



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
INONU UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION
(UNIEFD)

Cilt/ Volume: 23

e-ISSN: 2149-9863

Sayı/ Issue: 1

ULUSLARARASI HAKEMLER KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Bülent AKSOY
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Mualla B. AKSU
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Hüseyin ALKAN
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Bilal ALTAY
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Sadegül A. ALTUN
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
İbrahim ATALAY
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Mesut AYDIN
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ali BALCI
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Martin BILEK
University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC
Gürhan CAN
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE
Cevat CELEP
Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE
Hikmet Yıldırım CELKAN
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Tak Cheung CHAN
Kennesaw State University, USA
Ronald J. CHENAIL
Nova Southeastern University, USA
Simon CLARKE
University of Western Australia, AUSTRALIA
Hana CTRNÁCTOVÁ
Charles University, CZECH REPUBLIC
Jale ÇAKIROĞLU
ODTÜ, TÜRKİYE
Aytekin ÇÖKELEZ
İstanbul Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE
Özcan DEMİREL
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Hasan DEMİRTAŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Semire DIKLI
Georgia Gwinnett College, USA
Süleyman DOĞAN
Ege Üniversitesi, TÜRKİYE
Burhanettin DÖNMEZ
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
Nevhiz ERCAN
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Ş. Şule ERÇETİN
Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
İclal ERGENÇ
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Philip C. van der ESTHUIZEN
North-West University, SOUTH AFRICA
Dianne FORBES
The University of Waikato, NEW ZEALAND
Thienhuong HOANG
California State Polytechnic University, USA
Elif Tekin İFTAR
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyüp İZCI
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Mira KARNIELI
Oranim Teachers' College, ISRAEL
Cahit KAVCAR
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Eyyüp ÖZKAMALI
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Ali KIŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Remzi Y. KINCAL
ÇOMÜ, TÜRKİYE
Peter LITCHKA
Lyola University, USA
Stewart MARSHALL
The University of the West Indies, BARBADOS
Mehmet MURAT
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Semra MIRICI
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE
Zuhal OKAN
Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE
Selahattin ÖGÜLMÜŞ
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Servet ÖZDEMİR
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
A. Sumru ÖZSOY
Boğaziçi Üniversitesi, TÜRKİYE
Paul J. PACE
University of Malta, MALTA
Ahmet SABAN
Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE
Demetrios G. SAMPSON
University of Piraeus, GREECE
Özcan SEZER
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ed SMEETS
Radboud University, NETHERLANDS
Ömer Faruk ŞİMŞEK
İzmir Ekonomi Üniversitesi, TÜRKİYE
Songül TAŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ceren TEKKAYA
ODTÜ, TÜRKİYE
Belma TUĞRUL
İstanbul Aydın Üniversitesi, TÜRKİYE
Mehmet ÜSTÜNER
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Helen WILDY
University of Western Australia, AUSTRALIA
Taşkın YILDIRIM
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Selma YEL
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Cemil YÜCEL
Osmangazi Üniversitesi, TÜRKİYE



Sahibi/Owner

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Adına/On Behalf of Inonu University
Prof. Dr. İlhan ERDEM

Baş Editörler/Editors in Chief

Prof. Dr. İlhan ERDEM
Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ

Editörler/Editors

Arş. Gör. Dr. Fatih KAYA
Arş. Gör. Sema NACAR
Arş. Gör. Derya KARADENİZ
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN

Dil Editörleri/Language Editors

Arş. Gör. Merve ERCAN
Arş. Gör. Betül KINIK

Danışma Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Prof. Dr. Mesut AYDIN
Prof. Dr. Feridun MERTER
Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ
Prof. Dr. Recep ARSLANER
Doç. Dr. Bilal GENÇ
Doç. Dr. Devkan KALECİ
Dr. Öğr. Üyesi Arzu TANRIVERDİ

