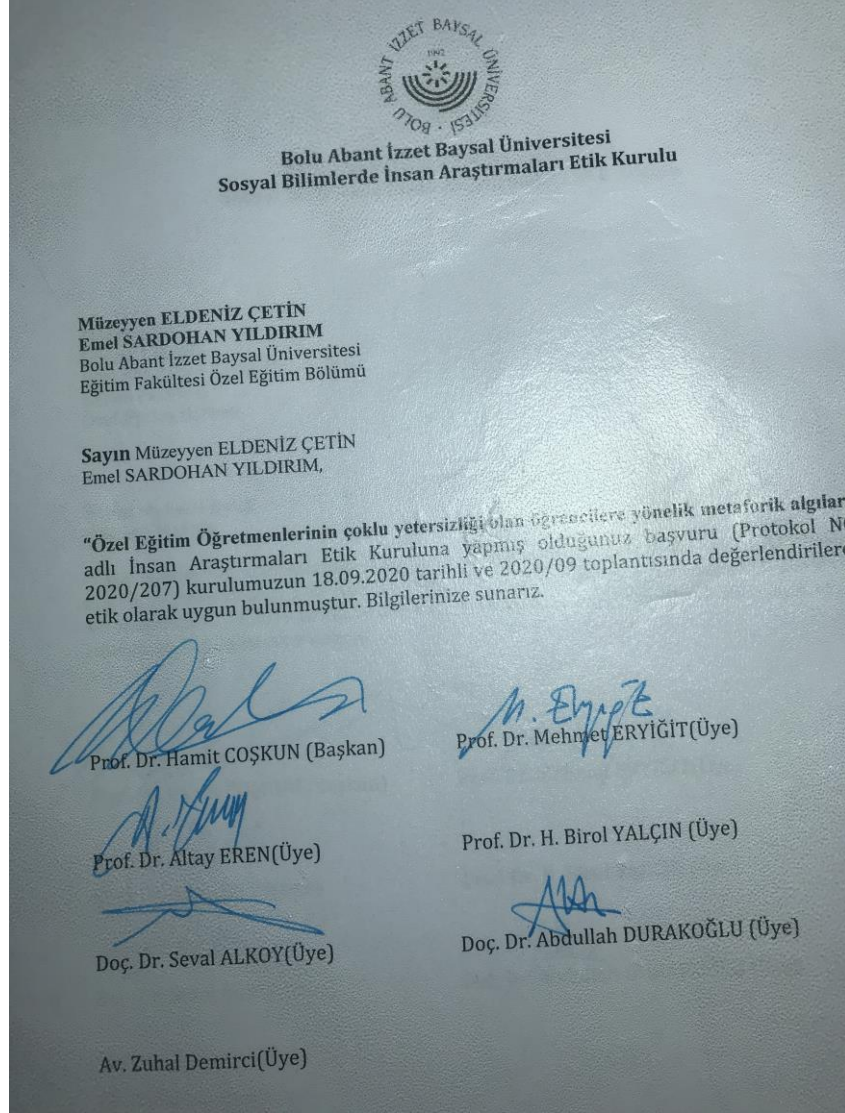
content analysis technique to analyze and evaluate the written metaphors the special education teachers produced within the internet environment.

Results

The results showed that the special education teachers most frequently created these concepts, respectively, regarding students with multiple disabilities: flower, baby, rainbow, tree, individual with typical development, angel, mine, equation, gift package, sea, bird, soil, life, painting, child, plant, jigsaw puzzle, labyrinth, dough, discovery, umbrella, problem, child, crossword puzzle, book, student, plaque, sun, an addicted individual, a pool problem in math, unique, instrument, and octopus. The special education teachers' metaphors were gathered under 13 categories by their intended use. These categories were: addiction, the need for intense care and support, well-planned education for them, individual differences, the fact that education is challenging and requires patience, the fact that they are unique, interesting experiences in their education, the fact that education is essential, a combination of disabilities, the fact that they are sensitive-frail-fragile, difficulties in their lives, their neglect, and innocence.

Most of the participants' metaphors and the categories of these metaphors showed that they consider students with multiple disabilities as the students who need the most care and protection, depend on the individuals in their environment, need continuous and intense support, are complicated, are difficult to work out and require patience, have challenging educational processes, are sensitive, valuable and innocent, and have potential to be discovered. Furthermore, the special education teachers in their metaphors emphasized that education should be planned in cooperation with other related experts, that functional evaluation should be made, and that they should be equipped with skills to help them live independently.

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi



Siber Zorbalık, Sosyal Yetkinlik ve Sosyal İlişki Unsurları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*

The Investigation of the Relationship Between Cyberbullying, Social Competence and Social Relations

Yener AKMAN¹

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı. yenerakman@sdu.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 30.04.2021

Yayına Kabul Tarihi: 15.12.2021

ÖZ

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler ergenler arasındaki ilişkilerin şeklini değiştirmektedir. Bu durum ergenlerin davranışları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler oluşturabilir. Son zamanlarda ergenlerin sanal ortamda bazı istenmeyen davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu durumun ise öğrencilerin sosyal becerileri ve çevrelerinden gördükleri destek düzeyinden kaynaklanacağı düşünülebilir. Bu doğrultuda bu çalışmada öğrencilerin siber zorbalık, sosyal yetkinlik ve sosyal ilişki (aile-akran desteği) algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma Ankara ili Altındağ ilçesi resmi ortaokullarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 337 öğrenci katılmıştır. Çalışma verileri Siber Zorbalık Ölçeği, Algılanan Sosyal Yetkinlik Ölçeği ve Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler betimsel istatistikler, korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre siber zorbalık sosyal yetkinlik ve aile desteği ile negatif yönlü düşük düzeyde; sosyal yetkinlik ise aile ve akran desteği ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler içerisindedir. Ayrıca aile desteğinin siber zorbalık ve sosyal yetkinliği; akran desteğinin de sosyal yetkinliği anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Çalışma bulguları özellikle aile desteğinin öğrencilerin siber zorbalık davranışları ve sosyal yetkinlikleri üzerinde önemli etki gösterdiğine işaret etmiştir.

Anahtar Sözcükler: Siber zorbalık, Sosyal yetkinlik, Sosyal ilişki, Okul

ABSTRACT

Today's technological developments are changing the shape of the relations between adolescents. This can have positive or negative effects on adolescents' behavior. It has been pointed out

***Alıntı:** Akman, Y. (2022). Siber zorbalık, sosyal yetkinlik ve sosyal ilişki unsurları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 787-816.

recently that adolescents display some undesirable behaviors in the virtual environment. It can be thought that this situation will result from the social skills and the level of support they receive from their environment. Accordingly, the relationships between cyberbullying, social competence and social relations (family-peer support) perceptions of students' were examined in this study. The study was carried out in the public secondary schools of Altındağ district of Ankara. The study involved 337 students. The study data were obtained through the Cyberbullying Scale, Perceived Social Competence Scale and Social Relations Scale. The data were analyzed by descriptive statistics, correlation analysis and multiple linear regression analysis. According to the findings, cyberbullying has negative and low-level significant relationship with social competence and family support. Social competence, on the other hand, is in a moderately significant positive relationship with family and peer support. Also peer support was also found to predict social competence significantly. As a result of the study, it was pointed out that especially family support had an important effect on students' cyberbullying behaviors and social competences.

Keywords: Cyberbullying, Social competence, Social relations, School.

GİRİŞ

Günümüzde teknolojik gelişimin olumlu olduğu kadar olumsuz etkilerinin olduğu da görülmektedir. Olumsuz bir etki olarak siber zorbalık olaylarıyla hem toplum hem de okullarda daha sık karşılaşıldığı belirtilebilir. Bu durum çok sayıda ulusal ve uluslararası araştırmada siber zorbalığın incelenmesini beraberinde getirmiştir (Pergolizzi, Richmond, Macario, Gan, Richmond ve Macario, 2009; Tokunaga, 2010; Beringer, 2011; Bauman, Toomey ve Walker, 2013; Huang ve Chou, 2013; Ünver ve Koç, 2017; Dilmaç ve Özkan, 2019; Chun, Lee, Kim ve Lee, 2020; Lozano-Blasco, Cortés-Pascual ve Latorre-Martínez, 2020). Son yıllarda özellikle gençlerin dijital teknolojilere erişiminin kolaylaşmasının kullanma oranlarını artırdığı düşünülebilir. Bu konuda Lenhart (2015) Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) gençlerin % 88'inin akıllı telefonlarının olduğunu ve 13-17 yaş grubu gençlerin % 92'sinin ise her gün çevrim içi uygulamalarda zaman geçirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Avustralya'da da 15-17 yaş grubunun haftada 18 saat internete girerken, bu sürenin % 91'ini sosyal ağlarda geçirdikleri tespit edilmiştir (Smart, 2018). Türkiye'de ise 16-24 yaş grubunda internet kullanımı % 90 olarak görülmüştür (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019). Ayrıca 12-30 yaş aralığındaki bireylerin % 60'ının günde 4 saatten fazla sosyal

medyada buldukları belirtilmiştir (Medya Akademi, 2018). Veriler gençlerin dijital sosyal paylaşım ortamlarında yoğun şekilde yer aldığına işaret etmektedir. Bu durum siber zorbalıkla karşılaşma ihtimalini de artırabilir. Yapılan bazı araştırmalar da bu öngörüü desteklemiştir (Akbulut, Şahin ve Erişti, 2010; Schultz, Heilman ve Hart, 2014; Whittaker ve Kowalski, 2015; Onditi ve Shapka, 2019). Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezine (Centers of Disease Control and Prevention) (2019) göre ABD’de ortaokul öğrencilerinin % 33’ü ve lise öğrencilerinin de % 31’i bir önceki yıl siber zorbalığa maruz kalmıştır. Çeşitli araştırmalarda da, internet kullanımının ergenler için psikolojik ve sosyal tehditler oluşturduğu belirtilmiştir (Tsai ve Lin, 2003; Nowland, Necka ve Cacioppo, 2017; Sumaedi ve Sumardjo, 2020). Bu ifadeler siber zorbalığın öğrencilerin çeşitli sorunlar yaşamasına neden olduğunu vurgulamaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalarda siber zorbalığa uğrayan mağdurların depresyon belirtilerinin ortaya çıktığı saptamıştır (Schneider, O’Donnell, Stueve ve Coulter, 2012; Zhang, Huebner ve Tian, 2020; Yang, 2021). Ayrıca Sevcikova ve Smahel (2009), siber zorbalının en yüksek 12-15 yaş grubunda yer aldığını belirtmiştir. Değınilen veriler yorumlandığında oransal yükseklik ve hedef kitlenin çoğunlukla okul çağındaki bireylerden oluşması, siber zorbalığın okulları ilgilendiren küresel bir sorun olduğu izlenimini vermektedir.

Saldırganca davranışlar sergileyen ergenlerin arkadaşları ile uyumsuzluk ve sosyal ilişki kurma noktasında eksiklikler yaşadıkları göze çarpmıştır (Mindes, 2015). Bu uyumsuzluk öğrencinin sosyal yetkinlik becerisi ile ilişkili olabilir. Çocukların gelişimsel süreci göz önünde bulundurulduğunda sosyal yetkinliğin temeli ilk sosyalleşme yeri olan ailede atılmaktadır. Mindes’e (2015) göre sosyal yetkinliği zayıf olan çocukların ise okul hayatlarında hem akademik başarı hem de sosyal yaşantı açısından sorunlarla karşılaştıklarına işaret edilmiştir. Benzer şekilde zorbalının etkili ilişki yönetiminde sosyal becerilerinin zayıf olduğu da belirtilmiştir (Marín-López, Zych, Ortega-Ruiz, Hunter ve Llorent, 2020; Wang, 2021). Bu durum ergenlerin sosyal yetkinliğini olumsuz etkileyerek sağlıklı bir kişilik geliştirmelerini engelleyebilir. Poulin ve Chan’e (2010) göre, bunun sonucunda ergen, akran gruplarından dışlanarak

önce yalnızlığa itilecek ardından da zorbaca eğilimlerin odak noktası olacaktır. Diğer bir ifadeyle ergenler sosyal ilişki kurabilme fırsatından yoksun kalacaktır. Değınilen ifadeler saldırganlık davranışları ile sosyal yetkinliğin karşılıklı bir ilişki içerisinde olduğu izlenimi bırakmaktadır. Ayrıca teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte çocuklar şiddet ile sanal ortamda daha fazla karşılaşmaktadır. Şiddetin bir yansıması olan sanal zorbalık çocukların daha sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmesini zorlaştırmaktadır. Günümüzde gençlerin yaşantılarının teknoloji odaklı olması siber zorbalık, sosyal ilişkiler ve sosyal yetkinlik arasındaki ilişkilerin çözömlenmesinin önemini artırmaktadır. Sosyalleşmeye yönelik ilk adımların atıldığı ailedeki desteğin ve okul yaşantısı ile birlikte akran desteğinin çocuğun sosyal yetkinliğini geliştireceğı ve siber zorbalığa maruz kalma durumunu etkileyeceğı düşünölmektedir. Bu süreçte özellikle eğitimcilerin ve ailelerin siber zorbalık ve siber zorbalığın ergenlere etkileri konusundaki yeterlikleri, ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde kritik rol oynayabilir. Zaten çeşitli araştırmalar eğitimciler ve ailelerin öğrencilere sağladıkları desteğin siber zorbalık eğilimini azalttığını ifade etmiştir (Hung ve Chou, 2013; Hellfeldt, López-Romero ve Andershed, 2019; Ho, Li ve Gu, 2020). Bu doğrultuda öğrencilerin sosyal yetkinliklerinin artırılmasının çevrim-içi ortamda istenmeyen davranışların sergilenmesini azaltacağı düşünölmektedir. Bu nedenle özellikle öğrencilerin sosyal yetkinliklerini olumlu etkileyeceğı öngörölen sosyal desteğin (aile ve akran desteğı) önemli bir kavram olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca teknoloji kullanımının oldukça yaygınlaşmasının insanlar arasında yüz yüze etkileşimi olumsuz etkilediğı düşünölebilir. Bu bağlamda sosyal bir varlık olan insanın iletişim gibi temel bir beceriyi edinme, geliştirme ve sürdürme sürecinde sorunlar yaşayabileceğı öngörölebilir. Bu durum sanal ortamda bireyin zorbalık eylemleriyle karşılaştığında mücadele etme gücünü kendisinde bulmasını engelleyebilir. Bu çalışmada teknoloji ile bireyin sosyal yaşamı arasındaki ilişkiler belirli değışkenler üzerinden ele alınmıştır. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde teknolojik gelişmenin olumsuz bir yansıması olan siber zorbalık ile sağlıklı bir sosyal yaşantının olmazsa olmazı sosyal yetkinlik ve sosyal desteğin birlikte incelendiğı çalışmaları karşılaşılmamıştır. Çalışma siber zorbalık ile bireyin sosyal bağlamı çerçevesinde ele alınmıştır. Bu çalışmada siber

zorbalıkla mücadele sürecinde bireyin sosyal yetkinliği ve çevresel desteğin önemi ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Bundan dolayı çalışmada ele alınan kavramlar arasındaki ilişkilerin çözümlenmesi daha sağlıklı sosyal bireylerin yetişmesini sağlayacaktır.

Siber Zorbalık

Siber zorbalık, başkalarını rahatsız etmek amacıyla saldırganlık içeren iletilerin dijital ortamlarda kişiler ya da gruplar tarafından gerçekleştirilen davranışlardır (Tokunaga, 2010; Chun, Lee, Kim ve Lee, 2020). Ayrıca kavramın sosyal ağ, e-posta ya da cep telefonu kullanılarak meydana gelen kasıtlı ve sürekliliği olan zararlı bir davranış olarak nitelendirildiği de görülmüştür (Ansary, 2020; Camerini, Marciano, Carrara ve Shulz, 2020). Willard (2007) ise, dijital teknolojiler aracılığıyla gerçekleşen sosyal saldırganlığın farklı bir formuna işaret etmiştir. Willard (2007) siber zorbalığın tehdit etme, iftira atma/karalama, dışlama, farklı kimliğe bürünme, özel bilgileri yayma gibi çok sayıda davranışı içerdiğini ifade etmiştir. Değinilen ifadeler Olweus'un (1993) klasik zorbalık tanımında yer alan kasıt, devamlılık ve mağdurun kendini savunamama durumuna teknolojinin eklendiğini göstermektedir. Ayrıca siber zorbalanın bilinmeyeceğine yönelik inanç ve siber zorbalığın zaman fark etmeksizin her an yapılabilmesi klasik zorbalığa göre daha yaygın ve daha zararlı etkiler yaratacağını düşündürmüştür (Sprague, 2014; Carvalho, Branquinho ve Matos, 2020). Siber zorbalığın temel amacı kurbanı aşağılamak, utandırmak ya da korkutmaktır. Dijital ortamda başlamasına rağmen öğrencinin öğrenme sürecini ve duygusal iyi oluş halini de olumsuz etkileyen bir davranış olarak belirtilmiştir (Beringer, 2011; Hellfeldt vd., 2019). Ayrıca siber zorbalığın doğası ergenlik döneminin fevriliği ile birleşince öğrencilerin empati, sorumluluk ve yakalanma korkularını görmezden gelmelerine neden olabilir (Mason, 2008; Schade, Voracek ve Tran, 2021).

Siber zorbalık sürecinde gerek kurban gerekse zorba ya da tanıkların bu durumu çevrelerinden sakladıkları görülmüştür (Beale ve Hall, 2007; Huang ve Chou, 2013). Özellikle bu sürecin taraflarının ergenlik döneminde olduğu düşünülünce yardım ve desteğe ihtiyaç duyacakları öngörülebilir. Bununla ilgili olarak, Pergolizzi ve diğerleri

(2009) zorbalığın tüm taraflar üzerinde olumsuz fiziksel, duygusal ve sosyal sonuçlara neden olduğunu vurgulamıştır. Destekler şeklinde Yang (2021) da hem mağdur hem de zorbanın depresyon ve intihar eğilimi açısından risk altında olduğunu tespit etmiştir. Ek olarak siber zorbalığa uğramış mağdurlarda, alkol ve uyuşturucu kullanımı, uyku bozuklukları, endişe, düşük okul performansı, okula devamsızlık, intihar eğilimi ve anti-sosyal davranışlar görüldüğü ifade edilmiştir (Davison ve Stein, 2014; Brewer ve Kerlake, 2015; Wang ve Jiang, 2021; Wang ve Kim, 2021). Aizenkot ve Kashy-Rosenbaum'un (2019) 4477 öğrenciyi kapsayan bir örnekleme gerçekleştiren çalışmasında, siber zorbalığın ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında dikkat çeken bir sorun olduğu saptanmıştır. Bu durumda siber zorbalığın olumsuz etkilerinin azaltılması için eğitimciler ve ebeveynlerin çocuklara gösterecekleri desteğin önemli rol oynayacağı belirtilebilir. Benzer şekilde Hung ve Chou (2013), ebeveyn desteğinin önemine dikkat çekmiştir. Ancak öğrencilerin ailelerine siber zorbalık ile ilgili bilgi vermediklerini de ifade etmiştir. Bu durumun altında arkadaşlarının daha iyi öneriler sunacaklarına yönelik inanç, arkadaşlarını ailelerinden daha fazla önemsemeleri ya da sosyal medya kullanımının engelleneceğine ilişkin kaygılar yatabilir (Arıca vd., 2008; Goebert, Else, Matsu, Chung-Do ve Chang, 2011; Kestel ve Akbıyık, 2016). Kim, Walsh, Pike ve Thompson (2020) okulların, siber zorbalığa yönelik farkındalık oluşturulmasında önemli bir unsur olduğunu belirterek ebeveynlerin, öğrencilerin ve toplumun farklı kurumlarının bir araya getirilmesindeki toplum liderliği rolünün altını çizmiştir. Diğer bir ifadeyle okulun, topluma siber zorbalığının ne olduğunu, nasıl anlaşılabileceğini ve onunla nasıl mücadele edilebileceğini öğreten bir kurum olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda okullar, siber zorbalık davranışlarının bildirilmesi konusunda tüm paydaşları eğitmelidir. Ayrıca mağdurların çevrim içi ortamdan uzaklaşmaları, sürece ilişkin kanıtları saklamaları ve akran desteği istemeleri teşvik edilmelidir (Mason, 2008). Böylece işbirliği içerisinde siber zorbalık ile etkili bir mücadele gerçekleştirilebilir.

Ulusal alan yazın incelendiğinde son yıllarda siber zorbalığa ilişkin yükselen bir ilginin olduğu belirtilebilir. Bu çalışmalarda siber zorbalığın farklı örneklem gruplarında

(ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) ve çeşitli kavramlarla (problemlerli internet kullanımı, internet bağımlılığı, empati yönelimi, aile desteği, umut, öznel mutluluk, suçluluk) olan ilişkiler bağlamında ele alındığı görülmüştür (Peker ve Akbaba, 2016; Ünver ve Koç, 2017; Yiğit, Keskin ve Yurdugül, 2018; Dilmaç ve Özkan, 2019; Akyüz ve Koç, 2020; Dursun, Gökçe ve Aytaç, 2020; Sezer Efe, Erdem ve Vural, 2021). Ancak öğrencilerin çok yönlü sosyal durumları ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkilerin yeterli düzeyde irdelenmediği göze çarpmıştır.

Sosyal Yetkinlik

Bireyler arası ilişkinin temelinde yer alan önemli kavramlardan biri sosyal yetkinliktir. İnsanın sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde sosyal yetkinliğinin tüm hayatı etkilediği belirtilebilir. Zhang ve diğerleri (2014) sosyal yetkinliği olumlu gelişimsel çıktılar sağlayan beceri ve davranışların bilişsel yansıması olarak belirtmiştir. Taborsky (2021) ise, bireyin sosyal becerisini, sosyal ve bireylerarası iletişimini içeren bir kavram olarak açıklamıştır. Varela, Teles ve Oliveira (2019) da sosyal yetkinliği sosyal etkileşimde kişisel hedeflere ulaşma ve farklı özelliklere sahip kişilerle olumlu ilişkiler sürdürebilme yeteneği olarak ifade etmiştir. Kostelnik, Soderman, Whiren, Rupiper ve Gregory (2014) sosyal yetkinliği ele alırken öz benlik, kişilerarası beceriler, planlama ve karar verme, kültürel yetkinlik, duygusal zekâ, sosyal değerler ve özdenetim gibi çok sayıda kavramın karşılıklı etkileşim içerisinde olduğunu belirtmiştir. İnsanlar sürekli diğer insanlarla iletişim içerisinde bulunmaktadır. Bu süreçte çevrelerinden çeşitli bilgiler toplar, çevrelerini tanır ve bu doğrultuda davranışlar geliştirirler. Davranışlar sonucunda da olumlu ya da olumsuz deneyimler edinirler. Alisherovna'ya (2020) göre sosyal deneyim, ebeveyn-çocuk ve akran ilişkilerinin temelini dayanır ve sosyal davranışları etkiler. Özellikle anne ve çocuk arasındaki ilişkisinin niteliği sosyal yetkinliğin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu ilişki sayesinde çocuk dünyanın güvenilir mi yoksa tehlikeli bir yer mi olduğuna yönelik ilk algılarını oluşturur. Bu algı çocuğun ailesinden farklı bireylerle yeni etkileşimler kurmasında etki göstermektedir. Zamanla da çocuklar dünyayı günlük yaşamlarındaki sosyal etkileşimler yoluyla anlamlandırır.

Çocukların aile ortamında edindiği sosyal ilişkilere yönelik ilk öğrenmelerinin öğrencilik yaşamlarının niteliğini belirlediği düşünülebilir. Bu konuda Mindes (2015) sosyal yetkinliğin çocukların okula yönelik hazırbulunuşluklarını etkilediği ifade etmiştir. Sosyal yetkinliği düşük olan çocuklarının çevreleri ile uyumsuzluk yaşayarak ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde sosyal sorunlar içerisinde olabileceğini belirtmiştir. Destekler şeklinde Taborsky (2021), çocukların sergiledikleri saldırganca ve düşmanca tutumların sosyal yetkinliği olumsuz etkileyen sorunlu davranışlar olduğunu altını çizmiştir. Ayrıca akran gruplarının bu tür davranışlar gösteren çocukları dışladıkları da saptanmıştır. Aksi durumda sosyal yetkinliğin duygu düzenlemelerinin yanı sıra etkili sosyal davranışlar aracılığıyla olumlu akran etkileşiminin de temelini attığı ifade edilmiştir (Bierman, 2004). Benzer şekilde Alisherovna (2021) da çocuğun toplumsal değerlerle uygun sosyal becerileri öğrenmesinin duygusal yönden olgunlaşmasını sağlayacağını vurgulamıştır. Bu durum sosyal etkileşimin bireyin duygusal alt yapısı üzerinde etki gösteren önemli bir unsur olduğunu düşündürmektedir. Bu ifadelerle uyumlu olarak Mindes (2015) öğrencilerin sosyal-duygusal yetkinliklerini artırmaya yönelik uygulamaların akademik başarıyı yükseltirken istenmeyen davranışların sergilenme oranını azalttığının da altını çizmiştir. Alan yazında sosyal yetkinliğin özellikle aile ve akran gruplarının yaklaşımından etkilendiği düşünülebilir. Çocukların ilk sosyalleşme yeri olan aile ve okul hayatı ile yoğun şekilde etkileşime geçtiği akran grupları onların sosyal ilişkilerinin temel odağını oluşturmaktadır. Bu nedenle çocukların aileleri ve akranları ile olan ilişkileri davranışları üzerinde belirleyici olabilir.

Sosyal İlişki Unsurları

Bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlaması sağlıklı bir psikolojik görünümün yansıması olarak düşünülebilir. Toplumsal değerlerin farkında olmak ve benimsemek diğer insanlarla daha rahat bir iletişim süreci başlatmayı kolaylaştırabilir. Çocukların sosyalleşmeye yönelik davranışları öncelikle aile ortamında atılmaktadır (Vatandaş, 2020). Zencirkıran'a (2016) göre ebeveynlerin ve ailenin diğer üyelerinin çocuk ile etkileşimi çocuğun hayata bakış açısı ve davranışları üzerinde etki göstermektedir.

Ardından okul yaşamıyla birlikte çevresel unsurların da çocuk üzerindeki yönlendiriciliği başlamaktadır. Bu süreçte erken ergenlik döneminde çocukların sosyal ilişkilerinin odak noktası aileden akran etkisinin yoğunlaştığı bir çevreye doğru değişim gösterir. Bu dönemde sosyal ilişkilerin niteliği sosyal beceri ve yetkinliklerin ne yönde gelişeceğini belirleyecektir. Artık öğretmen ve akranların davranışları da çocukları etkileyen başka bir faktör olarak göze çarpmaktadır (Doğrucan ve Yıldırım, 2020; Koç ve Tatar, 2020). Zaten olumlu sosyal ilişkilerin akran grubunda birliktelik ve yakın ilişkiler sağlarken öğrencilerin öz güvenlerini (Bakır ve Danış, 2020; Humphreys, 2001) ve akademik başarılarını (Norris, 2003; Özbeşler ve Duyan, 2009; Küçükşen, 2020) da yükselttiğini belirtmiştir. Aksi durumda ise ergenlerde depresyon ve yalnızlık hissi ile zorbalık eğilimleri ortaya çıktığı ifade edilmiştir (Poulin ve Chan, 2010; Kim vd., 2020; Wang ve Jiang, 2021). Bu bulgular çocuğun yaşantısında çevresi ile olumlu sosyal ilişkiler kurarak sağlıklı bir benlik algısı oluşturmasında aile ve akranlarından gördüğü desteğin önemli bir rol oynayacağını düşündürmektedir. Özellikle ergenlik dönemindeki hem bedensel hem de psikolojik değişimler çocukların her zamankinden daha fazla desteklenmesini gerektirmektedir. Çok yönlü bir değişim sürecinde olan ergenlerin çevrelerinden görecekları sosyal destek bilinmezliğin çözümünde önemli katkılar sunacaktır. Bu doğrultuda aile ve akran desteği çocuğun sosyal gelişimini olumlu etkileyerek istenmeyen davranışlar sergilememeleri açısından düzeltici bir unsur olarak görülebilir.

Bu çalışmada temel dinamiklerine değinilen siber zorbalık, sosyal yetkinlik ve sosyal ilişki unsurları (ebeveyn ve akran desteği) arasındaki ilişkilerin çözümlenmesinin hem uygulama hem de teori yönünden literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Sosyal ilişki unsurları olan ebeveyn ve akran desteğinin öğrencilerin siber zorbalık ve sosyal yetkinlik davranışları ile anlamlı etkileşimler içerisinde olacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı siber zorbalık, sosyal yetkinlik ve sosyal ilişki unsurları arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Siber zorbalık, sosyal yetkinlik ve sosyal ilişki unsurları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Sosyal ilişki unsurları, siber zorbalık ve sosyal yetkinliği anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada öğrenci görüşlerine göre siber zorbalık, sosyal yetkinlik ve sosyal ilişki (aile-akran desteği) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiye odaklanıldığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2005). Veriler nicel analiz teknikleri ile çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada Ankara ili Altındağ ilçesinde resmi ortaokullarda öğrenim görmekte olan 337 öğrenci rastgele örnekleme ile belirlenmiştir. Örneklemin demografik özellikleri incelendiğinde öğrencilerin 155'i kadın (% 46) ve 182'si erkektir (% 54). Ayrıca öğrencilerin 95'i beşinci sınıf (% 28.2), 91'i altıncı sınıf (% 27), 76'sı yedinci sınıf (% 22.6) ve 75'i ise sekizinci sınıfta (% 22.3) öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin siber zorbalık algıları “Siber Zorbalık Ölçeği (SZÖ)”, sosyal yetkinlik algıları “Algılanan Sosyal Yetkinlik Ölçeği (ASYÖ)” ve aile-akran desteği algıları ise “Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği (SİUÖ)” ile toplanmıştır. Aşağıda ölçeklerin orijinal ve mevcut çalışma verilerine göre geçerlik ve güvenilirlik değerleri sunulmuştur.

Siber Zorbalık Ölçeği (SZÖ)

Arıcak, Kınay ve Tanrıkulu (2012) tarafından dörtlü Likert türünde geliştirilen ölçek tek boyutlu bir yapıda 24 maddeden oluşmuştur. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılan ölçeğin tek boyutlu yapısının toplam varyansın % 50.58'ini açıkladığı görülmüştür. SZÖ'nün Cronbach alfa katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan bazı maddeler şu şekildedir: “*İnternette başka kişiler ya da arkadaşlarımla alay ederim*” ve

“İnternette arkadaşlarımın ya da başkalarının kişisel bilgilerini kullanırım”. SZÖ’nün geçerlik-güvenirlik analizleri mevcut veri kümesi ile sınınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ulaşılan değerler SZÖ’nün geçerliğini göstermiştir [$\chi^2 = 757.97$; $sd = 252$; $\chi^2/sd = 3.00$; AGFI = .81; RMSEA = .07; CFI = .96; NFI = .94]. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik değerleri SZÖ’nün mevcut araştırmada kullanılabilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Algılanan Sosyal Yetkinlik Ölçeği (ASYÖ)

Sarıçam, Akın, Akın ve Çardak (2013) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen ASYÖ, beşli Likert türünde altı maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin DFA sonuçları $\chi^2 = 7.34$; $sd = 7$; $\chi^2/sd = 1.04$; AGFI = .98; RMSEA = .01; NFI = .99; Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .80 olarak belirlenmiştir. “Diğer insanlarla iyi geçinirim” ve “İnsanlar için iyi şeyler yaparım” maddeleri ölçekte yer alan maddelerden bazılarıdır. ASYÖ’nün ilgili analizleri mevcut veri kümesi üzerinde tekrarlanmıştır. Bu doğrultuda DFA sonucunda uyum iyiliği değerleri ASYÖ’nün geçerliğini sağlamıştır [$\chi^2 = 13.64$; $sd = 9$; $\chi^2/sd = 1.55$; AGFI = .97; RMSEA = .03; CFI = 1.00; NFI = .99]. Güvenirlik için ise Cronbach alfa değeri hesaplanmış ve .90 olduğu görülmüştür. Analizler ASYÖ’nün araştırmada kullanılabilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermiştir.

Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği

Duyan, Gelbal ve Çalık-Var (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan SİÜÖ beşli Likert türünde hazırlanmıştır. Ölçek 15 madde ve iki boyuttan (aile ve akran desteği) oluşmuştur. DFA sonucunda $\chi^2 = 418.42$; $sd = 89$; $\chi^2/sd = 4.70$; AGFI = .93; RMSEA = .06; CFI = .96; NFI = .95 uyum iyiliği değerlerine ulaşılmıştır. Güvenirlik katsayısının ise .81 olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçekte “Ne olursa olsun, ihtiyacım olduğunda ailemin yanımda olacağını bilirim” ve “Bazı arkadaşlarıma kendimi çok yakın hissediyorum” gibi maddeler bulunmaktadır. Araştırmanın veri kümesi üzerinde gerçekleştirilen DFA da yedinci maddenin t değeri anlamsız olduğundan analizden çıkartılmış ve analiz tekrarlanmıştır. İkinci DFA sonucunda SİÜÖ’nün uyum iyiliği

değerleri ölçeğin geçerliğini desteklemiştir [$\chi^2 = 253.09$; $sd = 77$; $\chi^2/sd = 3.28$; AGFI = .87; RMSEA = .08; CFI = .96; NFI = .93]. Cronbach güvenirlik değeri ise .83 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan değerler SİÜÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Etik Kurallar Uygunluk

Bu araştırmada veri toplama araçlarının hazırlanması, çalışma grubunun belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi olmak üzere tüm süreçlerde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında dikkat edilmesi gereken tüm kurallara uyulmuştur. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasıyla katılmıştır ve katılımcılara toplanan verilerin araştırma dışında herhangi bir amaç için kullanılmayacağı açık olarak ifade edilmiştir. Ayrıca TR Dizin tarafından 06/03/2020 tarihinde yapılan açıklama çerçevesinde mevcut araştırmada veri toplamak amacıyla anket kullanıldığından “Etik Kurul Onay” belgesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bu araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 09/06/2020 tarihli 91/1 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Etik Kurul onayına ilişkin belge Ek-1’de sunulmuştur.

İşlemler ve Veri Analizi

Bu çalışmada veriler Ankara ili Altındağ ilçesi resmi ortaokullarında öğrenim gören 337 öğrenciden elde edilmiştir. Ölçeklerin öğrencilere ulaştırılması sürecinde öğretmenlerden yardım istenilmiştir. İletişime geçilen öğretmenler bir mesajlaşma platformu aracılığıyla öğrencilere hazırlanan elektronik bir formu iletmişlerdir. Ölçekler bir haftalık zaman diliminde toplanmıştır. Toplanan ölçekler ilgili analiz programına aktarılmıştır. Öğrencilerin siber zorbalık, sosyal yetkinlik ve sosyal ilişki unsurlarına yönelik algıları betimsel analizler, değişkenler arası ilişkiler korelasyon analizi ve yordacılık da çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Çok değişkenli analizlerin uygulanabilmesi için bazı varsayımların durumu mevcut veri kümesi üzerinde araştırılmıştır. Öncelikle normallik varsayımı için değişkenlere yönelik basıklık-çarpıklık değerleri ele alınmıştır. Ulaşılan değerlerin ± 1.5 aralığında

(Tabachnick ve Fidell, 2013) olması değişkenlerin normal dağılımını göstermiştir (Siber zorbalık için $-.08$ ile $.05$, sosyal yetkinlik için -1.25 ile $.77$ ve sosyal ilişki unsurları için de -1.00 ile 1.1 aralıkları). Ayrıca değişkenler arasında çoklu eşdoğrusallık olmadığı da görülmüştür (VIF: 1.59 , Td: $.62$). Field (2005) eşdoğrusallığın olmamasının göstergesi olarak VIF değerinin 10 'dan küçük ve tolerans değerinin de $.02$ 'den büyük olması gerektiğini ifade etmiştir. Durbin Watson (DW) değeri ile de otokorelasyon varsayımı sınanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan DW değerlerinin 1.5 ile 2.5 arasında (Kalaycı, 2014) bulunması otokorelasyon olmadığını göstermiştir (DW_{siber zorbalık}: 1.503 ; DW_{sosyal yetkinlik}: 1.511). Tüm analizler bütün halinde değerlendirildiğinde veri kümesi üzerinde çok değişkenli analizlerin yapılabileceği görülmüştür. Çalışmada öğrencilerin algıları aritmetik ortalamalar üzerinden yorumlanacaktır. Aritmetik ortalamalar siber zorbalık için $1.00-1.75$ aralığı “düşük”, $1.76-2.50$ aralığı “orta”, $2.51-3.25$ aralığı “yüksek” ve $3.26-4.00$ aralığı da “çok yüksek” olarak belirlenmiştir. Ayrıca sosyal yetkinlik ve sosyal ilişki unsurları için $1.00-1.80$ aralığı “çok düşük”, $1.81-2.60$ aralığı “düşük”, $2.61-3.40$ aralığı “orta”, $3.41-4.20$ aralığı “yüksek” ve $4.21-5.00$ aralığı da “çok yüksek” olarak kabul edilmiştir. Değişkenler arası ilişkiler ise $.00-.30$ aralığı “düşük”, $.31-.70$ aralığı “orta” ve $.71-1.00$ aralığı da “yüksek” olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

BULGULAR

Siber zorbalık, sosyal yetkinlik ve sosyal ilişki unsurlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arası korelasyon analizi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Analizi Bulguları

Değişkenler	\bar{X}	S_s	1	2	3	4	5
1. Siber Zorbalık	1.28	.68	-				
2. Sosyal Yetkinlik	3.89	1.12	-.12*	-			
3. Sosyal İlişki Unsurları	3.89	.73	-.13*	.41**	-		
4. Aile Desteği	4.30	.77	-.22**	.41**	.84**	-	
5. Akran Desteği	3.66	.87	-.05	.34**	.94**	.61**	-

** $p < .01$; * $p < .05$; $N=337$

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin siber zorbalık davranışlarını “düşük” düzeyde sergiledikleri; sosyal yetkinlik ve sosyal ilişki algılarının ise “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin aile desteğini akran desteğine göre daha yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Değişkenler arası ilişkilere bakıldığında siber zorbalığın sosyal yetkinlik ($r = -.12$; $p < .05$) ve aile desteği ($r = -.22$; $p < .01$) ile negatif yönlü “düşük” ve sosyal yetkinliğin aile ($r = .41$; $p < .01$) ve akran ($r = .34$; $p < .01$) desteği ile pozitif yönlü “orta” düzeyde ilişki kurduğu tespit edilmiştir. Ayrıca siber zorbalık ile akran desteği ($r = -.05$; $p > .05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Sosyal ilişki unsurlarının (aile-akran desteği) siber zorbalık ve sosyal yetkinliğe ilişkin yordayıcılığının belirlenmesi için gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Siber Zorbalık			Sosyal Yetkinlik		
	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>R</i> ²	<i>β</i>	<i>T</i>	<i>R</i> ²
			.05			.19
Aile Desteği	-.298	-4.442*		.326	5.223*	
Akran Desteği	.126	1.884		.147	2.348*	

N=337, **p*<.05.

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin siber zorbalık davranışları açısından, aile ve akran desteği toplam varyansın % 5'ini açıklamıştır ($F=10.419$, $p<.05$). Aile desteğinin ($\beta=-.298$, $p<.05$) siber zorbalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sosyal yetkinlik algıları yönünden, aile ve akran desteğinin toplam varyansın % 19'unu açıkladığı tespit edilmiştir ($F=38.192$, $p<.05$). Aile ($\beta=.326$, $p<.05$) ve akran desteğinin ($\beta=.147$, $p<.05$) sosyal yetkinliği anlamlı şekilde yordadıkları belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada öğrenci görüşlerine göre siber zorbalık davranışları, sosyal yetkinlik ve sosyal ilişki (aile-akran desteği) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgulara göre değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu göze çarpmıştır. Siber zorbalığın sosyal yetkinlik ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki kurduğu saptanmıştır. Bu bulgunun Ateş ve Güler'in (2016) lise öğrencileri örneğinde gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları tarafından desteklendiği görülmüştür. Ayrıca Korsavi ve Sadoughi (2021), Nurfalaq (2021) ve Sarıçam, Yaman ve Çelik'in (2016) çalışmasında da siber zorbalığın sosyal yetkinlik ile negatif bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Taborsky (2021) çocukların sosyal yetkinliklerinin düşmanca tutumlardan zarar gördüğünü ifade etmiştir. Bu bulgular siber zorbalık davranışları sergileyen öğrencilerin sosyal becerilerinin ve sosyal iletişimlerinin daha zayıf olduğunu düşündürmüştür. Şöyle ki arkadaşları ile iletişim kurma becerisi düşük olan öğrencilerin herhangi bir konuda paylaşımında bulunabilmeleri çok olası değildir. Bu durum çevrelerinden uzaklaşmalarına ya da arkadaşları ile aralarına mesafe koymalarına neden olabilir. Ayrıca öğrencilerin

çevreleri ile olan sorunlarını çözmelerinin temelinde iletişim becerileri yatmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde kişilerarası ilişkilerde yaşanan sıkıntıların karşılıklı anlayış ve etkileşim ile sağlıklı bir şekilde yönetileceği düşünülebilir. Bu süreçte iletişim eksikliğinden dolayı öğrenciler arasında istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilir. Bu davranışlardan biri de öğrencinin gerek geleneksel gerekse siber zorbalık eğilimleri olabilir. Zaten Willard (2007) da siber zorbalığın arkadaşları ile iletişim kurmakta sorun yaşadıklarını vurgulamıştır. Destekler şeklinde Totan ve Yöndem (2007) öğrencilerin zorbalık eğilimlerini azaltma sürecinde önleyici bir yaklaşım olarak iletişim becerilerinin geliştirilmesini önermiştir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise siber zorbalığın aile desteği ile negatif yönlü anlamlı ilişki göstermesidir. Aynı zamanda çalışmada aile desteğinin siber zorbalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu da belirlenmiştir. Benzer bulgulara çeşitli çalışmalarda da ulaşılmıştır (Park, Na ve Kim, 2014; Eroğlu ve Güler, 2015; Yiğit ve diğ., 2018; Safaria ve Suyono, 2020; Grunin, Yu ve Cohen, 2021; Yoo, 2021). Bu bulgular öğrencilerin aile ortamında hissettikleri desteğin artmasının siber zorbalık davranışları gösterme düzeyini düşüreceği şeklinde yorumlanabilir. Şöyle ki çocukların karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerinde ailelerini yanlarında hissetmesi ve ailelerin çocukların kendilerini ifade etmelerini teşvik etmeleri, çocukların sağlıklı bir kişilik oluşturmalarını sağlayacaktır. Bu konuda Grunin ve diğerleri (2021) de aile ortamında daha fazla zaman geçiren ve ebeveynleri ile yakın iletişim kuran çocukların siber zorbalık davranışlarını daha az gösterdiklerini ifade etmiştir. Benzer olarak Doğan (2008) da, aile desteği hisseden öğrencilerin saldırganlık tutumlarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Aksi durumda ise Blinka, Sablaturova, Sevcikova ve Husarova (2020) ailesi ile yeterince zaman geçirmeyen çocukların sosyalleşme ihtiyaçlarını sanal ortamdaki gidermeye çalıştıklarına işaret etmiştir. Ayrıca Bingöl ve Tanrıkulu'nun (2014) çalışmasında da mevcut çalışma bulguları ile çelişerek, siber zorbalık ile aile desteği arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Bunun durum örnekleminden kaynaklanabilir. Şöyle ki Bingöl ve Tanrıkulu'nun (2014) çalışması 14-19 yaş grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu grubun ergenlik döneminin etkileri ile birlikte özellikle

akran ilişkilerine aile ilişkilerinden daha fazla önem verdiği öngörülebilmektedir. Zaten çalışmanın diğer bir bulgusu olan akran desteğinin siber zorbalık üzerindeki anlamlı ilişkisi de bu açıklamayı desteklemiştir.

Ayrıca çalışmada aile ve akran desteğinin öğrencilerin sosyal yetkinliğini anlamlı şekilde yordadıkları görülmüştür. Alan yazında benzer bulgularla karşılaşmıştır (Traş ve Arslan, 2013; Bédard, Bouffard ve Pansu, 2014; Salisch, Zeman, Luepschen ve Kanevski, 2014; Romera, Rabanillo, Ortiz, Ruiz ve Bolanos, 2017; Low ve Hymel, 2020; Li, 2021). Bu bulgu öğrencilerin aile ve arkadaş ortamında algıladıkları desteğin, onların sosyal becerilerinin gelişimini sağlayarak insanlarla daha etkili ilişkiler kurmalarını kolaylaştıracağı şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumla uyumlu olarak Li (2021), aile desteğinin çocukların sosyal yetkinliklerinin gelişmesinde önemli rol oynadığını belirtmiştir. Lin ve Yawkey (2014) ise, aile üyeleri ile sağlıklı ilişkiler geliştiren çocukların sosyal yetkinliklerinin daha olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Benzer olarak Mastorakos, Bambrah ve Muller (2021) de ebeveyn desteğinin çocukların sosyal ve duygusal yapıları üzerinde etkisi olduğuna ilişkin görüş belirtmiştir. Akran desteği ise çocukların hayatlarında özellikle ergenlik dönemi ile birlikte ağırlığını hissettiren bir kavram olarak düşünülebilir. Çocukların akran gruplarında kabul görmesi ve görüşlerine önem verilmesi onların sosyal becerilerinin göstergesi olarak ele alınabilir. Ayrıca bu süreçte akranlarla olan etkileşim sosyal yetkinliğin gelişimini de olumlu etkileyebilir. Bu konuda Bandura (1997), arkadaşlarla kurulan ilişkilerin sosyal yetkinliği geliştirdiğini ifade etmiştir. Aksi durumda ise çocukların sosyalleşme süreci olumsuz etkilenerek sosyal kaygının ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu konuda Karalar, Kumcağız ve İşi (2018) öğrencilerin akran desteği görmelerinin sosyal kaygılarını azalttığını raporlamıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin sosyal yetkinliğini olumsuz etkileyen sosyal kaygının akran desteği ile azaltılacağı belirtilebilir. Bu durum yetkinlik ve akran desteği arasındaki ilişkiyi de göstermektedir. Bu ifadelerle uyumlu olarak Romera ve diğerleri (2017) de çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının akran desteği ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde sosyal yetkinlik ile aile-akran desteğinin çok yönlü bir ilişki içerisinde olduğu görülebilir. Şöyle ki

çocukların davranışlarının temelini aile ortamında atıldığı bilinmektedir. Aile ortamında sağlıklı bir etkileşim (görüşlerini belirtebilmesi, sözünün dikkate alınması vb.) içerisinde büyüyen çocukların sosyal becerilerini geliştiği düşünülebilir. Sosyal yönden güçlü olan çocukların ise okul ortamında kendilerini daha iyi ifade edebildikleri ve akran grupları tarafından daha kolay kabul edilebildikleri öngörülebilir. Zaten Magelinskaitė-Legkauskienė, Legkauskas ve Kepalaitė (2018) da sosyal yetkinliği yüksek olan öğrencilerin okulda akranlarına daha duyarlı olduklarını ve ortak etkinliklerde daha sık yer aldıklarını belirtmiştir. Böylece akranları tarafından önemsenen ve iletişim kurulan bireyler haline geldiklerini vurgulamıştır.