Teknikerler/Technicians

Arş. Gör. Derya KARADENİZ
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN

Dizgi-Grafik-Tasarım

Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN
Arş. Gör. Derya KARADENİZ

İletişim/Communication

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
44208-MALATYA
E-posta: efdergi@gmail.com
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd>

*Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki
mürşit ilimdir, fendir.*

H. Altıntaş

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
INONU UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION JOURNAL
(INUEFD)



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Inonu University

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Faculty of Education Journal

Cilt/Volume: 23

Sayı/Issue: 1

Nisan/April-2022

INUEFD açık erişimi destekleyen hakemli akademik bir dergidir ve **ULAKBİM TR Dizin, EBSCO Host, SOBIAD, NEWJOUR (Electronic Journal & Newsletters), The Intute Social Sciences Database, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi ve EDNA (Education Network Australia)** indekslerinde taranmaktadır.

*INUEFD is a peer-reviewed academic journal supporting open access and is indexed by **ULAKBİM TR Index, EBSCO Host, SOBIAD, NEWJOUR (Electronic Journal & Newsletters), The Intute Social Sciences Database, Google Scholar, Turkish Education Index and EDNA (Education Network Australia).***



İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Cilt/Volume: 23

Nisan / April-2022

Sayı/ Issue: 1

Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Kısa Form: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Oğuzhan YILDIRIM, Seher BALCI ÇELİK	01-19
Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Fen Derslerindeki Değerlendirme Hakkındaki İnanç ve Uygulama Düzeyleri Melek KİŞİN, Nail İLHAN	20-43
Türkçe Ders Kitaplarındaki Tiyatro Metinlerinin Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi Atilla DİLEKÇİ	44-58
Relationship Between Concealment of Child Sexual Abuse and Sexual Stigma Ersan ERSOY, Ahmet ÇETİNTAŞ, Yeliz AKSÜT	59-78
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Takım Çalışması Becerileri Üzerine Mesleki Bilgilerinin Tespit Edilmesi Arzu KIRMAN BİLGİN, Tülay ŞENEL ÇORUHLU	79-98
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Süreç Becerilerinin İncelenmesi Elif KILIÇOĞLU, Gülşah ÖZDEMİR BAKI	99-120
Osmanlıca Dersinde Web 2.0 Aracı Quizlet Kullanımına İlişkin Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri Özlem BAŞ, Fahri TEMİZYÜREK	121-134
Argümantasyonun Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yoğunluk ve Hal Değişimi Konularındaki Başarıları Üzerine Etkisi Saliha DOĞAN, Özlem ÇANKAYA, Nilay AYDOĞAN, Funda OKUŞLUK	135-154

Okul Müdürlerinin Finansal Kaynak Sağlamada Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Fenomenolojik Bir İnceleme Bünyamin AĞALDAY, Mehmet GÜL	155-177
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Pandemi ve Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Uşak Üniversitesi Örneği Nidan OYMAN BOZKURT	178-206
Öğretmenlerin Bilgi Uçurma Nedenlerinin Örgütsel Sinizm ve Özdeşleşme ile Olan İlişkisi: Bir Yol Analizi Çalışması Ahmet KAYA, Ahmet GÖÇEN, Mehmet UZUN	207-224
Covid-19 Pandemi Dönemi Başlangıcında 1. Sınıfta Olan Öğrencilerin Bu Süreçlerinin ve 2. Sınıfa Hazırbulunuşluklarının Değerlendirilmesi Meltem KOÇOĞLU, Başak KASA AYTEN	225-260
Özel Okullarda Kullanılan Pazarlama Taktikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması Sümeyye MERMER, Niyazi ÖZER	261-274
Sosyal Bilgiler Dersini Veren Öğretmenlerin Pandemi Öncesi ve Sürecinde Medya Kullanım Alışkanlıklarının İncelenmesi Nizamettin BİLİCİ, Erhan GÖRMEZ	275-306
Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yetkinliklerinin İncelenmesi Bircan EYÜP	307-323
A Study on Secondary School Students' Foreign Language Anxiety: Students' and Teachers' Perceptions Tuğba ÖZSARI, Kağan BÜYÜKKARCI	324-364
Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Coğrafya Konuları Üzerine Yapılmış Bilimsel Yayınlar Analitik Bir Bakış Elif YILMAZ, Selman ABLAK, Erdal AKPINAR	365-384

Öğretmen Görüşlerine Göre COVID-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitimde İlk Okuma Yazma Sorunları Fatma KIRMIZI, Gizem Sultan BÜYÜKDAĞ	385-413
Çocuk Büyütme Deneyimlerinin Gelişimsel ve Kuşaklararası Karşılaştırılması Aslı TUNCA	414-432
Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı'na Yönelik Görüşleri Eda OĞUZTEKİN, Oktay BEKTAŞ, Melek KARACA, Mustafa METİN	433-459
Öğretmenlerin Kaotik Liderlik, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi Ümit DOĞAN, Mahire ASLAN	460-485
Öğretmenlerin Üst Düzey Soru Yazma Becerilerine Yönelik Eylem Araştırması Hatice Gonca USTA	486-514
Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması Fulya ATİLA, Burhanettin DÖNMEZ	515-538
Covid-19 Döneminde İngilizce Dersler İçin Sunulan Canlı Ders Kayıtlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri Nil GÖKSEL	539-561
Okul Öncesi Kurumlarında "Çocuklar İçin Felsefe"ye Dayalı Mevcut Durumu Betimleme Deniz YÜCEER, Sevgi COŞKUN KESKİN	562-583
Erken Çocukluk Döneminde Gelişen Zihin: Neden ve Nasıl? Vakkas YALÇIN, Hızır DİNLER	584-598

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişliklerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık Oktay DÖNÜK, Recep BİNDAK	599-620
Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeği'nin (ÖAIÖ) Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması Gamze TUTİ, Murat ÖZDEMİR, Hatice RİZELİ	621-644
Evaluation of Prospective Teachers' Attitudes Towards Sustainable Environmental Education Ayça CİRİT GÜL, Pınar TAĞRIKULU, İbrahim Hakan ÇOBANOĞLU, Elif Omca ÇOBANOĞLU	645-670
Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi: Meta-Analiz Çalışması Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Hilal ÜNAL	671-702

Child-Adolescent Perfectionism Scale-Short Form: The Turkish Adaptation, Validity and Reliability Study

Oğuzhan YILDIRIM, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-8174-9640
Seher BALCI ÇELİK, Ondokuz Mayıs University, ORCID ID: 0000-0001-9506-6528

Abstract

The purpose of this study was to examine the psychometric properties of the Turkish version of the Child-Adolescent Perfectionism Scale-Short Form (CAPS-SF) developed by Bento et al. (2020). In the study, 364 children and adolescents (110 males; 254 females) aged 10 to 22 years participated. Construct validity of the scale was tested by exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). In order to test the criterion validity, the correlation coefficients between CAPS-SF and Positive-Negative Perfectionism Scale (PNPS), Short Form of the Oxford Happiness Questionnaire were calculated. The sub-dimensions of the CAPS-SF were found to be positively correlated with the two sub-dimensions of the PNPS. The reliability of the scale was tested by internal consistency coefficient, item-total statistics, and extreme group method. The Cronbach's alpha coefficient was found to be .80. Confirmatory factor analysis indicated that the model's goodness of fit was satisfactory ($\chi^2/df=2.87$, GFI=.956, AGFI=.924, CFI=.956, RMSEA=.072, RMR=.045). According to CFA, factor loadings ranged from .48 to .81. According to EFA, factor loadings ranged from .55 to .88. As a result of the CFA and EFA, CAPS-SF was found to have a two-factor structure similar to the original scale. In conclusion, the Turkish version of the CAPS-SF, which has adequate psychometric properties, was found to be valid and reliable for Turkish culture.