Analizler bir bütün halinde değerlendirildiğinde ortaokul öğrencileri için aile desteği hem siber zorbalık hem de sosyal yetkinlik açısından akran desteğine göre daha önemlidir. Özellikle çalışmada yer alan öğrencilerin yaş grubunun bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çocukların ergenlik dönemini sağlıklı şekilde atlattıklarında ailelerinin büyük önemi bulunmaktadır. Bu süreçte toplumun uyumlu birer bireyi olmalarını ise aile içi ilişkilerin niteliği belirleyecektir. Ayrıca ailenin göstermiş olduğu desteğin çocukların siber zorbalık davranışlarını azalttığı da tespit edilmiştir. Bu nedenle ailelerin çocukların sosyalleşme yetkinliği konusunda farkındalıklarının yükseltilmesi gerekmektedir. Böylece çocuklar daha sosyal bir kişilik geliştirerek siber zorbalık gibi istenmeyen davranışları da sergilemeyecektir. Bu doğrultuda ailelerin çocuklarına daha destekleyici bir aile ortamı sağlamaları için okul ile işbirliği yapmaları önemsenmektedir. Bunun için okul rehberlik servisinin düzenleyeceği aile-çocuk sosyal destek programları önerilmektedir. Bu sayede çocukların hem sosyal becerilerinin gelişeceği hem de zorbalık davranışlarından uzak duracakları düşünülebilir. Bu süreçte ailenin çocuklarla geçireceği süre artacağından, çocuklar çevrim-içi ortamlarda daha az zaman harcayacaktır. Dolayısıyla siber zorbalık ile bağlantılı olan internet kullanım süresi de azalacağından önemli bir risk faktörü (Erdur Baker, 2010) ortadan kalkacaktır. Ayrıca araştırmacılara yönelik hem çevrim-içi ortamlarda geçirilen sürenin artması hem de bu ortamlarda bulunanların yaşlarının giderek azalması, her yaş grubunun ele alındığı geniş kapsamlı çalışmaların

yapılmasının gerekliliğini göstermektedir. Ek olarak farklı araştırma yöntemleri ile kavramların çözümlenmesinin farklı bakış açılarını ortaya çıkartacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Accordino, D. B., & Accordino, M. P. (2011). An exploratory study of face-to-face and cyberbullying in sixth grade students. *American Secondary Education, 40*, 14-30.
- Aizenkot, D., & Kashyrosenbaum, G. (2021). Cyberbullying victimization in WhatsApp classmate groups among Israeli elementary, middle, and high school students. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(15-16), NP8498-NP8519.
- Akbulut, Y., Sahin, Y. L., ve Eristi, B. (2010). Cyberbullying victimization among turkish online social utility members. *Journal of Educational Technology & Society, 13*(4), 192-201.
- Akyüz, A ve Koç, Z. (2020). Empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık ve empati düzeylerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 75-111.
- Alisherovna, M. N. (2020). Family and school cooperation as a pedagogical condition for the formation of social experience in students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 8*(11), 104-109.
- Ansary, N. S. (2020). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior, 50*, 101343. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101343>.
- Arıcak, T., Çıplak, S., Memmedov, C., Sarıbeyoğlu, S., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A. ve Yılmaz, N. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior, 11*, 253-261.
- Arıcak, O. T., Kınay, H. ve Tanrikulu, T. (2012). Siber Zorbalık Ölçeğinin ilk psikometrik bulguları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 101-114.
- Ateş, B. ve Güler, M. (2016). Ergenlerde siber zorbalığın yordayıcısı olarak algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 391-408.
- Avustralya İstatistik Bürosu (2016). *Household Use of Information Technology, Australia, 2016-2017*. <https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/8146.0>.
- Bakır, N. ve Danış, G. (2020). Üniversitedeki kız öğrencilerin özgüven düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Social Sciences Research Journal, 9*(3), 133-140.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy. *Harvard Mental Health Letter, 13*(9), 1-4.
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence, 36*(2), 341-350.

- Bayraktutan, F. (2005). *Aile içi ilişkiler açısından internet kullanımı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beale, A. V., & Hall, K. R. (2007). Cyberbullying: what school administrators (and parents) can do. *Clearing House*, 81(1), 8-12.
- Beringer, A. (2011). *Teacher's perceptions and awareness of cyberbullying among middle school students* (Unpublished master's thesis). College at Brockport, New York NY.
https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=41114&context=14edc_theses.
- Bédard, K., Bouffard, T., & Pansu, P. (2014) The risks for adolescents of negatively biased self-evaluations of social competence: the mediating role of social support. *Journal of Adolescence*, 37(6), 787-798.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York, NY: Guilford Press.
- Bingöl, N. ve Tanrikulu, T. (2014). Siber zorba ve mağdur olma ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 43.
<http://static.dergipark.org.tr/article-download/6c15/20ba/9255/imp-JA94TU92HE-0.pdf?>
- Blinka, L., Sablaturova, N., Sevcikova, A., & Husarova, D. (2020). Social constraints associated with excessive internet use in adolescents: the role of family, school, peers, and neighbourhood. *International Journal of Public Health*, 65, 1279-1287.
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camerini, A., Marciano, L., Carrara, A., & Schulz, P. J. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, 49, 101362.
<https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362>.
- Carvalho, M., Branquinho, C., & Matos, M. G. (2021). Cyberbullying and Bullying: Impact on Psychological Symptoms and Well-Being. *Child Indicators Research*, 14, 435-452.
- Centers of Disease Control and Prevention (CDCP) (2019). *Preventing bullying*.
<https://www.cdc.gov/violenceprevention/youthviolence/bullyingresearch/fastfact.html>.
- Chun, J., Lee, J., Kim, J., & Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in Human Behavior*, 113, 1-12.

- Davison, C., & Stein, C. (2014). The dangers of cyberbullying. *North American Journal of Psychology, 16*, 595-606.
- Dilmaç, B. ve Özkan, C. (2019). Lise öğrencilerinde öznel mutluluk, suçluluk ve utancın yordayıcısı olarak siber zorbalık. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 17*(1), 195-212.
- Doğan, T. (2008). Psikolojik belirtilerin yordayıcısı olarak sosyal destek ve iyilik hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30), 30-44.
- Doğrucan, A ve Yıldırım, Z. (2020). Kadına yönelik aile içi şiddet üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 122-138.
- Dursun, S. , Gökçe, A. ve Aytaç, S. (2020). Siber zorbalık: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Inquiry, 13*(2), 465-485.
- Duyan, V., Gelbal, S. ve Çalık-Var, E. (2013). Sosyal ilişki unsurları ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 159-169.
- Erdur Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender, and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society, 12*, 109-125.
- Eroğlu, Y. ve Güler, N. (2015). Koşullu öz-değer, riskli internet davranışları ve siber zorbalık/mağduriyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 5*(3), 118-129.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Goebert, D., Else, I., Matsu, C., Chung-Do, J., & Chang, J. Y. (2011). The impact of cyberbullying on substance use and mental health in a multiethnic sample. *Maternal and Child Health Journal, 15*, 1282-1286.
- Grunin, L., Yu, G., & Cohen, S. S. (2021). The relationship between youth cyberbullying behaviors and their perceptions of parental emotional support. *International Journal of Bullying Prevention, 3*, 227-239.
- Hellfeldt, K., López-Romero, L., & Andershed, H. (2019). Cyberbullying and psychological well-being in young adolescence: the potential protective mediation effects of social support from family, friends, and teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 1-16.
- Ho, T. T. Q., Li, C., & Gu, C. (2020). Cyberbullying victimization and depressive symptoms in Vietnamese university students: Examining social support as a mediator. <https://doi.org/10.1016/j.ijlscj.2020.100422>.
- Huang, Y., & Chou, C. (2013). Revisiting cyberbullying: perspectives from Taiwanese teachers. *Computers & Education, 63*, 227-239.
- Humphreys, T. (2001). *Çocuk eğitiminin anahtarı: Özgüven*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.


- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. bs). Ankara: Asil Yayınları.
- Karalar, M., Kumcağız, H. ve İşi, N. (2018). *Erinlerde sosyal destek ve sosyal kaygı arasındaki ilişki*. 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Tam Metin Kitabı, 46-57.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kestel, M. ve Akbıyık, C. (2016). Siber zorbalığın öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 844-859.
- Kim, J., Walsh, E., Pike, K., & Thompson, E. A. (2020). Cyberbullying and victimization and youth suicide risk: the buffering effects of school connectedness. *The Journal of School Nursing*, 36(4), 251-257.
- Koç S. ve Tatar M., (2020). Öğretmen adaylarının bakış açılarıyla ailenin sosyalleşme sürecindeki yeri ve etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 516-523.
- Korsavi, S. S., & Sadoughi, M. (2021). Clustering bullying behavior of teenager students based on social competence and social preference. *Psychological Methods and Models*, 11(42), 1-14.
- Kostelnik, M., Soderman, A., Whiren, A., Rupiper, M., & Gregory, K. (2014). *Guiding children's social development and learning: Theory and skills*. Boston: Cengage Learning.
- Küçükşen, K. (2020). Uluslararası öğrencilerin ön yargı algıları ve sosyal ilişki düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 5(8), 120-132.
- Lenhart, A. (2015). *Teens, social media & technology: Overview 2015*. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>
- Li, P. (2021). Sustainable policies for discouraging early childhood social competence. *Aggression and Violent Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101701>.
- Lin, Y. C., & Yawkey, T. (2014). Parents' play beliefs and the relationship to children's social competence. *Education*, 135(1), 107-114.
- Low, A. S., & Hymel, S. (2020). Interface of emotion and social competence. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1-12. DOI 10.1002/9781119171492.wecad173
- Lozano-Blasco, R., Cortés-Pascual, A., & Latorre-Martínez, M. P. (2020). Being a cybervictim and a cyberbully – The duality of cyberbullying: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 111, 106444.
- Magelinskaitė-Legkauskienė, S., Legkauskas, V., & Kepalaitė, A. (2018) Teacher perceptions of student social competence and school adjustment in elementary school. *Cogent Psychology*, 5(1), 1421406, DOI: 10.1080/23311908.2017.1421406

- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S. C., & Llorent, V. J. (2020). Relations among online emotional content use, social and emotional competencies and cyberbullying. *Children and Youth Services Review, 108*. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104647>.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: a preliminary assessment for school personnel. *Psychol. Sch. 45*(4), 323-348.
- Mastorakos, T., Bambrah, V., & Muller, R. T. (2021). What about the parents? changes in and correlates of parents' discrete emotional reactions to their child's trauma in trauma therapy. *Journal of Family Violence, 36*, 1095-1106.
- Medya Akademi (2018). *Türkiye'de gençlerin sosyal medya kullanım alışkanlıkları [Araştırma Raporu]*. <https://medyaakademi.com.tr/2018/07/31/turkiyede-genclerin-sosyal-medya-kullanimi/>
- Mindes, G. (2015). Pushing up the social studies from early childhood education to the world. *Young Children, 70*(3), 10-15.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice, 42*(4), 313-318.
- Nowland, R., Necka, E. A., & Cacioppo, J. T. (2018). Loneliness and social internet use: pathways to reconnection in a digital world? *Perspectives on Psychological Science, 13*, 70-87.
- Nurfalaq, A. C. (2021). Correlation of social competence and cyberbullying behavior on instagram's user among students in Yogyakarta. *Naskah Publikasi Program Studi Psikologi, 4*, 1-14.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell.
- Onditi, H. Z., & Shapka, J. D. (2019). Cyberbullying and cybervictimization in Tanzanian secondary schools: Prevalence and predictors. *Journal of Education, Humanities & Sciences, 8*(1), 1-15.
- Özbeşler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim, 34*(154), 17-25.
- Park, S., Na, E. Y., & Kim, E. M. (2014). The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying. *Children and Youth Services Review, 42*, 74-81.
- Peker, A. ve Akbaba, T. (2016). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık rollerini yordayan ayırdedici faktörlerin incelenmesi. *Turkish Studies, 11*(14), 607-622.
- Pergolizzi, F., Richmond, D., Macario, S., Gan, Z., Richmond, C., & Macario, E. (2009). Bullying in middle schools: results from a four-school survey. *Journal of School Violence, 8*(3), 264-279.
- Poulin, F., & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review, 30*, 257-272.

- Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128, 330-336.
- Romera, E. M., Rabanillo, J. L. F., Ortiz, O. G., Ruiz, R. O., & Bolanos, J. A. C. (2017). Construct, measurement and assessment of social competence in early adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(3), 337-348.
- Rubin, K., & Rose-Krasnor, L. (1992). *Interpersonal problem-solving*. In V. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-324). New York: Plenum.
- Safaria, T., & Suyono, H. (2020). The role of parent-child relationship, school climate, happiness, and empathy to predict cyberbullying behavior. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 548-557.
- Salisch, M., Zeman, J., Luepschen, N., & Kanevski, R. (2014). Prospective relations between adolescents' social-emotional competencies and their friendships. *Social Development*, 23(4), 684-701.
- Sarıçam, H., Akın, A., Akın, Ü. ve Çardak, M. (2013). Algılanan sosyal yetkinlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(3), 591-600.
- Sarıçam, H., Yaman, E. ve Çelik, İ. (2016). The mediator effect of loneliness between perceived social competence and cyber bullying in turkish adolescents. *International Journal of Progressive Education*, 12(1), 99-107.
- Schade, E. C., Voracek, M., & Tran, U. S. (2021). The nexus of the dark triad personality traits with cyberbullying, empathy, and emotional intelligence: a structural-equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 659282. doi: 10.3389/fpsyg.2021.659282
- Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102, 171-177.
- Schultz, E., Heilman, R., & Hart, K. J. (2014). Cyber-bullying: An exploration of bystander behavior and motivation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(4), article 3.
- Sevcikova, A., & Smahel, D. (2009). Online harassment and cyberbullying in the Czech Republic: Comparison across age groups. *Journal of Psychology*, 217, 227-229.
- Sezer Efe, Y., Erdem, E., ve Vural, B. (2021). Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve internet bağımlılığı. *Bağımlılık Dergisi*, 22(4), 465-473.
- Smart, J. (2018). Dijital technology use in the child, youth and family sector. <https://aifs.gov.au/cfca/publications/digital-technology-use-child-youth-and->

- Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence, 14*(1), 11–29.
- Willard, N. (2007). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*.
https://cdn.ymaws.com/www.safestates.org/resource/resmgr/imported/educator_sguide.pdf.
- Yang, F. (2021). Coping strategies, cyberbullying behaviors, and depression among Chinese netizens during the COVID-19 pandemic: a web-based nationwide survey. *Journal of Affective Disorders, 281*, 138-144.
- Yiğit, M. F., Keskin, S. ve Yurdugül, H. (2018). Ortaokullarda siber zorbalık ve aile desteği arasındaki ilişkinin cinsiyet, internet kullanımı ve öğrenim düzeyi bağlamında incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 5*(2), 1-36.
- Yoo, C. (2021). What are the characteristics of cyberbullying victims and perpetrators among South Korean students and how do their experiences change?. *Child Abuse & Neglect, 113*, 104923. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104923>.
- Zencirkıran, M. (2016). *Sosyoloji*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, C., Cohen, R., Hsueh, Y... Zhou, Z. (2014). Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: interactive influences on children's loneliness. *Journal of School Psychology, 52*, 511-526.
- Zhang, D., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal associations among neuroticism, depression, and cyberbullying in early adolescents. *Computers in Human Behavior, 112*, 1-9.

ORCID

Yener AKMAN  <https://orcid.org/0000-0002-6107-3911>

SUMMARY

Introduction

It can be stated that cyberbullying events are encountered more frequently both in society and schools as a negative reflection of technological development. This has led to the study of this concept in many national and international research studies. In recent years, it can be considered that especially young people's access to digital technologies has increased their usage rates. The data indicate that young people are heavily involved in digital social networks. This may increase the probability of encountering cyberbullying. Some researches has pointed out that internet use poses psychological and social threats for adolescents. It can be stated that cyberbullying causes students to have various problems. It was observed that adolescents who exhibit aggressive behaviors were incompatible with their friends and had deficiencies in establishing social relations. Similarly, it is stated that bullies have weak social skills in effective relationship management. This situation may affect adolescents' social competence and prevent them from developing a healthy personality. According to Poulin and Chan (2010), as a result, he will be excluded from adolescent peer groups and will be pushed into loneliness and then will be the focus of bullying trends. In other words, adolescents will be deprived of the opportunity to establish social relations.

Method

In this study, the relationships between cyber bullying, social competence and social relations (family-peer support) were examined according to student views. Since the study focused on the relationship between two or more variables, a relational survey model was used. The data were analyzed by quantitative analysis techniques. 337 students attending official secondary schools in Altındağ district of Ankara province participated in this study. In this study, "Cyber Bullying Scale (SZÖ)", "Perceived Social Competency Scale (ASAS)" and "Social Relationship Scale (SCQ)" were used. Students' perceptions of cyberbullying, social competence and social relation factors were analyzed with descriptive analysis, correlation analysis between variables, and predictive analysis with multiple linear regression analysis.

Findings

According to the findings, the students exhibited their cyberbullying behaviors at "low" level; social competence and social relation perceptions were found to be at "high" level. It was also determined that students perceived family support at a higher level than peer support. When the relationships between variables were examined, cyberbullying showed a negative "low" relationship with social competence and family support. In addition, it was determined that social competence established a positive "medium" level relationship with family and peer support. In addition, family support was found to be a significant predictor of cyberbullying. It was determined that family and peer support significantly predicted social competence.

Discussion, Conclusion and Recommendations

According to the findings, it was observed that there were significant relationships between the variables. It has been determined that cyberbullying has a negative relationship with social competence. Taborsky (2021) pointed out that children's social competence is harmed by hostile attitudes. This finding suggested that the students exhibiting cyberbullying behaviors had poorer social skills and social communication. Supportively, Totan and Yöndem (2007) proposed the development of communication skills as a preventive approach in the process of reducing students' bullying tendencies. Another finding of the study is that cyberbullying has a negative relationship with family support. It was also determined in the study that family support was a significant predictor of cyberbullying. This finding can be interpreted as increasing the support that students feel in the family environment will decrease the level of showing cyberbullying behaviors. That is to say, the fact that children feel their families with them in dealing with the problems they face and encouraging families to express themselves will enable them to create a healthy personality. In addition, it was observed that family and peer support significantly predicted the social competence of students. This finding can be interpreted as the support perceived by the students in the family and friends environment will facilitate the development of their social skills and to establish more effective relationships with people.

When the analyzes are evaluated as a whole, family support for secondary school students is more important than peer support in terms of both cyberbullying and social competence. Accordingly, it is important for families to cooperate with the school to provide a more supportive family environment for their children. For this, family-child social support programs that the school guidance service will organize are recommended. Moreover, both the increase in the time spent in online environments and the age of those living in these environments indicate the necessity of conducting extensive studies in each age group. In addition, it is thought that the analysis of concepts with different research methods will reveal different perspectives.

EK 1. Etik Kurul Onay Belgesi



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler
Etik Kurul Başkanlığı

Sayı : 87432956/050.99/
Konu : Etik Kurul Onayı.

Sayın Dr.Öğr.Üyesi Yener AKMAN
Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi Bölümü
Öğretim Üyesi

Yürütücülüğünü yaptığınız “Öğrencilerin Siber Zorbalık Davranışlarının Sosyal Yetkinlik ve Sosyal Destek Alguları İle Olan İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmanız Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 09.06.2020 tarihli ve 91/1 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

Kararın bir sureti yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi başvuruza cevaben bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Mehmet SALTAN
Rektör Yardımcısı
Etik Kurul Başkanı

EKLER:

- 1- Karar
- 2- Hakem Değerlendirme Formu

Okul Yöneticiliğinin Tercih Edilme Sebepleri ve Yönetici Görevlendirme Süreçlerinin İncelenmesi*

Exploring Reasons Why Educators Choose to Become a School Administrator and Appointment Processes

Salih YILMAZ¹, Ali CULHA², Ayşegül TAŞDEMİR³

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Bursa. ylmz_salih@hotmail.com

²Harran Üniversitesi, Şanlıurfa. aliculha@harran.edu.tr

³Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya. aysegultasdemir44@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 13.06.2021

Yayına Kabul Tarihi: 23.08.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, eğitim kurumlarına yönetici seçme sınavı ve mülakatlarına giren müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin, okul yöneticiliğini tercih etme sebepleri ve yönetici görevlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışma fenomenoloji deseninde nitel bir araştırmadır. Araştırmaya 6 okul müdürü, 10 müdür yardımcısı ve 16 öğretmen olmak üzere toplam 32 katılımcı katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, katılımcıların okul yöneticiliğini tercih etme sebepleri, yönetici olma ideali ve öğretmenlik şartlarına alternatif bir arayış temaları altında toplanmıştır. Yönetici olma ideali teması altında okula katkı sağlama ve hizmet etme, yönetimde kendini daha etkili ve iyi hissetme, yöneticiliği sevmek ve örnek yönetici olma kavramları öne çıkmaktadır. Öğretmenlik şartlarına alternatif bir arayış temasında ise yeni tecrübe ve arayış, ek ders ve norm durumları, sınıfların kalabalık olması, veli müdahaleleri ve yer değiştirme gibi durumlar öne çıkmıştır. Yönetici görevlendirme sürecinde merkezi sınavların kapsayıcı ve uygun olduğu; mülakatların sınav puanı doğrultusunda puanlanması yönetici görevlendirme sürecindeki objektifliği artırdığı, öte yandan mülakatların gereksiz hâle geldiği belirtilmektedir. Bu bulguların okullara olası etkileri tartışılmış, gelecek uygulama ve araştırmalara yönelik öneriler ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticiliği, Yönetici görevlendirme, Müdür, Müdür yardımcısı, Öğretmen

***Alıntı:** Yılmaz, S., Culha, A., ve Taşdemir, A. (2022). Okul yöneticiliğinin tercih edilme sebepleri ve yönetici görevlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 817-843.

ABSTRACT

This study aims to determine the views of principals, vice principals and teachers taking the exam and participating in the interviews to be selected as a school administrator, and on reasons of their preferences and the administrator appointment processes. This study is a qualitative research in phenomenology design. A total of 32 participants, 6 principals, 10 vice principals and 16 teachers, participated in the study. Research data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers and analyzed with content analysis. At the end of the study, the reasons of the participants' preferences for being a school administrator were gathered under the themes of the ideal of being an administrator and seeking an alternative to teaching profession conditions. The concepts of contributing and serving to the school, feeling more effective and good in administration, liking of being an administrator and being a role model administrator come to the fore under the theme of the ideal of being an administrator. Situations such as new experiences and quest, lessons and norms, crowded classes, parent interventions and relocation appeared in the theme of seeking an alternative to teaching profession conditions. The results show that written exams are inclusive and appropriate in the administrator appointment process, besides scoring the interview results in line with the exam score increases the objectivity in this process to the participants. However, the interviews are considered as unnecessary. The effects of these findings on schools, suggestions for future applications and research are discussed.

Keywords: School administration, Administrator appointment, Principal, Assistant principal, Teacher

GİRİŞ

İnsan ilişkileri akımının yaygınlaşmasıyla birlikte günümüzde bireylerin kendilerini sürekli yeniledikleri, insan kaynaklarını geliştirdikleri, insana değer verdikleri ve bireylerin yaratıcılıklarını gösterebilecekleri ortamların zemininin hazırlandığı örgüt yapıları daha fazla tercih edilmektedir (Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Eğitim örgütleri bağlamında ele alındığında girdisi ve çıktısı insan olan, değer verildiğinde ve motive edildiğinde örgüte anlam katan eğitim örgütlerinin yönetimi farklılık göstermektedir. Eğitim örgütlerinin kendine özgü özellikleri dikkate alınmadığında birtakım sorunlarla karşılaşabilmekte ve amaçlara ulaşmada güçlük yaşanabilmektedir (Aslanargun, 2011).

Türkiye’de günümüze kadar okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri ve görevlendirmeleri ile ilgili çeşitli uygulamalara ve düzenlemelere rağmen bilimsel bir temele oturtulmuş ve kalıcı politikalarla geliştirilmiş bir sürecin mevcut olduğunu söylemek güçtür

(Cemaloğlu, 2005; Recepoğlu ve Kılınc, 2014). Türkiye’de öğretmenlik mesleği, okul yöneticiliğinin meslekleşmesi, öğretmenlerin okul yöneticiliğine olan ilgileri ve okul yöneticiliğini tercih etme istekleri gibi konular derinlemesine araştırılması gereken bir problem alanı olarak öne çıkmaktadır (Enginer ve Köse, 2012).

Okul müdürleri, okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısında önemli bir rol oynamaktadır, bu nedenle okul müdürlerinin göreve başlama süreçleri ilgili faktörlerin araştırma yoluyla incelenmesi önem arz etmektedir (Lee ve Mao, 2020). Nitekim okul yöneticiliği pozisyonlarının tercihini etkileyen unsurlara yönelik sınırlı ampirik bilgi mevcuttur (Winter ve Morgenthal, 2002) ve dolayısıyla öğretmenlerin neden okul yöneticiliğine geçiş yapıldığı üzerine bilinenler kısıtlıdır (Davis vd., 2017). Son zamanlarda okul yöneticiliğinin tercih edilmesini etkileyen unsurlara yönelik yapılan araştırmalarda yönetici rolleri, okul konumu, öğrenci özellikleri, maaş ve çalışma koşulları gibi unsurlar yanında okul yöneticilerinin göreve başlama süreç ve uygulamalarının (mülakat vb.) da etkili olabildiği belirtilmektedir (Lee ve Mao, 2020). Bu nedenle okul yöneticiliğinin tercih edilmesini etkileyen unsurlara ve yöneticiliğe başlama süreçlerine ilişkin araştırmaların, okul yöneticiliği ile ilgili uygulamalara ve literatüre önemli katkılar getirmesi beklenmektedir.

Okul Yöneticiliğinin Tercih Edilme Sebepleri

Öğretmenlerin geleceğe yönelik kariyerlerinin planlanmaları yapmaları, okul yöneticiliğine yönelik ilgi ve istek göstermelerinin örgütlerine yapacağı katkılar bağlamında değerli olduğunu söylemek mümkündür (Köse ve Enginer, 2011). Cooley ve Shen (1999), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yönetsel pozisyonları tercih etmelerindeki faktörleri; yönetim ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin biçim ve düzeyi, artan maaş, yaşam kalitesi, toplum desteği, yöneticilik itibarı, yöneticiliğin duygusal yönleri, çalışma koşulları ve işin doğası kapsamlarında ele almıştır. Benzer bir araştırmada Shen vd. (2004), öğretmenlerin okul yöneticiliğine ilgi duymalarını ve tercih etmelerini tetikleyen faktörleri; çalışma koşullarının aile yaşamı üzerine etkisi, ilerleme fırsatları, iş yükü, sorumluluk ve orantılı maaş, okul bölgesinin konum, büyüklük, saygınlık, güvenlik ve refah gibi özellikleri, yöneticilik itibarı ve lider

olmanın verdiği özerklik şeklinde sıralamışlardır. Her iki çalışmada elde edilen sonuçların oldukça benzer olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin okul yöneticiliğine olan ilgilerinin ve tercih etme isteklerinin farklı gerekçelerle olduğunu ve okullarda potansiyel yönetici adaylarının bulunduğunu söylemek mümkündür (Walker vd., 2003). Yönetici adaylarının kültürel özellikler, formal ve informal ilişkiler, siyasi etkiler vs. gibi okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi sürecini etkileyen birçok faktörle karşı karşıya oldukları bilinmektedir (Süngü, 2012). Diğer bir açıdan Günay ve Özbilen (2018) öğretmenlerin çoğunluğunun kişisel özelliklerden kaynaklı olarak mesleki doyumu sağlamaması, sistemin özelliklerinden kaynaklı olarak çalışma saatlerinin fazla olması ve üst birimlere güven duyulmaması, sorumluluğun ve iş yükünün fazla olması nedenleriyle okul yöneticisi olmak istemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir çalışmada Stone-Johnson (2014), öğretmenlerin müdürlüğe geçişle ilgili zorluk yaşadığı ve okul yöneticiliğine yeterince ilgi duymamalarını belirlemiş, bunun değişen eğitim bağlamı değil, nesiller arası farklılıklarından dolayı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yönetici Görevlendirme Süreçleri

Okulların amaçlarına ulaşmasında, eğitim faaliyetlerinin niteliğinin artırılmasında ve çağın gereklerine cevap verebilmesinde okul yöneticilerinin payı yadsınamaz. Bu kritik görevi yerine getiren okul yöneticilerinin göreve başlamaları ile ilgili süreç de önemlidir (Oyman ve Turan, 2014; Süngü, 2012). Geleneksel eğitim yönetimi anlayışında; mesleki tecrübe en önemli öğrenme aracı olarak görülmekteydi (Tanrıöğen vd., 2011). Günümüzde ise okul yöneticilerinin atanmalarında ülkenin eğitim politikalarına, ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre çeşitli uygulamalar kullanılmaktadır (Oyman ve Turan, 2014; Süngü, 2012). Bazı ülkelerde okul yöneticisi olarak görev yapabilmek için herhangi bir eğitim süreci bir gereklilik olarak görülmemekte iken, özellikle gelişmiş ülkelerde, okul yöneticiliğini daha formal süreçlerle, göreve başlamadan ve görev sürecinde alınması gereken eğitimlerle özellikle lisansüstü düzeydeki eğitimler alınarak yapılabilecek daha profesyonel bir meslek olarak gören anlayış hâkimdir (Bush ve Jackson, 2002; Oyman ve Turan, 2014). Türkiye bağlamında okul yöneticilerinin

seçimin ve yetiştirilmelerine yönelik bir çabanın olduğu ancak uzun dönemli politikalarla bir standart oluşturulamadığını ve hâlâ tartışma konusu olduğunu söylemek mümkündür (Taş ve Önder, 2010; Yılmaz vd., 2012; Yolcu ve Bayram, 2015). Bu durum, gelişmekte olan diğer ülkelerde de benzerdir (Karip ve Köksal, 1999). Türkiye’deki mevcut uygulama 5 Şubat 2021 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu yönetmelikte okul yöneticisi adaylarının yazılı ve sözlü sınavlarda başarılı olmalarının yanında, önceki yönetmeliklerden farklı olarak Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmaları gerekmektedir.

Eğitim örgütlerinde yönetici seçimi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi gibi konular tüm dünyada yaygın biçimde tartışılmaktadır (Akın, 2012; Aksel ve Elma, 2019; Arabacı vd., 2015; Bass, 2006; Davis vd., 2017; Enginer ve Köse, 2012; Güçlü vd., 2016; Kılınç vd., 2017; Konan vd., 2018; Konan vd., 2017; Konan vd., 2017; Köse ve Enginer, 2011; Lee ve Mao, 2020; Myung vd., 2011; Özdoğru, 2019; Pijanowski ve Brady, 2009; Pounder, 2011; Recepoğlu ve Kılınç, 2014; Sezer ve Engin, 2021; Stone-Johnson, 2014; Tanrıöğen vd., 2011; Walker ve Kwan, 2009; Winter ve Morgenthal, 2002; Yıldırım, 2018; Yolcu ve Bayram, 2015). İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin farklı gerekçelerle okul yöneticiliğini tercih ettikleri, okul yöneticiliğine giden yolun Türkiye’de henüz sağlam zemine yerleşmediğini ve tartışılmakta olduğunu söylemek mümkündür. Okul yönetici adaylarının yönetici olma isteklerinin araştırılması ve okul yöneticiliği süreçleri ile ilgili görüşlerin ortaya çıkarılması değerli görülmektedir. Buradan hareketle araştırmada, eğitim kurumlarına yönetici seçme sınavına ve mülakatlara giren müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin, okul yöneticiliğini tercih etme sebepleri ve yönetici görevlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin,

1. Okul yöneticiliğini tercih etme sebepleri nelerdir?
2. Yönetici görevlendirme sürecinde yapılan merkezi yazılı sınav ve sözlü mülakata ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenilirlik, etik kurul onayı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma fenomenolojik desende gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar belirlenen problem doğrultusunda katılımcıların seslerini, araştırmacının derin düşüncelerini, örüntü ve temalar kuran veri analizlerini ve yorumlamayı bir araya getirerek literatüre katkı sağlar (Creswell, 2013). Fenomenolojik desenlerde gerçekleştirilen araştırmalarda ise bir olguya ilişkin bireylerin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamların ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Nitel araştırmalar, kesin ve genellenebilir sonuçlar sunmasa da bir olguya yönelik örnek, açıklama ve yaşantı aracılığıyla olguyu daha iyi anlamamıza ve tanımlamamıza katkı sağlayabilir. Böylelikle alanyazına ve uygulamaya farklı bakış açıları sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dolayısıyla bu araştırmada okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etmelerine nelerin etkili olduğu katılımcıların kendi yaşantı ve açıklamalarıyla ortaya çıkarılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların yönetici görevlendirme sürecine girmeleri ile bu süreçteki yaşantı, deneyim ve örnekleri literatüre önemli katkılar sağlayabilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, belirli olaylara yönelik daha kapsamlı bir inceleme sunması kapsamında amaca yönelik örnekleme ile belirlenmiştir (Neuman, 2013). Çalışmada ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme birlikte kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt olarak yönetici görevlendirme sürecine (yazılı sınav ve sözlü mülakata) girmiş, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bursa'nın Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki okullarda görev yapan gönüllü toplam 32 katılımcı oluşturmuştur. Maksimum çeşitliliği sağlama amacıyla ise cinsiyet, görev türü, bulunduğu görevdeki kıdemi, okul türü ve branşı farklı katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Görev	Görevdeki Kıdem (Yıl)	Okul Türü	Branş
M1	Erkek	Müdür	6-10 arası	Ortaokul	Fen Bilimleri
M2	Erkek	Müdür	16-20 arası	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
M3	Kadın	Müdür	1-5 arası	Anaokulu	Okul Öncesi
M4	Erkek	Müdür	10-15 arası	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
M5	Kadın	Müdür	11-15 arası	Ortaokul	İngilizce
M6	Erkek	Müdür	16-20 arası	Lise	Meslek Dersleri
MY1	Erkek	M. Yardımcısı	1-5 arası	Lise	Bilişim T.
MY2	Erkek	M. Yardımcısı	11-15 arası	Lise	Türk Dili ve E.
MY3	Erkek	M. Yardımcısı	1-5 arası	Lise	Bilişim T.
MY4	Erkek	M. Yardımcısı	6-10 arası	Ortaokul	Beden Eğitimi
MY5	Erkek	M. Yardımcısı	11-15 arası	Lise	Tarih
MY6	Erkek	M. Yardımcısı	16-20 arası	Lise	İHL Mes. Ders.
MY7	Erkek	M. Yardımcısı	11-15 arası	Ortaokul	Matematik
MY8	Erkek	M. Yardımcısı	6-10 arası	Ortaokul	Teknoloji ve T.
MY9	Erkek	M. Yardımcısı	6-10 arası	Ortaokul	Bilişim T.
MY10	Kadın	M. Yardımcısı	1-5 arası	Lise	Kimya
Ö1	Erkek	Öğretmen	6-10 arası	İlkokul	İngilizce
Ö2	Erkek	Öğretmen	6-10 arası	Ortaokul	İngilizce
Ö3	Erkek	Öğretmen	11-15 arası	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö4	Kadın	Öğretmen	6-10 arası	Ortaokul	Türkçe
Ö5	Erkek	Öğretmen	1-5 arası	Ortaokul	Matematik
Ö6	Erkek	Öğretmen	1-5 arası	Lise	Tarih
Ö7	Erkek	Öğretmen	6-10 arası	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö8	Erkek	Öğretmen	6-10 arası	Lise	Coğrafya
Ö9	Erkek	Öğretmen	1-5 arası	Lise	Bilişim T.
Ö10	Erkek	Öğretmen	16-20 arası	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö11	Kadın	Öğretmen	6-10 arası	Ortaokul	İngilizce
Ö12	Erkek	Öğretmen	11-15 arası	Lise	Türk Dili ve E.
Ö13	Kadın	Öğretmen	1-5 arası	Ortaokul	Matematik
Ö14	Erkek	Öğretmen	1-5 arası	Ortaokul	Fen Bilimleri
Ö15	Kadın	Öğretmen	6-10 arası	Lise	Matematik
Ö16	Erkek	Öğretmen	16-20 arası	Ortaokul	İngilizce

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılanların cinsiyet, görev, kıdem, okul türü ve branş açısından demografik değişkenlerinin yeterli çeşitliliğe ulaştığı söylenebilir. Böylelikle araştırmada çeşitli bakış açılarının bir araya getirilebilmesinin mümkün olduğu, bunun da veri çeşitlendirmesini sağladığı söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Fenomenolojik araştırmalarda veriler olguyu deneyimleyen bireylerden görüşmelerle toplanmaktadır. Verilerin analizinde ise doğrudan veriye gidilerek olgunun nasıl deneyimlendiğini açıklayan cümleler ve alıntılara yer verilir. Daha sonra bu veriler temalarla gruplanarak yorumlanır (Creswell, 2013). Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından çalışma grubu ile yapılan online görüşmeler ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorularak edilmiştir. Katılımcıların sorulara samimi ve içten cevap vermesi için araştırma öncesi, araştırmanın amacı, içeriği ve gizliliği konusunda gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri, görüşme süresince not tutularak ve doğrulayıcı sorular yöneltilerek alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Araştırma sonunda ulaşılan veriler Microsoft Word ile doğrudan yazıya dökülmüştür. Bu süreçte katılımcılardan okul müdürü için M1, M2, M3...; müdür yardımcısı için MY1, MY2, MY3... ve öğretmen için Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen bu veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanır, bununla birlikte birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da katılımcılardan görüşmeler yoluyla elde edilen veriler analiz edilmiş, birbiriyle ilişkili kavramlar belirlenen temalar altında toplanmıştır. Daha sonra belirli bir düzen içinde doğrudan alıntılarla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca kullanılan kelime bulutları ile çalışmanın görselleştirilmesi sağlanmıştır. Kelime bulutlarında daha büyük punto ve koyu olarak ortaya çıkan kavramlar daha çok ifade edilmiş kodları göstermektedir. Tüm kodlar okunabilir boyutta olup çevresindeki yazılar görselin desteklenmesi amacıyla kelime bulutu programı tarafından kodların yinelenmesi ile oluşturulmuştur. Kod frekansları görsel altında verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Guba ve Lincoln (1985), nitel araştırmalarda geçerlik için inandırıcılık, güvenilebilirlik, doğrulanabilirlik ve aktarılabirlik şeklinde kriterler belirlemiştir. Bu geçerlik kriterlerine yönelik çalışmalar yanında güvenirlik ile ilgili olarak çalışmanın iç tutarlılığını sağlamak için üç alan uzmanı ile akran sorgulaması yapılmıştır. Akran sorgulamasında yöntem, anlamlar, temalar ve yorumlar hakkında sorular soran farklı araştırmacılarla gerçekleştirilebilmektedir (akt. Creswell, 2013). Bu süreçler içerisinde veri çeşitlemesi ve veri kontrolleri de yapılmıştır (Creswell ve Miller, 2000). Daha detaylı olarak bahsetmek gerekirse verilerin inandırıcılığı için katılımcılara görüşme öncesi gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve sorulan sorulara içten cevap alınması amaçlanmıştır. Ayrıca görüşme sonunda ulaşılan verilerin teyidi için sorular sorulmuş ve daha sonra görüşmeyi kabul eden 12 katılımcı ile veri kontrolü yapılmıştır. Güvenilebilirlik ve güvenirlik için ise müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden veri toplayarak veri çeşitlemesi yapılmış, yani veri kaynaklı veri çeşitlemesi kullanılmıştır. Ulaşılan veriler hiçbir değişiklik yapmadan doğrudan yazıya aktarılmıştır. Bununla birlikte oluşan temalar, yöntem ve yorumların sorgulanması için farklı araştırmacılarla akran sorgulaması gerçekleştirilmiştir ve çalışmanın son hâli verilmiştir. Doğrulanabilirlik kapsamında ise görüşme soruları 3 uzman tarafından incelenmiş, ön uygulama ile son hâlini almıştır. Görüşmelerde elde edilen cümleler doğrudan alıntılarla yeri geldikçe paylaşılmıştır. Aktarılabirlik açısından katılımcıların yönetici görevlendirme sürecini deneyimlemiş olması göz önüne alınarak okul türü, kıdem, branş gibi açılardan da maksimum çeşitlilik elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada yapılan akran sorgulaması ise oluşturulan kodlar ve temalar üzerinde gerçekleşmiştir. İlk olarak oluşturulan kodlar ele alınmış, kodların katılımcıların görüşlerini karşıladığı anlaşıldıktan sonra oluşturulan iki tema altındaki uygunluğu değerlendirilmiş, kod ve tema uyumu hakkında fikir birliği olduğu görülmüştür.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışma, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu tarafından 2021/8-8 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Araştırmaya sadece gönüllü olan ve katılımı onaylayan katılımcılar dâhil edilmiştir. Ayrıca tüm katılımcılar kodlanarak kişisel bilgilerinin korunması amaçlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacını gerçekleştirmek için katılımcılarından toplanan verilerin analiz bulguları, literatür bulgularıyla yorumlanarak tartışmaya açılmıştır.

Okul Yöneticiliğinin Tercih Edilme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticiliğini tercih etme sebeplerine ilişkin olarak katılımcılardan toplanan verilerin analizi sonunda, *yönetici olma ideali* (Şekil 1) ve *öğretmenlik şartlarına alternatif bir arayış* (Şekil 2) olmak üzere iki tema ortaya çıktığı görülmüştür.



Şekil 1. Yönetici Olma İdeali Teması Kelime Bulutu

Yönetici olma ideali teması altında katılımcı görüşleri okula katkı sağlama ve hizmet etme (f=7), yönetimde kendini daha etkili ve iyi hissetme (f=5), yöneticiliği sevme (f=4) ve örnek yönetici olma (f=3) kodları çerçevesinde bir araya getirilmiştir. İlk olarak okula katkı sağlama ve hizmet etme isteğinin öne çıktığını söylemek mümkündür. Bu istek bir sorumluluk talebi olarak da değerlendirilebilir. Bu doğrultuda görüş belirten Ö4, *öğretmenlikte kazandığım deneyimleri yönetim kademesinde kullanarak ülkeme hizmet etmek istiyorum*, benzer şekilde Ö6, *okula daha fazla katkı sunmak* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Enginer ve Köse (2012), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yöneticiliği tercihlerinde deneyimleri uygulamaya geçirerek daha fazla faydalı olma ve sorumluluk alma isteğinin yer aldığını tespit etmişlerdir. Yönetimde kendini daha etkili ve iyi hissetme kodu da sık sık tekrarlanmıştır. Katılımcılardan M3, *yöneticilikte daha verimli çalışabildiğimi düşünüyorum* derken Ö14, *yönetim kademesinde olmayı hissettim ve tercih ettim* ifadelerini kullanmıştır. Yolcu ve Bayram (2015), araştırmalarında yönetici adaylarının yönetici seçme sınavına katılma nedenlerinden biri olarak *kendilerini yetmiş ve yeterli görme* olarak belirtmişlerdir. Bass (2006) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada okul müdürlüğünün tercih edilmesinde etkili olan motivasyon kaynakları; fark yaratma arzusu, insanlar ve öğrenciler üzerinde olumlu etki, kişisel ve mesleki meydan okuma (deneyim), değişim başlatabilme, maaş ve sosyal hakların artması, öğretmenlerin öğretmeni olma, daha yüksek pozisyona gelme, personel üzerindeki etkiye sahip olma, başkalarından destek ve cesaret alma, prestij ve statü, günlük rutinde artan özgürlük şeklinde sıralanmıştır. Bununla birlikte okul türü, okul bölgesi, çalışma koşulları ve maaş gibi unsurların yöneticilik tercihini etkilediğini (Pijanowski ve Brady, 2009), kişisel gelişim için daha güçlü bir arzuya sahip olan ve okullarında mesleki gelişim fırsatlarına aktif bir şekilde katılanların okul müdürü olma isteklerinin daha fazla olduğunu gösteren farklı araştırmalar da mevcuttur (Walker ve Kwan, 2009).

Okul yöneticiliğini sevme ile ilgili olarak MY3 ve MY6, *okul yönetiminde yer almayı sevdiğini*, MY1, *yöneticiliği severek yaptığı bir iş olarak gördüğünü* belirtmişlerdir. Son olarak örnek yönetici olma isteğinin de okul yöneticiliğini tercih etme sebepleri

arasında gösterildiği tespit edilmiştir. MY7, *mevcut yöneticilerin görevini layığıyla yapamaması nedeniyle bu işi daha iyi yapabileceğimi düşünüyorum* derken Ö8, *daha iyi, örnek bir yönetim ortaya koymak istiyorum*, ifadelerini kullanmıştır. Yönetici olma ideali teması altında toplanan katılımcı görüşleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunun yöneticiliği okula katkı sağlama, faydalı olma, hizmet etme ve okulda niteliği artırma amacıyla seçtiği görülmektedir. Cooley ve Shen (1999) de okul yöneticiliğinin doğasının bazı öğretmenleri etkileyebileceği, yönetim kademesinde olmanın bireyin psikolojik durumunu etkileyebileceği, öğretmenlerin farklı iletişim kurma ve yönetim kademesinde bulunma isteklerinin olabileceğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Beach ve Keiser (2011), bir okul müdürü olarak okulda fark yaratmayla ilgili elde edilen memnuniyetin ve daha fazla sayıda çocuğun hayatını etkileme yeteneğine sahip olmanın yöneticilik tercihini etkilediğini ifade etmiştir. Bingül ve Hacıfazlıoğlu (2011), bazı yönetici adayları öğretmenlerin kendilerini liderlik yapabilecek potansiyelde gördüklerini ve yöneticiliği sevindiklerinden dolayı bu tür bir tercihte bulduklarını öne sürmektedirler. Yöneticiliği sevdiğini dile getirmeleri yanında katılımcılar, öğretmenliğe göre kendilerini yöneticilikte daha etkili ve verimli hissettiklerini anlaşılmaktadır. Katılımcıların bazı görüşlerinden ise kendi yöneticilerinden memnun olmadıkları, yöneticiliğin daha iyi yapılmasını ve deneyimlerini arttırmayı hedefleyerek bir açıdan örnek olmak istedikleri yorumu yapılabilir.

tercih edebilmektedirler. Tatil dönemlerinde de okul yöneticilerinin ek ders ücreti almaları da bu istek de rol oynayabilir. Sınıfların kalabalık olması ve veli müdahaleleri çerçevesinde Ö1, *sınıfların kalabalık olması ve veli müdahaleleri beni yöneticiliğe iten en önemli etkenlerden*, ifadelerini kullanmıştır. Yer değiştirme ile ilgili olarak Ö13, *köyden merkeze gelebilmek amacıyla yöneticiliği tercih ettim*, ifadelerini kullanmıştır. Cooley ve Shen (1999) de öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmelerinde kötü çalışma koşullarının da etkili olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde Bass (2006), okul yöneticiliğinin tercih edilmesinde sınıftan ayrılma arzusu ve daha arzu edilen bir yere taşınma isteğinin etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlik Şartlarına Alternatif Bir Arayış teması altında bir araya getirilen katılımcı görüşleri incelendiğinde, katılımcıların öğretmenlik mesleğinin şartlarının ve görevlerinde karşılaştıkları zorlukların öğretmenleri yeni bir arayışa yönelttiği anlaşılmaktadır. Cooley ve Shen (1999) bu bulguya benzer olarak bölgenin durumunu yöneticiliğe yönelten bir neden olarak öne sürmektedirler. Bu durum öğretmenin görev yaptığı okulun standartlarından memnun olmaması veya daha yüksek standartlar elde etmek istemesi olarak açıklanabilir. Mesleğin getirdiği şartlar ve zorluklar öğretmenler tarafından mesleki yorgunluk, sürekli aynı şeyleri yapma, alınan ek ders saat ve ücretinin azlığı, sınıfların kalabalık olması ve veli müdahaleleri gibi örneklerle açıklanmaktadır. Dolayısıyla bu durumun, öğretmenleri yeni bir arayış olarak yönetici olmaya yönelttiği şeklinde yorumlanabilir. Enginer ve Köse (2012) de yaptıkları araştırmada yöneticilik sınavlarına giren öğretmen sayılarının azımsanamayacak derecede olduğunu belirtmektedirler. Farklı bir araştırmada ise Shen vd. (2004), okul müdürlüğüne başvuruların çeşitli faktörlerden etkilediği; öğretmenler ve müdürler arasında algı farklılıkları olduğu; faktörlerin, "içsel ödüllerden" çok "dışsal ödüllerle" ilgili olduğu ve öğretmenlerin, okul müdürlüğünün neleri kapsadığı hakkında daha fazla bilgi sahibi olması gerektiği şeklinde bazı sonuçlara ulaşmıştır. Bu bulgudan hareketle, yöneticilik pozisyonunun öğretmenlikten uzaklaşma noktasında birçok öğretmen tarafından düşünüldüğü ve hem yöneticiliğin hem de öğretmenliğin çalışma koşullarının gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Merkezi Yazılı Sınav ve Sözlü Mülakata İlişkin Bulgular

Okul yöneticisi görevlendirme süreçlerine ilişkin olarak katılımcılardan toplanan verilerin analizi sonunda, *merkezi yazılı sınav* (Şekil 3) ve *sözlü mülakat* (Şekil 4) olmak üzere iki temada toplanmıştır.



Şekil 3. Merkezi Yazılı Sınav Teması Kelime Bulutu

Merkezi Yazılı Sınav teması ile ilgili olarak katılımcı görüşlerinde genel olarak kapsayıcılık ve uygunluk ($f=14$), objektiflik ($f=6$) ve sınavın olumsuz yönleri ($f=13$) öne çıkmaktadır. Kapsayıcılık ve uygunluk kodu çerçevesinde M6, *sınav soruları oldukça seçici ve nitelikli tarzda hazırlanmıştı. Sınavda eğitim yönetimi, insan kaynakları, kriz yönetimi, okul iklimi, okul güvenliği ve sağlığı, mantık ve muhakeme yetisine sahip olma, mevzuat vb. konuları kapsamaktaydı. Sınav sonucuyla idareci olabilen öğretmenlerimizin bilgi, beceri ve donanımları hususunda yeterli olduğunu düşünüyorum*; M4, *akıl yürütme becerilerini ölçen sorular vardı, kapsayıcı bir sınavdı*; MY9, *sınav ve sorularını doğru ve uygun buluyorum, şeklinde görüşler dile getirilmiştir. Objektiflikle ilgili olarak, Ö16, yazılı sınav olması çok objektif bir kriter oldu, torpilin önüne geçildi; Ö14, okul yöneticiliği sınavı ile şeffaflık sağlandı,*

ifadelerini kullanmışlardır. Sınavın olumsuz yönleri ile ilgili olarak, MY4, bu ve bundan önceki sınavların amacına hizmet ettiğini düşünmüyorum. Soru sayıları ve alanları bakımından bazı branşlara avantaj sağladığını, bu yüzden adaletsizlik olduğunu düşünüyorum; Ö10, bu tür sınavlar yeni atanan öğretmenler için iyi, eski öğretmenler için kötü oldu gibi görüşleri dile getirmişlerdir.

Merkezi yazılı sınav teması altında bir araya getirilen katılımcı görüşleri incelendiğinde yapılan merkezi yazılı sınavın içerikleri, soru tarzları vb. açılardan kapsayıcı ve uygun olduğu, yazılı sınavın yönetici görevlendirme sürecinde objektifliğe büyük oranda katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sınavın bazı olumsuz yanlarının da olduğu ifade edilmiştir. Olumsuz yanlar, soruların ayrıntı içeren yönlerinin olması, zor olması, bazı branşların soru tarzlarına aşina olması gibi nedenlerle sıralanmıştır. Bu kapsamda yapılan merkezi sınavın katılımcıların çoğu tarafından uygun bulunduğu, diğer yandan bazı yönleriyle her branşa ve her kıdemde öğretmene hitap etmediği söylenebilir.



Şekil 4. Sözlü Mülakat Teması Kelime Bulutu

Sözlü Mülakat teması ile ilgili katılımcı görüşleri genel olarak formalite (f=17), objektiflik (f=4) ve öneriler (f=6) çerçevesinde şekillenmiştir. Formalite kodu M3, *yazılı sınav ile neredeyse aynı puanların verilmesi belirleyiciliğini düşürüyor; MY10, mülakat yapıyormuş gibi yapıp yüzümüze bile bakmadan, bu kimmiş diye incelemeden, soruların cevabını hiç dinlemeden, göstermelik yapılan ve herkesin yazılı sınav puanını aldığı, mış gibi bir mülakattı; M2, MY1, MY3, MY4 formaliteden yapılan bir mülakattı, gibi görüş belirten katılımcıların görüşleriyle oluşmuştur. Objektiflik kodu ile ilgili olarak Ö16, *yazılı sınav sonucuna dayalı olduğu için eskiden yapılan torpil artık yapılamadı ve çok güzel oldu; M6, mülakat alınan farklı puanlar her zaman insanların aklında soru işaretleri oluşmasına sebep oluyor, aynı puan verilmesi daha objektif bir algı oluşmasını sağlıyor, şeklinde görüşler belirtilmiştir. Sözlü mülakatlarla ilgili olarak birçok araştırmada objektif olunmadığı dile getirilmektedir (Aksel ve Elma, 2019; Yolcu ve Bayram, 2015). Bu araştırmada ise katılımcılar sözlü sınavda, yaklaşık olarak yazılı sınavda alınan puanın aynısının verildiği dolayısıyla formalite olduğu, öte yandan objektifliği sağladığını dile getirilmiştir. Zira teorik olarak yazılı ve sözlü sınavlar birbirinden bağımsız olsa da özellikle son 2-3 yıldan beri uygulamada sözlü ve yazılı sınavlara aynı puanların verildiği bilinmektedir.**

Öneriler koduna yönelik M5, *mülakat çok detay sorulardan oluşuyordu, bir problem durumu verilip bunu nasıl çözmeye çalışacağı gibi sorular daha uygun olur; MY9, mülakat yapılmasını mantıklı ama sınavda sorulanlar gibi soru sorulmasını gereksiz buluyorum. Sadece hitabet, anlatım, ifade, projeleri vb. sorulmalı; Ö1, mülakat soruları çok spesifik ve bilgiye dayalıydı. Bunun yerine daha çok yorumlama ve örnek olaylara yaklaşım tarzlarını belirlemeye yönelik sorular sorulabilir; Ö9, mülakatlar da tarih ve coğrafya bilgisinden ziyade eğitimdeki süreç yönetimine düşüncelerin alınması veya güncel vakaların analizlerinin yapılması sağlanabilir. Adayın kendini ifade etmesini sağlayacak bir ortamın oluşturulması, değerlendiriciler için de daha sağlıklı sonuçlar vermesini sağlar; Ö14, mülakat formalite icabı yapılmış gibiydi. Mülakatlar her zaman için video kaydı ile yapıp değerlendiriciler ve komisyon üyeleri farklı kişilerden oluşmalıydı, şeklinde öneriler dile getirilmiştir. Sözlü mülakat teması altında bir araya*

getirilen katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğu sözlü mülakatın gereksiz, etkisiz ve formalite olarak algıladığı görülmektedir. Bunun sebebi sözlü mülakatın, yazılı sınav doğrultusunda puanlanmasıdır. Daha önce sözlü mülakatta verilen farklı puanların yönetici görevlendirme sürecinde eleştirilere sebep olduğu, sınavla aynı puan verilmesi uygulamasının yönetici görevlendirme sürecine yönelik objektiflik algısını arttırdığı, ancak bununla birlikte sözlü mülakatın işlevini yitirdiği şeklinde algılandığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan katılımcıların sözlü mülakata yönelik önerileri ise detay ve ayrıntı soruları yerine güncel sorular sorma, örnek olay verme ve akıl yürütme/yorum yapma, mülakat süresinin uzatılması, değerlendiricilerin çeşitlendirilmesi şeklinde olduğu söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul yöneticisi görevlendirme merkezi sınavına ve mülakatlara giren müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme sebepleri ve yönetici görevlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak katılımcıların okul yöneticiliğini tercih etme sebepleri belirlenmiştir. Katılımcılar genel olarak yönetici olma idealiyle ve öğretmenlik şartlarına alternatif bir arayış olarak okul yöneticiliğini tercih etmektedir. Yönetici olma ideali ile okul yöneticiliğinin tercih edilmesinin okula çeşitli katkılar sağlayabileceği ileri sürülebilir. Bu doğrultuda katılımcıların yöneticiliği sevmesi, okula hizmet etme, katkı sağlama ve okulda niteliği artırma istekleri öne çıkmaktadır. Diğer yandan öğretmenliğe alternatif olarak okul yöneticiliğinin tercih edilmesi ise düşündürücü bir durumdur. Bu tercih altında yatan sebeplere bakıldığında öğretmenlerin mesleki yorgunlukları, ekonomik şartlar, kalabalık sınıflar, okul değiştirme gibi unsurlar göze çarpmaktadır. Dolayısıyla öğretmenliğin getirdiği yorgunluktan, kalabalık sınıflardan, ders saati ve ek ders ücreti yetersizliğinden, bulunduğu okuldan başka bir okula geçme amacıyla bu tercihlerin yapılmasının okul kültürüne ve iklimine olumsuz etkileri olabilir. Çünkü okul yönetiminin öğretmenler ve öğrenci başarısı üzerinde etkileri

olmaktadır ve yönetim görevinin gerçekten isteyerek ve bu işe kendini adayarak gerçekleşmesi beklenir.

Yeni bir arayış olarak, merkeze veya farklı bir okula yer değiştirme için yöneticiliği tercih etmek ve daha sonra öğretmenliğe dönmek yöneticiliğin bir basamak olarak kullanıldığı algısı oluşturmaktadır. Erginer ve Köse (2012)'de yaptıkları araştırmada benzer şekilde öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etmede kişisel faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörleri de işin başında olma isteği, daha önemli işler yapabilme, birikimlerini aktarma, modern bir yönetim anlayışı uygulama ve kendi doğrularını hayata geçirme olarak tanımlamışlardır. Şehir merkezinde çalışma ve daha önemli işler yaparak tatmin sağlama gibi nedenlerinde okul yöneticiliği tercihinde önemli etkenler olduğunu vurgulamışlardır. Bu kapsamda okullarda yöneticilerin sık değişmesine, okulda istenilen kültür ve iklimin oluşturulamamasına neden olabilir. Bu durumun önüne okul yöneticiliğinin meslekleştirilmesi, şartlarının iyileştirilmesi ve etkin yönetici yetiştirme ve görevlendirme süreçleriyle geçilebilir.

Araştırmada ikinci olarak, yönetici görevlendirmeleri için gerçekleştirilen merkezi yazılı sınava yönelik katılımcı görüşleri analiz edilmiştir. Analizler sonunda katılımcıların yapılan sınavı kapsayıcı ve uygun gördükleri, yönetici görevlendirme sürecine objektiflik getirdiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu yazılı sınavdan geçerek atanan yöneticilerin okullarda daha olumlu bir yeterlilik algısıyla karşılanacakları ifade edilebilir. Öğretmenlerin, yönetici olacak kişinin tarafsız bir eleme yöntemiyle seçilmesini ve yeterli bilgi birikimine sahip olması beklentisinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Eğer (2018) tarafından yapılan çalışmadaki yönetici atamada yazılı sınavın uygulanması gerektiği ve bu sınavın bakanlık, ÖSYM, bağımsız komisyon tarafından yapılması gerektiği bulgusuyla örtüşmektedir. Katılımcılar yapılan sınavın olumsuz yönlerini ise zorluk, soru tarzlarının bazı branşlara ve son zamanlarda atanan öğretmenlere daha uygun olduğu olarak belirtmiştir. Araştırmada son olarak yazılı sınav sonrası yapılan sözlü mülakatlara yönelik katılımcıların görüşlerinin analizler sonunda yazılı sınavda alınan puanla mülakatlarda aynı puanın verilmesi yönetici görevlendirme sürecine yönelik ortaya çıkan kayırmacılık eleştirilerinin önüne geçtiği söylenebilir.

Doğan vd. (2014) ilgili araştırmasında araştırmaya katılanlar yazılı sınavı nesnel bulduklarını ve desteklediklerini, aksine sözlü sınavın öznel değerlendirmeye açık olduğu sonucu bu bulguyu kısmen desteklemektedir. Böylelikle yönetici görevlendirme süreci daha objektif ve yansız olarak algılanmaktadır. Ancak bu durum mülakatların yapılmasının katılımcılara artık bir anlam ifade etmediği, mülakatın kaldırılması gerektiği öne sürülmektedir. Sözlü mülakatın tekrar işlevselleştirilmesinin, değerlendiricilerin akademisyenler vb. ile çeşitlendirilmesi, mülakatların video kayda alınması, soruların örnek olay, güncel olay analizleri ve akıl yürütme içermesi, hitabet ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi şekli ile sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda literatürdeki nitel araştırma bulgularıyla meta-sentez çalışmalar ve karma yöntem araştırmalar gerçekleştirilebilir. Türk kültürünün özelliklerini dikkate alan ve evrensel yönetim ilkelerini barındıran okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme ile ilgili model çalışmaları gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR


- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Aksel, N. ve Elma, C. (2019). 1980 sonrası uygulanan yönetici atama ölçütlerine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 2(1), 46-54.
- Arabacı, İ., Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *Education Sciences*, 6(4), 2646-2659.
- Bass, T. S. (2006). To be or not to be: Issues influencing educators’ decisions to enter the principalship. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 2(4), 19-30.
- Beach, G. & Keiser K.A. (2011). *To be or not to be ... a school leader: motivators of educational administration candidates*. Retrieved from <https://digitalcommons.unomaha.edu/edadfacproc/7>
- Bingül, M. ve Hacızafloğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yönetici olma eğilimleri: İstanbul Esenyurt ilçesi örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 861-881.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cooley, V. & Shen, J. (1999). Who will lead? The top 10 factors that influence teachers moving into administration. *NASSP Bulletin*, 83(606), 75-80.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory to Practice*, 39(3), 124-130.
- Davis, B. W., Gooden, M. A. & Bowers, A. J. (2017). Pathways to the principalship: an event history analysis of the careers of teachers with principal certification. *American Educational Research Journal*, 54(2), 207-240. <https://doi.org/10.3102/0002831216687530>


- Doğan, S., Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2014). Yönetici görüşlerine göre MEB 2013 yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(2), 224-245.
- Eğer, H. (2018). *Yönetici atamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erginer, A., ve Köse, M. F. (2012). Okul yöneticiliğini tercih ve ayrılma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *Qualitative Studies*, 7(4), 14-28.
- Güçlü, N., Şahin, F., Yavuz-Tabak, B. ve Sönmez, E. (2016). Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirmeye ilişkin yönetici aday görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-71.
- Günay, G., ve Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Karip, E., ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 193-207.
- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Emre, E. & Koşar, D. (2017). Okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe dönüş: Yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(3), 53-73.
- Konan, N., Çetin, R. B., ve Yılmaz, S. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 147-160.
- Konan, N., Çelik, O. ve Çetin, R. B. (2018). Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: Bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 92-113.
- Konan, N., Yılmaz, S. ve Bozanoğlu, B. (2017). Okul müdür yardımcısı görevlendirilmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 105-134. doi: 10.14527/kuey.2017.004
- Köse, M. F. ve Erginer, A. (2011). Yönetici aday öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 123-146.
- Lee, S. W. & Mao, X. (2020). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220969694>
- Myung, J., Loeb, S. & Horng, E. (2011). Tapping the principal pipeline: Identifying talent for future school leadership in the absence of formal succession management programs. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 695-727.
- Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayınodası.
- Oyman, N. ve Turan, S. (2014). Yeni atanan okul yöneticilerinin okul müdürlüğüne hazırlık ve yetiştirilme programlarına ilişkin düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 1-31.


- Özdoğru, M. (2019). Okul yöneticilerinin liyakat ilkesi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 111-121.
- Pijanowski, J. C. & Brady, K. P. (2009). The influence of salary in attracting and retaining school leaders. *Education and Urban Society*, 42(1), 25-41. <https://doi.org/10.1177/0013124509342952>
- Pounder, D. G. (2011). Leader preparation special issue: Implications for policy, practice, and research. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 258-267.
- Recepoglu, E. ve Kılınç, A.Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1817-1845, Ankara-Turkey.
- Sezer, Ş. ve Engin, G. (2021). Okullara yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici görüşleri: durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 263-280
- Shen, J., Cooley, V. E. & Wegenke, G. L. (2004). Perspectives on factors influencing application for the principalship: a comparative study of teachers, principals and superintendents. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 57-70.
- Stone-Johnson, C. (2014). Not cut out to be an administrator: Generations, change, and the career transition from teacher to principal. *Education and Urban Society*, 46(5), 606-625.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.
- Tanrıoğen, A., Erol, E. ve Eroğlu, D. (2011). *Bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki eğitim yöneticiliği politikası*. VI. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 16-17 Nisan 2011.
- Taş, A. ve Önder, E. (2004). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 171-185.
- Walker, A. & Kwan, P. (2009). Linking professional, school, demographic, and motivational factors to desire for principalship. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 590-615.
- Walker, A., Stott, K. & Cheng, Y. C. (2003). Principal supply and quality demands: a tale of two Asia-Pacific city states. *Australian Journal of Education*, 47(2), 197-208.
- Winter, P. A. & Morgenthal, J. R. (2002). Principal recruitment in a reform environment: Effects of school achievement and school level on applicant attraction to the job. *Educational Administration Quarterly*, 38(3), 319-340

- Yıldırım, A. (2018). Views of school administrators regarding the assignment of school principals. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 695-705.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Karaköse, T. ve Erol, E. (2012). Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *E-international Journal of Educational Research* 3(3), 65-83.
- Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(3), 102-126.
<http://dx.doi.org/10.14689/issn.21482624.1.3c3s5m>

ORCID

Salih YILMAZ  <https://orcid.org/0000-0002-5890-0699>

Ali CULHA  <https://orcid.org/0000-0002-5215-0823>

Ayşegül TAŞDEMİR  <https://orcid.org/0000-0002-4061-1696>

SUMMARY

School principals play an important role in the success of schools, teachers and students, so it is important to examine the factors related to the appointment processes of school principals through research (Lee & Mao, 2020). As a matter of fact, there is limited empirical information on the factors that affect the choice of school administrator positions (Winter & Morgenthal, 2002), and therefore, what is known about why teachers transition to school management positions is limited (Davis, Gooden & Bowers, 2017). The recent studies on the factors affecting the preference of being a school administrator show that the processes and practices of school administrators (interview, etc.) can also be effective in addition to factors such as administrator roles, school location, student characteristics, salary and working conditions (Lee & Mao, 2020). For this reason, it is expected that research on the factors affecting the preferences and the processes of being an administrator will make significant contributions to the practices and literature related to school administration.

When the relevant literature is examined, it is possible to state that teachers prefer school administration for different reasons, and the processes to be a school administrator are still being discussed in Turkey. Thus, it is valuable to investigate the desire of school administrator candidates and to reveal their opinions about school administration processes. This study aims to determine the views of principals, vice principals and teachers taking the exam and participating in the interviews to be selected as a school administrator, and on reasons of their preferences and the administrator appointment processes. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

- 1-What are the reasons of the preferences of the principal, vice principal and teachers to be a school administrator?*
- 2-How do the principal, vice principal and teachers comment on the written exam and interview during the administrator appointment processes?*

This study is a qualitative research in phenomenology design. A total of 32 participants, 6 principals, 10 vice principals and 16 teachers, participated in the study. Research data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers and analyzed with content analysis.

At the end of the study, the reasons of the participants' preferences for being a school administrator were gathered under the themes of the ideal of being an administrator and seeking an alternative to teaching profession conditions. The concepts of contributing and serving to the school, feeling more effective and good in administration, liking of being an administrator and being a role model administrator come to the fore under the theme of the ideal of being an administrator. Situations such as new experiences and quest, lessons and norms, crowded classes, parent interventions and relocation appeared in the theme of seeking an alternative to teaching profession conditions. The results show that written exams are inclusive and appropriate in the administrator appointment process, besides scoring the interview results in line with the exam

score increases the objectivity in this process to the participants. However, the interviews are considered as unnecessary.

Choosing administrative positions in schools for moving from one's current school to another school, the fatigue caused by teaching conditions, crowded classrooms, insufficient course hours and fees may have negative effects on the school culture and climate, because school administration has various effects on teachers and student success and it is expected that the administrative task will be realized willingly and devotedly. Being an administrator for relocating to a different school and then returning to teaching position creates the perception that school administration is used as a step. On the other hand, the participants consider the written exam inclusive and appropriate, and that brought objectivity to the administrator appointment process. Therefore, it can be stated that the administrators appointed after passing this written exam may be welcomed in a more positive perception of competence by teachers in schools. The teachers may expect that the person who will be the administrator should be selected by an objective elimination method and have sufficient knowledge. Re-functionalization of the interviews can be achieved by diversifying the interviews with evaluation of case studies, reasoning and communication skills under supervision of academics as evaluators with video recordings. Meta-synthesis studies with the qualitative research findings in the literature and mixed method studies can be carried out.

EK 1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/04/2021-E.35061

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 08.04.2021	Oturum Sayısı : 8	Karar Sayısı : 2021/8-8
Etik Açısından Uygun		
Çalışma Adı	Okul Yöneticiliğinin Tercih Edilme Sebepleri ile Yönetici Atama Süreçleri: Fenomenolojik Bir Çözümleme	
Araştırmacılar	Dr. Salih YILMAZ (Yürütücü) Ali CÜLHA (Yardımcı Araştırmacı) Ayşegül Taşdemir (Yardımcı Araştırmacı)	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması <https://www.turkiye.gov.tr/inonu-universitesi-ebys?eD=BSPKRF3MAE> adresinden yapılabilir. (PIN:08272

GEFAD / GUJGEF42(1): 845-871(2022)

Yabancı Dil Öğretiminde Drama Etkinliklerinin Konuşma Becerisi Üzerine Etkisi*

The Effect of Drama Activities on Speaking Skills in Foreign Language Teaching

Murat ÇOKYAMAN¹, Hacı Ömer BEYDOĞAN²

¹Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim.
m.cokyaman@hotmail.com

²Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim.
hobeydogan@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 22.04.2021

Yayına Kabul Tarihi: 05.08.2021

ÖZ

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi öğrencilerin kazanması gereken dört temel beceriden bir tanesidir. Bu çalışmada drama etkinliklerinin konuşma becerisi üzerine etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Çalışma İç Anadolu Bölgesinde bir devlet okulunda 6. sınıfta öğrenim gören ders dışı etkinlikler kapsamında İngilizce drama egzersiz programına katılan 9 öğrenci ile yürütülmüştür. Drama etkinliklerinden önce çalışma grubuna ön test; etkinlikler sonunda da son test olarak performans testi uygulanmıştır. Çalışma süresince öğrencilerle 3 ayrı drama etkinliği gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler tarafından sergilenen drama performansları 3 farklı öğretmen tarafından performans rubriği ile değerlendirilmiştir. Drama etkinlikleri sonunda öğrencilerle görüşmeler yapılarak öğrencilerin süreçle ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin performans testinden elde edilen sonuçlar SPSS 22.00 programı ile analiz edilmiş, performans rubriğinden elde ettikleri puanlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Son olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılmış ve böylelikle nicel veriler ile nitel verilerle birlikte yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerden drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Drama etkinlikleri, Konuşma becerisi, Yabancı dil öğretimi

***Alıntı:** Çokyaman, M. ve Beydoğan, H.Ö. (2022). Yabancı dil öğretiminde drama etkinliklerinin konuşma becerisi üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 845-871.

ABSTRACT

Speaking skill is one of the four basic skills that students must acquire in foreign language teaching. In this study, the effect of drama activities on speaking skill was searched. For this purpose, the mixed method was preferred, in which both quantitative and qualitative research methods were used. The study was conducted with 9 sixth grade students who attended the English drama program within the scope of extracurricular activities in a public school in Central Anatolia Region. Performance test was applied to the study group as a pretest before the drama activities, and as a posttest after the drama activities. Throughout the study, three drama activities were held. Drama performances of students were evaluated with a performance rubric by three different teachers. After the drama activities, the students were interviewed and their opinions about the process were determined. The results of performance test were analysed with SPSS 22.00 program and the scores obtained from the performance rubric were interpreted in a table. Finally, the content analysis of the data obtained from the interview form was made and quantitative data were interpreted along with qualitative data. It was concluded that drama activities positively affect students' speaking skill according to the results.

Keywords: *Drama activities, Foreign language teaching, Speaking skill*

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi, belirli bir amaç doğrultusunda ana dil dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlik kazandırma etkinliği olarak tanımlanabilir. Sanayi devrimi sonucu ortaya çıkan ekonomik, siyasi ve teknik gelişmeler yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Cumhuriyetin kurulması ile birlikte başlayan sanayileşme ve hizmet sektörlerindeki gelişmeler sonucu Türkiye’de yabancı dil öğretimine oldukça önem verilmiştir. Cumhuriyet dönemi yabancı dil öğretimi incelendiğinde başlangıçta ağırlık Fransızca iken, izleyen yıllarda Almanca ağırlık kazanmıştır. 1950’li yıllardan itibaren, Türkiye’nin Kuzey Atlantik Paktına girişi ile İngilizce öğretimi yaygın kullanım alanı bulmuş ve baskınlık kazanmıştır. Özbay (2003) Türkiye’de yabancı dil öğretimi denilince akla ilk İngilizce öğretimi geldiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada “yabancı dil öğretimi” ifadesiyle İngilizce kastedilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan birçok yöntem vardır. Bunlardan bazıları Dilbilgisi-Çeviri yöntemi, Direkt Yöntem, İşitsel-Dilsel Yöntem, Bilişsel Yöntem, Seçmeli Yöntem ve İletişimsel Yaklaşım olarak sıralanmaktadır (Richards ve Rodgers 1997). Bu

çalışmada iletişimsel yaklaşım tekniklerinden biri olan dramanın yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmedeki etkisi araştırılmaktadır.

İletişimsel yaklaşım, diğer yöntemlerden farklı olarak dilin gerçek yaşam durumlarında bir iletişim aracı olarak kullanılmasını temel almaktadır. Öğrenciler dili karşılıklı diyalog, grup etkinlikleri, rol yapma (drama), eğitsel oyunlar ve problem çözme gibi etkinlikler aracılığıyla edinirler. (Demirel, 1999). İletişimsel yaklaşım temeline dayanan drama öğrencilerin hem iletişim becerilerini geliştirebilecek hem de gerçek yaşam deneyimleri sağlayabilecek bir potansiyele sahiptir. Adıgüzel'e (2014) göre yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın veya düşüncenin, doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden yararlanılarak canlandırılmasıdır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere drama bireylerin duygu ve düşüncelerini yansıtabileceği bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Drama başka bir ifade ile yaparak yaşayarak öğrenmek, iletişim kurmak ve dolayısıyla da kendini ifade etmektir. Bir dilde iletişim kurabilmek ve kendini ifade edebilmek başta konuşma olmak üzere dinleme, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceride yetkin olmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda konuşma becerilerinin geliştirilmesinde drama etkinlikleri kullanılması iyi bir seçenek olabilir.

Konuşma becerilerinin geliştirilmesinde drama etkinliklerinin kullanımı birçok avantaj sağlamaktadır. Bu bağlamda drama etkinlikleri öğrencilere edindikleri yeni bir dili doğal ortamda kullanma fırsatı sunmaktadır. İkinci (2019) dil öğrenme ortamlarının sahip olması gereken özelliklerden birisinin de dilin doğal olarak konuşulduğu alan olduğunu vurgulamaktadır. Belhan (2014) drama etkinliklerinde öğrencilerin, kendilerinden konuşmalarını bekleyen öğretmen ve sınıfın önündeki durumun (doğal olmayan ve psikolojik baskı unsuru oluşturan ortam) aksine stressiz ve doğal bir atmosferde konuşmak için ellerinden geleni yaptıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla drama etkinliklerinin öğrenci motivasyonunu arttıran bir faktör olduğu söylenebilir. Bu bağlamda stres ve kaygının en aza indirildiği durumlarda öğrenen motivasyonunun arttığı ve öğrencilerin konuşmak için daha istekli olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Drama kendine has özellikleriyle öğrencilere işbirlikçi bir öğrenme ortamı sunarken aynı zamanda her öğrenciye kendi öğrenmelerini oluşturabileceği ya da kendini ifade edebileceği bireysel alanlar sunmaktadır. McCaslin (1999) eğitimde drama kullanımının öğrencilere bağımsız düşünme ve iş birliği becerilerini geliştirme fırsatı sağladığını belirtmektedir. Drama ile her bir öğrenci fiziksel ve bilişsel yetenekleri doğrultusunda performansını sergilerken, ortaya konulan sonuç ise bir takım çalışmasının ürünüdür.

Dramanın konuşma becerilerini geliştirmesinde en önemli faktörlerden biri de geleneksel sınıf yapısının dışına çıkması olduğu söylenebilir. İkinci (2019) dramanın geleneksel öğretim yöntemlerinden ayrılarak modern öğretim yöntem ve tekniklerini içeren önemli bir yabancı dil öğretim yöntemi olduğunu vurgulamaktadır. Yabancı dil sınıflarında genellikle Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method) esas alınarak dilbilgisi öğretimi ve çeviri ağırlıklı bir yöntem izlenmektedir. Bu sebeple öğretim öğretmen merkezli bir yapıya sahiptir. Dramada ise öğrenci merkezli ve iletişimsel yaklaşıma uygun şekilde planlanan bir öğretim yapısı mevcuttur. İletişimsel yaklaşıma göre; dil öğrenmenin temelindeki amaç yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Dolayısıyla öğrencilerin kuralları öğrenmek ve kalıpları ezberlemesi yerine, dili iletişim amacıyla kullanması yani öğrendiklerini anlaması ve kavraması, kavradıklarını da buldukları ortamlarda kullanması önemlidir (Bergil, 2010).

Drama yukarıda bahsedilen bu özellikleri sayesinde öğrencilerin yabancı dilde konuşma oranını arttıran bir faktördür. Dolayısıyla öğrencilerin daha çok konuşmasına olanak sağlayan bu yöntem öğrencilerin konuşma becerilerini oluşturan diğer alt becerileri de olumlu etkilemesi beklenir. Pesen (2016) drama ve müziğin dinleme ve okuma yazma ve konuşma gibi becerileri geliştirmesinin yanı sıra telaffuz, kelime bilgisi, dilbilgisi, ritim ve tonlama becerilerini de olumlu etkilediğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak drama etkinliklerin yabancı dil konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla drama etkinliklerinin etkili bir şekilde kullanılmasının yabancı dil konuşma becerilerini geliştirilmesinde önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yabancı dil konuşma becerisine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerde drama etkinlikleri öncesinde ve sonrasında uygulanan öntest ve sontest puanları arasında bir farklılık var mıdır?
2. Drama etkinlikleri sonrasında öğrencilerin konuşma performans düzeylerinde anlamlı bir gelişme var mıdır?
3. Drama etkinliklerinden sonra öğrenciler yabancı dil konuşma becerileri açısından kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?

Araştırmanın Önemi

Drama etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine etkisini tespit etmek için öğrencilerin İngilizce konuşma performansları rubrikler kullanılarak; bilişsel boyuttaki zihinsel durumları yazılı testlerle; duyuşsal olarak kendilerini algılama düzeyleri ise öğrencilerle yapılan görüşmelerle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda üç farklı kaynaktan veri toplanarak veri zenginliği sağlanmıştır. Araştırmada drama etkinliğine dayalı bulguların yabancı dil konuşma becerisinin, bilişsel, psikomotor ve duyuşsal bütünlüğe katkısını ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yabancı dil konuşma becerisi üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda performans rubriği ve performans testi; nitel boyutunda ise görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda tek gruplu deneysel araştırma deseni tercih edilmiştir. Deneysel araştırmalar sebep-sonuç ilişkilerini ortaya koymak amacı ile araştırmacının

kontrolünde gözlenmek istenen durumların tespit edildiği araştırma modelleridir. Franken&Wallen (2006) deneysel araştırmaların hem bir değişkenin etkilerini gözleme hem de neden sonuçlarını belirlemede en geçerli ve güvenilir yol olduğunu vurgulamaktadır.

Çalışmada tek gruplu öntest-sontest desen tercih edilmiştir. Literatürde zayıf deneysel desenler olarak da bilinen bu desende deneysel işlemin etkisi uygulama öncesinde ve sonrasında olmak üzere aynı ölçme aracı kullanılarak tek bir grup üzerinde yapılan ölçümle test edilir. Bu desende iç geçerliliği tehdit eden faktörler kontrol edilememektedir ve seçkisizlik söz konusu değildir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu desenden elde edilen sonuçlar gerçek ve yarı deneysel desenlere göre daha az güvenilirdir. Bu yüzden deneysel işlemde elde edilen sonuçlar performans rubriği ve öğrenci görüşme formundan elde edilen verilerle desteklenmiştir. Tek gruplu öntest-sontest deneysel desen ve yapılan işlemler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Tek Gruplu Öntest-Sontest Deneysel Desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Deney	Performans Testi	Drama Etkinlikleri	Performans Testi

Tablodan anlaşılacağı üzere drama etkinlikleri araştırmanın bağımsız değişkeni ve öğrencilerin başarı durumları ise bağımlı değişkendir. Bu bağlamda drama etkinlikleri ile öğrencilerin başarı düzeyi arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmanın nicel boyutunun ikinci kısmında ise öğrencilerin drama etkinliklerindeki performansları bir performans rubriği ile ölçülmüş ve rubrikten aldıkları puanlar incelenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme yönteminden faydalanılmıştır. Görüşme, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yöntemlerden bir tanesidir çünkü bireylerin görüşlerini, deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarma yönünden güçlü ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bireylerin drama hakkındaki görüşleri, çalışmanın bireyler üzerindeki etkisini ortaya koymak açısından önemlidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bir devlet okulunda 6. sınıfta öğrenim gören ders dışı etkinlikler kapsamında İngilizce drama egzersiz programına katılan 9 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada veri olarak zengin durumların elde edilmesi ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin de yeterli olması açısından okulda yer alan mevcut beş adet 6. sınıf şubesinden bir önceki eğitim-öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıfı olan 2 şube hedef örnekleme olarak seçilmiştir. Bu sınıflara ders dışı etkinlik olarak İngilizce drama egzersiz programı açılacağı ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olacağı duyurulmuştur. 50 öğrencinin yer aldığı 2 sınıftan 13 öğrenci etkinliklere katılım formunu doldurmuş ancak toplam 9 öğrenci düzenli olarak etkinliklere katılım sağlamıştır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı

		Kız	Erkek	Toplam
Deney	f	7	2	9
	%	77.77%	22.23%	100%

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak performans testi, performans rubriği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Performans Testi

Araştırmacı ve 3 İngilizce öğretmeni tarafından 50 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından bu sorular 1 eğitim bilimleri uzmanı ve 3 İngilizce öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Bu kişilerce maddelerin dil yapısı, uygulanan drama etkinliklerine ve öğrencilerin düzeylerine uygunluğu göz önüne alınarak, uygun olmayan soruların elenmesiyle 34 soruya indirilmiştir. Başarı testinin geçerliliği uzman görüşüne dayalı olarak belirlenmiştir. 34 soruluk başarı testi başka bir grup üzerinde pilot uygulaması yapılarak, soruların yapısı, işleyişi ve anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot

uygulamadan elde edilen verilerin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi sonuçları şöyledir.

Tablo 3. Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri ve Yorumları

Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değeri	Madde Sayısı	Sonuç
0,40 ve daha büyük	22	Çok iyi maddedir
0,30-0,39 arası	11	İyi bir maddedir
0,20-0,29 arası	1	Madde düzeltilmeli ve geliştirilmelidir
0,19 ve daha küçük	0	Zayıf bir maddedir

Crocker ve Algina (1986) ve Tekin'e (1996) göre madde ayırt edicilik indeks aralıkları Tablo 3'te yer almaktadır (akt. Büyüköztürk vd., 2016). Tablodaki madde ayırt edicilik indeksi değerlerine göre 34 maddeden sadece bir tanesi 0,30 değerinin altında yer almaktadır. Ayırt edicilik düzeyi düşük olan bu madde düzeltilerek teste alınmıştır. Öte yandan uygulanan başarı testinin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı (α) ,796 olarak tespit edilmiştir dolayısıyla Özdamar'a (1999) göre ($0,60 \leq \alpha < 0,90$) başarı testinin oldukça güvenilir olduğunu söylenebilir.

Performans Rubriği

Öğrencilerin drama etkinliklerindeki performanslarını ölçmek için Pesen (2016) tarafından geliştirilen performans rubriği kullanılmıştır. Öğrenci performanslarını araştırmacı dışında 3 farklı İngilizce öğretmeni değerlendirmiştir. Rubrik sonucu elde edilen verilerin ortalaması alınarak KAPPA uygunluk testi yapılmıştır.

Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları 2 İngilizce öğretmeni ve 1 eğitim bilimlerinde görev yapan öğretim elemanı tarafından hazırlanmıştır. Ardından görüşme sorularını hazırlayan gruptan farklı 1 eğitim bilimleri uzmanı ve 3 İngilizce öğretmenin görüşleri alınarak görüşme sorularına son hali verilmiştir. Görüşme formuyla ilgili uzman görüşleri arasındaki uyumu tespit etmek için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü “(Güvenirlilik = (görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100) kullanılmıştır. % 86 olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı, uzmanlar

arasında fikir birliği olduğunu ve dolayısıyla başarı testinin iç tutarlılığını göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın deneysel boyutunda veri toplamak için ilk olarak öntest uygulanmış ardından drama etkinliklerine geçilmiştir. Drama etkinliği olarak “Old MacDonald Had a Farm” adlı şarkı, “The Little Red Riding Hood” ve “Goldilocks and Three Bears” adlı hikâyelerin gösterileri yapılmıştır. Gösteriler için öğrencilere etkinlik metinleri dağıtılmış, öğrencilerle birlikte metnin içeriğinde hangi değişiklikler yapılacağı tartışılarak, drama metinlerine son hali verilmiştir. Drama etkinlikleri rol dağıtım sürecinde etkinliklerdeki kahramanlar öğrencilere tanıtılmış, hangi kahramanın ne tür özellikleri taşıdığı öğrencilere aktarılmış ve her öğrenciden kendi kişilik özelliklerine uygun (fiziksel, bilişsel, duygusal) bir karakter seçmeleri istenmiştir. Bir karakteri birden fazla kişinin istemesi durumunda kura çekilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin istediği karakteri oynamaları için fırsat yaratılmaya çalışılmıştır. Rol dağıtım sürecinden sonra öğrencilere ilgili drama etkinliklerinin çeşitli örnekleri izlettirilmiş ve ilgili videoları evde tekrar izlemeleri, ardından drama metinlerini öğrenmeleri istenmiştir. Öğrencilere ilgili videolar izletilerek öğrencilerin etkinliklerdeki olay akışı ve kurguyu kavramaları amaçlanmıştır. 3 etkinlik için haftada 6 ders saati olmak üzere 8 hafta süre ayrılmıştır. Bu bağlamda “Old MacDonald Had a Farm” adlı şarkının gösterim ve çalışmaları için 2 haftada 12 ders saati ayrılmıştır. “The Little Red Riding Hood” ve “Goldilocks and Three Bears” adlı hikâyelerin her birisi için 3’er hafta ve 18’er ders saati ayrılmıştır. Bu sürede provalarla etkinlikler yürütülmüş, öğrencilerin hem telaffuz, vurgu, tonlama gibi dil becerileri hem de jest, mimik gibi psiko-motor becerilerindeki görülen eksiklikler belirlenerek anında dönüt verilmiştir. Öğrencilerin hazır olduğu düşünülen anda nihai gösterimler yapılmıştır.

Nihai gösterimler esnasında araştırmacı dışındaki 3 İngilizce öğretmeni gösterimleri izlemiş ve performans rubriğindeki ölçütlere göre puan vermişlerdir. Gösterimler kamera ile kayıt edilerek değerlendirmeci öğretmenlere verilerek, verdikleri puanları teslim etmeden önce istedikleri takdirde videoları tekrar izleyerek değiştirme olanağı

sağlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda son olarak gruba sontest uygulanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise veri toplama amacıyla etkinlik sürecinin sonunda öğrencilerle görüşmeler yapılarak drama etkinlikleriyle ilgili görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma sürecinde nicel boyutta performans testi ve rubrikten elde edilen veriler; nitel boyutta ise görüşme formundan elde edilen veriler olmak üzere üç farklı türde veri toplanmıştır. Elde edilen verilerin her biri ayrı ayrı yöntemlerle değerlendirilmiştir.

Öntest ve sontest sonuçları SPSS 22.00 programı ile analiz edilmiştir. Çalışma grubunun az sayıda öğrenciden oluşması (9) ve verilerin normal dağılım göstermediği için araştırma problemi doğrultusunda Bağımsız Gruplar t-testi yerine parametrik olmayan istatistikî tekniklerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin performans rubriğinden aldığı puanlar tablolaştırılmış; her bir öğrencinin etkinliklerden aldığı puanlar ve bu puanlardan elde edilen ortalamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda açık uçlu sorulara dayalı ölçme aracı kullanıldığı için, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yapılarak açık kodlama yöntemine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş, öğrenci görüşme formunda yer alan metinler tekrar tekrar okunmuş ve temalardaki benzerlik ve farklılığa göre kategorilere ayrılmıştır. Kodlar bir araya getirilerek ortak veriler frekanslar halinde dökülmüştür. Araştırma bulgularının ana temaları (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalardaki kodlar birbirleriyle ilişkili olarak açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar yorumlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutundan elde edilen veriler, nitel boyutundan elde edilen verilerle desteklenerek araştırmada öngörülen sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun hareket edilmiştir. Araştırma verilerin toplanmasında yazılı performans testini içeren deneysel bir işlem yapılması, öğrencilerin drama performanslarını ölçmek için performans rubriği ve

görüşme formu kullanılması sebebiyle gerekli olan Etik Kurul Onay Belgesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 15.04.2021 tarih ve 2021/2/25 sayılı kararı ile verilmiş olup söz konusu izin ekte sunulmuştur.

BULGULAR

Performans Testinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular

Çalışma grubuna öntest ve sontest olarak uygulanan performans testi verileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Boyut	Öntest- Sontest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Performans Testi	Negatif Sıra	0	0.00	00.00	-2.67*	.007
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00		
	Eşit	0				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tabloda, 9 öğrencinin sontest puanlarında artış olduğu görülmektedir. p değeri incelendiğinde artışın sontest lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($z=-2.675; p=.007 < 0.50$). Bu bağlamda çalışma grubunun drama etkinliklerinden sonra performans testindeki başarılarının arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin Drama Etkinliklerindeki Performanslarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin drama etkinliğindeki performansları 3 farklı İngilizce öğretmeni tarafından bir rubrik ile değerlendirilmiştir. Rubrikten öğrencilerin toplam elde edebileceği puan 25'tir. Her bir etkinliğe verilen puanlar ve bu puanların ortalamaları alınarak tablolaştırılmıştır. Etkinlik metninde yeterli karakter olmaması sebebiyle bazı öğrenciler oyunların hepsinde yer alamamıştır. Dolayısıyla rolü olmayan öğrencilere o oyunlarda puan verilmemiştir.

İlk değerlendirici öğretmenin verdiği puanlar ve ortalamaları şöyledir.

Tablo 5. Birinci Değerlendirici Öğretmenin Üç Farklı Oyunda Verdiği Puanların Dağılımı

Öğrenci	Old MacDonald Had a Farm	Little Red Riding Hood	Goldilocks and Three Bears	Ortalama
Ö1	24.00	24.00	-	24.00
Ö2	16.00	23.00	-	19.50
Ö3	-	23.00	24.00	23.50
Ö4	22.00	-	23.00	22.50
Ö5	24.00	24.00	24.00	24.00
Ö6	24.00	24.00	-	24.00
Ö7	23.00	-	25.00	24.00
Ö8	22.00	25.00	-	23.50
Ö9	22.00	-	24.00	23.00
Ortalama	22.10	23.80	24.00	23.10

Tablo 5'te öğrencilerin aldıkları puanlarda, en düşük ortalamasının 19.50; en yüksek puanın ise 24 olduğu görülmektedir. Ayrıca bir öğrencinin ortalama puanının 20'den aşağıda olduğu, dört öğrencinin ise en yüksek puana (24) sahip olduğu görülmektedir.

Oyun bazında alınan puanların ortalaması incelendiğinde küçük de olsa puanlarda kademeli bir artış gözlenmektedir.

İkinci değerlendirici öğretmenin verdiği puanlar ve ortalamaları şöyledir.

Tablo 6. İkinci Değerlendirici Öğretmenin Verdiği Puanlar

Öğrenci	Old MacDonald Had a Farm	Little Red Riding Hood	Goldilocks and Three Bears	Ortalama
Ö1	25.00	24.00	-	24.50
Ö2	17.00	19.00	-	18.00
Ö3	-	24.00	24.00	24.00
Ö4	24.00	-	24.00	24.00
Ö5	24.00	24.00	23.00	23.70
Ö6	24.00	24.00	-	24.00
Ö7	23.00	-	25.00	24.00
Ö8	23.00	25.00	-	24.00
Ö9	23.00	-	24.00	23.50
Ortalama	22.90	23.30	24.00	23.03

Tablo 6 incelendiğinde öğrenci bazında en düşük ortalama puanın 18; en yüksek puanın ise 24.50 olduğu görülmektedir. Ayrıca bir öğrencinin ortalama puanının 20'den aşağı olduğu ve en yüksek ortalamaya (24.50) bir öğrencinin sahip olduğu görülmektedir.

Oyun bazında alınan puanların ortalaması incelendiğinde önceki tabloya benzer şekilde küçük de olsa puanlarda kademeli bir artış gözlenmektedir.

Üçüncü değerlendirici öğretmenin verdiği puanlar ve ortalamaları şöyledir.

Tablo 7. Üçüncü Değerlendirici Öğretmenin Verdiği Puanlar

Öğrenci	Old MacDonald Had a Farm	Little Red Riding Hood	Goldilocks and Three Bears	Ortalama
Ö1	25.00	24.00	-	24.50
Ö2	18.00	21.00	-	19.50
Ö3	-	24.00	24.00	24.00
Ö4	24.00	-	24.00	24.00
Ö5	25.00	25.00	23.00	24.30
Ö6	24.00	24.00	-	24.00
Ö7	23.00	-	25.00	24.00
Ö8	24.00	25.00	-	24.50
Ö9	24.00	-	24.00	24.00
Ortalama	23.40	23.80	24.00	23.60

Tablo 7 incelendiğinde öğrenci bazında en düşük ortalama puanın 19.50; en yüksek puanın ise 24.50 olduğu görülmektedir. Ayrıca bir öğrencinin ortalama puanının 20'den aşağıda olduğu, iki öğrencinin ise en yüksek puana (24.50) sahip olduğu görülmektedir. Son olarak bir öğrenci hariç tüm öğrencilerin 24 puan üstünde oldukları dikkat çekmektedir.

Oyun bazında alınan puanların ortalaması incelendiğinde önceki tablolara benzer şekilde küçük de olsa puanlarda kademeli bir artış gözlenmektedir. Her üç tablo incelendiğinde oyun bazında alınan toplam ortalama puanın 25 üzerinden en düşük 22.10 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda drama etkinliklerinde öğrencilerin oldukça başarılı oldukları söylenebilir

Öğrenci görüşme formundan elde edilen bulgular

Görüşme formundan elde edilen bulgular öğrencilerin mevcut İngilizce konuşma becerisi, drama etkinliklerinin dil becerisi ile bilişsel beceriler üzerine etkisi, drama etkinlikleri sonrasındaki konuşma becerilerine dair algıları ve diğer görüşler olmak üzere alt başlıklar halinde incelenmektedir.

Öğrencilerin mevcut İngilizce konuşma becerilerine dair algıları

Görüşmeci öğrencilerin yarısından fazlası (5) “İngilizce konuşurken kendinizi nasıl hissedersiniz?” sorusuna olumsuz duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin İngilizce konuşurken heyecanlanma (3) ve hata yapma korkusu (3) gibi duygular yaşadıkları görülmektedir. Diğer sebepler ise isteksizlik (2), baskı, kaygı, panik, başarısız olma ve dilbilgisi kurallarının çokluğu olarak sıralanmaktadır. Görüşmeci öğrencilerin belirttikleri ifadeler şöyledir:

Ö1: “*O kadar çok kural var ki dilbilgisinde, kafam karışıyor konuşurken.*”

Ö2: “*Hoca, İngilizce soru sorarken heyecanlanıyorum, kalbim 160 atıyor.*”

Ö5: “*Okuldaki derslerde İngilizce konuşurken kaygı oluyor ve heyecanlanıyorum.*”

Ö8: “*Yanlış cümle kurmak ya da yanlış telaffuz edeceğim için panik oluyorum.*”

Ö9: “*Eksik olduğumu düşündüğüm için İngilizce konuşmak istemiyorum.*”

“İngilizce konuşurken kendinizi nasıl hissedersiniz?” sorusuna 4 öğrenci olumlu yanıtlar vermişlerdir. Öğrenciler İngilizce konuşurken rahat olduklarını ve İngilizce konuşmaktan mutluluk duyduklarını belirtmişlerdir. Görüşlerden bazıları şöyledir:

Ö4: “*İngilizce konuşurken mutlu oluyorum ve yabancı dil konuşmak hoşuma gidiyor.*”

Ö6: “*İngilizce konuşurken Türkçe konuşur gibi rahat hissediyorum, herhangi bir kaygı duymuyorum.*”

Drama etkinliklerinin dil becerilerine etkisine yönelik öğrencilerin algıları

Görüşmeci öğrenciler “Drama etkinliklerinin hangi dil becerilerinizi olumlu etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna konuşma becerileri (9), kelime (7), telaffuz, (7) vurgu ve tonlama (1), cümle kurma (1) şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1: “*Anlamını bilmediğim birçok kelime öğrendim.*”

Ö2: “*Konuşmam biraz düzeldi, ama tam değil.*”

Ö4: “Kolay bir şekilde cümle kurmama yardımcı oluyor. Bu şekilde yeni kelimeler öğrenebiliyorum. Telaffuzumun da geliştiğini düşünüyorum.”

Ö5: *Drama etkinliklerinin konuşma, kelime ve telaffuz becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum mesela oynadığımız oyunlar bu konuda çok etkili oldu.*

Ö6: “Konuşma becerilerimi olumlu etkilediğini düşünüyorum, eskisine göre daha akıcı konuşuyorum.”

Ö7: “En çok vurgu ve tonlamamı geliştirdi.”

Ö8: “Telaffuz becerimi kesinlikle geliştirdiğini düşünüyorum.”

Drama etkinliklerinin bilişsel becerilere etkisine dair öğrencilerin algıları

Görüşmeci öğrenciler “Drama etkinliklerinin hangi dil becerilerinizi olumlu etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna zihinde kalıcılık (5), ezberleme (4), hatırlama, (3) şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1: “Okulda işlediğimiz konuların benzerini burada oyunlarla öğrendiğimiz için, hatırlamamam daha kolay oluyor.”

Ö4: “Drama etkinlikleriyle bir metin üzerinde çalıştımda daha kolay aklıma girdiğini düşünüyorum”

Ö5: “Öğrendiğim şeylerin uygulamaya dökülmesi mesela canlandırma-rol yapma gibi etkinlikler, öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağladı.”

Ö6: “Drama etkinlikleri sayesinde daha iyi ezber yapabiliyorum. Oynadığımız oyunlardaki hareketler ya da fiziksel hareketlilik daha iyi öğrenmeme sebep oluyor. Drama etkinliklerinde arkadaşlarla karşılıklı etkileşimin olması bana yardımcı oluyor.”

Ö7: “Öğrendiğim şeylerin rolünü yaparken (rolümü sevdiğimden) rolümden etkilendiğim için daha kalıcı oluyor öğrendiklerim.”

Ö8: “Öğrendiğim şeylerin kalıcı olduğunu da düşünüyorum. Çünkü oynadığımız oyunlar hâlâ aklımda”

Drama etkinliklerinin konuşma becerisine etkisine dair öğrencilerin algıları

Görüşmeci öğrencilerin yarısından fazlası (5) “Drama etkinlikleri sonrasında, öncesi ile kıyaslandığınızda İngilizce konuşurken kendinizi nasıl hissedersiniz?” sorusuna daha rahat konuştuklarını, 2 öğrenci konuşurken özgüvenin arttığını, 1 öğrenci korkmadan İngilizce konuşabildiği yanıtını vermiştir. 1 öğrenci ise kaygılarında az bir değişim olduğunu hâlâ stres duyduğunu belirtmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1: “*Hata yaparken düzeltilebileceğimi bildiğimi düşündüğüm için kendimi konuşurken rahat hissediyorum.*”

Ö2: “*Kaygılarım az değişti, kendimi hala stresli hissediyorum şu an bile.*”

Ö3: “*İlk geldiğimde içimde bir kaygı vardı, mesela İngilizce konuşma konusunda ama şimdi kendimi daha rahat hissediyorum konuşurken.*”

Ö4: “*Etkinliklerin sağlamış olduğu ortam rahatlığıyla özgüvenle daha rahat konuşabiliyorum.*”

Ö5: “*Mesela şimdi korkmadan direk konuşabiliyorum, telaffuzum falan da düzeldi.*”

Ö6: “*Daha rahat olduğumu düşünüyorum. Drama etkinliklerinin pratiğe ya da uygulamaya dayalı olmasından dolayı gerçek hayatta bir turistle karşılaştığımda normal konuşabilirim.*”

Ö7: “*Dramadan sonra konuşma açışından kendime güvenim arttı.*”

Ö8: “*Eski durumumu karşılaştırdığımda artık İngilizce konuşurken heyecanlanmıyorum ve rahat bir şekilde konuşabiliyorum.*”

Ö9: “*Bu ortamda duygularımı rahat bir şekilde ifade edebiliyorum çünkü bu ortamda hata yaptığımızda bile öğretmenimiz kızmıyor*”

Drama etkinliklerine dair öğrencilerin belirttikleri diğer görüşler

Görüşmeci öğrenciler “Drama etkinlikleriyle ilgili varsa diğer görüşleriniz nelerdir” sorusuna 6 öğrenci görüş belirtmiştir. Fikrini belirten öğrencilerin en çok vurguladığı

noktalar sosyalleşme (4), oyunculuk becerileri (2), duygularını kolay ifade edebilme (1) ve sorumluluktur (1). Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1: “Sosyalleşmeme katkısı olduğunu düşünüyorum.”

Ö3: “Mesela önceden çok utanırdım insanların karşısında konuşurken bırakın İngilizce konuşmayı ama şimdi İngilizce konusunda performans sergileyebiliyorum.”

Ö4: “Sadece dil becerilerini değil oyunculuk becerilerini de geliştirdiğini düşünüyorum.”

Ö6: “Drama etkinlikleri sayesinde konuşurken söylediğim cümlelere uygun jest ve mimikler yapabiliyorum mesela yani duygularımı katabiliyorum.”

Ö7: “Sorumluluk duygumu geliştirdiğini düşünüyorum.”

Ö8: “Önceden tanımadığım ortamlarda çekingen davranırdım şimdi daha aktifim, hiç utanmıyorum mesela.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğretiminde drama kullanımı ile ilgili farklı çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak dramanın yoğun bir şekilde kullanılabileceği iletişimsel beceriler üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar konuşma becerisi etrafında açıklanmaya çalışılmakla birlikte, konuşma becerisinin gelişimine etki eden diğer faktörler de sonuçla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, “öğrencilere uygulanan öntest ve sontest puanları arasında bir farklılık var mıdır?” şeklindeydi. Yapılan analiz sonucunda son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda drama etkinliklerinin öğrencilerin performans testinden elde ettikleri başarının artmasında etkili olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar

bulunmaktadır. Başören (2015) drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına incelediği çalışmasında drama ile kelime öğretimi gerçekleştirilen deney grubu öğrencilerinin son test puanlarında anlamlı farklılık olduğunu belirtmektedir. Bergil (2010) İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören üniversiteli öğrencilerle yabancı dil öğretiminde uygulanan iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı yaratıcı drama tekniğinin başarı düzeyine etkisini incelediği çalışmasında deney grubu öğrencilerinin sontest lehine anlamlı farklılık tespit edildiğini, öğrencilerin konuşma becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğu sonucuna ulaşıldığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Kılıç ve Tuncel'in (2009) yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi adlı çalışmasında, deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi hariç; akıcı, konuyla bağlantılı konuşma ve kelime bilgisi yeterliklerinde son test puanlarının anlamlı derecede farklılaştığını tespit etmiştir. Bu araştırmanın deneysel modeline benzer şekilde tek grup ön test-son test şeklinde desenleme ile çalışma yapan Demircioğlu ve İspir (2016) çalışmalarında İngilizce sözcük gruplarının öğretilmesinde yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemişlerdir. İlgili çalışmada, sontest lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş; İngilizce sözcük gruplarının öğretiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrencilerin sözcük bilgileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Yumurtacı (2019) yaratıcı dramanın kelime ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisini araştırdığı çalışmasında, yaratıcı drama uygulanan deney grubunun sontest lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğrencilerin drama etkinlikleri sonucu performansları ne düzeydedir?” şeklindedir. Öğrencilerin hem bireysel olarak oyunlardan aldıkları puanlar hem de grup olarak elde ettikleri puanlara göre değerlendirildiğinde öğrencilerin drama performanslarında oldukça başarılı oldukları söylenebilir. Bu bağlamda drama etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemiş olup ve performanslarını artırmıştır. Alanyazında araştırmadan elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Demircioğlu ve İspir (2016) çalışmalarında drama etkinliklerinin etkililiğini tespit etmek amacıyla etkinlik sürecinde öğrencilerden hazırlamaları istenen posterler, çalışma kâğıtları, gazeteleri değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin her bir alanda en az %90 başarı elde ettiklerini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Bergil (2010) farklı öğretmenler tarafından uygulanan öğrenci değerlendirme formlarından elde edilen puanlara göre yaratıcı drama tekniğinin konuşma becerisi üzerinde geleneksel tekniklere göre daha etkili olduğu tespit etmiştir. Araştırma bulgularını destekleyen bir diğer çalışma da Turgut'un (2019) "Drama Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı Üzerine Etkisi" adlı çalışmasıdır. İlgili çalışmada 10 hafta boyunca drama etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıfta gözlemler yapılmıştır. Katılımcı öğrencilerin çoğunun etkinliğin başlangıcında katılım göstermediği sadece birkaç öğrencinin çekinerek aktivitelere katıldığı gözlemlenmiştir. İlerleyen haftalarda daha çok öğrencinin istekli bir şekilde drama etkinliklerine katılım gösterdiği, katılımcıların daha rahat olduğu, jest ve mimiklerini daha çok kullandıkları; çalışmanın sonlarına doğru ise İngilizce konuşurken öğrencilerin daha özgüvenli oldukları, sözel becerilerini geliştirdikleri, daha hızlı düşünüp, konuşmalara daha hızlı bir şekilde cevap verdikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda ilgili araştırmada drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Balaban (2019) çalışmasında yaratıcı dramanın eğlenceli ve etkileşimin yüksek olduğu bir öğrenme ortamı sağlaması ve öğrencilerin özgüveni arttırarak kaygı düzeylerini düşürmesi nedeniyle İngilizce konuşma becerisini geliştirdiğini ifade etmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "drama etkinliklerinden sonra öğrenciler yabancı dil konuşma becerileri açısından kendilerini nasıl değerlendirmektedir?" şeklindedir. Yapılan görüşmelerde drama etkinlikleri sonrasında öğrencilerin konuşma (9), kelime (7), telaffuz (7), vurgu ve tonlama (1), cümle kurma (1) gibi dil becerileri; akılda kalıcılık (5), ezberleme (4), hatırlama (3) gibi bilişsel becerilerinin geliştiği ve drama etkinlikleri sonrasında özgüvenlerinin arttıklarını ve korku duymadan daha rahat

konuştuklarını sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonucu elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Paksoy tarafından (2008) yapılan çalışmada drama etkinliklerinin başlangıcında öğrencilerin etkinliklere katılmada isteksiz olduklarını, daha sonrasında drama etkinlikleriyle birlikte öğrencilerin daha çok katılım gösterdikleri ve eğlendikleri vurgulanmıştır. Yine aynı çalışmada uygulama öncesi, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında yapılan konuşma testlerine göre drama sürecinin öğrencilerin sözel becerilerinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belhan (2014) çalışmasında öğrencilerin yazdıkları günlüklerde drama etkinliklerinin eğlenceli ve etkili olduğu, motivasyonlarını arttırdığı, etkinlikler ilerledikçe katılım konusunda isteklerinin arttığı, hata yapmaktan korkmadıklarını ve İngilizce konuşurken özgüvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Turgut (2019) çalışmasında öğrencilerin drama etkinliklerinden hoşlandıkları, drama ve konuşma etkinliklerine ilgileri arttırdığını, etkinliklerde kullandıkları içerik ve cümleleri hala hatırlayabildiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir.

Bu çalışmada ayrıca drama etkinliklerinin sosyalleşme (4), oyunculuk becerileri (2), duygularını kolay ifade edebilme (1) ve sorumluluk gibi hususlarda öğrencilere fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Pesen (2016) öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde drama ve müzik portfolyosu'nun etkisini incelediği çalışmasında, benzer bulgulara ulaşmıştır. İlgili çalışmada 34 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilen 18 öğrenci kelime, 28 öğrenci telaffuz, 13 öğrenci arkadaşlara iletişim, 6 öğrenci cümle kurma, 10 öğrenci konuşma ve İngilizce dil becerileri üzerinde drama ve müzik portfolyosunun olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda drama etkinliklerinin öğrencilerin sadece dil ve bilişsel becerilerini değil aynı zamanda sosyalleşme ve duygularını kolayca ifade edebilme gibi iletişim becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Balaban (2019) ve Ayna (2021) çalışmalarında da dramanın öğrencilerin sosyalleşme ve iletişim becerilerine katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Sirisrimangkorn & Suwanthep (2013) çalışmalarında dramanın İngilizce öğrenenlerin hem konuşma yeteneklerini hem de

güdülenme, özgüven, sorumluluk ve işbirlikçi çalışma duygularını geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Soyer (2016) yaratıcı dramının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra öğrenilenlerin kalıcılığı, özgüven duygusu, çok yönlü düşünme, iş birliği ve paylaşım duygusunun artması, çekingenlik, utanma ve kaygı düzeylerinin azalmasında etkili bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda drama etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dil konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Kelime, telaffuz, vurgu, tonlama ve cümle kurma gibi dil becerilerinin yanı sıra akılda kalıcılık, ezberleme, hatırlama gibi bilişsel becerilerde öğrencilerin göstermiş oldukları gelişim sonucu konuşma becerilerini de olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise öğrencilerin drama etkinliklerinin sosyalleşme, oyunculuk becerileri, duygularını kolay ifade edebilme ve sorumluluk alma gibi alanlarda faydalı olduğunu belirtmeleridir. Bu bağlamda drama etkinlikleri öğrencilerin sadece bilişsel ve dil becerilerini değil, aynı zamanda iletişim kurma, sosyalleşme ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Öneriler

Drama etkinliklerinin yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın sonuçları bir devlet okulunda ders dışı etkinlik olarak İngilizce drama eğitimine katılan öğrenciler ve bu etkinlik kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler ile sınırlıdır. Bu sınırlılıklar ve araştırma sonuçlarına paralel olarak geliştirilen öneriler şöyledir:

Konuşma, müzik gibidir. Konuşmada ses kalıplarını algılama, anlamlandırma ve uygulamada eksiksiz kullanım, bilgi, beceri ve duygu bütünlüğünün sağlanmasına bağlıdır. Drama etkinliği bu bütünlüğü sağlamada ve beş duyuya dayalı öğrenmede etkin öğretim tekniklerinden biridir. Yabancı dil öğretim sürecinde öğretmenler, öğrenme sürecinde drama etkinliklerinden daha sık faydalanma yoluna gidilebilir.


Öğrencilerin ikinci bir dilde kendini ifade etme yeterliği kazanması, telaffuz, diksiyon, vurgu, tonlama gibi becerileri etkin kullanmasına, konuşma içeriği ile jest ve mimiklerini uyumlu kullanılmasını gerektirir. Konuşmada bu becerileri kazandırmada drama etkinliğine başvurulabilir. Dolayısıyla ders içi ve ders dışı etkinliklerde, dramanın bu olumlu gücünden daha çok yararlanılmalı, öğrencilerin drama ile kendini ifade edebileceği ortamlar oluşturulmalı ve yabancı dil öğretim programları hazırlanırken drama etkinliklerine yeteri kadar önem verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ayna, D. (2021). *8.sınıf İngilizce dersi okuma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Balaban, H. A. (2019). *İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede yaratıcı drama: bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Başören, M. T. (2015). *Drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Belhan, E. D. (2014). *The use of drama activities to increase student motivation towards speaking English*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bergil, A. S. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: yaratıcı drama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Büyüköztük, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (22. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demircioğlu, Ş. ve İspir Akkuş, A. (2016). İngilizce sözcük gruplarının öğretilmesinde yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 105-116.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi* (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- İkinci, Ü. (2019). *Teaching English through drama and drama techniques in ESL classrooms*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, Ş. ve Tuncel M. (2009). Yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 55-80.
- McCaslin, N. (1999). *Creative drama in the classroom and beyond* (2nd ed.). New York: Longman Publishing.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications
- Özbay, F. (2003). Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihi geçmişi ve Türkiye’nin günümüzdeki yabancı dil politikası.

- http://www.onlearabic.net/sizden_gelenler_dosya/8043444.doc adresinden erişilmiştir.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Paksoy, E. (2008). *The effects of process drama on enhancement of self-esteem and oral skills in English language classroom*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pesen, S. (2016). *Using drama and music portfolio as an alternative assessment for developing ELT learners' speaking skills*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press
- Sirisrimangkorn, L. & Suwanthep, J. (2013). The effects of integrated drama-based role play and student teams achievement division (stad) on students' speaking skills and affective involvement. *Suranaree University of Technology, Thailand, Scenario, 2013(2)*, 62-76.
- Soyer, S. (2016). Yabancı dil öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama ve etkileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies, 2(1)*, 146-152
- Turgut, M. (2019). *The effects of teaching through drama on English speaking anxiety of 6th grade students*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORCID

Murat ÇOKYAMAN  <https://orcid.org/0000-0002-9682-5036>

Hacı Ömer BEYDOĞAN  <https://orcid.org/0000-0002-2957-4767>

SUMMARY

Purpose

It can be said that the effective use of drama activities will contribute significantly to the development of foreign language speaking skills. For this purpose, the effect of drama activities on speaking skill in foreign language teaching was searched in this study.

Method

The mixed method was preferred, in which both quantitative and qualitative research methods were used. The study was conducted with 9 sixth grade students who attended the English drama program within the scope of extracurricular activities in a public school in Central Anatolia. In the experimental part of the study, single group pretest-posttest design, also known as preexperimental design in the literature, was preferred. Results from this pattern are less reliable than true and quasi-experimental patterns. Therefore, the results obtained from the experimental process were supported by the data obtained from the performance rubric and student interview form. Performance test was applied to the study group as a pretest before the drama activities, and as a posttest after the drama activities. Throughout the study, three drama activities were held. The study lasted eight weeks. Drama performances of students were evaluated with a performance rubric by three different teachers. After the drama activities, the students were interviewed and their opinions about the process were determined. The results of performance test were analysed with SPSS 22.00 program and the scores obtained from the performance rubric were interpreted in a table. Finally, the content analysis of the data obtained from the interview form was made and quantitative data were interpreted along with qualitative data.

Findings, Results and Discussion

When the pretest-posttest results were compared, it was determined that the students got higher scores in the posttest and there was a significant difference in favor of the posttest ($z=-2,675$; $p=,007<=0,5$). According to the results obtained from the performance rubric, all students exceeded 20 points out of 25, except one student. It was observed that the scores obtained on the basis of the game gradually increase and the total average score is the lowest 22.1 out of 25. In this context, it can be said that students are very successful in drama activities. In the interviews after the drama activities, the students stated that their language skills such as speaking (9), vocabulary (7), pronunciation (7), accent-intonation (1), sentence formation (1), and their cognitive skills such as retention (5), memorization (4), and recalling (3) improved. Besides, they expressed that they have much more self-confidence after the drama activities and they spoke more comfortably without fear. They also stated that drama activities are useful in subjects such as socialization (4), acting skills (2), expressing feelings (1) and responsibility. According to the results of the research, it can be said that drama activities positively effect students' ability to speak foreign language. In addition to language skills such as vocabulary, pronunciation, accent, intonation and sentence formation, it can be said that the development of students in cognitive skills such as retention, memorization, remembering has a positive effect on students' speaking

skills. Another remarkable result in the study is that students state that drama activities are useful in areas such as socializing, acting skills, expressing their feelings comfortably and taking responsibility. In this context, drama activities contribute not only to the cognitive and language skills of the students, but also to the multidimensional development of the students by positively effecting their communication, socialization and personal development. As a result, this positive power of drama should be used more in classroom and extracurricular activities, environments where students can express themselves with drama should be created and drama activities should be given enough importance while designing foreign language teaching programs.

Ek 1. Etik Kurul Onay Formu



KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE
KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Murat ÇOKYAMAN		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	18.03.2021		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Yabancı Dil Öğretiminde Drama Etkinliklerinin Konuşma Becerisi Üzerine Etkisi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Dekanlığı Makam Odası	15.04.2021	11:00
Karar No	Karar Tarihi	15.04.2021	
	Karar No	2021/2/25	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

<u>Karar ve Gerekçesi</u>
Murat ÇOKYAMAN'a ait "Yabancı Dil Öğretiminde Drama Etkinliklerinin Konuşma Becerisi Üzerine Etkisi" konulu proje araştırmasının bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirmesinde kabulüne, <i>Oy birliğiyle karar verilmiştir.</i>
Etik Kurul Başkanı Prof. Dr. Nur ÇETİN

Yabancı Diller Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi*

Developing the Attitude towards Learning Foreign Languages Scale for Students Studying at the Schools of Foreign Languages

Celal Turgut KOÇ¹, Ahmet Erdost YASTIBAŞ²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi. ctkoc@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu. ahmetyastibas@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 25.10.2021

Yayına Kabul Tarihi: 06.11.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, yabancı diller yüksek okullarında eğitim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Alan yazın taraması sonucunda 56 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmış ve taslak ölçek Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eğitim gören 350 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğe uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre, ölçek 34 maddeden ve beş altı boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen ölçek toplam varyansın %59.099'unu açıklamaktadır. Ölçeğin geneli, 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör, 4. faktör ve 5. faktörün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.934, 0.883, 0.867, 0.889, 0.804 ve 0.749'dur. Yapılan analiz sonuçlarına göre geliştirilen "Yabancı Diller Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği," yabancı diller yüksek okullarında eğitim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı diller yüksek okulları, Yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum, Yabancı dil öğrenen öğrenciler, Tutum ölçeği

***Alıntı:** Koç, C.T. ve Yastıbaş, A.E. (2022). Yabancı diller yüksek okullarında eğitim gören öğrenciler için yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 873-896.

ABSTRACT

The aim of the present study was to develop a scale which can measure the attitudes of the the students studying in school of foreign languages toward learning foreign languages. A 56-item draft scale was developed as a result of the literature review, and the draft scale was administered to 350 students who studied in the School of Foreign Languages of Gazi University in the spring term of 2020-2021 education year. According to the results of the Exploratory Factor Analysis, the scale is composed of 34 items and five sub-scales. The developed scale explains the 59.099% of the total variance. The Cronbach's Alpha coefficients of the whole scale, the first sub-scale, the second sub-scale, the third sub-scale, the fourth sub-scale and the fifth sub-scale are 0.934, 0.883, 0.867, 0.889, 0.804, and 0.749 in order. According to the analysis results, the developed scale "the Attitude Scale for the Students Studying at the Schools of Foreign Languages" is a valid and reliable scale that can be used to measure the attitudes of the the students studying in school of foreign languages toward learning foreign languages.

Keywords: *School of foreign languages, Attitudes toward learning Foreign languages, Students learning foreign languages, Attitude scale*

GİRİŞ

Yabancı dil öğrenimi günümüz dünyasının vazgeçilmez unsurlarından biri haline gelmiştir çünkü küreselleşen dünya ile birlikte ülkelerin sınırları ortadan kalkmış, kültürlerarası etkileşim artmış, uluslararası ilişkiler gelişmiş ve uluslararası ticaret artmıştır. Bunun bir neticesi olarak da farklı ülkelerin dillerini öğrenmek, bu dilleri etkin şekilde konuşmak ve kullanmak bireyler için çok önemli bir hale gelmiştir. Bir yada birden fazla yabancı dili bilen, etkin şekilde konuşan ve kullanan bireyler, küreselleşme ile ortaya çıkan değişikliklerden olumlu yönde etkilenmekte ve vatandaş oldukları ülkelere de olumlu katkılar sunmaktadırlar. Bu nedenlerden dolayı yabancı dil eğitimi ve öğrenimi ülkelerin eğitim sistemleri için çok önemli bir hale gelmiştir. Dünya’da olduğu gibi ülkemizde de İngilizcenin yanı sıra, ülkemizde tarihsel öneminden dolayı Fransızcanın, komşuluk ilişkileri nedeniyle Arapçanın ve ekonomik ilişkilerde önemli bir yeri olan Almancanın yabancı dil olarak öğretimi önemli hale gelmiştir.

Günümüz dünyasında bu derece önemli hale gelen yabancı dil eğitimi ve öğrenimi motivasyon ve yaş gibi çeşitli faktörlerden olumlu yada olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu faktörlerden bir tanesi de yabancı dile ve yabancı dil öğrenimine karşı olan tutumdur. Tutum, “bir nesne, kişi, kurum veya olaya karşı olumlu ya da olumsuz şekilde tepki gösterme eğilimi” (Ajzen, 1988, s. 4, aktaran Lasagabaster, 2013) olarak tanımlanabilir. Olumlu veya olumsuz olarak tepki gösterme eğilimi; bir bireyin, tepki gösterdiği kişi, olay, durum veya kurumla ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtır ve bu yansıtmaya, bireyin tepki gösterilenden nasıl etkilendiğini ortaya koyar. Bununla bağlantılı olarak yabancı dil öğrenen bir bireyin öğrendiği yabancı dile ve yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumu, o bireyin yabancı dil öğrenme sürecini ve süreç sonunda edineceği kazanımları etkiler (Todor ve Degi, 2016). Yabancı dile ve yabancı dil öğrenmeye karşı tutumu olumsuz olan bir birey, yabancı dil öğrenmede düşük akademik başarı (İnal, Evin ve Saracaloğlu, 2000) ve okuduğunu anlamada sıkıntı yaşama (Riyanto, Setiyadi ve Kadaryanto, 2015) gibi zorluklar yaşayabilirken, olumlu tutuma

sahip birey bu süreçte öğrendiği yabancı dilde kendisini geliştirebilir ve bu süreci çok fazla sorun yaşamadan tamamlayabilir. Bunun temel nedeni, tutumun, motivasyonla birlikte, yabancı dil öğrenimini başlatan ve devam ettiren başlıca kaynak olmasıdır (Oroujlou ve Vahedi, 2011).

Bahsedilen nedenlerden dolayı, yabancı dil öğrenen öğrencilerin öğrendikleri yabancı dile karşı olan tutumlarını belirlemek, yabancı dil eğitimi ve öğrenimi açısından büyük bir önem taşımaktadır çünkü belirlenecek olan öğrenci tutumlarına göre yabancı dil eğitimi ve öğreniminde öğrenci tutumlarını olumsuz etkileyen hususlar belirlenerek bu hususların düzeltilmesi ve böylelikle olumsuz öğrenci tutumlarının olumluya çevrilerek yabancı dil eğitimi ve öğreniminin kalitesi ve verimi artırılabilir. Ülkemizdeki yabancı dil eğitiminde önemli bir yeri olan yabancı diller yüksek okullarında yabancı dil eğitimi gören öğrencilerin öğrendikleri yabancı dillere yönelik tutumlarını belirlemek bu nedenle önemlidir.

Yabancı dil eğitiminde yabancı dile ve yabancı dil öğrenimine karşı olan öğrenci tutumlarını belirlemek için tutum ölçekleri dünyada ve ülkemizde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ülkemizdeki ilgili alan yazın incelendiğinde aşağıda Tablo 1’de verilen çeşitli yabancı dilleri öğrenmeye yönelik tutum ölçekleri bulunabilmektedir.

Tablo 1. Çeşitli Yabancı Diller Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçekleri

Ölçeğin Adı	Ölçeği Geliştiren	Ölçeğin Geliştirildiği Hedef Yabancı Dil
Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Balkaya (2017)	Almanca
Almanca Dersine Yönelik Duyuşsal Tutum Ölçeği	Hanbay (2007)	Almanca
Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği	Türk (2020)	Almanca
Almanca Dersi Tutum Ölçeği	Erdem (2020)	Almanca
Arapça Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Özcan ve Yapıcı (2016)	Arapça
İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği	Uçar (2013)	Arapça
İkinci Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği	Çetin, Budak, Çetin ve Arslangilay (2019)	Herhangi bir ikinci yabancı dil
Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği	Adıyaman (2019)	Herhangi bir yabancı dil
İngilizceye İlişkin Tutum Ölçeği	Gürel (1986) (aktaran Kılıç, 2009)	İngilizce
İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği	Keskin (2003) (aktaran Yılmaz, 2010)	İngilizce
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Aydoslu (2005)	İngilizce
İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Baş (2012)	İngilizce
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Kazazoğlu (2013)	İngilizce
İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği	Hancı ve Yanar (2008)	İngilizce
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Takkaç Tulgar (2018)	İngilizce
Ortaokul İngilizce Dersi Tutum Ölçeği	Aydoğmuş ve Kurnaz (2017)	İngilizce
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Cihanoğlu (2008)	İngilizce
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Orakçı (2017)	İngilizce

Balkaya (2017), Kazazoğlu'nun (2013) geliştirmiş olduğu “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini” Almanca dersi için uyarlayarak 27 maddeden oluşan 5’li likert tipi “Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini” hazırlamıştır. Ölçek; Almanca dersine yönelik olumlu tutumlar, Almanca dersine yönelik olumsuz tutumlar ve Almanca

öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri içeren üç alt boyuttan oluşmaktadır. Hanbay (2007) “Almanca Dersine Yönelik Duyuşsal Tutum Ölçeğini” geliştirmiştir. Ölçek; 24 maddeye sahiptir, 5’li likert tipidir ve dört alt boyuttan (istek ve beklenti, sevmeye, ilgi ve merak ile kaygı) oluşmaktadır. Ayrıca Türk (2020); 41 maddeden oluşan, 5’li likert tipi ve altı alt boyuta sahip (ilgi, ilgisizlik, güven yoksunluğu, güven, sebat ve korku) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğini” geliştirmiştir. Benzer şekilde, 38 maddeli, 5’li likert tipi ve dört alt boyuta (sevmeye, özgüven, ihtiyaç ve azim) sahip “Almanca Dersi Tutum Ölçeği” Erdem (2020) tarafından geliştirilmiştir. Almanca tutum ölçeklerinin yanı sıra, Özcan ve Yapıcı (2016), Aydoslu’nun (2005) yılında geliştirmiş olduğu “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini” Arapça dersi için uyarlamışlar ve 29 maddeli, 5’li likert tipi ve üç alt boyutlu (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) “Arapça Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini” hazırlamışlardır. Bir diğer Arapçaya karşı tutum ölçeği olan “İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği,” Uçar (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; 53 maddeli, 5’li likert tipi ve yedi alt boyutludur (özyeterlik, motivasyon, ilgi, mesleki alana yönelik gereklilik, beklenti, kaygı ile gereklilik ve önem).

Almanca ve Arapça tutum ölçeklerinin yanı sıra, İngilizceye yönelik tutum ölçekleri de geliştirilmiştir. Gürel (1986; aktaran Kılıç, 2009), 44 maddeli ve 5’li likert tipi “İngilizceye İlişkin Tutum Ölçeğini” geliştirmiştir. Keskin (2003; aktaran Yılmaz, 2010), “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğini” hazırlamıştır ve ölçek; 37 maddeli, 5’li likert tipi ve üç alt boyutludur (duyuşsal, zaman ve çevre ile önem ve gereklilik). “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği;” 30 maddeli, üç alt boyutlu (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel) ve 5’li likert tipidir ve Aydoslu (2005) tarafından geliştirilmiştir. Bir diğer İngilizce tutum ölçeği olan “İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği,” Baş (2012) tarafından oluşturulmuştur, 27 maddelidir ve 5’li likert tipidir. Benzer şekilde, “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği,” Kazazoğlu (2013) tarafından geliştirilmiştir, 27 maddelidir, 5’li likert tipidir ve üç alt boyutludur (İngilizce dersine yönelik olumlu tutum, İngilizce dersine yönelik olumsuz tutum ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler). Hancı ve Yanar (2008) tarafından hazırlanan

“İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği;” 30 maddeli, 5’li likert tipi ve üç alt boyutludur. Ayrıca, Takkaç Tulgar (2018) lise öğrencileri için 26 maddeden oluşan, 5’li likert tipi ve dört alt boyutlu (önem, katkı, bilgi ve eğlence) “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini” oluşturmuştur. Bir diğer İngilizceye yönelik tutum ölçeği olan “Ortaokul İngilizce Dersi Tutum Ölçeği;” Aydoğmuş ve Kurnaz (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; 14 maddeye sahiptir, 3’lü likert tipidir ve tek boyutludur. Benzer şekilde, Cihanoğlu (2008); 20 maddeli, 5’li likert tipi ve tek boyutlu olan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini” oluşturmuştur. Bir diğer İngilizceye yönelik tutum ölçeği olan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği;” Orakçı (2017) tarafından oluşturulmuştur. Ölçek; 5’li likert tipi, iki alt boyuta (duyuşsal ve davranışsal) sahip ve 16 maddelidir.

Belirli yabancı dillere yönelik hazırlanan tutum ölçeklerinin yanı sıra, Çetin vd. (2019) tarafından öğrencilerin ikinci yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan “İkinci Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek; 43 maddeli ve üç alt boyutludur (İkinci bir yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu inanç, ikinci bir yabancı dil öğrenmeye yönelik direnç ve ikinci bir dil öğrenmeyi önemseme). Benzer bir ölçek olan ve yabancı dil öğretmen adaylarına uygulanan “Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği;” Adıyaman (2019) tarafından geliştirilmiştir. 5’li likert tipi ölçek, 16 maddeden ve üç alt boyuttan (ilgi, yararlılık ve kaçınma) oluşmaktadır.

Yukarıdaki alan yazının da gösterdiği üzere en çok tutum ölçeği, İngilizceye yönelik tutumları belirlemek için geliştirilmiştir ve İngilizceyi Almanca takip etmektedir. Alan yazın taramasında bulunan ölçekler arasında hedef kitlesi yabancı diller yüksek okullarında eğitim gören öğrenciler olan ve bu belirli grubun İngilizce, Almanca, Fransızca ve Arapça gibi yabancı dilleri öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçek bulunamamıştır. Bu nedenden dolayı, bu araştırmanın amacı, yabancı diller yüksek okullarında eğitim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek için “Yabancı Diller Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Tarama çalışma deseni; araştırılmak istenilen durum, kişi ve nesne gibi bir konuyu, konuyla ilgili mevcut koşulları göz önünde bulundurarak olduğu gibi betimlemek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bununla bağlantılı olarak bu çalışma, bir tarama çalışması olarak tasarlanmıştır çünkü çalışma, yabancı diller yüksek okullarında eğitim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını mevcut koşullar içerisinde olduğu gibi betimlemek için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni, Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde eğitim alan öğrencilerdir. Bu evren içerisinde uygun/elverişli örnekleme yoluyla seçilen 350 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Katılımcılarla ilgili demografik bilgiler, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Erkek	105	30
Kadın	245	70
Hazırlık Programı		
Genel İngilizce	184	52.6
İngilizce öğretmenliği	46	13.1
Fransızca öğretmenliği	48	13.7
Almanca öğretmenliği	56	16
Arapça öğretmenliği	16	4.6

Tablo 2’de de görüldüğü üzere katılımcıların 105’i erkek ve 245’i kadındır. Katılımcıların 184’ü genel İngilizce hazırlık programı öğrencisi, 46’sı İngilizce öğretmenliği hazırlık programı öğrencisi, 48’i Fransızca öğretmenliği hazırlık programı, 56’sı Almanca öğretmenliği hazırlık programı ve 16’sı da Arapça öğretmenliği hazırlık programı öğrencisidir. Katılımcı sayısı, ölçek geliştirme çalışmalarında faktör analizi

yapabilmek için iyi olarak kabul edilen 300 kişi kriteri (Tabachnick ve Fidell, 2012) göz önüne alınarak belirlenmiştir.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Türkiye’de yabancı dil ve yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmaları ile ilgili olarak bir alan yazın taraması yapılmıştır. İlgili alan yazın taraması sonucunda ulaşılan ölçeklerin maddelerinden faydalanılarak “Yabancı Diller Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” için 56 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzunda 20 olumsuz ve 36 olumlu maddeden oluşmuştur. Hazırlanan bu madde havuzu için madde skalaları 5’li likert tipi olarak tasarlanmıştır ve “(1) Tamamen katılıyorum,” “(2) Katılıyorum,” “(3) Kısmen katılıyorum,” “(4) Katılmıyorum” ve “(5) Tamamen katılmıyorum” olarak düzenlenmiştir. Madde havuzu hazırlandıktan sonra ilgili maddeler ile alakalı olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Verilen geri dönüşlere göre madde havuzundaki maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylelikle taslak ölçek son halini almıştır.

Verilerin Analizi

350 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılarak “Yabancı Diller Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğiyle” ilgili olarak geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı hesaplanmış ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık analizleri yapılmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, madde test toplam korelasyon katsayıları, üst-alt %27’lik grup ortalamaları için bağımsız gruplar için t-testi ve Spearman-Brown iç tutarlılık katsayısı ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için ayrıca ölçek alt boyutlarının birbirleriyle ve ölçeğin bütünüyle olan ilişkileri korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. 24 madde binişiklik özelliği gösterdiği için

ölçekten çıkartılmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 34 madde ile yapılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmanın katılımcı belirleme, veri toplama aşaması, veri analizi ve kaynakça hazırlanması gibi her aşamasında bilimsel etik kurallarına uyulmuştur. Çalışmanın gerçekleştirilmesi için etik kurul izni alınması gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 23.03.2021 tarih 5 sayılı toplantısında kabul edilen ve 12.04.2021 tarihinde E-77082166-604.01.02-69442 numarasıyla tebliğ edilen onay yazısıyla yürütülmüştür. Etik Kurul Onayı, ek 1’de sunulmuştur.

BULGULAR

Ölçeğinin geliştirilmesiyle ilgili analizler sırasıyla geçerlik ve güvenilirlik analiz sonuçları olmak üzere iki alt başlıkta sunulmuştur.

Geçerlik Çalışmaları

“Yabancı Diller Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” için toplanan verilere Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanıp uygulanmayacağını kontrol etmek için Kaiser-Meyer-Olkin değeri hesaplanmış ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. Field’a (2013) göre, bir veri setinin Açımlayıcı Faktör Analizine uygun olması için Kaiser-Meyer-Olkin değerinin en az .60 olması ve Barlett Sphericity Test sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir. 34 maddelik taslak ölçeğin, Kaiser-Meyer-Olkin değeri .912 olarak hesaplanmış ve Barlett Sphericity değeri de istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=6608,436$; $p<.001$). Bu sonuçlar, Field’in (2013) belirttiği kriterleri karşıladığından “Yabancı Diller Yüksek Okulunda Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” için elde edilen verilere Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Field’a (2013) göre, faktör analizi yapılırken faktör yük değeri 0.45 ve üzerinde olması iyi olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle faktör yük değerlerinin belirlenmesinde bu değer esas alınmıştır ve faktör yük değeri .45’ten küçük olan

maddeler Açıklayıcı Faktör Analizine dahil edilmemiştir. Ayrıca madde toplam korelasyonları da hesaplanmıştır ve eşik değer korelasyonu olarak kabul edilen 0.30'dan (Büyüköztürk, 2013) madde toplam korelasyona sahip olan maddeler de analize dahil edilmemiştir.

Faktörlerin belirlenmesi için Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmış ve faktörlerin belirlenmesinde öz değer 1'den büyük olması temel alınmıştır. Bu nedenle öz değeri 1'den büyük olan 5 faktör dikkate alınmıştır. 1. faktör toplam varyansın %11.067'sini, 2. faktör %9.825'ini, 3. faktör %6.926'sını, 4. faktör %5.094'ünü ve 5. faktör de %4.704'ünü açıklamaktadır. "Yabancı Diller Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği," toplam varyansın %59.099'unu açıklamaktadır ki bu oran, Büyüköztürk'e (2013) göre sosyal bilimlerde yeterli bir oran olarak kabul edilmektedir. Tablo 3, ölçekle ilgili olarak yapılan Açıklayıcı Faktör Analizinin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3. Ölçeğe İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	F**1	F2	F3	F4	F5
M*6. Benim için yabancı dil öğrenmek eğlencelidir.	,722				
M39. Yabancı dil öğrenmek benim için çok kolaydır.	,699				
M5. Yabancı dil sınavları beni kaygılandırmaz.	,692				
M2. Yabancı dildeki kelimeler ilgimi çeker.	,667				
M38. Yabancı dil öğrenmek benim için çok karmaşıktır.	,665				
M56. Yabancı dil öğrenmeye çalışmak bana zevkli gelir.	,659				
M1. Yabancı dil öğrenmek hoşuma gider.	,618				
M22. Yabancı dilde yazılmış kaynakları okumaktan hoşlanırım.	,544				
M52. Yabancı dil öğrenmek çok zahmetlidir.	,519				
M25. Yabancı dil öğrenimi üzerine her aktivite ilgimi çeker.	,451				
M31. Ana dilim varken yabancı dil öğrenmeyi gereksiz buluyorum.		,764			
M16. Yabancı dil öğrenmektense boşa zaman geçirmeyi tercih ederim.		,698			
M15. Yabancı dil öğrenmek için harcanan emek boşunadır.		,698			
M54. Yabancı dil öğrenmenin bana bir şey katacağını düşünmüyorum.		,694			
M24. Herhangi bir yabancı dil öğrenmekle ilgilenmem.		,665			
M13. Yabancı dil derslerinden nefret ederim.		,612			
M53. Çevremde yabancı dil konuşulmasından rahatsız olurum.		,606			
M8. Zorunlu olmadıkça yabancı dil öğrenmek aklımın ucundan bile geçmez.		,517			
M35. İnternette yabancı dil kullanarak arkadaş ağımlı genişletmeyi severim.			,821		
M36. Sosyal medya hesaplarında yabancı dilde iletişim kurmak bana güven verir.			,807		
M32. İnternette yabancı dilde sohbet etmekten keyif alırım.			,734		
M33. Sosyal medya hesaplarında yabancı dildeki paylaşımlar ilgimi çeker.			,727		
M37. Yabancı dildeki sosyal medya hesaplarını takip etmek kendimi ayrıcalıklı hissetmeme sağlıyor.			,724		
M34. Sosyal medya hesaplarında yabancı dilde paylaşım yapmak beni mutlu eder.			,714		
M18. Yabancı dil öğrenmek günümüz dünyasında büyük kolaylık sağlar.				,726	
M49. Yabancı dil bilmenin meslek hayatımda fayda sağlayacağını düşünürüm.				,720	
M4. Yabancı dil öğrenmek geleceğe yönelik güvenimi artırır.				,680	
M7. En az bir yabancı dilde kendimi ifade etmek isterim.				,624	
M28. Yabancı dil öğrenmek beni mutlu eder.				,523	
M45. Yabancı dil ders kitaplarındaki konular ilgimi					,813

çekmez.			
M41. Yabancı dil derslerindeki konular ilgimi çeker.			,718
M11. Yabancı dil haftalık ders saatlerinin azaltılmasını isterim.			,577
M42. Yabancı dil derslerine aktif olarak katılıyorum.			,534
M51. Zorunlu yabancı dil derslerini saçma bulurum.			,518
Faktörler	Faktör Değeri	Öz	Açıklanan Varyans
F1	11,067	32,55	
F2	3,341	9,825	
F3	2,355	6,926	
F4	1,732	5,094	
F5	1,599	4,704	

* M maddeyi ve F de faktörü ifade etmektedir.

Güvenirlilik Çalışmaları

“Yabancı Diller Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin” güvenirlik çalışması için ölçeğin iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Ölçeğin ve ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre ölçeğin genelinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.934’tür, 1. faktörün 0.883’tür, 2. faktörün 0.867’dir, 3. faktörün 0.889’dur, 4. faktörün 0.804’tür ve 5. faktörün 0.749’dur. Ayrıca ölçeğin iki eşit yarısı için Spearman-Brown iç tutarlılık katsayısı 0.873 olarak hesaplanmıştır. Bu tutarlılık katsayı değerleri, 0.70 ve 0.70’ten büyük olduğu için (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012), “Yabancı Diller Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin” güvenilir bir ölçektir. Bu nedenden dolayı ölçekteki tüm maddelerin aynı özelliği ölçtüğü kabul edilebilir.

İç tutarlılık analizinin bir parçası olarak “Yabancı Diller Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinde” her bir maddenin madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre 0.410 – 0.779 arasında değişmektedir. Daha sonra da üst %27 ve alt %27 gruplarının ortalama puanları arasında anlamlılık mevcut olup olmadığını bulmak amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Büyüköztürk’e (2013) göre, t testi değerlerinin anlamlı çıkması ölçekte bulunan her bir maddenin istenilen ayırt edicilik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Üst %27 ve alt %27 gruplarının ortalama puanları arasında anlamlılık

mevcut olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları 0.01 düzeyinde ölçekteki tüm maddeler için anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, “Yabancı Diller Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinde” her bir maddenin ayırt ediciliğinin istenilen düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tablo 4’te ölçekle ilgili olarak yapılan güvenilirlik analizi sonuçları mevcuttur.

Tablo 4. Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör – Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Üst%27 – Alt%27 t	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı
Faktör 1			,883
Madde 6	,747	14,888**	
Madde 39	,684	10,874**	
Madde 5	,493	6,903**	
Madde 2	,669	13,345**	
Madde 38	,658	11,975**	
Madde 56	,757	17,161**	
Madde 1	,631	12,306**	
Madde 22	,637	14,217**	
Madde 52	,450	7,735**	
Madde 25	,564	13,015**	
Faktör 2			,867
Madde 31	,699	9,444**	
Madde 16	,663	9,364**	
Madde 15	,670	9,963**	
Madde 54	,563	7,328**	
Madde 24	,693	12,073**	
Madde 13	,674	13,841**	
Madde 53	,524	10,096**	
Madde 8	,528	9,011**	
Faktör 3			,889
Madde 35	,779	14,984**	
Madde 36	,766	13,995**	
Madde 32	,749	17,353**	
Madde 33	,686	12,845**	
Madde 37	,617	10,559**	
Madde 34	,663	11,416**	
Faktör 4			,804
Madde 18	,643	8,458**	
Madde 49	,658	7,419**	
Madde 4	,568	7,677**	
Madde 7	,584	10,448**	
Madde 28	,529	13,350**	
Faktör 5			,749
Madde 45	,629	9,375**	
Madde 41	,638	15,407**	
Madde 11	,467	7,773**	
Madde 42	,410	8,900**	
Madde 51	,453	7,990**	

**p<.01

Bu analizlerin yanı sıra, bir diğer iç tutarlılık göstergesi olan ölçeğin alt boyutları ile genelinin birbirleriyle olan korelasyon katsayıları da hesaplanmıştır. Tablo 5 bu korelasyon analizlerinin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5. Ölçeğin Alt Boyutları ve Ölçeğin Geneli Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Ölçek Toplam
Faktör 1	1	,480**	,549**	,473**	,503**	,863**
Faktör 2	,480**	1	,328**	,511**	,513**	,723**
Faktör 3	,549**	,328**	1	,450**	,316**	,744**
Faktör 4	,473**	,511**	,450**	1	,385**	,680**
Faktör 5	,503**	,513**	,316**	,385**	1	,695**
Ölçek Toplam	,863**	,723**	,744**	,680**	,695**	1

**p<.01

Tablo 5'e göre ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin genelinin birbirleriyle olan korelasyon değerleri 0.328 ile 0.863 arasında değiştiği görülmektedir. Bu korelasyonlar 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Sonuç olarak ölçeğin geneli ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin orta ve yüksek düzeyde ve pozitif yönde olduğu görülmektedir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda 34 maddeden oluşan "Yabancı Diller Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçek; sırasıyla yabancı dil öğrenmeye yönelik duygular, yabancı dil öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler, yabancı dili sosyal medya için kullanma, yabancı dil öğrenmeye verilen önem ve yabancı dil derslerine yönelik düşünceler olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 5'li likert tipidir ve madde skalaları "(1) Tamamen katılıyorum," "(2) Katılıyorum," "(3) Kısmen katılıyorum," "(4) Katılmıyorum" ve "(5) Tamamen katılmıyorum" şeklindedir. Ölçekte en düşük puan 34 ve en yüksek puan 170'tir. Düşük puan olumlu tutumu gösterirken yüksek puan olumsuz tutumu göstermektedir. Ölçekteki 13 madde (8., 11., 13., 15., 16., 24., 31., 38., 45., 51., 52., 53. ve 54. maddeler) olumsuz iken diğer maddeler olumludur. Olumsuz maddeler tersten puanlanmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Tutum, yabancı dil eğitimi ve öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır (İnal vd., 2000; Riyanto vd., 2015; Todor ve Degi, 2016) çünkü yabancı dil öğrenen bir bireyin öğrendiği dile ve dil öğrenmeye karşı olan tutumu, o bireyin dil öğrenme sürecini derinden etkilemektedir (Todor ve Degi, 2016). Bu etki neticesinde yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumu olumsuz olan birey, yabancı dil öğrenme sürecinde düşük akademik başarı (İnal vd., 2000) gibi bazı sorunlarla karşılaşabilir. Bu nedenden dolayı, yabancı dil öğrenen bireyin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi önemlidir.

İlgili alan yazın tarandığında ülkemizdeki yabancı dil eğitiminin önemli bir parçası olan yabancı diller yüksek okullarında eğitim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan belirli bir ölçek bulunamamıştır. Bunun netice olarak da bu çalışmada yabancı diller yüksek okullarında eğitim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçmeyi hedefleyen bir ölçek geliştirmektir.

Ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasında alan yazındaki ölçeklerden faydalanarak 56 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşü alınarak gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra taslak ölçek Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda eğitim gören 350 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda binişiklik özelliği gösterdiği için 22 madde ölçekten çıkartılmış ve geriye kalan 34 maddeye ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda geliştirilen ölçeğin, öz değerleri 1'den büyük beş alt boyuttan oluştuğu ve ölçeğin toplam varyansın %59.099'unu açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca Açıklayıcı Faktör Analizine dahil edilen maddelerin madde yük değerleri 0.451 – 0.821 arasındadır. Güvenirlik açısından ölçeğin ve ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayı hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre ölçeğin genelinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.934'tür ve alt boyutların Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları 0.749 – 0.889 arasındadır.

Bu çalışmanın neticesi olarak yabancı diller yüksek okullarında eğitim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçmede kullanılacak gerekli psikometrik özelliklere sahip bir ölçek geliştirilmiştir. 5'li likert tipi ölçek; 13'ü olumsuz 21'i olumlu toplam 34 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır.


KAYNAKLAR

- Adıyaman, A. (2019). Yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(39), 234-248.
- Aydoğmuş, M. ve Kurnaz, A. (2017). Ortaokul İngilizce dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14- 24.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Balkaya, Ş. (2017). *Einstellungen, vorurteile und stereotype von türkischen gymnasiasten gegenüber Deutschen und deutscher sprache* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çetin, Ş., Budak, Y., Çetin, F. ve Arslangilay, A. S. (2019). Validity and reliability study of the attitude scale towards second foreign language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 972-988.
- Erdem, Ş. (2020). *Lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin tutum ve görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Hanbay, O. (2007). *Etkin öğrenme modelinin ikinci yabancı dil olarak Almancanın bilişsel, edimsel ve duyuşsal öğrenilmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hancı Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

- İnal, S., Evin, İ. ve Saracaloğlu, A. S. (2000). The relation between students' attitudes toward foreign language and foreign language achievement. *Dil Dergisi*, 130, 38-53.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kılıç, E. (2009). *Öğretmen ve yöneticilerin İngilizceye yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Lasagabaster, D. (2013). Attitudes and motivation in bilingual education. C. A. Chapelle (Yay. haz.). *The encyclopedia of applied linguistics* içinde (s. 276-281). Blackwell Publishing Ltd.
- Orakçı, Ş. (2017). *Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Oroujlou, N. ve Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Özcan, Y. ve Yapıcı, A. (2016). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Ç.Ü. ilahiyat fakültesi örneği). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(2), 113-142.
- Riyanto, S., Setiyadi, A. B. ve Kadaryanto, B. (2015). The role of attitude to language learning in reading comprehension. *U-JET: Unila Journal of English Teaching*, 4(3), 1-15.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Takkaç Tulgar, A. (2018). Development of a scale measuring attitudes towards English lesson: A study of reliability and validity. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 233-244.
- Todor, E.-M. ve Degi, Z. (2016). Language attitudes, language learning experiences and individual strategies – what does school offer and what does it lack? *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8(2), 123-137.
- Türk, K. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi (Afyonkarahisar örnekleme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Uçar, R. (2013). İlahiyat fakültelerinde okutulan Arapça derslerine karşı tutum ölçeği geliştirme çalışması. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 127-144.
- Yılmaz, A. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının seviye belirleme sınavı ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

ORCID

Celal Turgut KOÇ  <https://orcid.org/0000-0002-6881-732X>

Ahmet Erdost YASTIBAŞ  <https://orcid.org/0000-0002-1886-7951>

SUMMARY

Introduction

Foreign language teaching and learning have become an important aspect of the education systems of the countries in the world because globalization has removed the borders, increased intercultural communication, improved international relations, and increased international trade. Therefore, knowing and using foreign languages effectively have become significant for individuals to benefit from the changes that globalization has led to and to become beneficial to their countries. Foreign language education is affected by several factors such as motivation and age. One of these factors is the attitudes toward foreign languages and foreign language learning because the attitudes toward foreign languages and foreign language learning influence the way people learn foreign languages and their learning outcomes (Todor & Degi, 2016). Therefore, an individual with negative attitudes toward foreign language and foreign language learning may have problems including low academic achievement (İnal, Evin, & Saracaloğlu, 2000) and difficulty in understanding what is read in a foreign language (Riyanto, Setiyadi, & Kadaryanto, 2015) because attitude, together with motivation, is the main source that facilitates and sustains foreign language learning (Oroujlou & Vahedi, 2011).

Literature review

Due to these reasons, it is important to know the attitudes of people who learn languages toward foreign language and foreign language learning. When the related literature in Turkey was reviewed, it was found out that there are 18 foreign language attitude scales. Four of the scales are related to German (Balkaya, 2017; Erdem, 2020; Hanbay, 2007; Türk, 2020), two of them are related to Arabic (Özcan & Yapıcı, 2016; Uçar, 2013), one of them is related to second language learning (Çetin, Budak, Çetin, & Arslangilay, 2019), and one of them is related to foreign language learning (Adıyaman, 2019). The rest of the scales are related to English (Aydoğmuş & Kurnaz, 2017; Aydoslu, 2005; Baş, 2012; Cihanoğlu, 2008; Gürel, 1986 as cited in Kılıç, 2009; Hancı & Yanar, 2008; Kazazoğlu, 2013; Keskin, 2003 as cited in Yılmaz, 2010; Orakçı, 2017; Takkaç Tulgar, 2018). According to the literature review, none of the scales have been developed specifically for the students who study at the schools of foreign languages to measure their attitudes toward foreign language learning. Therefore, the present study aimed to develop “the Attitude Scale for the Students Studying at the Schools of Foreign Languages toward Foreign Language Learning” to measure the attitudes of the students who study at the schools of foreign languages toward foreign language learning.

Methodology

Descriptive survey method was utilized to design the present study. 350 students (105 male and 245 female) who studied at the School of Foreign Languages of Gazi University in the spring term of 2020-2021 education year participated in the study. To develop the scale, first an item pool with 56 items were created by using the items of the scales found in the literature review. Second, expert opinion was taken, and the draft scale was revised according to the feedback received. Finally, a 56-item 5-point Likert type (1 – totally agree, 2 – agree, 3 – partially agree, 4

– disagree, and 5 – totally disagree) draft scale was developed. The collected data were analyzed through Exploratory Factor Analysis for the validity of the developed scale and via Cronbach's Alpha coefficients, total item correlation, Spearman-Brown coefficient, and independent samples *t*-test for 27% upper and lower groups for the reliability of the scale.

Findings

The value of Kaiser-Meyer-Olkin and Barlett Sphericity test were measured to determine whether the collected data could be analyzed with Exploratory Factor Analysis. The value of Kaiser-Meyer-Olkin was 0.912, and the result of Barlett Sphericity test was statistically significant, so Exploratory Factor Analysis was utilized. The items whose factors loads were lower than 0.45 and whole total item correlation was lower than 0.30 were excluded from the Exploratory Factor Analysis. 34 items were included in the analysis. The results of the Exploratory Factor Analysis showed that the scale is composed of five sub-scales whose eigenvalues are above 1, and the scale explains 59.099% of the total variance. The Cronbach's Alpha coefficients of the whole scale, the first sub-scale, the second sub-scale, the third sub-scale, the fourth sub-scale and the fifth sub-scale were 0.934, 0.883, 0.867, 0.889, 0.804, and 0.749 in order. The Spearman-Brown coefficient of the scale was 0.873. The total item correlations of the items in the scale ranged from 0.410 – 0.779. In addition, the independent samples *t*-test results of 27% upper and lower groups were statistically significant. The correlations between the whole scale and its sub-scales ranged from 0.328 and 0.863, and they were statistically significant at 0.01. The correlations showed that there were positive medium and high relations between the whole scale and its sub-scales.

Discussion and Conclusion

According to the results of the validity and reliability analyses, the developed scale "the Attitude Scale for the Students Studying at the Schools of Foreign Languages toward Foreign Language Learning" is a valid and reliable tool to measure the attitudes of the students who study at the schools of foreign languages toward foreign language learning. It is composed of 34 items. 13 items (items 8, 11, 13, 15, 16, 24, 31, 38, 45, 51, 52, 53 and 54) are negative items and are reverse scored. Also, it is composed of five sub-scales which are emotions related to learning foreign languages, negative opinions about learning foreign languages, using foreign languages in foreign media, significance given to learning foreign languages, and opinions related to foreign language lessons in order. It is a 5-point Likert type scale. The lowest score is 34, and the highest score is 170.

EK 1. Etik Kurul Onay Sayfası
Evrak Tarih ve Sayısı: 12.04.2021-E.69442



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-604.01.02-69442
Konu : Değerlendirme ve Onay

12.04.2021

Sayın Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ
Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Araştırmacı grubu Celal Turgut KOÇ'tan oluşan "**Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutumları**" başlıklı araştırma öneriniz Komisyonumuzun **23.03.2021** tarih ve **05** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Çalışmanızın, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 388

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

Belge Doğrulama Kodu :BSMZ4ZIMYN

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

The Adaptation of Metacognitive Awareness Listening Questionnaire into Turkish*

Üst bilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması

Büşra NUR DURMAZ¹, Asuman AŞIK²

¹Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D. busranur.durmaz@hku.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D. asuman.asik@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 23.06.2021

Yayına Kabul Tarihi: 29.07.2021

ABSTRACT

It has been acknowledged that the role of metacognitive awareness in foreign language learning is significant as it includes monitoring and regulating cognition to complete a task in a foreign language successfully. The metacognitive awareness of foreign language students has been investigated to understand and provide evidence for a better understanding of language acquisition process in line with four main language skills. In particular, the relation of metacognition with listening skill has been investigated with Vandergrift et al. (2006) with a scale which is one of the reliable and valid instruments. Since the scale was developed in English, its implementation in the Turkish context required the necessity of translation and adaptation into Turkish language. Therefore, the aim of this study is to adapt the Metacognitive Awareness Listening Questionnaire to Turkish and provide reliability and validity results. To this end, 344 Turkish EFL learners participated in the study. The results showed that the scale had one-factor structure and worked better with 3 items (3rd, 8th and 16th) omitted. The final version of the Turkish version yielded reliable and valid results for future references and implementation in the field.

Keywords: *Metacognitive awareness listening scale, Listening skill, Scale adaptation, Reliability, Validity*

***Alıntılama:** Nur Durmaz, B. & Aşık, A. (2022). The adaptation of metacognitive awareness listening questionnaire into Turkish. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 897-920.

ÖZ

Yabancı dil öğreniminde üstbilişsel farkındalık, yabancı bir dilde bir görevi başarıyla tamamlamak için bilişselliği gözlemlene ve düzenleme açısından önemli bir rol oynamaktadır. Yabancı dil öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığı, dil edinimi sürecini dört ana beceriyle bağlantılı olarak daha iyi anlamak için araştırılmaktadır. Bu bağlamda, Vandergrift vd. (2006) tarafından üstbilişsel farkındalık ve yabancı dilde dinleme becerisi arasındaki ilişki incelenmiş ve bu bağlamda ilgili konuya yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin orjinal dili İngilizce olup, Türkiye bağlamında kullanılabilmesi ve literatüre katkı sağlaması adına Üstbilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeği'nin (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire) Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlilik ve güvenilirlik sonuçlarını sunulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İngilizce hazırlık eğitimi alan 344 öğrenciden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin orjinalindeki 5 faktörlü yapısından farklı olarak uyarlanmış halinde tek faktörlü yapı doğrulanmıştır. Faktör yüklerinin düşük olmasından dolayı ölçekten 3 madde (3., 8. ve 16. maddeler) çıkarılmıştır. Üstbilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeği'nin Türkçe uyarlanmasının yabancı dilde dinleme becerisi üstbilişsel farkındalığının ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Üstbilişsel dinleme farkındalığı ölçeği, Dil öğrenimi, Dinleme becerisi üstbilişsel farkındalık, Güvenirlik, Geçerlik*

INTRODUCTION

Language learning strategies have been referred by learners to ease the learning process, and therefore have been studied by various scholars for decades (O'Malley, Chamot & Küppler, 1989; Oxford, 1990; Bacon, 1992; Vandergrift, 1996). These strategies are categorized by O'Malley, Chamot, and Küpper (1989) as cognitive, socio-affective and metacognitive. Flavell (1979) introduced the term '*metacognition*' and refers to it as 'cognitive monitoring'. To put it another way, metacognition is monitoring and regulating cognition for the purpose of reaching a goal or completing a task. He claims that metacognition has three components: person, task and strategy. *Person* category includes the ones' knowledge about individual and universal learning styles, including his own. The second category is *task* and it is related to the knowledge about the cognitive task. And the finally, *strategy* involves the choosing and using appropriate strategies according to the person and task knowledge. He goes on explaining the term by claiming that it has been linked to various domains such as oral communication, reading comprehension, problem-solving along with language acquisition (Flavell, 1979). However, recently it has been studied in the language teaching and learning field by a variety of scholars and found to be a strong predictor of language performance (Goh, 1997; Vandergrift & Goh, 2012; Doğan & Tuncer, 2017;).

It has been acknowledged that metacognitive awareness needs further analysis in the language learning context and listening skill in particular. Goh (1997) studied learners' metacognitive awareness with the help of journal entries in Singaporean context. She found that writing journals helped learners to become more aware of their learning process, and therefore, reflect on their learning and manage it eventually. Vandergrift and Goh (2012) used the term metacognitive awareness to refer to all manifestations of metacognition in the learning context, in our case it is language learning. They studied the concept with a specific focus on L2 listening.

To measure the metacognitive awareness in listening comprehension of language learners, Vandergrift, Goh, Mareschal, and Tafaghodtari (2006) developed Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) which was a 6-point Likert scale. They collected data from 966 participants of different language backgrounds. The study yielded a reliable and valid scale with 21 items five factors. These factors are: planning and evaluation (1,10,14,20,21) directed attention (2,6,12,16), mental translation (4,11,18), person knowledge (3,8,15) and problem-solving (5,7,9,13,17,19). Table 1 shows these factors and the concept they measure in the questionnaire.

Table 1. Factors of MALQ

Factors	Description
Problem-solving	Strategies learners use to overcome a difficulty in understanding the listening text
Planning & Evaluation	Strategies learners use before and after a listening task to plan an evaluate their performance
Mental Translation	Strategies that are used for the translation of the listening text
Directed Attention	Strategies that help learners to keep their focus on the listening task
Person Knowledge	Learners' self-concepts about their performance during the listening task

The highest score that can be obtained from the scale is 126 and the lowest is 21, while each of these factors also have their scores separately as well. Later on, MALQ was tested in several studies, which adds to the validity and reliability of the instrument. There are various studies that implemented the questionnaire in various contexts.

Baleghizadeh and Rahimi (2011), for instance, examined the relationship between metacognitive awareness, motivation and listening test performance of 82 EFL students in Iranian context. The results yielded a significant positive correlation among the three variables. Another study that was conducted with MALQ is the study of Wallace (2017) with 226 Japanese students to investigate the effect of domain specific and domain

general variables on listening comprehension with the structural equation model. He found that metacognitive awareness has an indirect effect on listening performance of the learners.

Moreover, Wang and Daller (2017) also investigated learners' listening performance with relation to general language proficiency, vocabulary size and metacognitive awareness. The study included 151 Chinese learners of English and results showed that metacognitive awareness predicted the listening comprehension less than other three variables. Chon and Shin (2019) studied with 312 Korean learners of English to investigate the role of academic motivation, and metacognitive awareness in self-regulated learning. The results of the study revealed that individual differences such as motivation and metacognitive awareness had a significant effect on self-regulation of the learners. Another important study with the MALQ in a different context is conducted by Maftoon and Fakhri Alamdari (2020) conducted an experimental study with 60 EFL students in Iran to examine the effect of metacognitive strategy instruction.

In light with the previous studies, MALQ has been used actively in both descriptive and experimental studies in different contexts such as Korean, Iranian, Chinese and Japanese. The scale was used in the in Turkish context as well (Coşkun, 2010; Harputlu & Ceylan, 2014; Topaç, 2019; Ülke, 2014; Yılmaz, 2019). These studies investigated the effect of metacognitive instruction on listening comprehension and metacognitive awareness revealed that: a significant difference between control and experimental groups in terms of listening comprehension; while there was no difference in terms of metacognitive awareness (Ülke, 2014); positive effect on both metacognitive awareness and listening comprehension (Topaç, 2019; Yılmaz, 2019). In addition, Harputlu and Ceylan (2014) examined the relationship between motivation, listening proficiency and metacognitive awareness. The study showed that proficient listeners used metacognitive strategies more and there was a positive correlation between the three sub-dimensions of metacognitive awareness and motivation.

Statement of the Problem

It is essential to have a reliable tool to measure the construct of metacognitive awareness in foreign language listening to examine it further. The role of MALQ in the investigation of gaining deeper insight about the metacognitive awareness construct has been emphasized with studies listed above. Even though the scale was used in Turkish context, there was no report on the psychometric properties of the Turkish version to the best of our knowledge. Testing the psychometric properties of the scale is important in the adaptation to see if it is reliable and valid to be used in a different culture and language. According to Erkuş and Selvi (2019), the psychological construct that is aimed to be measured can differ based on language, culture, sample and the time since the definition or the perception of the measured construct may change based on these parameters. There could be differences in the scale terms of its psychometric properties. Therefore, it is important that the related construct is tested to see if there are differences in the adapted version of the measurement tool.

In our case, MALQ is needed in the Turkish language to be used with the Turkish learners of English. The studies in the relevant literature showed that there is a need for an adaptation study for this scale to investigate the metacognitive strategy use in listening skill for Turkish learners of English.

Aim of the Study

With abovementioned background knowledge and the research gap in mind, the present study aims to adapt Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Vandergrift et al., 2006) to Turkish language to be used with the Turkish language learners, in which lies the importance and the contribution of the study. The reliability and validity analysis will be implemented to provide evidence for further possible uses of the MALQ Turkish version.

METHODOLOGY

The data collection process started with 40 ELT pre-service teachers, who were administered both English and Turkish versions of MALQ for language validity purposes. After checking the language validity, a total of 304 EFL learners were administered the Turkish version of MALQ via pen and paper. Confirmatory and exploratory factor analyses were conducted on these data together with reliability analysis.

Participants

Participants consisted of a total of 344 students. 40 students only participated in the language validity phase and were not included in the factor analyses. Erkuş and Selvi (2019) state that the demographics of the sample should be the similar to the one the original scale was intended for. In our case, the scale was developed with university students who were language learners; therefore, we chose university students who attended the school of foreign languages for the adaptation study. The age range of the participants were 18 - 33. Below is the table for distribution of the participants based on their gender and level of English.

Table 2. The demographics of the participants

		Level of English						Total
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	
GENDER	Female	120	43	24	26	10	7	238
	Male	26	13	6	12	2	15	66

Table 2 shows that 78% of the participants were females and 22% of them were males. Also, 48% were A1 level, 18% of them were A2, 10 of them were B1 and 13% of them were B2. All in all, it can be concluded that the majority of the participants were females (69%) and A1 level (42%).

Data Collection Tool

Metacognitive Awareness Listening Scale was developed by Vandergrift, Goh, Mareschal, and Tafaghodtari (2006) as a 6-point Likert type scale (1= Strongly Disagree, 6= Strongly Agree) with 21 items to measure metacognitive awareness and strategy use in foreign language listening. Their first step was to review the literature on metacognition, language learning, and L2 listening to be able to create an item pool. They also included existing tools on strategy use in listening and consulted field experts for language validity. They created an item pool consisting of 51 items and applied to 966 participants from a variety of countries and proficiency levels. With this data, they performed an exploratory factor analysis (EFA) for the validity measures and to determine the factor loadings of the items. As a result of EFA, a shorter version was obtained, and confirmatory factor analysis (CFA) was performed with additional 512 *university students* who studied French as a second language and English as a Foreign Language. These analyses yielded the final version of the scale with 21 items and five factors. In addition, reliability analysis revealed that Cronbach's alpha coefficients of the factors ranged from .74 and .78. and for the whole scale it was .62. Moreover, 3rd, 4th, 8th, 11th, 16th, and 18th items are reverse coded in the scale. In Turkish literature, however, there was no validity analysis for the Turkish version to the researchers' knowledge.

The Compliance with the Ethical Rules

To conduct the study and administer the scale for adaptation approvals from the ethical committee were received (Appendix 1) as well as the permission from one of the scale developers Professor Christine C. M. Goh via e-mail. The ethical committee approval was given by Gazi University Ethical Committee with the document number E.55701 on 21th of May 2020.

Procedure

There are several steps to be followed for adaptation of a scale. The procedure for the adaptation of the scale included three steps as suggested by Erkuş and Selvi (2019), which are presented below.

Step 1: The translation of the Scale

At first, the scale was translated to Turkish by the researcher and checked by 3 field experts, two of which held PhD degrees in the field of Foreign Language Education, and the third one held an M.A. degree, in terms of clarity and accuracy of the translation. According to Brislin (1970), there are four methods of translation in cross-cultural studies: (a) back-translation method, (b) bilingual method, (c) committee approach and (d) pretest method. The present study used two of these techniques. One of them is committee approach, which includes bilingual experts to translate the scale from the source language to target language. Pretest method is simply a pilot study in which the translated version is administered to a group of participants to see if there is a problem in terms of comprehension of the translation (Cha, Kim, and Erlen, 2007).

Step 2: Pilot Study

This is the last part of the translation process of the scale. Approximately 30-40 participants are chosen to make sure that the translation is clear and comprehensible (Cha et al., 2007). In our case, both the translated version and original scale were applied to 40 students with an advanced level of English studying at English Language Teaching Department 10 days apart. T-test was performed between the scores from the original scale and the translated version.

Step 3: Statistical Analyses

Following the pilot study, the translated version with 21 items were administered to 304 EFL learners who studied in the School of Foreign Languages of a state and a foundation university. The first step of the analysis included the Paired Samples T-test to check the consistency between the two versions of the scale with 40 participants.

Later, the tests for validity and reliability were performed with additional 304 participants. Confirmatory factor analysis (CFA) was performed to check the factor structure of the scale using the Lisrel 8.7 program. Other analyses such as principal components analysis (PCA) and reliability tests were performed on the SPSS 23 package program. The details of the results are presented in the Results section.

RESULTS

Before conducting the Paired Samples T-test, the normality distribution was checked with Skewness and Kurtosis coefficients together with Shapiro-Wilks tests. If the number of participants is lower than 50, Shapiro-Wilks value was checked instead of Kolmogorov-Smirnov (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Skewness and Kurtosis values were between [-1, +1] and Shapiro-Wilks value was significant, which means that the data was normally distributed for further analysis ($p < .05$).

After the normality was checked, Paired Samples T-test was performed to check the consistency between the two versions. Table 3 shows the paired-samples T-test regarding the difference of the scores from original and the translated version of MALQ.

Table 3. Results of the Paired Samples T-Test

Scale	N	Mean	S	sd	t	p
MALQENG	40	86.44	9.89	35	-1.33	.19
MALQTUR	40	88.63	10.38			

Table 3 shows that there was no significant difference between the mean scores of the two scales ($t(35) = -1.33$, $p < .05$). In other words, the analysis shows that the mean scores of both the original scale and the translated version are close to one another. Therefore, it can be inferred that both versions of the scale conveyed the same meaning.

After the language validity is checked, we performed confirmatory factor analysis (CFA) to test the factor structure of the scale in the Turkish version, with 304 preparatory school students. The results of CFA are given in Table 4.

Table 4. Results of the Confirmatory Factor Analysis

Index	Suggested range	Values
χ^2/sd	Very good $\leq 3 \leq$ Good ≤ 5	2.22
RMSEA	Very good $\leq .05 \leq$ Good $\leq .08$.08
GFI	Very good $\geq .95 \geq$ Good $\geq .90$.82
CFI	Very good $\geq .95 \geq$ Good $\geq .90$.95
NFI	Very good $\geq .95 \geq$ Good $\geq .90$.91
NNFI	Very good $\geq .95 \geq$ Good $\geq .90$.94
SRMR	Very good $\leq .05 \leq$ Good $\leq .08$.09

Table 4 shows that modification and error indices, while the former are lower than suggested values (Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005) and the latter are high. Based on these results it can be said that the five-factor structure of the original scale wasn't confirmed, leading us to perform an Exploratory Factor Analysis (EFA) to find out the factor structure of the scale. Also, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Sphericity tests were performed, and the results are given in Table 5.

Table 5. Results of KMO and Bartlett's Test,

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0.88
	Approx. Chi-Square	2630.68
Bartlett's Test of Sphericity	df	210
	Sig.	0

Table 5 shows that KMO value is 0,88 and Bartlett's Sphericity Test is significant ($p = 0,00 < 0,05$), showing that the data is fit for the EFA. The EFA results revealed that although there were four eigenvalues above 1 (Table 6), a one-factor structure was visible in the scree plot (*Figure 1*).

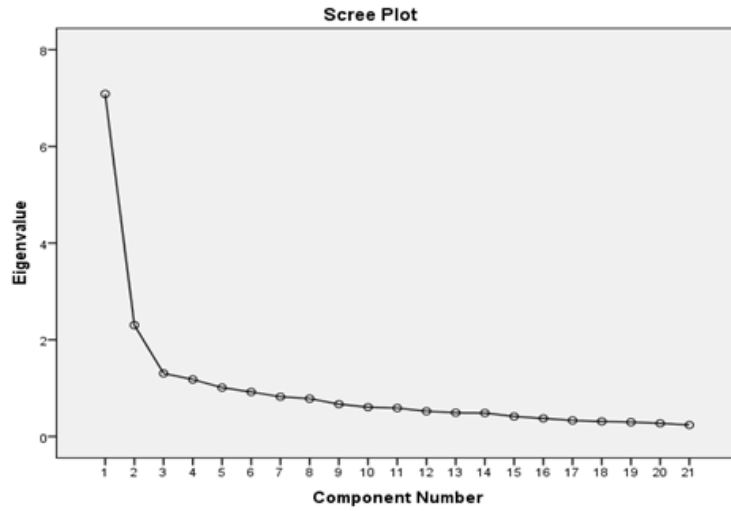


Figure 1. Scree Plot

Figure 1 reveals a dramatic fall after the first factor. In addition, one-factor structure of the scale is visible in the steepness between the first and the second factor and the flatness after the second factor in the scree plot (Çokluk et al., 2010, p. 221-22).

Table 6. Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,085	33,738	33,738	3,519	16,759	16,759
2	2,302	10,964	44,702	3,071	14,624	31,382
3	1,305	6,214	50,916	2,725	12,977	44,36
4	1,178	5,611	56,528	1,798	8,56	52,92
5	1,01	4,81	61,338	1,768	8,418	61,338
6	0,921	4,384	65,722			

,Table 6 shows that five factors have eigenvalues higher than 1. The first factor explains 33,738% of the variance and its eigenvalue is 7,085; the second factor explains 10,964% of the variance and its eigenvalue is 2,302; third factor explains 6,214% of the

variance and its eigenvalue is 1,305. Another indicator for the one factor structure of the scale is the fact that the eigenvalue of the first factor is three times as more than the second factor and that the first factor explains more than 30% of the variance (Çokluk et al., 2010). Therefore, one-factor structure of the scale was confirmed with a parallel analysis (Akbaş, Karabay, Yıldırım-Seheryeli, Ayaz & Demir, 2019). The factor loadings of the items in the scale are presented in Table 7.

Table 7. Factor Loadings of the Items

Component Matrix	
	Component
	1
m9	0,728
m12	0,721
m11	0,705
m5	0,703
m14	0,693
m19	0,69
m17	0,686
m7	0,676
m13	0,676
m2	0,67
m21	0,658
m20	0,612
m6	0,609
m4	0,539
m1	0,524
m10	0,507
m15	0,343
m18	0,276
m8	0,233
m3	0,077
m16	0,031

Table 7 shows that the factor loading of the items are between .39 - .74. It was found that the scale worked better with 4 items removed (items 3-8-16 and 18, their factor loadings were lower than .30) (Büyüköztürk, 2019). However, item 18 was not omitted with the opinions of three field experts since it had acceptable factor loading. and with 18 items and one factor the scale explained % 39.07 of variances. The reliability value

for the current version of the scale was .80, which is considered reliable according to Büyüköztürk (2019). To this respect, the final version of the scale included one factor and 18 items (see Appendix 2).

DISCUSSION and CONCLUSION

Metacognitive awareness in listening is found significant as it is positively correlated with second language listening comprehension and metacognitive awareness of the students can be improved through a structured metacognitive strategy training. Therefore, it was suggested that metacognitive awareness in listening is a relatively new research field and more studies need to be done to have a better understanding of the construct from different aspects of listening in different contexts (Goh & Hu, 2014). To this end, Vandergrift et al. (2006) developed a scale to measure learners' metacognitive awareness in listening (called MALQ) and investigated the level of metacognitive awareness of the learners. They conducted exploratory factor analysis with 966 language learners from various countries and used another 512 participants for confirmatory factor analysis. They reported that MALQ was a reliable and valid instrument to measure the level of metacognitive awareness in listening with 21 items and five dimensions, which were listed as problem-solving, planning and evaluation, mental translation, directed attention, and person knowledge. Another result of the study was the significant relationship between metacognitive listening awareness and L2 listening comprehension. One of the implications regarding the possible use of the MALQ in L2 listening context was as a self-assessment tool for learners and as a means of improving metacognitive awareness.

Despite the growing interest in the concept of metacognitive awareness in the field of foreign language education and listening skill in particular, the limited number of measurement tools in Turkish context revealed the need for a reliable and a valid instrument. Therefore, the aim of the study was to adapt the Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Vandergrift et al., 2006) to Turkish. To this end, the adaptation process of the MALQ into Turkish was conducted by following the steps

including the translation, pilot implementation and the statistical analyses, as suggested in Erkuş and Selvi, (2019). The data was collected from a total of 344 participants. As a result of the confirmatory factor analysis with the Lisrel 8.7 program, principal components analysis and reliability tests on the SPSS 23 package program, the Turkish version of the MALQ scale is found to be reliable and valid with one-factor structure and 18 items to be used with Turkish learners of English.

Original five-factor structure did not work in the Turkish context and the scale measures the construct of 'metacognitive awareness' as a whole. It is important to reveal the statistical analysis in the target culture because if the scale has a different structure the data would yield inaccurate results (Bayık & Gürbüz, 2016). In this regard, Aryadoust (2015) examined the scale with Rasch model and found that all the subscales yielded good psychometric functioning and the scale was found to be reliable. In addition, Ehrich and Henderson (2019) also investigated the psychometric properties of the scale with the Rasch model for validation purposes. They found that 'person knowledge' subscale did not fit the model and there were two misfitting items: item number 8 (*I feel that listening comprehension in English is a challenge for me*) and item number 16 (*When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening*), which are two of the items that had very low factor loadings and therefore did not work in our study as well. They revealed that removing these items improved the psychometric properties of the scale. In our case, the construct was different as it did not confirm the original five-factor structure. Therefore, the adapted version is believed to be essential in the field in terms of metacognitive awareness in listening skill in language learning and can be used in both descriptive and experimental studies in the relevant literature in the Turkish context.

The adapted Turkish version of the MALQ can be used for several purposes in the field of English Language Teaching. For further research studies, researchers in the ELT field can implement the scale for investigating the metacognitive awareness of EFL learners from different contexts (grades, levels, socio-cultural contexts) in Turkey. Moreover, the scale can be used to track the improvement of foreign language learners

in terms of any possible increase in metacognitive awareness in listening skill. As for other pedagogical implications, based on the results of the MALQ scale, the researchers or practitioners can make decisions on how to increase metacognitive awareness, which components of the metacognition should be promoted in language classrooms, or the metacognitive strategy training can be designed to be used in class or out-of class listening activities. Moreover, the scale can also be used by language students for self-assessment purposes to monitor their own progress in listening skill.

REFERENCES

- Akbaş, U, Karabay, E , Yıldırım-seheryeli, M , Ayaz, A , Demir, Ö . (2019). Türkiye Ölçme Araçları Dizininde Yer Alan Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışmalarının Paralel Analiz Sonuçları ile Karşılaştırılması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12 (3), 1095-1123. doi: 10.30831/akukeg.453786
- Aryadoust, V. (2015). Fitting a mixture Rasch model to English as a foreign language listening tests: The role of cognitive and background variables in explaining latent differential item functioning. *International Journal of Testing*, 15(3), 216-238. <https://doi.org/10.1080/15305058.2015.1004409>
- Bacon, S. M. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening. *The modern language Journal*, 76(2), 160-178.
- Baleghizadeh, S., & Rahimi, A. H. (2011). The relationship among listening performance, metacognitive strategy use and motivation from a self-determination Theory Perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(1), 61-67. doi:10.4304/tpls.1.1.61-67
- Bayık, M. E., & Gürbüz, S. (2016). Ölçek uyarlamada metodoloji sorunu: Yönetim ve örgüt alanında uyarlanan ölçekler üzerinden bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 1-20. doi: 10.18394/iid.15648
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology*, 1(3), 185-216.
- Browne, M. W. & Cudeck, R., (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K. A., & Long, J. S. (Eds.) *Testing structural equation models* (pp. 136- 163). Thousand Oaks, United States: SAGE
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara; Pegem
- Cha E.S., Kim K.H. & Erlen J.A. (2007) Translation of scales in cross-cultural research: issues and techniques. *Journal of Advanced Nursing*, 58(4), 386–395. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04242.x.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign language annals*, 22(1), 13-22. doi: 10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x
- Chon, Y. V., & Shin, T. (2019). Profile of second language learners' metacognitive awareness and academic motivation for successful listening: A latent class analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 62-75. doi: 10.1016/j.lindif.2019.01.007
- Coşkun, A. (2010). The Effect of Metacognitive Strategy Training on the Listening Performance of Beginner Students. *Novitas-Royal*, 4(1), 35-50. Retrieved from

- <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509339.pdf>
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Multivariate statistics for the Social Sciences: SPSS and LISREL Applications*. Ankara: Pegem
- Doğan, Y., & Tuncer, M. (2017). Üst-bilişsel farkındalık, özyeterlik algısı ve yabancı dilde akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi* 30(2), 51-67. Retrieved from <https://acikerisim.firat.edu.tr/xmlui/handle/11508/12154>
- Ehrich, J. F., & Henderson, D. B. (2019). Rasch analysis of the metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ). *International Journal of Listening*, 33(2), 101-113. <https://doi.org/10.1080/10904018.2017.1418350>
- Erkuş, A., & Selvi, H. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme III: Ölçek uyarlama ve norm geliştirme*. Ankara: Pegem
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT journal*, 51(4), 361-369. doi:10.1093/elt/51.4.361
- Goh, C. C. (2018). Metacognition in second language listening. J.I Liontas (Ed.) *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-7). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Harputlu, L., & Ceylan, E. (2014). The effects of motivation and metacognitive strategy use on EFL listening proficiency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 158, 124-131. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.056
- Hu, L. T., & 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.
- Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage.
- Maftoon, P., & Alamdari, E. F. (2016). Exploring the Effect of Metacognitive Strategy Instruction on Metacognitive Awareness and Listening Performance Through a Process-Based Approach. *International Journal of Listening*, 34(1), 1-20. doi:10.1080/10904018.2016.1250632
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- Oxford, R.L. (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House
- Topaç, E. (2019). *The effect of metacognitive listening strategy instruction on EFL learners' listening comprehension and awareness levels and the role of Ted-Talks68 as a listening resource on students' perceptions*. (Unpublished master's thesis). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

- Enstitüsü, İstanbul. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Ülke, H. (2014). *The effects of metacognitive strategy training on the English listening comprehension of Turkish students*. (Unpublished master's thesis). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Vandergrift, L. (1996). The listening comprehension strategies of core French high school students. *Canadian modern language review*, 52(2), 200-223. doi: 10.3138/cmlr.52.2.200
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vandergrift, L., Goh, C. C., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language learning*, 56(3), 431-462. doi:10.1111/j.1467-922.2006.00373.x
- Wallace, M. P. (2020). Individual differences in second language listening: Examining the role of knowledge, metacognitive awareness, memory, and attention. *Language Learning*, 1-40. doi:10.1111/lang.12424
- Wang, Y., & Treffers-Daller, J. (2017). Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System*, 65, 139-150. doi: 10.1016/j.system.2016.12.013
- Yılmaz, T. S. (2019) *The Effects of Metacognitive Listening Instruction on Turkish EFL Learners*. (Unpublished master's thesis). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

ORCID

Büşra Nur DURMAZ  <https://orcid.org/0000-0001-7080-1450>

Asuman AŞIK  <https://orcid.org/0000-0003-3293-1283>

GENİŞ ÖZET

İlk defa Flavell (1979) tarafından kullanılan 'üstbiliş' terimi 'bilişsel faaliyetlerin kontrol edilmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi' olarak tanımlanmaktadır. Son 40 yılda farklı alanlarda olduğu gibi dil öğretimi ve öğrenimi alanında da oynadığı rol incelenmiş ve üstbilişin dil performansında önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur (Doğan & Tuncer, 2017; Goh, 1997, 2014; Vandergrift & Goh, 2012). Goh (2018) dil öğrenme sürecinde dinleme becerilerinin geliştirilmesi sürecinin daha az gözlemlenebilir olmasına dikkat çekerek üstbilişsel süreçlerinin daha yakından izlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu şekilde öğrencilerin yabancı dilde dinleme becerilerinde özerklik kazanabileceklerini savunmuştur. Vandergrift ve Goh (2012) üstbilişin tüm göstergelerini ifade etmek için 'üstbilişsel farkındalık' terimini kullanmışlardır. Bu bağlamda, üstbilişsel farkındalığın yabancı dilde dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelemek için daha detaylı çalışmalara ve analizlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle, Vandergrift, Goh, Mareschal, and Tafaghodtari (2006) yabancı dil öğrenen öğrencilerin dinleme becerilerindeki üstbilişsel farkındalık seviyelerini ölçmek için Üstbilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeğini (MALQ) geliştirmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle 51 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler 966 katılımcıya uygulanmıştır. 6'lı Likert Ölçeği olarak geliştirilen bu ölçek 5 faktör boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki faktörler: planlama ve değerlendirme (1,10,14,20,21), yönlendirilmiş dikkat (2,6,12,16), zihinsel çeviri (4,11,18), kişi bilgisi (3,8,15) ve problem çözme (5,7,9,13,17,19) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları .74 ve .78 arasında değişmekte olup tüm ölçek için güvenilirlik katsayısı .62 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu ölçeğin üstbilişsel dinleme farkındalığını ölçmede güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur.

Ölçek yabancı dil öğrenen Türk öğrencilere uygulanmış (Ülke, 2014; Topaç, 2019; Yılmaz, 2019), ancak ölçeğin uyarlamasının psikometrik özelliklerinin analizlerine rastlanmamıştır. Uyarlama yapılan ölçeğin ölçtüğü yapı uygulandığı kültüre, dile ve örnekleme göre değişiklik göstereceğinden uyarlamanın yapılacağı dil ve kültürde psikometrik özelliklerinin tekrar analiz edilmesi gerekmektedir (Erkuş & Selvi, 2019).

Amaç

Ölçülen yapının kültürel ve dilsel farklılıklardan dolayı değişiklik gösterebileceği düşünüldüğünde bir ölçeğin geliştirildiği dilden farklı bir dil ve kültürde yapısı test edilmeden kullanılırsa güvenilir sonuçlar vermeyebilir (Bayık & Gürbüz, 2016). Ölçeğin Türk kültüründe güvenilir bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli istatistiksel analizlerin yapılması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı Üstbilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeğinin (MALQ) Türkçe'ye uyarlanmasıdır.

Yöntem

Ölçeğin uyarlaması için 344 katılımcıdan veri toplanmıştır. Katılımcılar hazırlık okullarında okuyan İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden oluşmaktadır. Toplanan veriler SPSS 23 ve Lisrel 8.7 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Uyarlama için Erkuş ve Selvi (2019)'un ölçek uyarlama adımları takip edilmiştir. Veri toplamının ilk adımında ölçeğin orijinal ve Türkçe'ye çevrilmiş hali 10 gün arayla 40 kişiye uygulanmıştır. Sonrasında 304

öğrenciye Türkçe hali uygulanmış ve yapı geçerliğini belirlemek için Doğrulatoryı Faktör Analizi ve Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır.

Bulgular


40 kişiden toplanan verilerle yapılan analiz sonucunda veriler arasında fark olmağı bulunmuş ve dil geçerliği doğrulanmıştır. 304 kişiden toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre ölçeğin orijinalindeki 5 faktörlü yapısı doğrulanmamış, Türk kültüründe tek faktörlü olarak çalıştığı bulunmuş ve paralel analizle doğrulanmıştır. Ayrıca, üç madde (3.8. ve 16.) düşük faktör yüklerinden dolayı çıkarılmış ve 18 madde ile ölçeğin güvenilirliğinin .80 olduğu bulunmuştur. Büyükköztürk'e (2019) göre güvenilirlik aralığının .70'ten büyük olması yüksek güvenilirliği göstermektedir. Bütün analizler sonucunda, ölçeğin Türk kültüründe tek faktörlü ve 18 maddeli olarak kullanılabileceği bulunmuştur.

Sonuçlar ve tartışma


Üstbilişsel farkındalık kavramının yabancı dilde dinleme becerilerinde giderek artan önemi dikkate alındığında Türk kültüründe bu kavramı ölçebilen güvenilir ve geçerli bir ölçme aracına olan ihtiyacın önemi yadsınamaz. Bu nedenle, bu çalışma Üstbilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeğinin (ÜDFÖ) Türkçe 'ye uyarlamayı amaçlamış ve bu doğrultuda 344 katılımcıdan veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin orijinalindeki 5 faktörlü yapının Türk kültüründe çalışmadığı görülmüş ve tek faktörlü yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, üstbilişsel farkındalık ölçeğinde ayrı ayrı toplam puan alınabilen planlama ve değerlendirme, yönlendirilmiş dikkat, zihinsel çeviri, kişi bilgisi ve problem çözme alt boyutlarının Türk örnekleminde çalışmadığı ve sadece maddeler çevrilerek kullanıldığında hatalı sonuçlar verebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, üstbilişsel farkındalığın dinleme becerileri alanındaki önemi düşünüldüğünde ölçeğin uyarlamasının bu alandaki gelecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Appendix 1. Ethical Committee Approval

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.05.2020-E.55701



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10.03.2020 tarihli ve E.37163 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Büşra Nur DURMAZ'ın, Doç.Dr.Asuman AŞIK'ın danışmanlığında yürüttüğü "The Relationship Between Listening Metacognitive Awareness, Foreign Language Listening Anxiety and Listening Comprehension of Turkish Efl Students" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 07.04.2020 tarih ve 04 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,


İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-253

Ek: 1 Liste



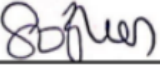
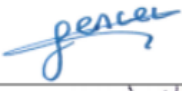
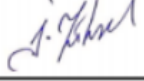

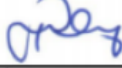



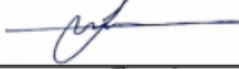



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://otak.kamiyon.gazi.edu.tr

Bilgi için Esengül BOŞNAK
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122302566

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU
KATILIM LİSTESİ**

TOPLANTI TARİHİ : 07.04.2020		TOPLANTI SAYISI : 04
ADI – SOYADI	İMZA	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA Başkan		
Prof.Dr.C.Haluk BODUR		
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN		
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER		
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL		
Prof.Dr.Aymelet GÖNENÇ		
Prof.Dr.Gülray BAYRAMOĞLU		
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ		
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA		
Doç.Dr.Nihan KAFA		
Doç.Dr.İlyas OKUR		
Doç.Dr.Kemal ÖZTEMEL		
Doç.Dr.Necdet KARASU	KATILAMADI	

Appendix 2. The Turkish Version of Metacognitive Awareness Listening Questionnaire

	Üstbilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeği (MALQ)	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Dinlemeye başlamadan önce nasıl dinleyeceğime dair kafamda bir plan vardır.	1	2	3	4	5	6
2	Dinlerken anlayamadığım zaman metne iyice yoğunlaşırım.	1	2	3	4	5	6
3	Dinlerken kafamda tercümesini yaparım.	1	2	3	4	5	6
4	Dinlerken anlayamadığım kelimelerin tahmin etmek için anladığım kelimelerden faydalanırım.	1	2	3	4	5	6
5	Dinleme sırasında dikkatim dağıldığında derhal dikkatimi toplarım.	1	2	3	4	5	6
6	Dinlerken anladıklarımı konu hakkında bildiklerim ile karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6
7	Anlamamı kolaylaştırmak için bilgi ve deneyimlerinden faydalanırım.	1	2	3	4	5	6
8	Dinlemeye başlamadan önce daha önce dinlemiş olabileceğim benzer metinleri düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
9	Dinlerken anahtar kelimeleri tercüme ederim.	1	2	3	4	5	6
10	Dikkatim dağıldığında tekrar dikkatimi toplamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
11	Dinlerken metin hakkındaki yorumumun doğru olmadığını fark edersem hemen düzeltirim.	1	2	3	4	5	6
12	Dinledikten sonra nasıl dinlediğimi ve bir sonraki sefere neyi farklı yapabileceğimi tekrar düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
13	İngilizce dinlerken kendimi gergin hissetmem.	1	2	3	4	5	6
14	Anlamadığım sözcüklerin anlamlarını tahmin etmek için metnin genel fikrinden yararlanırım.	1	2	3	4	5	6
15	Dinlerken kelime kelime tercüme ederim.	1	2	3	4	5	6
17	Dinlerken belirli aralıklarla anlama düzeyimi yeterli bulup bulmadığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5	6
18	Dinlerken aklımda bir hedefim vardır.	1	2	3	4	5	6

Lise Tarih Ders Kitaplarında Tarihi Şahsiyetler*

Historical Figures in High School History Textbooks

İlker DERE¹, Ahmet Burak ÜLKER²

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. idere@erbakan.edu.tr

²Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı. burakulker70@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 23.04.2021

Yayına Kabul Tarihi: 15.09.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim tarih ders kitaplarında tarihi şahsiyetlerin yerini değerlendirmektir. Ders kitaplarında sunulan tarihi şahsiyetleri incelemek için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde okutulan tarih (9-11. sınıflar) ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (12. sınıf) ders kitapları oluşturmaktadır. İçerik analizi yöntemiyle tarihi şahsiyetlerin ünitelere ve tanındıkları alanlara göre dağılımları incelenmiştir. Beş ve üzeri frekansa sahip tarihi şahsiyetler, tanındıkları alanlara göre devlet adamları (liderler), bilim ve kültür insanları ve dini şahsiyetler olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, tarih ders kitaplarında tarihi şahsiyet olarak 9. sınıf ders kitabında en çok Hz. Muhammed'e, 10. sınıf ders kitabında Fatih Sultan Mehmet'e, 11. sınıf ders kitabında II. Abdülhamid'e ve 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında Mustafa Kemal Atatürk'e yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca tüm ders kitaplarında en fazla tarihi şahsiyetin devlet adamları (liderler) kategorisinde bulunduğu görülmüştür. Bunların yanında yabancı ve kadın tarihi şahsiyetlere oldukça az vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Ders kitapları, Lise, Tarihi şahsiyetler, Değer

ABSTRACT

The present study aims to investigate the place of historical figures in high school history textbooks. The document analysis method was used to analyze the historical figures mentioned in the textbooks. The sample consisted of the history (9-11th grades) and Turkish Republic Revolution History and Kemalism (12th grade) textbooks used in the 2020-2021 academic year.

***Alıntı:** Dere, İ. ve Ülker, A.B. (2022). Lise tarih ders kitaplarında tarihi şahsiyetler. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(1), 921-956.

The distribution of historical figures and their roles were evaluated by using the content analysis method. Historical figures with five or more frequencies were divided into three categories as statesmen (leaders), persons of science and culture, and religious figures, based on the areas for which they are known. The study found that the most mentioned historical figure was Prophet Mohammed in the ninth-grade history textbook, Fatih Sultan Mehmed in the tenth-grade history textbook, Abdülhamid II in the eleventh-grade history textbook, and Mustafa Kemal Atatürk in the twelfth-grade Turkish Republic Revolution History and Kemalism textbook. In addition, it was found that most of the mentioned historical figures were in the "statesmen (leaders)" category in all the textbooks. Besides, little emphasis was placed on foreign or female historical figures.

Keywords: *History, Textbooks, High school, Historical figures, Value*

GİRİŞ

Tarih, yaşanan olay ve olguları açıklayıp yorumlayarak geleceğin inşasına yönelik fikirler üretilmesini amaçlayan bir alandır (Özçelik, 2014). Bu alanın öğretiminde iki temel yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Birinci yaklaşımda; tarihin gelenekçi anlayışla vatandaşlık ve kimlik aktarımı, ikinci yaklaşımda ise öğrencilere bilimsel bakış açısı, üst düzey düşünme beceri ve niteliklerinin kazandırılması temel alınmıştır (Demircioğlu, 2006). Aynı zamanda tarih eğitimi, farklı deneyimlere sahip öğrencileri geçmişe götürerek onların milli kimliğin bir parçası olan olaylar ve kişilerle ilgili bilgileri öğrenmesini amaçlamaktadır (Şimşek ve Çakmakçı, 2019).

Tarih eğitiminde olayların oluşumunda rol oynayan kişilerin, kahramanların, şahsiyetlerin veya karakterlerin öğretiminde çoğunlukla biyografiler kullanılmaktadır. Çeşitli türleri bulunan biyografi; tarih, edebiyat, siyaset vb. alanlarda üne kavuşmuş ve bu alanlarda ürünler vermiş kişilerin hayatlarını ve tanınmalarını sağlayan olayları anlatan eserler olarak bilinmektedir (Özçelik, 2014). Mübahat Kütükoğlu'nun (1998, s. 23) biyografiyi "*Tarihe mal olmuş şahsiyetlerin hayatlarının hikâyesi*" olarak tanımlaması, dolaylı olarak tarihi şahsiyetlerin öğretiminde biyografinin kullanımına da işaret etmektedir. Biyografilerin kullanımıyla büyük adamların yaşantıları daha anlamlı hâle getirilmeye çalışılır. Öğrenciler, kahramanları, liderleri veya büyük adamları örnek almak isteyebilirler. Bu gerekçeyle derslerde yeri geldikçe bu kişilere değinmek yararlı olacaktır (Akbaba, 2019).

Biyografilerde yer verilen kahramanlar, liderler ve "büyük" adamlar, bazı özellikleri taşıyorsa, "tarihi şahsiyetler" olarak değerlendirilmektedir. Buna göre tarihi şahsiyet, tarihi olayların meydana gelmesinde aktif rol üstlenen isimleri ve etkileri konuşulan unutulmaz kimlikleri (Deniz, 2011, s. 37) ifade etmektedir. Bu bağlamda geçmişte yaşamış tüm kişilerin "tarihi şahsiyet" olarak nitelendirilmesi mümkün değildir. Tarihi şahsiyetlerden bahsedilirken onların kişiliklerinden ziyade olaylara olan etkileri ya da onlardan etkilenmeleri ön plana çıkmaktadır (Dönmez ve Yazıcı, 2013, s. 246). Tarihi şahsiyetlerin olaydaki rolü kadar hangi değerlere sahip oldukları ve hangi anlayışları yansıttıkları da önemlidir. Bu bağlamda tarih derslerinde fermanlar, kitabeler,

kahramanlar, müzeler ve sözlü tarih çalışmaları aracılığıyla değerlerin öğretimi yapılabilmektedir (Tokdemir, 2017).

Öte yandan tarih bilimi, daha çok geçmişteki her olayı ve kişiyi değil, hükümdarlar, din adamları, bilim adamları, sanat adamları, komutanlar veya insanlığı ve toplumu etkilemiş kahramanları ele alır ve genellikle sıradan kişileri ve halktan birilerini konu edinmez (Oruç, 2019, s. 360). Günümüzde de etkileri süren bu anlayışın oluşmasında, toplumların “büyük adam” ve “kahraman” anlayışlarının, tarihe bakışlarına ve buna bağlı olarak verilen tarih eğitimine yansımalarının etkileri bulunmaktadır. Milli kimlik, vatanseverlik ve vatandaşlık duygularıyla ilişkilendirilen kahramanlardan yalnızca asker olanlar değil, aynı zamanda bilim ve sanat alanındaki kahramanlar da milli duyguyu besleyen önemli unsurlar olarak görülmektedir. Bu da milli kahramanların Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarında geniş bir şekilde yer almasını sağlamıştır (Elban, 2018).

Yukarıda bahsedilen gerekçelerle tarih ve sosyal bilgiler gibi ders kitaplarında kullanılan biyografilerde tarihi şahsiyetlere yer verilir. Ders kitaplarında hangi tarihi şahsiyetlere nasıl yer verileceğine dair ipuçları öğretim programlarında yer alır. Lise kademesinde Tarih (9-11. sınıflar) ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (12. sınıf) dersleri zorunlu olarak okutulmaktadır. Öncelikle Türkiye’de uygulanan 2018 Tarih Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin “*İnsanlık/dünya, Türk ve Türkiye (Anadolu) tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gereken kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanmaları*” ve “*Türk, İslam ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanımaları*” gerektiğine vurgu yapılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, s. 12). Bu amacın gerçekleştirilmesi için şahsiyetlerin öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ise şu şekilde ifade edilmiştir: “*Tarih Dersi Öğretim Programı’nda önemli şahsiyetlere de vurgu yapılmaktadır. Tarihin şekillenmesinde önemli rol oynamış bu şahısların hayat ve kariyerleri ile tarihe mal olmuş eser ve faaliyetleri programda yer alan konu ve kazanımlarla ilişkilendirilerek öğretilmelidir*” (MEB, 2018a, s. 17). Benzer şekilde 2018 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin “*...tarihi olay, olgu ve şahsiyetler hakkında çıkarımda bulunurken anakronizme düşmeden ilgili dönemin şartları içerisinde değerlendirme*

yapmanın gerekliliğini kavramaları” (MEB, 2018b, s. 12) için “dönemin fikir, sanat, spor, müzik, edebiyat vb. alanlarında öne çıkan şahsiyetleri ile ilgili biyografi çalışmalarına yer verilmesi” (MEB, 2018b, s. 18) tavsiye edilmiştir. Bu amaçlar ve beklentiler doğrultusunda, her iki programın çeşitli kazanımları içerisinde dönemin önemli tarihi şahsiyetlerine yer verilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Tarihi konuların öznesi olan şahsiyetlerin öğretimindeki amaçlar, doğal olarak ders kitaplarına yansımıştır. Bilindiği gibi, tarih derslerinin temel öğretim materyali, ders kitaplarıdır. Tarih ders kitapları, kazanımların gerçekleşmesini sağlayan, kullanımı kolay, her öğrencinin ulaşabileceği ve bilgilerin sistematik olarak sunulduğu önemli kaynaklardır (Karabağ, 2020). Bu durum, ders kitaplarının etnosantrik öğeler içermeyen, bilimsel ve görelilik ilkelerine, öğrencilerin ilgilerine ve bireysel farklılıklarına uygun şekilde hazırlanmasını (Gülersoy, 2013) daha da önemli hâle getirmektedir. Bu bağlamda tarih ders kitaplarında yer verilen tarihi şahsiyetlerin bilimsel ilkelere göre ön yargısız bir şekilde sunulması (Elban, 2018), öğrencilerin tarih öğretiminin temel amaçlarından biri olan tarihsel düşünme becerilerini kullanarak değerlendirme yapmalarına (Demircioğlu, 2009) fırsat verecektir.

İlgili Araştırmalar

Tarih, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen tarihi şahsiyetler, çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır. Bu çalışmaları üç grupta incelemek mümkündür. İlk gruptaki çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin (Faiz ve Karasu-Avcı, 2019; Öcal, Polat ve Arı, 2012; Tokcan ve Kolyiğit, 2017) ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin (Ayaz, 2020; Bektaş, 2020; Deniz, 2011) tarihi şahsiyetler, kahramanlar ve karakterler hakkındaki görüşleri ve algıları ortaya çıkarılmıştır. İkinci gruptaki çalışmalarda ise sosyal bilgiler (Deniz, 2011; Karakuş ve Çoksever, 2019; Osmanoğlu ve Cantemur, 2020; Şimşek ve Çakmakçı, 2019; Topçuoğlu, 2019), Türkçe (Karakuş ve Çoksever, 2019), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (Karakuş ve Çoksever, 2019; Safran, Donmez, Yazici ve Ciftci, 2016) ve tarih (Şimşek ve Çakmakçı, 2019) ders kitaplarında tarihi şahsiyetlere, kahramanlara ve kişilere nasıl yer verildiği incelenmiştir. Üçüncü gruptaki çalışmalarda Kaymakçı ve Er (2013) ile Bektaş (2019)

sosyal bilgiler ders kitaplarında biyografi kullanımının yerini incelerken, Karagözoğlu (2018) vatanseverlik değerinin kazandırılmasında hayat öykülerinden yararlanılabilecek kadın kahramanları tespit etmiştir.

Görüldüğü gibi, tarihi şahsiyetlerle ilgili araştırmaların büyük çoğunluğu sosyal bilgiler dersi kapsamında yürütülmüştür. Bu çalışmalarda tarihi şahsiyetler, kahramanlar, öğretmen ve öğrenci görüşleri ve biyografiler incelenmiştir. Buna karşın lise ders kitaplarındaki tarihi şahsiyetler, kahramanlar veya kişileri inceleyen herhangi bir çalışma tespit edilememiştir. Bu eksiklikten hareketle tasarlanan araştırmanın amacı, ortaöğretim tarih ders kitaplarında (9-12. sınıflar) tarihi şahsiyetlerin yerini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda ders kitaplarında, tarihi şahsiyetlerin ünitelere ve tanındıkları (ünlendikleri) alanlara göre dağılımları incelenmiştir. Bu çalışma, zorunlu olarak okutulan tarih ders kitaplarında yer verilen tarihi şahsiyetlerin özelliklerini ortaya koyacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada yazılı verileri (kitaplar, dergiler, fermanlar, anılar, makaleler, layihalar, romanlar, öyküler, şiirler, yazıtlar vb.) ve görsel malzemeleri (resimler, slaytlar, filmler, anıtlar, pullar, flamalar vb.) incelemeyi sağlayan (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 108) doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda ilgili yöntemle ortaöğretim tarih ders kitapları incelenmiştir.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynakları, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında zorunlu olarak okutulan 9, 10 ve 11. sınıf “Tarih” ile 12. sınıf “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” ders kitaplarıdır. Örnekleme yer alan kitaplara ilişkin bilgiler, Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. İncelenen Tarih Ders Kitapları

Kitabın Adı	Yazarlar	Yayınevi	Yıl
9. Sınıf Tarih	Dr. Öğr. Üyesi Erol Yüksel Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali Kapar Dr. Özgür Bağcı Ferhat Bildik Kazım Şahin Leyla Şafak Murat Ardıç Süleyman Yıldız	Tuna Matbaacılık	2020
10. Sınıf Tarih	Dr. Öğr. Üyesi Erol Yüksel Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali Kapar Ferhat Bildik Kazım Şahin Leyla Şafak Murat Ardıç Dr. Özgür Bağcı Süleyman Yıldız	Özgün Matbaacılık	2020
11. Sınıf Tarih	Dr. Öğr. Üyesi Erol Yüksel Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali Kapar Dr. Özgür Bağcı Ferhat Bildik Kazım Şahin Leyla Şafak Murat Ardıç Süleyman Yıldız	Özgün Matbaacılık	2020
12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Yasemin Ardıç Akif Çevik Gül Koç Koray Şerbetçi	Özgün Matbaacılık	2020

Verilerin Analizi

Tarih ders kitapları, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde, incelenen dokümanlardan araştırılan konu veya vurgulanan olay ve olgular ile ilgili kodlamalar yapılır. Kodlamalar sonucunda kategoriler oluşturulur ve son olarak temalara ulaşılır (Tutar ve Erdem, 2020). İçerik analizi sırasında öncelikle ders kitaplarının tüm

üniteleri tamamen okunmuş ve tarihi şahsiyetler tespit edilmiştir. Bu kapsamda daha önce değinilen Deniz (2011) ile Dönmez ve Yazıcı (2013) tarafından yapılan açıklamalara uygun olarak tarihi olaylara doğrudan etki etmeyen veya bir olayda yalnızca adı geçen kişiler, kapsam dışı bırakılmıştır. Bu işlem sırasında tarihi şahsiyetlere hangi sınıflarda, ünitelerde ve ne sıklıkla yer verildiği kaydedilmiş, her bir tarihi şahsiyetin nasıl sunulduğu ve hangi özelliklerine yer verildiği incelenmiştir. Her ders kitabında ön plana çıkan tarihi şahsiyetleri göstermek için beş ve üzeri frekansa sahip olan isimler ayrı tablolarda sunulmuştur. Bunun yanında tarihi şahsiyetler, tanındıkları alanlara göre kategorize edilmiştir. Ayrıca içerik analizi sırasında Deniz (2011) tarafından yapılan çalışmadan da yararlanılarak tarihi şahsiyetler, “Devlet Adamları (Liderler)”, “Bilim-Kültür İnsanları” ve “Dini Şahsiyetler” olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

Araştırmanın tutarlılığı, güvenilirliği ve geçerliliği artırmak için araştırmacılar, verileri öncelikle birbirinden bağımsız, ardından birlikte analiz etmiştir. Ayrıca veri analizinde yapılan yorumları ve değerlendirmeleri incelemesi için iki alan uzmanına gönderilmiştir. Onların yorumları doğrultusunda araştırmada tekrara düşen bölümler, bulgulardan çıkarılmıştır. Böylece bulgular, daha sade, okunaklı ve anlaşılır hâle getirilmiştir. Ayrıca her iki uzman, yer verilen tarihi şahsiyetlerin isimleri ve onlarla ilgili verilen bilgilerin doğruluğunu kontrol etmişlerdir. Böylece tespit edilen hatalar düzeltilmiştir. Bunların dışında tablolarda yer verilen bilgileri ve yapılan yorumları desteklemek ve kanıtlamak için her ders kitabından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmanın verileri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2020-2021 eğitim-öğretim yılında liselerde zorunlu olarak okutulan tarih ders kitaplarından elde edildiği için etik kurul onayı gerektirmemektedir. Araştırma verilerinin toplanması, analiz edilmesi, sunulması ve kaynakların gösterilmesinde YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’ndeki ilkeler dikkate alınmış ve gerekli bölümlere atıflar yapılmıştır.

BULGULAR

Bulguları sunarken ilk olarak ünitelerde tarihi şahsiyetlere ne sıklıkla yer verildiği gösterilmiştir. Ardından her kitapta beş kez ve üzerinde değinilen tarihi karakterlerin faaliyet gösterdikleri alanlara “Devlet Adamları (Liderler)”, “Bilim-Kültür Adamları” ve “Dini Şahsiyetler” göre dağılımı sunulmuştur. Bu sınıflama ve sıralama, her kademedeki ders kitabı için ayrı ayrı yapılmıştır.

9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Tarihi Şahsiyetler

9. sınıf tarih ders kitabında yer alan tarihi şahsiyetlerin ünitelere göre dağılımı incelenmiş ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tarihi Şahsiyetlerin Ünitelere Göre Dağılımı (N: 269)

Ünite	Tarihi Şahsiyet (f)
İslam Medeniyetinin Doğuşu	99
Türklerin İslamiyet’i Kabulü ve İlk Türk İslam Devletleri	66
İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası	42
İnsanlığın İlk Dönemleri	30
Tarih ve Zaman	20
Orta Çağ’da Dünya	12

Tablo 2’de görüldüğü gibi, tarihi şahsiyetlere en çok “İslam Medeniyetinin Doğuşu” (99), en az “Orta Çağ’da Dünya” (12) adlı ünitelerde yer verilmiştir.

Devlet Adamları ve Liderler

Tablo 2’deki dağılımı anlaşılır hâle getirmek için tarihi şahsiyetler, faaliyet gösterdikleri ya da tanındıkları alana göre ayrılarak değerlendirilmiştir. Öncelikle 9. sınıf tarih ders kitabında 5 kez ve üzerinde yer verilen devlet adamlarının ve liderlerin ayrıntıları incelenerek Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Devlet Adamları ve Liderler

Devlet Adamları ve Liderler	<i>f</i>
Hız. Muhammed	67
Attila	33
Tuğrul Bey	26
Hız. Osman	24
Cengiz Han	23
Hız. Ali	21
Melikşah	18
Mete Han	17
Muaviye	15
Alp Arslan	14
Hız. Ömer	14
Selahaddin Eyyubi	12
Berkyaruk	11
Kapgan Kağan	10
Tolunoğlu Ahmet	10
Yezid	10
Hız. Ebubekir	9
Nizamülmülk	9
Justinyanus	9
Kutluk Bilge Kağan	8
Sultan Sencer	8
Memun	7
Urgakina	7
İstemi Yabgu	6
Çağrı Bey	6
Mehmet Tapar	6
Harun Reşid	5
Muhammed Bin Tuğç	5
Mukan Kağan	5
Theodosius	5

Tablo 3'te görüldüğü gibi, 9. sınıf tarih ders kitabında beş ve üzeri sıklıkla tekrar eden 30 devlet adamı vardır. Bu devlet adamları ve liderlerin tamamı erkektir. Devlet adamlarının neredeyse tamamını (üçü hariç) Türk-İslam kökenli devlet adamları oluşturmuştur. Nizamülmülk hariç diğer devlet adamlarının tamamı, hükümdardır. Ders kitabında en çok verilen tarihi şahsiyet olan Hız. Muhammed'e (67), en fazla "İslam Medeniyetinin Doğuşu" ünitesinde değinilmiştir. Burada Hız. Muhammed'in doğumundan, peygamberlik döneminden, İslamiyet'i yayma sürecinden ve bazı kişisel

özelliklerinden bahsedilmiştir. Aynı zamanda Hz. Muhammed'in farklı alanlardaki yetkinlikleri bir arada verilmiştir: *"Hz. Peygamber, İslam'ı tebliğe devam ederken Müslümanların dünyevi işlerini de düzene koymuştur. İslam Devletinin devlet başkanlığı ve ordu kumandanlığı görevlerini de üstlenen Hz. Muhammed'in vefatıyla İslam Devletinin başkanının kim olacağı sorunu gündeme gelmiştir"* (Yüksel, Kapar, Bağcı, Bildik, Şahin, Şafak, Ardıç, Yıldız ve Ardıç, 2020a, s. 143). Alıntidan anlaşılacağı gibi, Hz. Muhammed'in dini rolünün yanı sıra idari ve askeri yönlerine de değinilmiştir. Ayrıca kitapta farklı alanlarla ilgili ön plana çıkarılan şahsiyetler olmuştur. Dönemlerinde güçlü karakterleri ile bilinen Avrupa Hun Devleti hükümdarı Attila, Moğol İmparatorluğu'nun hükümdarı Cengiz Han ve Asya Hun Devleti hükümdarı Mete Han gibi önemli devlet adamlarının Türk ve dünya tarihindeki etkilerinden sıklıkla bahsedilmiştir. Avrupa Hun hükümdarı Attila'nın özellikle Avrupa coğrafyasında adından nasıl sıkça söz ettirdiği şöyle aktarılmıştır: *"Attila, hem Türk hem de dünya tarihinde derin izler bırakmıştır. Avrupa'nın pek çok yerinde yüzyıllar boyu onun hakkında efsaneler türemiştir"* (Yüksel ve diğerleri, 2020a, s. 116). Attila'nın Romalı düşmanları tarafından "Tanrı'nın kırbağı" olarak anılması (Fields & Hook, 2006, s. 5), bu durumun en önemli nedenlerinden biridir. Ayrıca ismi olumsuz olaylarla anılan Yezid gibi isimlere de yer verilmiştir. İslam Medeniyetinin Doğu ünitesindeki Emeviler konusunda: *"Hz. Ali'nin oğlu Hz. Hüseyin de Yezid'e bağlılığını bildirmemiş ve Kerbela denilen yerde ailesi ve akrabalarıyla birlikte şehit edilmiştir"* (Yüksel ve diğerleri, 2020a, s. 149) ifadesi yer almıştır.

9. sınıf ders kitabında Justinyanus, Urgakina ve Theodosius gibi yabancı devlet adamlarından da bahsedilmiştir. Sümerlerin ilk yazılı kanunu çıkarmış olmaları (Kınal, 1983, s. 60), kitapta şu şekilde yer bulmuştur: *"Sümer Kralı Urgakina, MÖ 2375'te tarihte bilinen ilk yazılı kanunları çıkarmıştır"* (Yüksel ve diğerleri, 2020a, s. 41). Kitapta yabancı devlet adamları Türk-İslam kökenli devlet adamlarına göre çok az bahsedilmiştir.

Bilim ve Kültür İnsanları

9. sınıf tarih ders kitabında bilim ve kültür insanları olarak beş ve üzeri frekansa sahip olan tarihi şahsiyetler, Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Bilim ve Kültür İnsanları

Bilim ve Kültür İnsanları	f
Gazali	18
İbn-i Sina	13
Farabi	10
Yusuf Has Hacip	7
İbn-i Rüşd	6
Aristo	5
Biruni	5
Mehmet Altay Köymen	5

9. sınıf tarih ders kitabında beş ve üzeri frekansa sahip 8 bilim ve kültür insanından bahsedilmiştir. Bahsedilen bilim insanlarının tamamı erkektir. Aristo hariç diğer bilim insanları Türk-İslam kökenlidir. Kitapta değinilen bilim ve kültür insanlarının hayatlarına, çalışma alanlarına ve eserlerine, yaşadıkları topluma ve dünyaya etkilerine yer verilmiştir. İslam Medeniyeti ünitesindeki “Bilim Medeniyeti” konusunda Türk ve İslam dünyasının önemli düşünürleri ve bilim insanlarından olan Gazali, İbn-i Sina ve Farabi gibi tarihi şahsiyetlere sıkça yer verilmiştir. Bu isimlerden İbn-i Sina’nın hem Avrupa’yı hem de İslam dünyasını çalışmalarıyla etkilediğine ve çeşitli coğrafyalarda farklı isimlerle anılmasına dikkat çekilmiştir: “*İbn-i Sina, Batı’da Avicenna, İslam âleminde ise “eş-şeyhü’r-reîs” adıyla anılmıştır*” (Yüksel ve diğerleri, 2020a, s. 167). Birçok alanda önemli çalışmalarda bulunan Farabi’nin özellikle felsefe ve mantık alanında çalışmalarına yer verilmiştir: “*Farabi, mantık ilmine katkılarında dolayı Aristo’dan sonra “İkinci Öğretmen” lakabıyla anılmıştır*” (Yüksel ve diğerleri, 2020a, s. 167).

Orta çağ Türk ve Müslüman bilim adamlarının yanı sıra Selçuklu araştırmalarının önemli ismi, Mehmet Altay Köymen’den bahsedilmiştir: “*Selçuklu Devri Türk Tarihi’ndeki otoritesini yalnız yurt içinde değil yurt dışında da kabul ettirmiş önemli Türk bilim insanlarından*” (Yüksel ve diğerleri, 2020a, s. 204). Bu isimlerin dışında

Yusuf Has Hacip, İbn-i Rüş, Aristo, Biruni, Mehmet Altay Köymen ders kitabında en çok yer bulan isimler arasındadır.

Dini Şahsiyetler

9. sınıf tarih ders kitabında beş ve üzeri frekansa sahip olan dini şahsiyetler, Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Dini Şahsiyetler

Dini Şahsiyetler	<i>f</i>
Hız. Hüseyin	10
Hız. İsa	7
Osman Bin Talha	7
Hız. Ayşe	6

9. sınıf tarih ders kitabında beş kez ve üzerinde frekansa sahip 4 dini şahsiyet içerisinde en çok Kербela Olayı'nda şehit edilen Hız. Hüseyin'den (10) bahsedilmiştir. Hız. Hüseyin ve yanındakilerin, Kербela bölgesinde Yezid'in adamları tarafından şehit edilmesi (Kılıç, 2010), kitapta şu şekilde yer bulmuştur: "*Başta Hız. Hüseyin olmak üzere Hız. Muhammed'in pek çok akrabası burada şehit edildi. Sağ kurtulanlar da Şam'a halife Yezid'e gönderildi*" (Yüksel ve diğerleri, 2020a, s. 149). Ayrıca ders kitabında, Hristiyanlar ve Müslümanlar için önemli bir yere sahip olan Hız. İsa'dan, Cemel Vakası gibi siyasi olayların içerisinde olan Hız. Ayşe'den ve Kâbe'deki rolünden dolayı Osman Bin Talha'dan bahsedilmiştir. Bunların dışında Hız. Muhammed, Hız. Ebubekir, Hız. Ömer, Hız. Ali gibi dini şahsiyetlerin ders kitabında devlet adamı rollerine daha fazla vurgu yapıldığı için bu tabloda yer almamışlardır.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabında Tarihi Şahsiyetler

Bu bölümde öncelikle 10. sınıf ders kitabındaki ünitelerde tarihi şahsiyetlere ne sıklıkla yer verildiği incelenmiş ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Tarihi Şahsiyetler (N: 263)

Ünite	Tarihi Şahsiyet (f)
Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiyesi	76
Beylikten Devlete Osmanlı Siyaseti	70
Dünya Gücü Osmanlı	71
Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti	55
Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler	24
Sultan ve Osmanlı Merkez Teşkilatı	24
Klasik Çağ'da Osmanlı Toplum Düzeni	14

Tablo 6'da görüldüğü gibi, tarihi şahsiyetlere en çok “Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiyesi” (76), en az “Klasik Çağ'da Osmanlı Toplum Düzeni” (14) adlı ünitelerde yer verilmiştir.

Devlet Adamları ve Liderler

Tablo 6'daki dağılımı anlaşılır hâle getirmek için tarihi şahsiyetler, faaliyet gösterdikleri alanlara ayrılarak sırayla incelenmiştir. İlk olarak devlet adamlarının ayrıntıları incelenerek Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Devlet Adamları ve Liderler

Devlet Adamları ve Liderler	f
Fatih Sultan Mehmet	122
Kanuni Sultan Süleyman	84
Yavuz Sultan Selim	71
I. Bayezid	46
II. Murad	44
Osman Bey	41
Şarlken	34
Timur	32
Orhan Bey	22
I. Murad	21
Cem Sultan	20
I. Kılıçarslan	19
II. Bayezid	19
Ferdinand	17
I. Alaeddin Keykubat	15
Şah İsmail	15
Çaka Bey	10
Çelebi Mehmet	10
I. Fransuva (François)	10
Süleyman Şah	10
I. Şah Tahmasb	10
Selahaddin Eyyubi	9
II. Kılıçarslan	8
Ertuğrul Gazi	8
Süleyman Müineddin Pervane	8
II. Gıyaseddin Keyhüsrev	7
I. Jan Zapolya	7
Çandarlı Halil Paşa	6
Şehzade Ahmet	6
I. Elizabeth	5

10. sınıf tarih ders kitabında beş ve üzeri frekansa sahip 30 devlet adamına yer verilmiştir. Tablo 7’den de anlaşılacağı gibi kadın olarak sadece I. Elizabeth yer almıştır. Kitapta en çok ismi geçen tarihi şahsiyet olan Fatih Sultan Mehmet’e (122), en sık “Dünya Gücü Osmanlı” adlı üniteye yer verilmiştir. Fatih Sultan Mehmet’in kişisel yönleri ve sözlerinin yanı sıra siyasi olaylardaki rollerinden bahsedilmiştir. Değinen en önemli icraatı, İstanbul’un Fethi olmuştur: “*İstanbul’un Fethi’nden sonra Fatih’in hedefi doğuda İslam, batıda da Hristiyan dünyası üzerinde mutlak hâkimiyet kurmak olmuştur*” (Yüksel ve diğerleri, 2020b, s. 131). Yine aynı üniteye Osmanlı Devleti’nin

dünya gücü olmasında rolü olan Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman'ın siyasi faaliyetlerinden ve devirlerindeki etkilerinden sıkça bahsedilmiştir. Özellikle Kanuni Sultan Süleyman'ın Avrupa'daki başarılarından dolayı farklı unvanlara sahip olduğuna dikkat çekilmiştir: “Yaşadığı çağda Avrupa’da Sultan Süleyman; “Muhteşem” veya “Büyük Türk” olarak isimlendirilmiştir” (Yüksel ve diğerleri, 2020b, s.141).

10. sınıf tarih ders kitabında Türk devlet geleneklerinden doğan rekabetlerde kişilerin rollerine ve devlet adamlarının kültürel faaliyetlerine de yer verilmiştir. Türklerin cihan hâkimiyeti anlayışının iki Türk lideri Yıldırım Bayezid ve Timur'u bile karşı karşıya getirdiğinden şu şekilde bahsedilmiştir: “Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi, İslamiyet'in kabulünden sonra Nizam-ı Âlem fikri ile birleşerek Osmanlı Devleti tarafından ileri seviyeye taşınmıştır. Türklerde hiçbir devirde önemini yitirmeyen bu ideal, Osmanlı Devleti'nin Kuruluş Devri'nde Yıldırım Bayezid ve Timur'u karşı karşıya getirmiştir” (Yüksel ve diğerleri, 2020b, s. 66). Olayları kronolojik sırayla ele alan kitapta, II. Murad döneminde özellikle Türkçe ile ilgili çalışmalara şöyle değinilmiştir: “II. Murad Devri, önemli kültürel gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir. Türk diline önem veren padişah, Türkçe eserler yazdırdığı gibi birçok yabancı eserin de Türkçeye tercümesini sağlamıştır” (Yüksel ve diğerleri, 2020b, s. 110).

Öte yandan kitapta tarihi Türk şahsiyetlerin yanında Osmanlı Devleti'nin mücadele içinde olduğu devletlerin liderlerinden de bahsedilmektedir. Bu liderler arasında Şarlken (34), Ferdinand (17), I. Fransuva (10), I. Zapolya (7) ve I. Elizabeth (5) yer almaktadır. Avrupa'daki siyasi mücadelelerin, Kutsal Roma Germen İmparatoru Şarlken ve Fransa Kralı I. Fransuva'yı karşı karşıya getirdiği şöyle anlatılmıştır: “Şarlken, başta Fransa olmak üzere Avrupa'nın tamamını hâkimiyet altına alma politikası izledi. 1521'de Hristiyan dünyasının iki büyük hükümdarı Şarlken ile I. Fransuva arasında başlayan savaş ile Avrupa iki cepheye ayrıldı” (Yüksel ve diğerleri, 2020b, s. 142). Son olarak Son olarak Tablo 7'de, devlet adamlarının yarısının Osmanlı Devleti dönemine ait ve çoğunlukla Türk-İslam kökenli olduğu görülmektedir.

Bilim ve Kültür İnsanları

10. sınıf tarih ders kitabında bilim ve kültür insanları olarak beş ve üzeri frekansa sahip olan tarihi şahsiyetler incelenmiş ve Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Bilim ve Kültür İnsanları

Bilim ve Kültür İnsanları	f
Ali Kuşçu	17
Efdaleddin Bey	9
Baki	9
Uluğ Bey	9
Takiyüddin Mehmet	8
Paul Wittek	7
Fuad Köprülü	5
Halil İnalçık	5

10. sınıf tarih ders kitabında beş ve üzeri frekansa sahip 8 bilim ve kültür insanına yer verilmiştir. Verilen bilim insanlarının tamamı, erkektir. Paul Wittek hariç bilim insanlarının tamamı, Türk-İslam kökenlidir. Ders kitabında bilim adamı olarak en sık ismi geçen tarihi şahsiyet Ali Kuşçu (17) olmuştur. Ali Kuşçu ve Takiyüddin Mehmet, astronomi ve matematik alanında yaptıkları çalışmalar ile tanınmıştır. Fatih döneminde İstanbul’a davet edilen Ali Kuşçu’nun (Unat, 2019) burada yaptığı çalışmalara şöyle yer verilmiştir: “*İstanbul’un ünlü bilim insanları da Ali Kuşçu’nun matematik ve gök bilimi derslerini izlemiştir*” (Yüksel ve diğerleri, 2020b, s. 107-108). Ali Kuşçu’nun yanında Avusturyalı tarihçi Paul Wittek, Osmanlı Devleti’nin kuruluşuna dair görüşleriyle kitapta yer bulmuştur. Cumhuriyet döneminde yaşamış Efdaleddin Bey, Fuad Köprülü ve Halil İnalçık da Osmanlı Devleti’nin kuruluşuna dair görüşleriyle ders kitabında atfı yapılan isimler olmuşlardır. Bu şahsiyetlerin Osmanlı Devleti’nin kuruluşu üzerine farklı fikirlere sahip olduklarına şu şekilde değinilmiştir: “*Osmanlı Beyliği’nin kuruluşu üzerine çalışmalar yapan tarihçilerin ileri sürdüğü nazariyeler farklılık göstermektedir. Özellikle Paul Wittek, Mehmet Fuat Köprülü ve Halil İnalçık, beyliği kuruluşu ile ilgili önemli teoriler ortaya atmışlardır*” (Yüksel ve diğerleri, 2020b, s. 53).

Dini Şahsiyetler

10. sınıf tarih ders kitabında dini şahsiyetler (mutasavvıflar, düşünürler, kanaat önderleri gibi) olarak beş ve üzeri frekansa sahip olan tarihi şahsiyetler, Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Dini Şahsiyetler

Dini Şahsiyetler	f
Mevlâna	14
Hacı Bektaş-i Veli	13
Şeyh Bedreddin	13
Yunus Emre	13
Ahmet Yesevi	9
İdris-i Bitlisi	9
Hacı Bayram Veli	6
Martin Luther	5

10. sınıf tarih ders kitabında, beş ve üzeri frekansa sahip 8 din şahsiyete yer verilmiştir. Bu isimlerden beş ve üzeri frekansa sahip tek yabancı isim Martin Luther iken, tamamı erkektir. “Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti” ünitesinde sıkça adı geçen Mevlâna, Yunus Emre, Hacı Bektaş-i Veli, Ahmet Yesevi ve Hacı Bayram Veli gibi isimlerin hayatları, dönemlerindeki faaliyetleri, eserleri ve öğretilerinden bahsedilmiştir. Anadolu’nun kandilleri olarak da anılan Mevlâna, Hacı Bektaş-ı Veli ve Yunus Emre ders kitabında şu ifadelerle yer bulmuştur: “Anadolu coğrafyasında tarikatlar halk üzerinde büyük etkiye sahip olmuştur. Mevlana Celaleddin-i Rumi, Hacı Bektaş-ı Veli ve Yunus Emre gibi âlimler, açtıkları tekke ve zaviyeler ile kurdukları vakıflarla geniş halk kitleleri üzerinde etkili olmaya başlamıştır” (Yüksel ve diğerleri, 2020b, s. 41).

Anadolu’nun manevi liderlerinin dışında tarihe ismi isyanla geçmiş olan Şeyh Bedreddin’den (13) sıkça bahsedilmiştir. Çelebi Mehmet döneminde gerçekleşen Şeyh Bedreddin İsyanı’nın detayları şu şekilde sunulmuştur: “Siyasi ihtirasları sebebiyle Çelebi Mehmet tarafından kazaskerlikten alınmayı kabullenemeyen Şeyh Bedreddin, görünüşte dini-tasavvufi, gerçekte ise siyasi teşkilatlanmayı sağlamak üzere harekete geçerek yoğun bir propaganda faaliyetine girişmiştir” (Yüksel ve diğerleri, 2020b, s. 69).

Din adamları içerisinde tek yabancı isim olan Martin Luther’in, Almanya’da Katolik

Kilisesi'ne karşı başlattığı reform hareketlerinin Kanuni dönemine denk gelmesi, ders kitabında 5 kez bahsedilmesini sağlamıştır: “*Kanuni'nin tahta çıktığı dönemde Avrupa'da çok önemli gelişmeler yaşanmaktaydı. Almanya'da Martin Luther adında bir rahip, Katolik kilisesini hedef alan bir bildiri yayınlamış ve büyük taraftar toplamıştır*” (Yüksel ve diğerleri 2020b, s. 141).

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Tarihi Şahsiyetler

11. sınıf tarih ders kitabında yer alan tarihi şahsiyetlerin ünitelere göre dağılımı incelenmiş ve Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Tarihi Şahsiyetler (N: 266)

Ünite	Tarihi Şahsiyet (f)
Devrimler Çağında Değişen Devlet ve Toplum İlişkileri	72
Değişim Çağında Avrupa ve Osmanlı	66
Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti	62
Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi	37
XIX ve XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat	15
Sermaye ve Emek	14

Tablo 10'da görüldüğü gibi, tarihi şahsiyetlere en çok “Devrimler Çağında Değişen Devlet ve Toplum İlişkileri” (72), en az “Sermaye ve Emek” (14) adlı ünitelerde yer verilmiştir.

Devlet Adamları ve Liderler

Tablo 10'daki dağılımı daha anlaşılır hâle getirmek için tarihi şahsiyetler (5 kez ve üzerinde yer verilen) tanındıkları alanlara ayrılarak incelenmiş ve Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Devlet Adamları

Devlet Adamları ve Liderler	f
II. Abdülhamid	47
II. Mahmud	36
Kavalalı Mehmet Ali Paşa	34
Napoleon	23
III. Selim	21
Sultan Abdülaziz	18
Kanuni Sultan Süleyman	16
Alemdar Mustafa Paşa	13
II. Osman (Genç)	11
III. Ahmed	10
Ahmet Cevdet Paşa	10
I. Ahmed	9
IV. Murad	9
Yirmi Sekiz Mehmet Çelebi	9
Köprülü Mehmet Paşa	8
Nadir Şah	8
Sultan Abdülmecid	8
II. Katerina	7
Ali Paşa	7
Hüseyin Avni Paşa	7
XII. Şarl	6
I. Petro	5
Metternich	5

11. sınıf tarih ders kitabında beş ve üzeri frekansa sahip 23 devlet adamına yer verilmiştir. Rus İmparatoriçesi II. Katerina hariç bu isimlerin tamamı erkektir. Ders kitabında en fazla frekansa sahip tarihi şahsiyet olan II. Abdülhamit'e (47), en sık "Devrimler Çağında Değişen Devlet ve Toplum İlişkileri" adlı üniteye yer verilmiştir. II. Abdülhamit'in tahta çıkmasından, tahttan indirilmesinden, o dönemdeki siyasi mücadelelerden, açılan kurumlardan ve diğer gelişmelerden bahsedilmiştir. Osmanlı tarihinde en fazla okul açan padişahlardan biri olan II. Abdülhamit'in dönemi hakkında şu bilgiler verilmiştir: "Modern eğitim veren yabancı okullarla mücadele etmek için Osmanlı Devleti, kendi eğitim kurumlarında yenilikler yapmıştır. Özellikle Sultan II. Abdülhamid Dönemi'nde hızlanan bu süreçte, devlet tarafından modern okullar açılmıştır" (Yüksel ve diğerleri, 2020c, s. 154). II. Mahmud ve III. Selim gibi dönemin ıslahatçı padişahlarının isimleri de ders kitabında şu şekilde yer almıştır: "Osmanlı

devlet yöneticileri, sadece eski kurumları yenileme yoluna gitmemiş aynı zamanda Avrupa'daki kurumların benzerlerini örnek alan ıslahat hareketlerine girişmiştir. Özellikle III. Selim ve II. Mahmud Batı tarzı reformlar yapmıştır” (Yüksel ve diğerleri, 2020c, s. 140).

Öte yandan Fransa Kralı Napoleon, Safevi Hükümdarı Nadir Şah, Rus İmparatoriçesi II. Katerina, İsveç Kralı XII. Şarl, Rus Çarı I. Petro ve Avusturyalı devlet adamı Metternich haricindeki tüm devlet adamları ve liderler, Osmanlı Devleti'ne ait tarihi şahsiyetlerdir. Fransız Napoleon, tarihte askeri ve siyasi kimliği ile şu şekilde yer almıştır: “1804'te yapılan halk oylaması ile konsül yönetimi imparatorluğa dönüştürülmüş ve Napoleon imparator olmuştur... Roma İmparatorluğu hakkında yazılanları büyük bir ihtirarla okuyan Napoleon, bu imparatorluğun Doğu'daki istilalarını tekrarlamak istemiştir” (Yüksel ve diğerleri, 2020c, s. 125).

Osmanlı İmparatorluğu'nun gerileme devrinde hükümdarların dışında Osmanlı Devleti'nde Mısır Sorunu'nda Kavalalı Mehmet Ali Paşa, II. Mahmut'un tahta çıkmasında etkili olan Alemdar Mustafa Paşa, Osmanlı Devleti'nin ilk elçisi olan Yirmi Sekiz Mehmet Çelebi ve Osmanlı tarihinde ilk defa saraya şartlı olarak sadrazam olan Köprülü Mehmet Paşa gibi devlet adamları da siyasi faaliyetleri ve yaptıkları ıslahatlarla ders kitabında yer almışlardır. Sadrazam olmasıyla devlet yönetiminde olumlu etkisini hissettiren Köprülü Mehmet Paşa'nın, sadrazam olma şekli Osmanlı siyasi geleneklerinden farklı bir şekilde olmuştur: “Köprülü Mehmet Paşa, 1656'da sadrazam olurken görevi kabul etmek için bazı şartlar ileri sürmüştü ve pazarlık yapmıştır. Bu, Osmanlı tarihinde daha önce benzeri görülmemiş bir durumdur” (Yüksel ve diğerleri, 2020c, s. 47).

Dönemlerinde önemli olumsuz olayların aktörü olan bazı devlet adamları da ders kitabında yerini almıştır. Mısır Valisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa (34), kendisine verilen görevler ve Osmanlı Devleti'ne karşı verdiği mücadelelerle döneminde öne çıkan bir isim olmuştur. Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın, II. Mahmud döneminde Osmanlı Devleti'ni zor durumda bırakacak faaliyetlerde bulunduğu şöyle anlatılmıştır: “Sultan II. Mahmud Dönemi'nin sonlarına doğru, Mısır Meselesi tekrar ortaya çıkmıştır.

Kavalalı Mehmet Ali Paşa kuvvetlerinin, Osmanlı ordusunu yenilgiye uğratmasının ardından II. Mahmut 1839'da vefat etmiş ve yerine oğlu Abdülmecid tahta geçmiştir" (Yüksel ve diğerleri, 2020c, s. 159). Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın, valilik yaptığı Osmanlı Devleti'ni mağlup etmesi, Osmanlı Devleti'nin askeri ve siyasi açıdan güçsüzleştiğini göstermiştir.

Bilim ve Kültür İnsanları

11. sınıf tarih ders kitabında bilim ve kültür insanları olarak beş ve üzeri frekansa sahip olan tarihi şahsiyetler, Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabında Bilim ve Kültür İnsanları

Bilim ve Kültür İnsanları	f
Copernicus	19
Kâtip Çelebi	18
Koçi Bey	9
İbrahim Müteferrika	8
J.J. Rousseau	7
Batlamyus	7
Isaac Newton	6
Karl Max	6
Evliya Çelebi	5
Gutenberg	5
Immanuel Kant	5
Mehmet Sait Efendi	5
Yusuf Akçura	5

11. sınıf tarih ders kitabında beş ve üzeri frekansa sahip 13 bilim ve kültür insanı (7'si yabancı, 6'sı Türk ve Müslüman) bulunmaktadır. Bu yönüyle yabancıların, Türk İslam kökenli tarihi şahsiyetlerden fazla olduğu tek bölüm, burası olmuştur. Bahsedilen bilim insanlarının tamamı erkektir. Güneş sistemine dair çalışmalarıyla bilinen ve en çok değinilen şahsiyet olan Copernicus (19) hakkında kitapta şu bilgiler verilmiştir: *"Matematik, astronomi, tıp ve ilahiyat alanında döneminin tüm bilgilerine hâkim olan Copernicus, ağırlıklı olarak astronomi üzerine çalışmalar yapmıştır"* (Yüksel ve diğerleri, 2020c, s. 87). Osmanlı İmparatorluğu'nda sistemin içinde bulunduğu durumu raporlaştıran ve aksaklıkları ortaya koymaya çalışan Kâtip Çelebi ve Koçi Bey de ders kitabında yer bulmuştur. Kitapta Kâtip Çelebi'den şöyle bahsedilmiştir: *"Avrupa ile*

Osmanlı ilim dünyası arasındaki açığı fark eden ilk Osmanlı âlimi, Avrupa’da “Hacı Kalfa” ismi ile tanınan Kâtip Çelebi’dir” (Yüksel ve diğerleri, 2020c, s. 82).

Matbaayla ilgili çalışmalardan dolayı Gutenberg, İbrahim Müteferrika ve Mehmet Sait Efendi de ders kitabında yerlerini almışlardır. Gutenberg’le ilgili şu ifadeye yer verilmiştir: *“Modern anlamda ilk matbaa Avrupa’da Gutenberg tarafından 1450’lerin başında geliştirilmiştir”* (Yüksel ve diğerleri, 2020c, s. 78). Buna karşın kitapta Osmanlı Devleti’nde, modern matbaa Gutenberg’in çalışmalarından onlarca yıl sonra başladığı şöyle açıklanmıştır: *“Müslümanların kullandığı ilk matbaa Lale Devri’nde açılabilmiştir. Matbaa kurma hazırlıklarına basımevinin açılışından sekiz yıl kadar önce başlayan İbrahim Müteferrika ve Fransa Elçisi Yirmisekiz Çelebi Mehmet Efendi’nin oğlu Said Efendi ile ortak bir matbaa kurmak konusunda anlaşmıştır”* (Yüksel ve diğerleri, 2020c, s. 81). Bunların dışında Aydınlanma döneminin önemli şahsiyetlerinden J. J. Rousseau, Immanuel Kant ve Isaac Newton, yaptıkları önemli çalışmalarla ders kitabında yer edinmişlerdir.

12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Tarihi Şahsiyetler

12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (İ.T.A.) ders kitabında yer alan tarihi şahsiyetlerin ünitelere göre dağılımı incelenmiş ve Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. On İkinci Sınıf İ.T.A. Ders Kitabında Tarihi Şahsiyetler (N: 407)

Ünite	Tarihi Şahsiyet (f)
21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye ve Dünya	100
Milli Mücadele	87
XX. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya	72
II. Dünya Savaşı Sonrasında Türkiye ve Dünya	49
Toplumsal Devrim Çağında Dünya ve Türkiye	37
İki Savaş Arasındaki Dönemde Türkiye ve Dünya	32
Atatürkçülük ve Türk İnkılabı	18
II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya	12

Tablo 13’te görüldüğü gibi, tarihi şahsiyetlere en çok “21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye ve Dünya” (100), en az “II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya” (12) adlı ünitelerde yer verilmiştir.

Devlet Adamları ve Liderler

Tablo 13'teki dağılımı anlaşılır hâle getirmek için tarihi şahsiyetler, tanındıkları alanlara ayrılarak incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak 12. sınıf tarih ders kitabında yer alan devlet adamları ve liderler, Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. On İkinci Sınıf İ.T.A. Ders Kitabında Devlet Adamları ve Liderler

Devlet Adamları ve Liderler	f
Mustafa Kemal Atatürk	449
İsmet İnönü	32
Adnan Menderes	17
Kazım Karabekir	16
Celal Bayar	15
Damat Ferit Paşa	15
Woodrow Wilson	11
Adolf Hitler	9
Benito Mussolini	9
Necmettin Erbakan	8
Rauf Orbay	8
Enver Bey	8
Winston Churchill	7
Fethi Okyar	7
Recep Tayyip Erdoğan	7
Harry Truman	7
Venizelos	7
II. Abdülhamit	6
Bekir Sami Bey	6
Sultan Vahdettin	6
Fevzi Paşa	6
Halil Paşa	6
Fahrettin Paşa	5
Mihail Gorbaçov	5
Lyndon Johnson	5
Refik Koraltan	5
Süleyman Demirel	5
Ali Fuat Cebesoy	5
Şerif Hüseyin	5
Refet Bele	5
Tansu Çiller	5

Tablo 14'te 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında beş ve üzeri frekansa sahip 31 devlet adamına ve lidere yer verilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk

ve tek kadın başbakanı Tansu Çiller haricindekilerin tamamı erkektir. 25 devlet adamının 8'i yabancıdır. Kitabın her ünitesinde yer verilen devlet adamı olan Mustafa Kemal Atatürk (449), aynı zamanda bu çalışmada incelenen tüm kitaplar içerisinde en fazla ismi geçen kişidir. Mustafa Kemal'in ailesinden, kişilik özelliklerinden, sözlerinden, öğrencilik yıllarından, askerlik hayatından, Osmanlı Devleti'nin girdiği savaşlardaki rollerinden, Milli Mücadeleyi başlatmasından ve yeni Türkiye'yi inşasında hem askeri kimliği hem de devlet adamlığı yönlerinden geniş bir şekilde bahsedilmiştir. Özellikle Çanakkale Savaşı'ndaki başarıları, Mustafa Kemal'in tanınmasında büyük bir paya sahip olmuştur: *"Anafartalar Kahramanı olarak tanınan Mustafa Kemal'in bu cephedeki başarısı, Milli Mücadele'nin de lideri olmasında etkili oldu"* (Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2020, s. 38). Ayrıca ders kitabında, Mustafa Kemal'in Milli Mücadele'den hemen sonra inkılap hareketleriyle yeni Türkiye'nin oluşmasında büyük adımlar attığından sıkça bahsedilmiştir: *"Mustafa Kemal, Türkiye Cumhuriyeti'ni kurarak yalnızca devletin idari yapısını değiştirmeyi düşünmedi. Aynı zamanda bu devleti yaşatacak, milli varlığının bilincinde olan çağdaş bir toplum da hedefledi"* (Çevik ve diğerleri, 2020, s. 115).

Mustafa Kemal'in yanında Milli Mücadele kahramanlarından İsmet İnönü, Kazım Karabekir, Rauf Orbay gibi isimlerin siyasi faaliyetlerinden sıkça bahsedilmiştir. Bu isimlerin Milli Mücadele'nin örgütlenme safhasındaki yaptığı iş birliğine şu şekilde değinilmiştir:

14 Haziran'da kurulan Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti bünyesinde Mustafa Kemal Paşa, Ali Fuat (Cebeşoy), Refet (Bele) ve Rauf (Orbay) paşalar bir araya geldi. Mustafa Kemal Paşa tarafından önceden hazırlanmış metin üzerinde yapılan değerlendirmeler sonrasında Amasya Genelgesi hazırlandı. Konya'da bulunan Ordu Müfettişi Cemal Paşa ve Erzurum'da bulunan Kazım Karabekir Paşa'nın da telgrafla onayları alındıktan sonra, 22 Haziran 1919'da genelge tüm ilgililere duyuruldu (Çevik vd., 2020, s. 64).

Bu alıntıda Mustafa Kemal Paşa'nın Milli Mücadele hazırlıkları esnasında farklı komutanların da onayını aldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Kazım Karabekir'in Milli Mücadele'de Mustafa Kemal'e verdiği destekten şöyle bahsedilmiştir: *"Ben ve Kolordum, emrinizdeyiz Paşam! Diyerek en büyük manevi desteği de sağlamış oldu"*

(Çevik ve diğerleri, 2020, s. 65). Milli Mücadele döneminde ismi olumsuz girişimlerle anılan Damat Ferit Paşa'nın Milli Mücadele karşıtı tavrına şu cümleler ile değinilmiştir: *“Damat Ferit Paşa, Elazığ Valisi Ali Galip Bey aracılığıyla Sivas Kongresi'ni dağıtmayı denemiş, yayınladığı bildiri ile halkı Mustafa Kemal Paşa'ya karşı isyana kışkırtmış ve Mustafa Kemal ve arkadaşlarını “İttihatçı ve Bolşevik” olmakla suçlamıştı”* (Çevik ve diğerleri, 2020, s. 66).

Kitabın kapsamına giren I. Dünya Savaşı ve Milli Mücadele dönemini ele alırken Wilson ve Venizelos gibi yabancı devlet adamlarına da yer verilmiştir. ABD Başkanı Wilson'ın I. Dünya Savaşı'nın kaderini değiştiren gelişmelere imza attığı şöyle anlatılmıştır: *“1917 yılında İtilaf Devletleri'nin yanında savaşa katılan ABD'nin başkanı Woodrow Wilson (Vudrov Vilsın), her iki tarafın da çıkarlarını gözettiği iddiasıyla 14 maddelik bir bildiri duyurdu”* (Çevik ve diğerleri, 2020, s. 47). Bu bildiriler, tarihe “Wilson İlkeleri” olarak geçmiş ve savaşın sona ermesinde etkili olmuştur. II. Dünya Savaşı'nın baş aktörlerinden olan Alman Adolf Hitler, İtalyan Benito Mussolini, İngiliz Winston Churchill, II. Dünya Savaşı sonrasında Truman Doktrini ile ön plana çıkan ABD Başkanı Harry Truman, Kıbrıs meselesinde Türkiye'ye tepki mektubu gönderen ABD Başkanı Lyndon Johnson ve dağılma sürecinde SSCB'nin lideri olan Mihail Gorbaçov, ders kitabında yer verilen diğer önemli yabancı devlet adamları olmuşlardır.

Öte yandan Türkiye'de çok partili hayata geçiş, 1950 seçimleri ve 1960 darbesi gibi konular içerisinde Adnan Menderes ve Celal Bayar'dan sıkça bahsedilmiştir. Bu iki isim ve o dönemki çalışma arkadaşlarının girişimine kitapta şu şekilde vurgu yapılmıştır: *“Demokrat Partinin kurulmasıyla Türkiye'de çok partili siyasal hayat tekrar başladı. Celal Bayar, Adnan Menderes, Fuad Köprülü ve Refik Koraltan tarafından kurulan DP'nin genel başkanlığına Celal Bayar getirildi”* (Çevik ve diğerleri, 2020, s. 177). Ayrıca “21.Yüzyılın Eşiğinde Türkiye ve Dünya” adlı ünitelerde Necmettin Erbakan, Süleyman Demirel, Tansu Çiller ve Recep Tayyip Erdoğan gibi yakın tarihin önemli siyasi figürleri yer almıştır.

Bilim ve Kültür İnsanları

12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan devlet adamları incelenmiş ve Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. On İkinci Sınıf İ.T.A. Ders Kitabında Bilim ve Kültür İnsanları

Bilim ve Kültür İnsanları	f
Halide Edip Adıvar	8
Namık Kemal	7
Tevfik Fikret	5

Ders kitabında beş ve üzeri frekansa sahip 3 Türk bilim ve kültür insanından bahsedilmiştir. Diğer kültür insanlarına göre daha fazla adı geçen Halide Edip Adıvar'ın hem edebi kimliğinden hem de askeri faaliyetlerinden bahsedilmiştir. Ayrıca Osmanlı'nın son döneminde ortaya çıkan bazı fikirlerin temsilcilerinden olan Namık Kemal ve Tevfik Fikret'in (Namık Kemal, vatanseverlik; Tevfik Fikret inkılapçılık) Mustafa Kemal'i etkilediklerine şu şekilde değinilmiştir:

Mustafa Kemal idadide başarılı bir öğrenciydi. Aynı zamanda idadide tanıştığı sınıf arkadaşı Ömer Naci aracılığı ile edebiyata, özellikle de şiire ilgi duymaya başladı. Bu ilgi, onu Namık Kemal ve Tevfik Fikret'in eserlerini okumaya yöneltti. Bu eserler sayesinde içinde var olan vatan ve millet sevgisi daha da pekişti (Çevik ve diğerleri, 2020, s. 21).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ortaöğretim tarih ders kitaplarında tarihi şahsiyetlerin nasıl sunulduğunu inceleyen bu araştırmada tarih eğitimine katkı sağlayacak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Her şeyden önce, hem 2018 Tarih Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018a) hem de Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018b) vurgulandığı gibi, ders kitaplarında konuların öğretiminde dönemin önde gelen tarihi şahsiyetlerinin kariyerleri ve yaptıklarıyla tarihe mal olduklarına vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu durumda programın amaçlarının ders kitaplarında karşılık bulduğunu söylemek mümkündür.

Öncelikle tarihi şahsiyetlerin sayısının kitaplara göre dağılımına bakıldığında, en çok T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında 407 tarihi şahsiyete yer verildiği, diğer

kitaplarda (sırayla 9, 10 ve 11. sınıf) birbirine daha yakın bir dağılımın (sırayla 263-263-269) olduğu görülmüştür. Bu durum, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının I. ve II. Dünya Savaşları, Milli Mücadele, Cumhuriyet dönemi ve 21. yüzyılda Türkiye ve dünyanın yakın tarihiyle ilgili siyasi konuları içermesi ve daha fazla tarihi şahsiyete ilişkin yeterli bilginin bulunmasıyla açıklanabilir.

Ders kitaplarında yer verilen tarihi şahsiyetlere bakıldığında, 9. sınıf tarih ders kitabında en çok Hz. Muhammed'e (67), 10. sınıf tarih ders kitabında Fatih Sultan Mehmet'e (122), 11. sınıf tarih ders kitabında II. Abdülhamid'e (47) ve 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında Mustafa Kemal Atatürk'e (449) yer verildiği tespit edilmiştir. 9. sınıf tarih kitabının "İslam Medeniyetinin Doğuşu" adlı ünite (9.5.1. ve 9.5.2. nolu kazanımlarında) yoğun bir şekilde İslamiyet'in doğuşu ve yayılışı (MEB, 2018a, s. 26) ele alındığı için Hz. Muhammet'ten sıkça bahsedilmiştir. 10. sınıf tarih kitabının "Dünya Gücü Osmanlı" ünitesinde (10.5.1. ve 10.5.2. nolu kazanımlarda) ayrıntılı bir şekilde İstanbul'un Fethi (MEB, 2018a, s. 33) ele alındığı için dönemin padişahı Fatih Sultan Mehmet'e fazlasıyla yer verilmiştir. 11. sınıf tarih kitabının "Devrimler Çağında Değişen Devlet ve Toplum İlişkileri" ünitesinde (11.4.3. nolu kazanımın d ve e maddelerinde) II. Abdülhamit dönemindeki gelişmeler bulunduğu (MEB, 2018a, s. 40) için padişah II. Abdülhamit'e fazlasıyla vurgu yapılmıştır. Son olarak 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının tamamında Mustafa Kemal Atatürk'e bütün yönleriyle değinilmiştir. Ayrıca öğretim programının genel amaçlar bölümündeki: "*Atatürk'ün üstün askerlik ve devlet adamlığı yetenekleri ile inkılapçılığını kavramaları ve onu örnek almaları*"nı (MEB, 2018b, s. 11) sağlama amacı, bu sonucu daha anlaşılır hâle getirmektedir.

Tüm ders kitaplarında en fazla tarihi şahsiyetin devlet adamı kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Bu durum, ortaöğretim tarih ders kitaplarında insanlığı ve toplumu etkilemiş siyasi tarihin önemli şahsiyetlere ağırlık verildiğini göstermektedir. Bununla birlikte sosyal tarihin figürleri (şahsiyetleri) neredeyse tamamen ihmal edilmiştir. Yalnızca sosyal tarihin bir parçası olarak kabul edilebilecek Nene Hatun'un bile Türk-Rus Savaşı'nda (93 Harbi, 1877-1878) sergilediği kahramanlıktan dolayı ders kitabında yer bulabildiğini

söylemek mümkündür. Benzer sonuç, sosyal bilgiler ders kitaplarında tarihi şahsiyetleri inceleyen Osmanoğlu ve Cantemur'un (2020) çalışmasında da görülmektedir. İlgili çalışmada meslekî alan bakımından sırasıyla en fazla devlet adamlarına, düşünür, ilim ve bilim insanlarına, sanatçı ve tüccarlara yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum, klasik tarih anlayışının öngördüğü gibi hem tarih hem de sosyal bilgiler ders kitaplarında “büyük adamlar” yani siyasi figürler üzerinden tarih öğretiminin amaçladığını ortaya koymaktadır.

Ders kitaplarında yer verilen yabancı tarihi şahsiyetlere (beş ve üzeri frekansa sahip) bakıldığında; 9. sınıf tarih ders kitabında 4, 10. sınıf tarih ders kitabında 6, 11. sınıf tarih ders kitabında 13 ve 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında 9 yabancı tarihi şahsiyete yer verildiği görülmüştür. Yabancı tarihi şahsiyetlerin Türk-Müslüman tarihi şahsiyetlerden fazla olduğu tek bölüm, 11. sınıf bilim ve kültür insanları kategorisi olmuştur (7 yabancı, 6 Türk-Müslüman). Bu durumun gerekçesi, 2018 Tarih Dersi Öğretim Programı'nda şu şekilde açıklanmıştır: “*Öğretim programının içeriği hazırlanırken kavram ve olgulara dair soyut temalara ilişkin somut tarihî örneklerde Türk, İslam ve Anadolu tarihlerine ağırlık verilmiştir. Bu bakış açısı çerçevesinde içeriğin sunumunda insanlık tarihinin birikimi Türk ve Türkiye tarihinden seçilen olaylar merkezinde ele alınmıştır*” (MEB, 2018a, s. 11). Bu sonucu destekler nitelikteki Osmanoğlu ve Cantemur'un (2020) çalışmasında, sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk-İslam kökenli şahsiyetlere yabancı şahsiyetlere göre daha çok yer verildiği görülmüştür. Her iki kademedeki bu sonuçlar bağlamında ders kitaplarının öğretim programlarının öngördüğü şekilde Türk, İslam ve Anadolu merkezli hazırlandığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, ortaöğretim tarih ders kitaplarında kadın tarihi şahsiyetlere erkeklere oranla oldukça az yer verilmesidir. 9. sınıf tarih ders kitabında Hz. Ayşe, 10. sınıf tarih ders kitabında I. Elizabeth, 11. sınıf tarih ders kitabında II. Katerina, Nene Hatun ve Lady Montagu, 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında Tansu Çiller, Halide Edip Adivar, Zübeyde Hanım ve Kim Eunja (Ayla), en fazla değinilen kadın tarihi şahsiyetler olmuşlardır. 9, 10 ve 11. sınıf ders kitaplarında yer alan konular ve olayların ait olduğu dönemlerde kadınlar çok fazla ön plana çıkamadıkları için kitaplardaki temsilleri eksik kalmıştır. Fakat 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve

Atatürkçülük ders kitabının, I. ve II. Dünya Savaşları, Milli Mücadele, Cumhuriyet dönemi ve 21. yüzyılda Türkiye ve dünya gibi yakın tarihle ilgili konuları içermesi, kadın şahsiyetler ve çağdaşlaşan Türkiye’de öne çıkmış siyasetçi, yazar, sanatçı, bilim insanı kadınlara daha fazla yer verilmesini sağlamıştır. Bu sonuç, yalnızca incelenen ders kitaplarına özgü bir nitelik değildir. Ortaokul kademesinde okutulan Türkçe, Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında kadın kahramanları inceleyen Karakuş ve Çoksever (2019), kitaplarda kadın kahramanlara ayrılan yerin az olduğunu ve değinilen kadın kahramanların daha çok çeşitli etkinliklerle öğrencilere tanıtıldığını tespit etmişlerdir. Ayrıca sosyal bilgiler kitaplarında tarihi şahsiyetlerin yerini inceleyen Osmanoğlu ve Cantemur (2020), kitaplarda adı geçen şahsiyetlerin yaklaşık onda birinin kadın olduğunu ortaya konulmuştur.

Öneriler

Elde edilen sonuçlara dayanarak ders kitaplarıyla ilgili bazı öneriler sunmak gerekmektedir. Birincisi, ders kitaplarında daha çok “büyük” isimlere, çoğunlukla kendi döneminde ön plana çıkmış siyasi şahsiyetlere yer verilmiştir. Bunun yanında tarihi daha canlı ve somut hâle getirecek sosyal hayattan isimlere daha fazla yer verilmelidir. Özellikle 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri bunun için oldukça uygundur. Bu kitapta sözlü tarih görüşmelerinden yapılacak alıntılar, içerikleri daha canlı hâle getirerek inandırıcılığı artıracaktır. İkincisi, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini kullanarak değerlendirme yapmaları için yabancı şahsiyetlere ve onların görüşlerine daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Öğrenciler, yabancı şahsiyetlerin görüşlerini karşıt kanıtlar olarak değerlendirerek tarihsel analiz, tarihsel empati ve tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca bu sorgulama süreci, öğrencilerin eleştirel, analitik, bütüncül ve çok boyutlu bir şekilde tarihi olayları değerlendirmelerini ve öğrendiklerini daha iyi bir şekilde temellendirmelerini sağlayacaktır. Üçüncüsü, tarih ders kitaplarında kadınların görünürlüğü artırılmalı, tarihin öznesi ve aktörü olma rollerine daha fazla vurgu yapılmalıdır. Mevcut haliyle, bu tarih ders kitaplarına “erkeklerin tarihi” eleştirisinin getirilmesi olasıdır. Son olarak kitaplarda yer verilen tarihi şahsiyetlerin sahip olduğu değerler ön plana çıkarılarak örtük değer öğretimine (Çalışkan ve Öntaş, 2020)

katkı sağlanabilir. Bilindiği gibi, kahramanların, büyük adamların veya şahsiyetlerin geçmişten günümüze değişmeyen önemli rolü, onların ahlak ve değer eğitiminde kullanılmasıdır. Ancak bu karakterler sunulurken, onların hatasız insanlar olarak sunulmaması, bilimsel ilkelerin göz ardı edilmemesi (Elban, 2018, s. 112) ve olayların çoklu kanıtlarla değerlendirilmesi, çocukların tarihsel düşünme becerilerini kullanabilmelerine imkân tanıyacaktır. Bunların dışında araştırmada yalnızca beş ve üzeri frekansa sahip tarihi şahsiyetler incelenmiştir. Gelecekteki araştırmalarda her kitap ayrı ayrı daha derinlemesine incelenerek bu sınırlılık aşılabilir. Bu kapsamda söylem analizi yöntemiyle kadın tarihi şahsiyetler, kitapların bilimsel niteliği, yazarların üslupları gibi konulara odaklanılabilir.


KAYNAKLAR


- Akbaba, B. (2019). İnkılap tarihi öğretiminde biyografiler. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir* (3. Baskı), içinde (ss. 355-359). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Ayaz, K. M. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde tarihi şahsiyetlerin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri*, Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bektaş, A. E. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan biyografilerin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bektaş, K. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi şahsiyetlerin ele alınışına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*, Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çalışkan, H. ve Öntaş, T. (Ed.) (2020). *Değerlerimizle değerliyiz: Biyografilerle değerler eğitimi etkinlik kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çevik, A., Koç, G. ve Şerbetçi, K. (2020). *12. sınıf Türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 153-162.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 228-239.
- Deniz, Ç. (2011). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler ders kitaplarında tarihi şahsiyetlere yaklaşım tarzı*, Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2013). Türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında tarihi karakterlerin kullanımını etkileyen faktörler, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 243 - 265.
- Faiz, M. ve Karasu-Avcı, E. (2019). Tarihi kahramanların değerler eğitiminde rol model olarak kullanılmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin algıları, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 694-724. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.138>
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26.
- Elban, M. (2018). Tarih düşüncesinde ve eğitiminde kahramanların/büyük adamların rolü, *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 11(22), 98-116. <http://dx.doi.org/10.12981/motif.459>
- Fields, N. & Hook, C. (2006). *The hun: Scourge of god AD 375-565* (Vol. 111). Oxford: Osprey Publishing.
- Karabağ, G. (2020). Tarih eğitimi ve ders kitabı kullanımı, İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (5. Baskı), içinde (ss. 65-101). Ankara: Pegem Akademi.

- Karagözoğlu, N. (2018). Sosyal bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasında kadın kahramanların yaşam öykülerinin kullanılması, *International Journal of Field Education*, 4(2), 97-110.
<https://doi.org/10.32570/ijofe.477068>
- Karakuş, N. ve Çoksever, P. (2019). Değerler eğitiminde rol model olarak kadın kahramanlar, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(20), 46-62.
- Kaymakçı, S. ve Er, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında biyografinin kullanımı, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 198-224.
- Kılıç, Ü. (2010). Kerbala vakası (tarihi süreç). A. Yıldız (Ed.), *Çeşitli yönleriyle Kerbela (tarih bilimleri, I. Cilt)*, içinde (ss. 15-48). Sivas: Asitan Yayıncılık Ltd. Şti.
- Kınal, F. (1983). *Eski Mezopotamya tarihi* (No. 337). Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi.
- Kütükoğlu, M. S. (1998). *Tarih araştırmalarında usul* (9. Baskı). İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *Ortaöğretim tarih dersi öğretim programı* (9, 10 ve 11. Sınıflar). Ankara: TTKB.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b) *Ortaöğretim T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. Ankara: TTKB Akademi.
- Oruç, Ş. (2019). Tarih öğretiminde biyografiler, M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir* (3. Baskı), içinde (ss. 360-366). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Osmanoğlu, A. E. ve Cantemur, H. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında şahsiyetler, *Ekev Akademi Dergisi*, 82, 1-22.
- Öcal, A., Polat, R. ve Arı, G. (2012). Sosyal bilgiler ve T.C. Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi ders kitaplarındaki karakterlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 82-88.
- Özçelik, İ. (2014). *Tarih ve metodolojisi* (5. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M., Donmez, C., Yazici, K. & Ciftci, B. (2016). Investigation of historical characters in republic of Turkey revolution history and Kemalism course books (1993-2012), *International Education Studies*, 9(8), 60-65.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, A. ve Çakmakçı, E. (2019). Cumhuriyet dönemi ilkökul tarih ders kitaplarında milli mücadele, *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 30, 189-227.
- Tokcan, H. ve Kolyiğit, E. (2017). Türk tarihinde yer alan önemli kadın şahsiyetler hakkında öğrenci bilgi düzeyleri, *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 31-41.
- Tokdemir, A. M. (2017). Tarih eğitimi ve değerler. İ. H. Demircioğlu ve E.

- Demircioğlu. (Ed.), *Türkiye'de tarih eğitimi araştırmaları el kitabı* (1. Baskı). içinde (ss. 325-339). Ankara: Pegem Akademi.
- Topçuoğlu, Z. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki tarihi şahsiyetlerin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Unat, Y. (2019). Bilim tarihi ve Türkiye'de astronomi tarihi çalışmaları, *Kebikeç İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmaları Dergisi*, 47, 201-222.
- Yüksel, E., Kapar, M. A., Bağcı, Ö., Bildik, F., Şahin, K., Şafak, L., Ardiç, M. ve Yıldız, S. (2020a). *Tarih 9 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yüksel, E., Kapar, M. A., Bildik, F., Şahin, K., Şafak, L., Ardiç, M., Bağcı, Ö. ve Yıldız, S. (2020b). *Tarih 10 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yüksel, E., Kapar, M. A., Bağcı, Ö., Bildik, F., Şahin, K., Şafak, L., Ardiç, M., Yıldız, S. ve Ardiç, Y. (2020c). *Tarih 11 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ORCID

İlker DERE  <https://orcid.org/0000-0003-0993-7812>

Ahmet Burak ÜLKER  <https://orcid.org/0000-0003-2372-8849>

SUMMARY

Introduction and Purpose

It is not possible to think of the teaching of history, which is a science that examines past human activities, independently of the life stories of those who made history. For this reason, the teaching of historical figures has an important place in history education. It is also possible to see this in the history teaching programs. Therefore, many studies in the literature (Faiz and Karasu-Avci, 2019; Öcal, Polat, and Arı, 2012; Tokcan and Kolyiğit, 2017; Ayaz, 2020; Bektaş, 2020; Deniz, 2011) have addressed historical figures from various aspects. These studies on historical figures (Deniz, 2011; Karakuş and Çoksever, 2019; Osmanoğlu and Cantemur, 2020; Şimşek and Çakmakçı, 2019; Topçuoğlu, 2019), mostly analyzed social studies textbooks. On the contrary, there is no study so far that examined the historical figures in high school history textbooks as a whole. Based on this gap in the literature, this study aims to investigate the place of historical figures in history textbooks for secondary education (9th to 12th grades).

Method

The document analysis method was used to analyze the historical figures mentioned in the textbooks. The research sample consisted of the history (9-11th grades) and Turkish Republic Revolution History and Kemalism (12th grade) textbooks used in the 2020-2021 academic year. The distribution of historical figures and their roles were evaluated by using the content analysis method. Historical figures have five or more frequencies were divided into three categories as statesmen (leaders), persons of science and culture, and religious figures, based on the fields for which they are known. In this context, persons who did not directly affect historical events, who were not affected by historical events or whose names are only mentioned in historical events were excluded from the scope. It was noted how often and in which textbooks or units of historical figures were mentioned, and how each historical figure was presented.

Findings

As a result of the research, it was seen that historical figures were distributed across the units as follows: The unit that mentioned historical figures the most was "The Birth of Islamic Civilization" in the ninth-grade history textbook, "Settlement and in State-building Process Seljuk's Turkey" in the tenth-grade history textbook, "Changing Relations between State and Society in the Age of Revolutions" in the eleventh-grade history textbook, and "Turkey and the World on the Threshold of the 21st Century" in the twelfth-grade Turkish Republic Revolution History and Kemalism textbook. In addition, the most mentioned historical figure was seen as Prophet Mohammed (67) in the ninth-grade history textbook, Fatih Sultan Mehmed (122) in the tenth-grade history textbook, Abdülhamid II (47) in the eleventh-grade history textbook, and Mustafa Kemal Atatürk (449) in the twelfth-grade Turkish Republic Revolution History and Kemalism textbook. Also, it was found that most of the mentioned historical figures were in the "statesmen" category in all the textbooks. This finding indicates that political history is in the foreground in the textbooks and that it is intended to teach history to students through "great men." Besides, little emphasis was placed on foreign or female historical figures. The subjects of

teaching programs predominantly consist of Turkish and Islam history, so it could be considered to be the reason why very few foreign figures are mentioned in the textbooks. Consequently, it is possible to conclude that the history textbooks are designed to the goals of the teaching programs.

Results and discussion

Based on the results, it is necessary to put forward some suggestions about history textbooks. First, textbooks often mentioned political figures who were prominent during their lifetime as “great” names. Therefore, we recommend that writers of the textbooks include names from social life that can make history more vivid and concrete. Historical quotations and narratives can make the subjects more vivid and thus increase credibility. Twelfth-grade Turkish Republic Revolution History and Kemalism classes are especially suitable for this purpose. Second, textbooks should include more foreign figures and their views, so this can enable students to make critical, analytical, holistic, and multidimensional evaluations based on evidence. Third, the writers should more include women figures and emphasize their role of being the subjects and actors of history. It would not be wrong to criticize history textbooks in their current form as “men's history.” Finally, the values of the historical figures mentioned in the textbooks can be emphasized, and thus contributions can be made to the implicit teaching of values (Çalışkan and Öntaş, 2020). These historical figures use in moral and values education for centuries. However, not presenting these figures as impeccable people, not ignoring scientific principles (Elban, 2018, p. 112), and evaluating events based on evidence can help students to develop and use their historical thinking skills.

GEFAD / GUJGEF42(1): 957-995(2022)

Tarihin Ruhu Belgeselinin Tarih Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi*

Evaluation on The Documentary of Tarihin Ruhu in View of the History Teaching

Yusuf Ziya AKTAŞ¹

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı.
yusufziya140@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 16.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 15.09.2021

ÖZ

TRT 2 ekranlarında 2019 yılında yayınlanmaya başlayan "Tarihin Ruhu" belgeseli tarih öğretimi açısından önemli bir materyal olarak değerlendirilebilir. Belgesel yakın tarihimizin önemli olaylarına ve şahıslarına ışık tutması açısından değerli görüntüler içermektedir. Bu bağlamda tarih öğretiminde birincil kaynak olarak kullanabileceğimiz bu türden arşiv filmleri, öğrencinin zihninde geçmişe olan bilinmezliği ve soyutluğu, somutlaştıracak, ilgi ve merak uyandıracaktır. Şimdiye dek 52 bölümü yayınlanmış olan belgeselin özellikle Tarih, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde pek çok konunun aktarımında faydalı olacağı öngörülmektedir. Yerli ve yabancı arşiv kaynakları kullanılarak hazırlanan Tarihin Ruhu belgeseli, yalnızca arşiv filmlerini sunmakla kalmamış, bir tarihçi titizliği ile görüntülerin nasıl analiz edilebileceğini, görsel kaynağa ne tür sorular sorulması gerektiğini de izleyicisine aktarmaktadır. Belgeselde dönemin görüntülerinin yanı sıra fotoğraf ve gazete gibi birinci elden kaynaklarından yararlanılmıştır. Edinilen bilgiler mukayeseli bir şekilde incelenerek izleyiciye sunulmaktadır. Tarihin Ruhu belgeseli tarih öğretimi açısından derslerde kullanılması gereken önemli bir materyaldir.

Anahtar Sözcükler: Tarihin ruhu, Arşiv filmleri, Tarih eğitimi.

ABSTRACT

The documentary named as The Spirit of History which is started running in 2009 in channel TRT 2 is thought to be an important material in teaching of history. This documentary contains very important images it sheds light on important events and people of our recent history. In this context this kind of archive films can be used as a primary source in teaching of history and arise curiosity and interest of students, because it can concretize the abstractness and unknown of their

***Alıntı:** Aktaş, Y. Z. (2022). Tarihin ruhu belgeselinin tarih öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 957-995.

mind. It is predicted that this documentary which is broadcasted 52 episodes on the channel is very important in teaching of History and Republic of Turkey Revolution History and Kemalism. The documentary of the spirit of history is not only present an archive films but also conveys to the audience how to analyse the images with the meticulousness of historian. This documentary is prepared by using domestic and foreign archive source. The primary source as newspaper and photos of that period are used in documentary obtained information presents to the audiences as comparatively. The Spirit of History is an important material to use in history lessons.

Keywords: *Tarihin ruhu, Archive films, Teaching history.*

GİRİŞ

Artan teknolojik imkânlar ve dijitalleşen dünya şüphesiz öğretim süreçlerini de derinden etkilemektedir. Görsel idrakin giderek daha da egemen olduğu günümüzde tarihi hadiseleri anlamak için kuşkusuz tarihi kaynaklardan ve görsel materyallerden daha fazla yararlanmak gerekmektedir. Özellikle tarih öğretimi alanında yapılan pek çok farklı çalışma, birinci elden kaynaklarla yapılan öğretim yöntemlerinin etkililiğini ortaya koymaktadır.

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek maddeler içerisinde “konuların işlenişinde birinci el kaynakların (arşiv belgeleri, somut tarihî miras öğeleri, Nutuk vb.) kullanılması önemlidir. Öğrencilerin ele alınan olayları kendi bağlamları içerisinde kavrayabilmeleri için o dönemle ilgili yazılı, sesli, görsel ve görüntülü kaynaklara yer verilmesine özen gösterilmelidir. Bu amaçla ayrıca sözlü ve yazılı edebî ürünler ile gazete, internet vb. medya araçlarından yararlanılabilir.” İfadelerine yer verilmiştir (MEB, 2018).

Tarih öğretiminde görsel materyallerin kullanımı, öğrencilerin önemli tarihsel kavramlarla karşılaşmalarını sağlar. Görsel kaynaklar vasıtasıyla öğrenciler, geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile doğrudan temas kurabilirler. Görsel kaynaklarla çalışarak, tarihsel bilgiye ulaşmaya çalışan öğrencilerde; analitik düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, tarihsel empati gibi üst düzey düşünme becerileri gelişir (Ata, 2002: 83).

Avrupa Konseyi 31 Ekim 2001 tarihli tavsiye kararında; tarihsel olgular aktarmak, eleştirel ve analitik bir öğrenmeye uygun bir şekilde aktarmak, öğretim materyali olarak, mümkün olan en geniş kaynak yelpazesinin kullanılmasının gerekliliğini belirtmiş, daha özelden; halka açık arşivlerden, filmler, belgeseller ve görsel işitsel ürünlerden, bilişim teknolojisi yoluyla iletilen malzemelerden, faydalanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Tarih Vakfı, 2002: 59).

Birincil kaynaklar, öğrencilerin çok değişik yaklaşımları görebilmelerini sağladığı gibi; bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirecektir. Öğrencilerin birincil kaynaklarla uğraşması; eleştirel düşünmelerini, sorular sormalarını, zekice çıkarımlar yapmalarını, mantıklı açıklamalar geliştirmelerini ve olayları yorumlamalarını sağlayacaktır (Ata, 2002: 81).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi ile ilgili birinci elden kaynakların (fotoğraf, karikatür, resim, telgraflar, belgeler, haritalar, belgeseller vb.) öğrenciler tarafından kullanılması, sorgulanması ve bu kaynaklardan yola çıkarak tarihsel bilgiye ulaşılması veya var olan bilginin farklı kaynaklarla desteklenmesi gerekmektedir (Akbaba, 2009). (Ata, 2002)'ya göre birinci el kaynakların kullanımının en önemli katkıları;

Öğrencilerin önemli tarihsel kavramlarla karşılaşmalarını sağlar ve öğrenci bütün yazılı tarihlerin yazarın geçmişe ilişkin yorumu olduğunu fark eder. Geçmişte yaşamış insanların yaşamıyla doğrudan temas kurar; bu da tarihi insanileştirir Öğrencilerin önemli analiz becerileri gelişecektir. Öğrencilerin çok değişik yaklaşımları görebilmelerini sağladığı gibi bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirecektir. Birinci el kaynaklara doğrudan ulaşmaları, eleştirel düşünmelerine, sorular sormalarına, zekice çıkarımlar yapmalarına, mantıklı açıklamalar getirmelerine ve olayları yorumlamalarına yol açacaktır.

Öğrenciler birincil kaynakları incelediklerinde ve öğretmenleri tarafından araştırılmaları için yönlendirildiğinde; analiz etme, değerlendirme, üretme, ilişkilendirme, hipotezleme, netleştirme, yorumlama, belirleme, anlama, açıklama, geliştirme, karar verme, muhakeme yapma, bağlantı kurma ve genelleme yapma gibi önemli eleştirel düşünme becerileri geliştirirler (Fogarty, 2012).

Birincil kaynaklardan yararlanmak için kullanabilecek yedi strateji şunlardır;

1. Neye bakacağımıza karar verin.
2. Amacı ve dinleyicileri belirleyin.
3. Önyargı arayın.

4. Kaynağın kendisini yakından inceleyin
5. Daha fazla bilgi bulun.
6. Etkileşimde kendi rolünüzü düşünün.
7. Çeşitli kaynakları karşılaştırın (Thompson & Austin, 2014).

Tarih öğretiminde sıklıkla kullanılan materyallerden biri tarihi fotoğraflardır. İnkılâp tarihi öğretiminde fotoğrafların çözümlenmesi ve bu çözümlenmenin neticesinde tarihsel çıkarımlarda bulunulması akademik başarıyı artırmanın yanında, dersin daha keyifli bir hale gelmesine ve amaçlanan davranışların geliştirilmesinde (kronoloji bilgisi, yaratıcı düşünme, problem çözme eleştirel düşünme, empati) de katkıda bulunmaktadır (Akbaba, 2005).

Tarih derslerinde kullanılan eğlenceli bir diğer materyal tarihsel karikatürlerdir. Tarihsel karikatürler öğrencilere tıpkı profesyonel tarihçiler gibi tarihte insanların ne düşündüğüne ilişkin sezgiler sunar. Görüntülerden süzülüp çıkarılması gereken bir anlam taşırlar. Karikatürler yorum gerektirdiğinden, öğrenciye söz konusu olay, konu ya da kişiyle ilgili daha önceki bilgilerinden faydalanma fırsatını verirler (Stradling, 2003: 100).

Yapıldığı zamanın siyasi ve sosyal havasını yansıtan ve bunu yansıtırken de olaylara biraz eleştirel, biraz mizahi ve biraz da yazarın bakış açısıyla yaklaşan özgün tarihsel tanıklardır (Altun, 2010).

Kılınç (2006), Avşar (2007) ve Palaz (2010) da çalışmalarında karikatür kullanımının tarih öğretimindeki olumlu sonuçlarını ortaya koymuştur.

Tarihin derslerini renkli hale getirebilecek bir başka materyal gazetelerdir. (Heitzman, 1979)'a göre gazeteler, öğretim programındaki diğer derslere göre Tarih dersinin konularına daha kolay uyarlanabilir. Tarih konuları, gazetelerin verdiği tarihi olay ekleri kullanılarak işlenebilir. Örneğin, gazetelerin milli bayramlarda verilen ekleri bu dersin tarih konuları için iyi bir kaynaktır (Akt.; Tangülü 2011).

Özellikle gazetelerin sahip olduğu birinci elden kaynak vasfı ve zengin görsel malzeme kullanarak haberleri ve durumları yorumlaması, ele alınan haberin doğru ya da objektif olup olamaması bunu gören ve yorumlayan öğrencide ister istemez bazı becerilerin açığa çıkmasına neden olur (Tangülü, 2011). Tarih dersinde gazete kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve geçmiş ve günümüz olaylarına karşı çok perspektifli bakış açısı kazandırdığı söylenebilir (Yahşi, 2011).

Tarih derslerinde kullanılacak bir diğer araç filmlerdir. Tarih öğretiminde kullanılacak filmler sayesinde öğrencilerin daha somut düşünebilmesi ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanır.

Dermircioğlu (2007), tarih öğretiminde kullanılacak film çeşitlerini şöyle sıralamıştır; eğitimsel filmler, çizgi filmler, komedi filmler, reklâm filmleri, belgesel filmler, dramatik filmler, bilim kurgu filmleri, arşiv filmleri, resmi savaş filmleri, amatör filmler ve haber filmleridir.

Belgeseller bazen birkaç kaynağı bir araya getiren görüntülü yapımlardır. Özellikle tarihi belgeseller, olayları yaşayan, gören kişilerle yapılan röportajlar, olayla ilgili belgeler, mektuplar, varsa çekilmiş orijinal görüntülerle hazırlanmaktadır. Bu yüzden belgeseller bir nevi kaynakların harmanlanmasıdır (Öztaş, 2008).

Öztaşkın (2013), çalışmasında belgesel filmlerin kullanımının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve bilinçli farkındalık düzeylerine olumlu etkisini ortaya koymuştur.

Belgeseller ve filmler geçmiş ile bugün arasında bağ kurarak yeni kuşakların olayları anlamalarını kolaylaştıran, merakı ve empatiyi geliştiren, gerçekliği tamamıyla hissettirerek tarihsel analiz sağlayan, bilişsel ve duyuşsal alanı birlikte harekete geçiren, dersleri monotonluktan kurtaran bir yapıdadır. (Aktekin & Çoban, 2012).

Yapılan araştırmalar, tarih öğretiminde tarihî film ve tarihî dizilerin planlı etkinlikler çerçevesinde kullanılmasının, tarih dersini daha zevkli hale getirmenin yanında öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirebilmelerine katkıda bulunabildiğini ortaya koymuştur (Öztaş, 2015). Kurmaca ve senaryoya dayalı tarihi film ve dizilerin

öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiği düşünüldüğünde, hepsi gerçek görüntüler içeren birinci elden kanıt olan arşiv filmlerinin de tarihsel düşünme becerilerini geliştireceği öngörülebilir.

İlgili çalışmalara bakıldığında Ata (2002); Şimşek (2003); Akbaba (2003); Doğan (2007); Öztaş (2007); Işık (2008); Özbaş (2010); Palaz (2010); Tangülü (2011); Öztaşkın (2013) tarih öğretiminde doküman kullanımı, fotoğraf kullanımı, tarihsel yazılı kanıt kullanımı, gazete kullanımı, karikatür kullanımı, belgesel kullanımı, film kullanımı gibi kanıt temelli çalışmaların tarih öğretiminde etkili olduğu görülmektedir. Tarih öğretimi için önemli bir kaynak olarak gördüğümüz Tarihin Ruhü belgeseli kullandığı birinci elden kaynaklarla tüm bu kaynakların bir harmanı niteliğindedir. Ayrıca şimdiye dek incelemesi yapılan belgesel ve film incelemelerinin dışında gerçek görüntülerden ve arşiv filmlerinden yararlanması dolayısıyla da bir ilk niteliğindedir.

Öztaş, 2008 yılındaki çalışmasında; TRT arşivi görüntülerinin ve “Merkez Ordu Sinema Dairesi”, “Müdafaa-i Milliye Cemiyeti”, “Malûl Gaziler Cemiyeti”, “Osmanlı Donanma Cemiyeti”, “Ordu Film Alma Dairesi” tarafından çekilen görüntülerin çoğaltılıp okullarda ders materyali olarak düzenlenmesi ve öğretim programının hangi ünitelerinde, hangi filmlerin kullanılabileceğinin tespit edilerek bu filmlerin liste halinde ilgili ders kitaplarına konulması gerekliliğinden bahsetmiştir. Tarihin Ruhü yapımı bu ihtiyacın karşılanması için önemli bir materyaldir. Bu çalışma ile tam da bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır. Tarihin Ruhü belgeselinin neden tarih öğretimi için önemli bir materyal olduğu değerlendirilmiş ve tarih öğretim programındaki kazanımlarla eşleştirilerek derslerde kullanılacak bir materyal oluşmasına zemin hazırlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma olup veri toplama yöntemi olarak tarihsel araştırmanın sıklıkla kullandığı yöntemlerden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Yazılı kaynakların yanı sıra film, video, fotoğraf gibi görsel malzemelerde nitel araştırmalarda doküman olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmanın verilerini TRT 2 Youtube kanalında bulunan 52 bölümlük Tarihin Ruhu belgeselinin bölümleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Mevcut öğretim programlarındaki sınıf düzeyi, öğrenme alanı, ünite ve kazanımlarla ilişkilendirilerek tablolatırılmıştır.

Betimsel analiz yaklaşımına göre, çözümlenen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

BULGULAR

Bu bölümde incelenen belgesel bölümleri mevcut tarih ders müfredatı açısından; sınıf düzeyi, ders, öğrenme alanı, ünite ve kazanımlarla ilişkilendirilerek tablolatırılmıştır. Yapılan incelemelerde 52 bölüm olarak yayınlanan Tarihin Ruhu belgeselinin Tarih Dersi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi, Sosyal Bilgiler Dersi, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi müfredatında mevcut olan üniteler ve kazanımlarla doğrudan ve dolaylı olarak ilişkilendirebileceğimiz bölümleri mevcuttur.

Tablo 1. Tarihin Ruhü Belgesel Bölümleri

1. Bölüm	1923 Seçim Kutlamaları
2. Bölüm	Sultanahmet Mitingleri
3. Bölüm	Abdülmecid Efendi
4. Bölüm	İstanbul'a Göç Eden Ruslar
5. Bölüm	I. Dünya Savaşı Döneminde Yeni Zelanda
6. Bölüm	Manaki Kardeşler
7. Bölüm	Hamidiye Camii'nde Selamlık
8. Bölüm	Mustafa Kemal Paşa'nın Amerikalılara Seslenişi
9. Bölüm	Mondros Mütarekesi
10. Bölüm	1919 İstanbul İşgali
11. Bölüm	Savaş Yıllarında Ekmek Davası
12. Bölüm	Demiryolu ve Kömür İşletmeciliği
13. Bölüm	İstanbul'da Son Kılıç Alayı
14. Bölüm	Ramazan'ı Uğurlama Bayramı Karşılama
15. Bölüm	Kayzer'in İstanbul Ziyareti
16. Bölüm	Ankara-Erzurum Demiryolu İnşaatı
17. Bölüm	Turizm ve Seyahat
18. Bölüm	İmparator ve İmparatoriçe İstanbul'da
19. Bölüm	İstanbul
20. Bölüm	Venizelos'un Türkiye Ziyareti
21. Bölüm	Rıza Pehlevi'nin Türkiye Ziyareti
22. Bölüm	10. Yıl Kutlamaları ve Yenilikler
23. Bölüm	10. Yıl Kutlamaları ve Dönüşüm
24. Bölüm	Kut'ül Amare Esirleri
25. Bölüm	Romanya Cephesi
26. Bölüm	Mustafa Kemal Atatürk ve İzmir
27. Bölüm	İngiltere Kralı'nın Türkiye Ziyareti
28. Bölüm	Sümerbank Fabrikaları
29. Bölüm	Kadın İşçiler
30. Bölüm	Büyük Taarruz Öncesi ve Sonrası Ankara
31. Bölüm	Hatay'ın Türkiye'ye Katılması
32. Bölüm	Milli Sinema
33. Bölüm	Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları
34. Bölüm	Sergi Evi
35. Bölüm	Mustafa Kemal'in Cenaze Törenleri
36. Bölüm	Osmanlı Havacıları ve Havacılık Tesisleri
37. Bölüm	1934 Yerel Seçimleri
38. Bölüm	Anıtkabir'in İnşası
39. Bölüm	Atatürk'ün İnceleme Gezileri
40. Bölüm	Atatürk'ün Büyük Taarruz'dan Sonra Ankara'da Karşılınması
41. Bölüm	Enver Paşa ve Şehzade Ömer Faruk Efendi'nin Batum Ziyareti

42. Bölüm	Amerikan Deniz Gücü Gemilerinin İstanbul Ziyareti
43. Bölüm	Atatürk'ün Konya Ziyareti
44. Bölüm	Tevhid-i Tedrisata Geçiş
45. Bölüm	Okulların Katıldığı Bir Tören
46. Bölüm	Mısır Çarşısı'nda Hayat
47. Bölüm	Churchill ve İnönü Görüşmesi & İngiliz Filosu
48. Bölüm	İstanbul Radyoevi ve Ümraniye Verici İstasyonu İnşaatı
49. Bölüm	Nüfus Sayımı
50. Bölüm	Atatürk Orman Çiftliği
51. Bölüm	1936'da İstanbul
52. Bölüm	Şeker Fabrikaları

Tablo 2. Belgesel Bölümlerinin Sınıf Düzeyi ve Derslerle İlişkisi

Sınıf Düzeyi ve Dersler	Derslerde Kullanılabilecek Bölümler
Sosyal Bilgiler	1-4-8-11-12-13-14-16-17-19-21-27-32-35-36-37-42-46-48-51.
8.Sınıf İnkılâp Tarihi	1-2-5-6-7-8-9-10-11-16-18-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-33-34-35-36-38-39-40-41-42-43-45-47-50-52.
Lise 11 Tarih	4-6-7-11-12-16-29-49-51
12.Sınıf İnkılâp Tarihi	1-2-3-4-7-8-9-10-15-18-20-21-22-23-24—25-26-27-28-29-30-31-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-47-50-52.
Çağdaş Türk ve Dünya Tarih	12-21-27-42-47-48

Yapılan incelemeye göre; Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılabilecek 20 bölüm, 8.sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde kullanılabilecek 38 bölüm, Lise Tarih 11 derslerinde kullanılabilecek 10 bölüm, 12.sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde kullanılabilecek 36 bölüm, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi derslerinde kullanılabilecek 5 bölüm tespit edilmiştir.

Tablo 3. Belgesel Bölümlerinin Kazanımlarla İlişkilendirilmesi

BÖLÜM	Sosyal Bilgiler	İnkılâp Tarih8	Tarih 11	İnkılâp Tarihi12	ÇTDT
1. Bölüm	7.6.1. 7.6.2.	8.1.1.	-	12.1.2.	-
2. Bölüm	-	8.2.3.	-	12.1.4. (-b)	-
3. Bölüm	-	-	-	12.3.2. (-a)	-
4. Bölüm	7.3.3.	-	11.6.1.	12.1.3. (-f)	-
5. Bölüm	-	8.2.5. (-b)	-	-	-
6. Bölüm	-	8.1.2.	11.4.4.	-	-
7. Bölüm	-	8.1.1. 8.1.4. (-b)	11.4.4. (- b,ç)	12.1.2. (-a)	-
8. Bölüm	5.7.1.	8.6.1.	-	12.4.2.	-
9. Bölüm	-	8.2.3.	-	12.1.4. (-a,b)	-
10. Bölüm	-	8.2.3.	-	12.1.4. (-a,b)	-
11. Bölüm	-	8.2.2.	11.5.3. 11.6.2.(-a)	-	-
12. Bölüm	5.7.2. 6.5.1.	-	11.5.2.	-	12.1.6.
13. Bölüm	7.2.5.	-	10.6.1	-	-
14. Bölüm	4.2.2 5.2.4 5.2.5. 6.1.2.	-	-	-	-
15. Bölüm	-	8.1.1. 8.2.1.	-	12.1.2 12.1.3.	-
16. Bölüm	4.4.2. 5.7.2.	-	11.5.2.	-	-
17. Bölüm	5.7.1. 5.7.3. 5.7.4.	-	-	-	-
18. Bölüm	-	8.1.1. 8.2.1.	-	12.1.2. 12.1.3.	-
19. Bölüm	5.2.2. 7.2.5.	-	-	-	-
20. Bölüm	-	8.6.1 8.6.2.	-	12.4.2.	-
21. Bölüm	6.7.1.	8.6.1. 8.6.2.	-	12.4.2.	12.1.6.
22. Bölüm	-	-	8.4.1.	-	-
23. Bölüm	12.3.4. 12.3.5.	-	8.4.4	-	-

			8.4.5.		
			8.4.8		
			8.4.9.		
24. Bölüm	-	8.2.2.	-	12.1.3	-
25. Bölüm	-	8.2.2	-	12.1.3	-
26. Bölüm	-	8.3.2.	-	12.2.5. (-b)	-
27. Bölüm	6.7.1	8.6.1.	-	12.4.2	12.1.6
		8.6.2.			
28. Bölüm	-	8.4.6.	-	12.3.6.	-
29. Bölüm	-	8.2.2.	11.6.2.	12.1.3	-
30. Bölüm	-	8.3.2.	-	12.2.5.	-
		8.3.5.			
31. Bölüm	-	8.6.3.	-	12.4.2.	-
32. Bölüm	5.4.1.	-	-	-	-
	6.7.4.				
	7.1.3.				
33. Bölüm	-	8.4.1.	-	12.3.1.	-
		8.4.2.		12.3.2.	
		8.4.5.			
		8.4.8.			
34. Bölüm	-	8.4.6.	-	12.3.6.	-
35. Bölüm	7.6.2.	8.7.1.	-	12.4.2.	-
		8.7.2.			
36. Bölüm	4.4.3.	8.2.2.	-	12.1.3.	-
37. Bölüm	6.6.4.	8.5.1.	-	12.4.1.	-
38. Bölüm	-	8.7.1.	-	12.4.2.	-
		8.7.2.			
39. Bölüm	-	8.4.4	-	12.4.1.	-
		8.4.5			
		8.5.1.			
40. Bölüm	-	8.2.5	-	12.2.2.	-
		8.3.5		12.2.5.	
41. Bölüm	-	8.2.1.	-	12.1.3.	-
		8.2.2.			
42. Bölüm	7.7.1.	8.7.4.	-	12.2.6.	12.3.4. (-
				12.6.1.	a)
43. Bölüm	-	8.4.5	-	12.3.5	-
44. Bölüm	-	8.4.4.	-	12.3.4.	-
45. Bölüm	-	8.4.5.	-	12.3.4. (-c)	-
				12.3.5.	
46. Bölüm	5.2.2.	-	-	-	-
47. Bölüm	8.7.4.	-	-	12.5.2.	12.2.6.
				12.5.3	12.3.4.

				12.6.2	
48. Bölüm	4.4.3. 5.4.1. 7.1.3.	-	-	-	-
49. Bölüm	-	-	11.6.2.	-	-
50. Bölüm	-	8.4.6.	-	12.3.6.	-
51. Bölüm	5.2.4. 5.2.5. 6.1.2.	-	11.6.2.	-	-
52. Bölüm	-	8.4.6.	-	12.3.6.	-

1. Bölüm: 1923 Seçim Kutlamaları

“12.1.2. 20. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti’nin siyasi, sosyal ve ekonomik durumunu analiz eder”

“8.1.1. Avrupa’daki gelişmelerin yansımaları bağlamında Osmanlı Devleti’nin yirminci yüzyılın başlarındaki siyasi ve sosyal durumunu kavrar.”

“7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.”

“7.6.2. Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.”

2. Bölüm: Sultanahmet Mitingleri

“12.1.4. I. Dünya Savaşı’nın sonuçlarını Osmanlı Devleti ve Batılı devletler açısından değerlendirir. B- Mondros Ateşkes Antlaşması’na karşı İstanbul Hükûmetinin, Mustafa Kemal’in ve halkın tutumu üzerinde durulur.”

“8.2.3. Mondros Ateşkes Antlaşması’nın imzalanması ve uygulanması karşısında Osmanlı yönetiminin, Mustafa Kemal’in ve halkın tutumunu analiz eder.”

3. Bölüm: Abdülmecid Efendi

“12.3.2 Siyasi alanda meydana gelen gelişmeleri kavrar (-a).”

4. Bölüm: İstanbul’a göç eden Ruslar

“**11.6.1.** Osmanlı Devleti’nin son dönemlerindeki nüfus hareketlerinin siyasi, askerî ve ekonomik sebep ve sonuçlarını açıklar.”

“**12.1.3.** Dünya Savaşı sürecinde Osmanlı Devleti’nin durumunu siyasi, askerî ve sosyal açılardan analiz eder. (-f)”

“**7.3.3.** Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.”

5..Bölüm I. Dünya Savaşı Döneminde Yeni Zelanda

“**8.2.5.** Milli Mücadele’nin hazırlık döneminde Mustafa Kemal’in yaptığı çalışmaları analiz eder. (-b)”

6. Bölüm: Manaki Kardeşler

“**11.4.4.** Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı ve Kanun-ı Esasi’nin içeriklerini küresel ve yerel siyasi şartlar bağlamında değerlendirir.”

“**8.1.2.** 20. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti’nin siyasi, sosyal ve ekonomik durumunu analiz eder.”

7.Bölüm: Hamidiye Camii'nde Selamlık

“**8.1.1.** Avrupa’daki gelişmelerin yansımaları bağlamında Osmanlı Devleti’nin yirminci yüzyılın başlarındaki siyasi ve sosyal durumunu kavrar.”

“**8.1.4.** Mustafa Kemal’in askerlik hayatı ile ilgili olayları ve olguları onun kişilik özellikleri ile ilişkilendirir. (-b)”

“**11.4.4.** Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı ve Kanun-ı Esasi’nin içeriklerini küresel ve yerel siyasi şartlar bağlamında değerlendirir. (b-ç)”

“**12.1.2.** 20. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti’nin siyasi, sosyal ve ekonomik durumunu analiz eder. (-a)”

8. Bölüm: Mustafa Kemal Paşa'nın Amerikalılara Seslenişi

“**SB.5.7.1.** Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.”

“**İTA.8.6.1.** Atatürk Dönemi Türk dış politikasının temel ilkelerini ve amaçlarını açıklar.”

“**12.4.2.** Atatürk Dönemi’nde (1923-1938) Türkiye Cumhuriyeti’nin dış politikasındaki başlıca gelişmeleri açıklar.”

9. Bölüm: Mondros Mütarekesi:

“**İTA.8.2.3.** Mondros Ateşkes Antlaşması’nın imzalanması ve uygulanması karşısında Osmanlı yönetiminin, Mustafa Kemal’in ve halkın tutumunu analiz eder.”

“**12.1.4.** I. Dünya Savaşı’nın sonuçlarını Osmanlı Devleti ve Batılı devletler açısından değerlendirir. (a-b)”

10. Bölüm: İstanbul’un İşgali

“**İTA.8.2.3.** Mondros Ateşkes Antlaşması’nın imzalanması ve uygulanması karşısında Osmanlı yönetiminin, Mustafa Kemal’in ve halkın tutumunu analiz eder.”

“**12.1.4.** I. Dünya Savaşı’nın sonuçlarını Osmanlı Devleti ve Batılı devletler açısından değerlendirir. (a-b)”

11. Bölüm: Savaş Yıllarında Ekmek Davası

“**İTA.8.2.2.** Birinci Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’nin durumu hakkında çıkarımlarda bulunur. d) Birinci Dünya Savaşı’nın sonuçları ele alınır.”

“**11.6.2.** Modernleşmeyle birlikte sosyal, ekonomik ve politik anlayışta yaşanan değişim ve dönüşümlerin gündelik hayata etkilerini analiz eder. (-a)”

“**11.5.3.** Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde hükümetlerin ekonomik hayat üzerinde kontrol sağlamaya yönelik çabalarını ekonomik ve politik açılardan değerlendirir.”

12. Bölüm: Demiryolu ve Kömür işletmeciliği

“**SB.4.4.2.** Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.”

“**SB.4.5.1.** İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.”

“**SB.5.5.1.** Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.”

“**SB.5.5.4.** Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.”

“**SB.5.7.2.** Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.”

“**SB.6.5.1.** Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.”

“**11.5.2.** Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde endüstriyel üretime geçiş çabalarını ve bu süreçte yaşanan zorlukları analiz eder.”

“**ÇTDT.12.1.6.** İki dünya savaşı arasındaki dönemde dünyada meydana gelen siyasi ve ekonomik gelişmeleri açıklar.”

13. Bölüm: İstanbul'da Son Kılıç Alayı

“**SB.7.2.5.** Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.”

“**10.6.1.** Sarayın devlet idaresinin yanı sıra devlet adamı yetiştirilmesinde ve şehir kültürünün gelişmesindeki rollerini analiz eder.”

14. Bölüm: Ramazan'ı Uğurlama Bayramı Karşılama

“**SB.4.2.2.** Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.”

“**SB.5.2.4.** Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.”

“**SB.5.2.5.** Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.”

“**SB.6.1.2.** Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.”

15. Bölüm: Kayzer'in İstanbul Ziyareti

“İTA.8.1.1. Avrupa'daki gelişmelerin yansımaları bağlamında Osmanlı Devleti'nin yirminci yüzyılın başlarındaki siyasi ve sosyal durumunu kavrar.”

“İTA.8.2.1. Birinci Dünya Savaşı'nın sebeplerini ve savaşın başlamasına yol açan gelişmeleri kavrar.”

“12.1.2. 20. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti'nin siyasi, sosyal ve ekonomik durumunu analiz eder.”

“12.1.3. I. Dünya Savaşı sürecinde Osmanlı Devleti'nin durumunu siyasi, askerî ve sosyal açılardan analiz eder.”

16. Bölüm: Ankara-Erzurum Demiryolu İnşaatı

“SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır.”

“SB.5.7.2. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.”

“11.5.2. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde endüstriyel üretime geçiş çabalarını ve bu süreçte yaşanan zorlukları analiz eder.”

17. Bölüm: Turizm ve Seyahat

“SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.”

“SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.”

“SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.”

“SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.”

18. Bölüm: İmparator ve İmparatoriçe İstanbul'da

“**İTA.8.1.1.** Avrupa'daki gelişmelerin yansımaları bağlamında Osmanlı Devleti'nin yirminci yüzyılın başlarındaki siyasi ve sosyal durumunu kavrar.”

“**İTA.8.2.1.** Birinci Dünya Savaşı'nın sebeplerini ve savaşın başlamasına yol açan gelişmeleri kavrar.”

“**12.1.2.** 20. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti'nin siyasi, sosyal ve ekonomik durumunu analiz eder.”

“**12.1.3. I.** Dünya Savaşı sürecinde Osmanlı Devleti'nin durumunu siyasi, askerî ve sosyal açılardan analiz eder.”

19. Bölüm: İstanbul

“**SB.5.2.2.** Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.”

“**SB.7.2.5.** Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.”

20. Bölüm: Venizelos'un Türkiye Ziyareti

“**İTA.8.6.1.** Atatürk Dönemi Türk dış politikasının temel ilkelerini ve amaçlarını açıklar.”

“**İTA.8.6.2.** Atatürk Dönemi Türk dış politikasında yaşanan gelişmeleri analiz eder.”

“**12.4.2.** Atatürk Dönemi'nde (1923-1938) Türkiye Cumhuriyeti'nin dış politikasındaki başlıca gelişmeleri açıklar.”

21. Bölüm: Rıza Pehlevi'nin Türkiye Ziyareti

“**SB.6.7.1.** Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.”

“**İTA.8.6.1.** Atatürk Dönemi Türk dış politikasının temel ilkelerini ve amaçlarını açıklar.”

“İTA.8.6.2. Atatürk Dönemi Türk dış politikasında yaşanan gelişmeleri analiz eder.”

“12.4.2. Atatürk Dönemi’nde (1923-1938) Türkiye Cumhuriyeti’nin dış politikasındaki başlıca gelişmeleri açıklar.”

“ÇTDT.12.1.6. İki dünya savaşı arasındaki dönemde dünyada meydana gelen siyasi ve ekonomik gelişmeleri açıklar.”

22. Bölüm: 10. Yıl Kutlamaları ve Yenilikler:

23. Bölüm: 10. Yıl Kutlamaları ve Dönüşüm:

“İTA.8.4.1. Çağdaşlaşan Türkiye’nin temeli olan Atatürk ilkelerini açıklar.”

“İTA.8.4.4. Eğitim ve kültür alanında yapılan inkılâpları ve gelişmeleri kavrar.”

“İTA.8.4.5. Toplumsal alanda yapılan inkılâpları ve meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

“İTA.8.4.8. Cumhuriyet’in sağladığı kazanımları ve Atatürk’ün Türk milleti için gösterdiği hedefleri analiz eder.”

“İTA.8.4.9. Atatürk ilke ve inkılâplarını oluşturan temel esasları kavrar.”

“12.3.4. Eğitim ve kültür alanında yapılan inkılâpları ve gelişmeleri kavrar.”

“12.3.5. Toplumsal alanda yapılan inkılâpları ve meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

24. Bölüm: Kut’ül Amare Esirleri

25. Bölüm: Romanya Cephesi

“İTA.8.2.2. Birinci Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’nin durumu hakkında çıkarımlarda bulunur. (-b)”

“12.1.3. I. Dünya Savaşı sürecinde Osmanlı Devleti’nin durumunu siyasi, askerî ve sosyal açılarından analiz eder. (-b)”

26. Bölüm: Mustafa Kemal Atatürk ve İzmir

“İTA.8.3.2. Milli Mücadele Dönemi’nde Batı Cephesi’nde meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

“12.2.5. Düzenli ordunun kurulmasından Mudanya Ateşkes Antlaşması’na kadar meydana gelen gelişmeleri Türkiye’nin bağımsızlık sürecine katkıları açısından analiz eder. (-b)”

27. Bölüm: İngiltere Kralı’nın Türkiye Ziyareti

“SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.”

“İTA.8.6.1. Atatürk Dönemi Türk dış politikasının temel ilkelerini ve amaçlarını açıklar.”

“İTA.8.6.2. Atatürk Dönemi Türk dış politikasında yaşanan gelişmeleri analiz eder.”

“12.4.2. Atatürk Dönemi’nde (1923-1938) Türkiye Cumhuriyeti’nin dış politikasındaki başlıca gelişmeleri açıklar.”

28. Bölüm: Sümerbank Fabrikaları

“İTA.8.4.6. Ekonomi alanında meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

“12.3.6. Ekonomi alanında meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

29. Bölüm: Kadın İşçiler

“İTA.8.2.2. Birinci Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’nin durumu hakkında çıkarımlarda bulunur.”

“11.6.2. Modernleşmeyle birlikte sosyal, ekonomik ve politik anlayışta yaşanan değişim ve dönüşümlerin gündelik hayata etkilerini analiz eder.”

“12.1.3. I. Dünya Savaşı sürecinde Osmanlı Devleti’nin durumunu siyasi, askerî ve sosyal açılardan analiz eder.”

30. Bölüm: Büyük Taarruz Öncesi ve Sonrası Ankara

“İTA.8.3.2. Milli Mücadele Dönemi’nde Batı Cephesi’nde meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

“İTA.8.3.5. Sakarya Meydan Savaşı’nın kazanılmasında ve Büyük Taarruz’un başarılı olmasında Mustafa Kemal’in rolüne ilişkin çıkarımlarda bulunur.”

“12.2.5. Düzenli ordunun kurulmasından Mudanya Ateşkes Antlaşması’na kadar meydana gelen gelişmeleri Türkiye’nin bağımsızlık sürecine katkıları açısından analiz eder.”

31. Bölüm: Hatay’ın Türkiye’ye Katılması

“İTA.8.6.3. Atatürk’ün Hatay’ı ülkemize katmak konusunda yaptıklarına ve bu uğurda gösterdiği özveriye kanıtlar gösterir.”

“12.4.2. Atatürk Dönemi’nde (1923-1938) Türkiye Cumhuriyeti’nin dış politikasındaki başlıca gelişmeleri açıklar.”

32. Bölüm: Milli Sinema

“SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.”

“SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.”

“SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.”

33. Bölüm: Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları

“İTA.8.4.1. Çağdaşlaşan Türkiye’nin temeli olan Atatürk ilkelerini açıklar.”

“İTA.8.4.2. Siyasi alanda meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

“İTA.8.4.5. Toplumsal alanda yapılan inkılâpları ve meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

“**İTA.8.4.8.** Cumhuriyet’in sağladığı kazanımları ve Atatürk’ün Türk milleti için gösterdiği hedefleri analiz eder.”

“**12.3.1.** Çağdaşlaşan Türkiye’nin temeli olan Atatürk ilkelerini kavrar.”

“**12.3.2.** Siyasi alanda meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

34. Bölüm: Sergi Evi

“**İTA.8.4.6.** Ekonomi alanında meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

“**12.3.6.** Ekonomi alanında meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

35. Bölüm: Mustafa Kemal'in Cenaze Törenleri

“**SB.7.6.2.** Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.”

“**İTA.8.7.1.** Atatürk’ün ölümüne ilişkin yansıma ve değerlendirmelerden hareketle onun fikir ve eserlerinin evrensel değerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”

“**İTA.8.7.2.** Atatürk’ün Türk Milleti’ne bıraktığı eserlerinden örnekler verir.”

“**12.4.2.** Atatürk Dönemi’nde (1923-1938) Türkiye Cumhuriyeti’nin dış politikasındaki başlıca gelişmeleri açıklar. (-ç)

36. Bölüm: Osmanlı Havacıları ve Havacılık Tesisleri

“**SB.4.4.3.** Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.”

“**İTA.8.2.2.** Birinci Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’nin durumu hakkında çıkarımlarda bulunur.”

“**12.1.3.** I. Dünya Savaşı sürecinde Osmanlı Devleti’nin durumunu siyasi, askerî ve sosyal açılardan analiz eder.”

37. Bölüm: 1934 Yerel Seçimleri

“**SB.6.6.4.** Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.”

“İTA.8.5.1. Atatürk Dönemi’ndeki demokratikleşme yolunda atılan adımları açıklar.”

“12.4.1. Atatürk Dönemi’nde Türkiye Cumhuriyeti’nin iç politikasındaki önemli gelişmeleri açıklar.”

38. Bölüm: Anıtkabir’in İnşası

“İTA.8.7.1. Atatürk’ün ölümüne ilişkin yansıma ve değerlendirmelerden hareketle onun fikir ve eserlerinin evrensel değerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”

“İTA.8.7.2. Atatürk’ün Türk Milleti’ne bıraktığı eserlerinden örnekler verir.”

“12.4.2. Atatürk Dönemi’nde (1923-1938) Türkiye Cumhuriyeti’nin dış politikasındaki başlıca gelişmeleri açıklar. (-ç)”

39. Bölüm: Atatürk’ün İnceleme Gezileri

“İTA.8.5.1. Atatürk Dönemi’ndeki demokratikleşme yolunda atılan adımları açıklar.”

“İTA.8.4.4. Eğitim ve kültür alanında yapılan inkılâpları ve gelişmeleri kavrar.”

“İTA.8.4.5. Toplumsal alanda yapılan inkılâpları ve meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

“12.4.1. Atatürk Dönemi’nde Türkiye Cumhuriyeti’nin iç politikasındaki önemli gelişmeleri açıklar.”

40. Bölüm: Atatürk’ün Büyük Taarruz’dan Sonra Ankara’da Karşılanması

“İTA.8.2.5. Millî Mücadele’nin hazırlık döneminde Mustafa Kemal’in yaptığı çalışmaları analiz eder. (-c)”

“İTA.8.3.5. Sakarya Meydan Savaşı’nın kazanılmasında ve Büyük Taarruz’un başarılı olmasında Mustafa Kemal’in rolüne ilişkin çıkarımlarda bulunur.”

“12.2.2. Büyük Millet Meclisinin açılış sürecini ve sonrasında meydana gelen gelişmeleri kavrar. (-ç)”

“**12.2.5.** Düzenli ordunun kurulmasından Mudanya Ateşkes Antlaşması’na kadar meydana gelen gelişmeleri Türkiye’nin bağımsızlık sürecine katkıları açısından analiz eder. (f)”

41. Bölüm: Enver Paşa ve Şehzade Ömer Faruk Efendi'nin Batum Ziyareti

“**İTA.8.2.1.** Birinci Dünya Savaşı’nın sebeplerini ve savaşın başlamasına yol açan gelişmeleri kavrar.”

“**İTA.8.2.2.** Birinci Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’nin durumu hakkında çıkarımlarda bul **12.1.3.** I. Dünya Savaşı sürecinde Osmanlı Devleti’nin durumunu siyasi, askerî ve sosyal açılardan analiz eder.”

42. Bölüm: Amerikan Deniz Gücü Gemilerinin İstanbul Ziyareti

“**SB.7.7.1.** Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.”

“**İTA.8.7.4.** İkinci Dünya Savaşı’ndaki gelişmelerin ve bu savaşın sonuçlarının Türkiye’ye etkilerini analiz eder.”

“**12.6.1.** 1945-1950 yılları arasında Türkiye’de meydana gelen siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeleri kavrar.”

“**12.2.6.** İkinci Dünya Savaşı’nda Türkiye’nin izlediği dış politika stratejilerini açıklar.”

“**ÇTDT 12.3.4.** Soğuk Savaş Dönemi’nde Türk dış politikasında meydana gelen gelişmeleri sebep-sonuç ilişkisi kurarak açıklar.(-a)”

43. Bölüm: Atatürk'ün Konya Ziyareti

“**İTA.8.4.5.** Toplumsal alanda yapılan inkılâpları ve meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

“**12.3.5.** Toplumsal alanda yapılan inkılâpları ve meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

44. Bölüm: Tevhid-i Tedrisata Geçiş

“İTA.8.4.4. Eğitim ve kültür alanında yapılan inkılâpları ve gelişmeleri kavrar.”

“12.3.4. Eğitim ve kültür alanında yapılan inkılâpları ve gelişmeleri kavrar.”

45. Bölüm: Okulların Katıldığı Bir Tören

“İTA.8.4.5. Toplumsal alanda yapılan inkılâpları ve meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

“12.3.4. Eğitim ve kültür alanında yapılan inkılâpları ve gelişmeleri kavrar. (-c)”

“12.3.5. Toplumsal alanda yapılan inkılâpları ve meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

46. Bölüm: Mısır Çarşısı'nda Hayat

“SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.”

47. Bölüm: Churchill ve İnönü Görüşmesi & İngiliz Filosu

“İTA.8.7.4. İkinci Dünya Savaşı'ndaki gelişmelerin ve bu savaşın sonuçlarının Türkiye'ye etkilerini analiz eder.”

“12.5.2. II. Dünya Savaşı sürecinde Türkiye'nin izlediği siyaset ile savaşın Türkiye üzerindeki ekonomik ve toplumsal etkilerini analiz eder.”

“12.5.3. II. Dünya Savaşı'nın sonuçlarını değerlendirir.”

“12.6.2. II. Dünya Savaşı sonrası dönemde uluslararası ilişkilerde ve Türk dış politikasında meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

“ÇTDT.12.2.6. İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'nin izlediği dış politika stratejilerini açıklar.”

“ÇTDT.12.3.4. Soğuk Savaş Dönemi'nde Türk dış politikasında meydana gelen gelişmeleri sebep-sonuç ilişkisi kurarak açıklar.”

48. Bölüm: İstanbul Radyoevi ve Ümraniye Verici İstasyonu İnşaatı

“**SB.4.4.3.** Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.”

“**SB.5.4.1.** Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.”

“**SB.7.1.3.** Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.”

“**ÇTDT.12.2.7.** İkinci Dünya Savaşı sürecinde Türkiye’de meydana gelen siyasi, ekonomik ve sosyokültürel gelişmeleri değerlendirir. (-b)”

49. Bölüm: Nüfus Sayımı

“**11.6.2.** Modernleşmeyle birlikte sosyal, ekonomik ve politik anlayışta yaşanan değişim ve dönüşümlerin gündelik hayata etkilerini analiz eder.”

50. Bölüm: Atatürk Orman Çiftliği

“**İTA.8.4.6.** Ekonomi alanında meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

“**12.3.6.** Ekonomi alanında meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

51. Bölüm: İstanbul

“**SB.5.2.4.** Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.”

“**SB.5.2.5.** Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.”

“**SB.6.1.2.** Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.”

“**11.6.2.** Modernleşmeyle birlikte sosyal, ekonomik ve politik anlayışta yaşanan değişim ve dönüşümlerin gündelik hayata etkilerini analiz eder. (-d)”

52. Bölüm: Şeker Fabrikaları

“**İTA.8.4.6.** Ekonomi alanında meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

“12.3.6. Ekonomi alanında meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

SONUÇ

Tarihin Ruhu sunduğu arşiv filmleriyle izleyicisini geçmişin bir anıyla karşı karşıya bırakmaktadır. Arşiv filmini belgeden, fotoğraftan ayıran özellik izleyicisini o ana tanık kılması, anı yeniden yaşatmasıdır. Tarihin Ruhu yayınladığı elli iki bölümün tamamında tarihimizin önemli olaylarına şahıslarına ve mekanlarına yer vermektedir. Her bölümde anlatılan olayın ne olduğu, sürece nasıl geldiği ve tarihsel arka planına dair bilgiler verilerek başlanmıştır. Görüntülerdeki zaman, mekân, olay ve şahıslar tespit edilerek muhatabına sunulmuştur. Bölümler içerisinde kullanılan önemli kavramlar detaylarıyla izleyiciye açıklanmıştır. Her bölümün sonunda filmler nerede çekildi? Ne zaman çekildi? Bu filmlerdeki olay nedir? Görüntüleri kim çekti? soruları sorulmuş ve cevaplanmıştır. 1923 seçimlerinden 1943 Adana Görüşmeleri’ne, selamlık ve kılıç alaylarından Cumhuriyet’in 10. yıl kutlamalarına, İstanbul’un işgal yıllarından Cumhuriyet Bayramı kutlamalarına, Türk tarihinin son asırda yaşanmış en önemli olaylarının geniş bir yelpazede verildiği zengin film, fotoğraf ve gazete arşivleriyle beslenen Tarihin Ruhu, muhatabına dijital restorasyon ve renklendirme çalışmalarıyla kalitesi yükseltilmiş görüntüler sunmaktadır. Bazı bölümlerinde tarihten çok aşına olduğumuz ama arka planını bilmediğimiz tanıdık görüntülerin hikayesini aydınlatırken, bazı bölümlerde ise ilk defa karşılaştığımız görüntüleri sunmaktadır. Kültür ve Turizm Bakanlığı Sinema Genel Müdürlüğü Arşiv Dairesi, TRT Arşiv Dairesi, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı, Cengiz Kahraman arşivi, Saadet Özen arşivi, Fransız ve Makedonya, Hollanda, Yeni Zelanda film arşivleri gibi zengin arşiv kaynakları taranarak titizlikle hazırlanmıştır. Ayrıca Vatan, Akşam, Milliyet, Ulus, İleri, Vakit, Yenigün İkdâm, Tasvir-i efkâr, Hadisât, Tevhid-i Efkâr The Illustrated London News, L’Illustration, Le Petit Parisien, Le Matin gibi dönemin gazete arşivi de taranmış, olayların anlatımında ciddi katkı sağlamıştır. Her bölümde ilgili olayın alanında uzman akademisyenlere danışılarak sunulması ve her bölüm sonunda titizlikle hazırlanmış bir

“seçilmiş kaynakça” bölümünün izleyiciyle paylaşılması araştırmanın niteliğine yönelik önemli bir göstergedir.

Metin yazarları filme ve fotoğrafa sorulması gereken soruların neler olduğunu ve nasıl cevaplanması gerektiğini bir tarihçi bakışıyla anlatmaktadır. Ayrıca kanıtları kullanırken ipuçlarından nasıl faydalanılması gerektiği, sonuca nasıl ulaşılacağı, tıpkı bir dedektif hassasiyetiyle uygulanarak gösterilmektedir. Arşiv görüntüleri, haber filmleri ve öğretici filmler neyi gösterdikleri kadar neyi göstermedikleriyle de önemlidir. Bu açıdan bakıldığında metin yazarları bize arşiv filmlerinin izleyicisine hangi bağlamda sunulduğunu ve gösterilmek istenenin yanında gösterilmeyenin de neler olabileceğini düşündürmek istemektedirler. Kurgunun algıyı etkilediğine ve değiştirebildiğine dikkat çekmektedirler. Özellikle birinci dünya savaşı yıllarına ait görüntülerde, video filmlerin bir propaganda aracı olarak nasıl kullanıldığı gerçeğinin altı çizilmektedir. Arşiv filmlerinin kullanımı siyasi tarihin yanında, sosyal tarihin de renkli tarafını göstermektedir. Gündelik yaşam, insan ilişkileri, kılık kıyafet, mimari, çocukların yaşamı gibi heyecan verici konular hakkında da izleyicinin merakını artırmaktadır. “Arşiv filmlerinde yaşayan öyküler” sloganıyla izleyicisine hitap eden yapımlar, filmleri ve fotoğrafları, geçmişin sadece fikrini değil, duygusunu, hareketini ve canlılığını taşıyan bir araç olarak sunmaktadır.

Tarihin Ruhu belgeseli tarih öğretimi açısından iki önemli noktada bize yenilik getirmektedir. Birincisi şimdiye dek tarih derslerinde kullandığımız, fotoğraf, gazete, arşiv belgesi, karikatür gibi farklı yazılı kaynakların tümünü bir bağlam içinde bir konunun öğretiminde kullanmış, ikincisi ise şimdiye dek derslerde kullanılan ve son zamanlarda popülerliği artan tarihi dizi ve tarihi film gibi senaryo temelli kurmaca yapıtların yerini olayların yaşandığı anda çekilen gerçek arşiv görüntüleri almıştır. Bu sayede öğrenciler tarih derslerinde değişim ve sürekliliği kavrayabilecek, geçmişte yaşamış insanlarla ilişki kurarak empati becerisini geliştirecek, farklı bakış açılarını tespit ederek çok perspektifliliği sağlayacak, en önemlisi de zihninde soyut olan kavram ve olayları somutlaştırmış olacaktır. Bu zaviyeden bakıldığında Tarihin Ruhu belgeseli üzerinde mevcut müfredat programına uygun olarak iyi planlanmış etkinlikler

geliştirilmelidir. Sınıf ortamında bu görüntülere daha çok yer verilmeli, bu tip materyallerin öğrencilerin akademik başarıları ve tarihsel düşünme becerilerine etkileri hakkında saha çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acun, F. (2004). Görsellik ve yakın dönem tarihi araştırmalarında kullanımı. *Kebikeç İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmaları Dergisi*, (18), 95-118.
- Akbaba, B. (2003). *Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, B. (2005). İnkılâp tarihi öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 65-78.
- Akbaba, B. (2005). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 185-197.
- Akbaba, B. (2009). *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutumlara etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akıncı, A. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Aktekin, S. & Çoban, Z. (2012). Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 7(13), 141-160
- Altun, A. (2010). Tarih öğretiminde mizah ve karikatür, İçinde M. Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir*. (ss.272-284), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi
- Andreotti, K. (1993). *Teaching History from Primary Evidence*. London: David Fulton.
- Ata, B. (2002). Tarih derslerinde “dokümanlarla öğretim” yaklaşımı. *Türk Yurdu*, (175), 80-86.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig*, 42, 77-93.
- Fogarty, R. J. (2012). *How to teach thinking skills within the common core: 7 key student proficiencies of the new national standards*. Solution Tree Press.
- Heitzzman, W. R. (1979). *The newspaper in the classroom. what research says to the teacher*. Washington: National Education Association.
- Işık, H. (2008). *Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2018). *Orta öğretim tarih dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344>
- MEB (2018). *Orta öğretim inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346>

- MEB (2018). *Orta öğretim çağdaş türk ve dünya tarihi dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=337>
- MEB (2018). *8.Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=355>
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Öztaş, S. (2007). *Tarih öğretimi ve filmler: tarih öğretiminde film kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Öztaş, S. (2008) Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 543-556
- Öztaş, S. (2015). Tarih öğretiminde tarihî film ve tarihî dizilerin kullanılmasına ilişkin tarih bölümü öğrencilerinin görüşleri (Kırklareli Üniversitesi örneği). *Turkish History Education Journal*, 4(2), 1-37.
- Öztaşkın, Ö. B. (2013). Sosyal bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Eğitim bilimleri araştırmaları dergisi*, 3(2), 147-162.
- Palaz, T. (2010) İlköğretim 8. sınıf inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersinde karikatür kullanımının öğrenci başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl avrupa tarihi nasıl öğretilmeli* (Çev. Ayfer Ünal), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 141-155.
- Thompson, K., & Austin, H. (2014). *Examining the evidence: Seven strategies for teaching with primary sources*. Capstone Classroom.
- Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.(2002). Avrupa Konseyi Değişime Çağırıyor. (Çev. Eda Cerrahoğlu), *Toplumsal Tarih*, (100), 58-59.
- Tangülü, Z. (2011). 8.sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde gazete kullanımı ve buna ilişkin öğretmen görüşleri, Yayımlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yahşi, İ. (2011). Tarih Öğretiminde Gazete Kullanımının Çok Perspektifliğe Etkisi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TARİHİN RUHU BELGESEL BÖLÜMLERİ


- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü 1923 Seçimleri Kutlamaları 1. Bölüm*. İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=pWda7Nfaqa0>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü Sultanahmet Mitingleri 2.Bölüm*. İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=7zZaYGTsvoE>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü Abdülmecid Efendi 3. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=VQKMBhLZu84>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü İstanbul'a Göç Eden Ruslar 4. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=WEgOohKk5KE>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. I. Dünya Savaşı Döneminde Yeni Zelanda 5. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=qAe3mVmeTTQ>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Manaki Kardeşler 6. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=Tqjg67pVeOo>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü Hamidiye Camii'nde Selamlık 7. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=LOhGkXo2V30>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Mustafa Kemal Paşa'nın Amerikalılara Seslenişi 8. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=tJD8XYY0V7U>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Mondros Mütarekesi 9. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri https://www.youtube.com/watch?v=7NyFntp_-mM
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. 1919 İstanbul İşgali 10. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri https://www.youtube.com/watch?v=2ZsVdy_vVoM
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Savaş Yıllarında Ekmek Davası 11. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=zwpniS9Cup8>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü Demiryolu ve Kömür İşletmeciliği 12. Bölüm*. İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=uK9NPVOH4F0>

- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu İstanbul'da Son Kılıç Alayı 13. Bölüm*. İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri
<https://www.youtube.com/watch?v=efLq0k-muQ4>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Ramazan'ı Uğurlama Bayramı Karşılama 14. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri
<https://www.youtube.com/watch?v=AOeZ3kyAzwg>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Kayzer'in İstanbul Ziyareti 15. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri
<https://www.youtube.com/watch?v=jEpr7TmbONA>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Ankara-Erzurum Demiryolu İnşaatı 16. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri
<https://www.youtube.com/watch?v=W17H1rh5e3k>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Turizm ve Seyahat 17. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri
<https://www.youtube.com/watch?v=OiIHsceLMEE>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. İmparator ve İmparatoriçe İstanbul'da 18. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri
<https://www.youtube.com/watch?v=5SQhB3wVV4c>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. İstanbul 19. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri
<https://www.youtube.com/watch?v=bVKvN-yxwA8>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Venizelos'un Türkiye Ziyareti 20. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri
<https://www.youtube.com/watch?v=6lFV04kSKZk>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Rıza Pehlevi'nin Türkiye Ziyareti 21. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri
<https://www.youtube.com/watch?v=IDdty129PIY>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. 10. Yıl Kutlamaları ve Yenilikler 22. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri
<https://www.youtube.com/watch?v=bEOvg6EkaYo>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. 10. Yıl Kutlamaları ve Dönüşüm 23. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri
https://www.youtube.com/watch?v=fs2I7sY0_IE
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Kut'ül Amare Esirleri 24. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri
<https://www.youtube.com/watch?v=PUBxkVWkzeA>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Romanya Cephesi 25. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri
<https://www.youtube.com/watch?v=HYc5dM5dKS8>

- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Mustafa Kemal Atatürk ve İzmir 26. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=xgoXxbkT3bE>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. İngiltere Kralı'nın Türkiye Ziyareti 27. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=Eb12IkDuiEI>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Sümerbank Fabrikaları 28. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=4TV42zr9T3Q>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Kadın İşçiler 29. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=U-EgSbP8QnY>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Büyük Taarruz Öncesi ve Sonrası Ankara 30. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=iyPjONKTtZ0>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Hatay'ın Türkiye'ye Katılması 31. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=I5vIZZTAABc>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Milli Sinema 32. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri https://www.youtube.com/watch?v=wKx3E_6V9Iw
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları 33. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=q6BrezsX-m0>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Sergi Evi 34. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=h6HYPU8xAsA>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Mustafa Kemal'in Cenaze Törenleri 35. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=RVbCHTKOiSo>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Osmanlı Havacıları ve Havacılık Tesisleri 36. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=IYFIOv8-grA>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. 1934 Yerel Seçimleri 37. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=Kk-cvvuXMX8>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Anıtkabir'in İnşası 38. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=3Cokg6luIMM>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhü. Atatürk'ün İnceleme Gezileri 39. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=XLmkYo05YfE>

- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Atatürk'ün Büyük Taarruz'dan Sonra Ankara'da Karşılanması 40. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=qFePiKkse6I>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Enver Paşa ve Şehzade Ömer Faruk Efendi'nin Batum Ziyareti 41. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=ByQUwkSWmtA>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Amerikan Deniz Gücü Gemilerinin İstanbul Ziyareti 42. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri https://www.youtube.com/watch?v=_m_BuwNxJ9Y
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Atatürk'ün Konya Ziyareti 43. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri https://www.youtube.com/watch?v=CGr9zQ3hE_M
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Tevhid-i Tedrisata Geçiş 44. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=EXnWXXLo7DE>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Okulların Katıldığı Bir Tören 45. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=OzMPApeBkxE>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Mısır Çarşısı'nda Hayat 46. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=pOJcY2BiTIQ>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Churchill ve İnönü Görüşmesi & İngiliz Filosu 47. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=-Jb5J0KORDE>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. İstanbul Radyoevi ve Ümraniye Verici İstasyonu İnşaatı 48. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=s5bcfjCXSWQ>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Nüfus Sayımı 49. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=KybshLz0Vbg>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Atatürk Orman Çiftliği 50. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=V0vjETZDik0>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. İstanbul 51. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=-WKUnR2hULg>
- Taşdiken, A. 2019. *Tarihin Ruhu. Şeker Fabrikaları 52. Bölüm* İstanbul: At Yapım Film ve Prodüksiyon Hizmetleri <https://www.youtube.com/watch?v=Ehq3rvU6CvA>

ORCID

Yusuf Ziya AKTAŞ  <https://orcid.org/0000-0002-3136-6449>

SUMMARY

Introduction

Increasing technological possibilities and digitalizing world undoubtedly affect the teaching processes deeply. In order to make more use of historical sources and visual materials to understand past historical events, it is the history that is more dominant for historical events today. It reveals the effectiveness of teaching methods with first-hand sources.

Among the items to be considered in the implementation of the history lesson curriculum, it is important to use first-hand sources (archive documents, concrete historical heritage items, Nutuk, etc.) in the treatment of the subjects. In order for students to comprehend the events discussed in their own contexts, care should be taken to include written, audio, visual and visual resources related to that period. For this purpose, oral and written literary products, newspaper, internet, etc. media can be used. Studies have shown that using historical films and historical series in the context of planned activities in history teaching can contribute to the development of historical thinking skills of students as well as making the history lesson more enjoyable. Considering that historical films and series based on fiction and scenario develop students' historical thinking skills, it is predictable that archival films, which are first-hand evidence that contain real images, will also develop their historical thinking skills. It is seen that evidence-based studies such as the use of documents in history teaching, the use of photographs, the use of historical written evidence, the use of newspapers, the use of cartoons, the use of documentaries, and the use of films are effective in history teaching. The Spirit of History documentary, which we see as an important source for history teaching, is a blend of first-hand sources and all these sources. In addition, it is also a first since it makes use of real images and archive films in addition to the documentary and film reviews examined so far.

The reason why the documentary Spirit of History is an important material for history teaching was evaluated and a basis was prepared to create a material to be used in the lessons by matching it with the gains in the history teaching program.

Method

This study is qualitative research and document analysis, one of the methods frequently used by historical research, was used as data collection method. Document review covers the analysis of written materials containing information about the phenomenon or facts to be investigated. In addition to written sources, it can be used as a document in qualitative research in visual materials such as film, video, photography.

The data of the study are chapters of the 52-episode documentary The Spirit of History, available on the TRT 2 Youtube channel. In this context, the data obtained as a result of the research are classified. The class level in the current curriculum is tabulated in relation to the learning area, unit and achievements.

Findings

The documentary sections examined in this section in terms of current history course curriculum; class level, lesson, learning area, unit and achievements. The documentary The Spirit of History, published as 52 chapters, has sections that we can directly or indirectly associate with the History Lesson, History of Revolution and Kemalism Lesson, Social Studies Lesson, Contemporary Turkish and World History Lesson units and achievements.

According to the examination; 20 departments that can be used in Social Studies courses, 38 sections that can be used in 8th grade History of Revolution and Kemalism courses, 10 sections that can be used in High School History 11 courses, 36 sections that can be used in 12th grade History of Revolution and Kemalism courses, 5 sections that can be used in Contemporary Turkish and World History courses have been identified.

Conclusion

The Spirit of History documentary brings us innovation in two important points in terms of history teaching. The first has used all of the different written sources we have used in history lessons, such as photographs, newspapers, archive documents, cartoons, within a context, in the teaching of a subject; it has taken real archive footage taken at the time of the events. In this way, students will be able to comprehend change and continuity in history lessons, develop their empathy skills by establishing relationships with people who have lived in the past, provide multi-perspective by identifying different perspectives, and most importantly, they will concretize concepts and events that are abstract in their minds. From this point of view, well-planned activities should be developed in accordance with the current curriculum on the Spirit of History documentary. In the classroom environment, these images should be included more, and field studies should be conducted about the effects of such materials on students' academic achievements and historical thinking skills.



Görsel: (<https://i.ytimg.com/vi/w0ykKrWxFxg/maxresdefault.jpg>)

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Genel İlkeler

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfayı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirilmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

Anlatım

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

Yazım

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede “Kaynaklar” bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

Kaynaklar

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarıırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

İki kategorili puanlama çok kategorili puanlamaya genelleştirilirse, yetenek düzeyi θ olan bireyin x kategorili puanlanan bir maddeden x puan alma olasılığı aşağıdaki gibi hesaplanır.