Keywords: child, adolescent, perfectionism



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 01-19
DOI:10.17679/inuefd.858685

Article Type
Research Article

Received
11.01.2021

Accepted
20.03.2022

Suggested Citation

Yıldırım, O. & Balci-Çelik, S. (2022). Child-adolescent perfectionism scale-short form: The Turkish adaptation, validity, and reliability study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 01-19. DOI: 10.17679/inuefd.858685

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Personality is an innate feature that distinguishes people from others. Consistent aspects of the physical, mental, social, and emotional characteristics of individuals create their personality (Taymur & Türkçapar, 2012). Social and genetic factors play an important role in people's personality development. Physical conditions, socio-cultural structures, genetic differences, and parental attitudes are factors affecting personality traits. Personality traits determine how individuals react to different events (Tuncer & Voltan-Acar, 2006). People have personality traits such as anxious, pessimistic, active, sympathetic, curious, reliable, skeptical, humble, and helpful (Costa & McCrae, 1992). Another personality trait is perfectionism. Perfectionism emerges with the need for approval, love, and acceptance. Perfectionists who do not aim to do better constantly query themselves and their behavior, because they are afraid to make mistakes. Studies on perfectionism mostly examined adults, and it was concluded that children were not adequately examined. On the contrary, perfectionism can become a significant problem, especially for students who have high academic success expectations (Rice et al., 2007). In the education system, students are expected to be successful in high school and university entrance exams. Generally, students studying for these exams are in adolescence and experience some emotional changes. Adolescents who are exposed to great expectations by their parents and the teachers during this period can also set challenging goals for themselves. Thus, perfectionist adolescents may experience depression and behavioral disorders (Bayram, 2019; Erözkan, 2008).

Purpose

In this study, it was aimed to adapt the Child-Adolescent Perfectionism Scale-Short Form (CAPS) to Turkish culture. The Child-Adolescent Perfectionism Scale developed by Flett et al. (2001) was made into a short form by Bento et al. (2020). It is noteworthy that the scales related to perfectionism in the literature have a high number of items. It is thought that especially children and adolescents can be bored with long questions, and they prefer short forms. It is preferred that the questions asked to the students are clear, understandable, and short (Akyol, Yıldırım, Ateş & Çetinkaya, 2013, p.50).

Method

The original version of the Child-Adolescent Perfectionism Scale–Short Form consisted of middle school and high school students. In this study, the age range of the study group was more comprehensive, and university students were included in the validity and reliability study. Because adolescence also consists of the university period (Steinberg, 2007, p. 23). The study included 254 (69.7%) female and 110 (30.3%) male children and adolescents in the 10-22 age group. In this study, Child-Adolescent Perfectionism Scale-Short Form (Bento et al., 2020), Positive-Negative Perfectionism Scale (Kırdök, 2004), and Short Form of the Oxford Happiness Questionnaire (Doğan & Akıncı-Çötök, 2011) were used.

During the Turkish adaptation of CAPS-SF, permission was obtained by contacting the developers of the scale. Then, the below steps was followed:

- Translation of the original items of the scale into Turkish was done by three domain experts in Psychological Counseling and Guidance Department.

- The appropriate items of the translated form were selected by four domain experts who speak both languages. Then the Turkish form of the scale was created.
- The created Turkish form was translated to English by three domain experts in the English language.
- The English, Turkish, and original forms were presented to another domain expert who speaks both languages. According to the expert opinion, the back translation and the last Turkish versions of the CAPS-SF are appropriate in terms of language and structure. Also, the Turkish version of the CAPS-SF is compatible with the original version of the scale.
- The Turkish form of the scale was applied to 120 participants, and Exploratory Factor Analysis was performed based on the data obtained.
- The form was applied to 244 other participants for Confirmatory Factor Analysis. At this stage, different scales were used in order to test the criterion validity of the Child-Adolescent Perfectionism Scale-Short Form.

Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed to test the construct validity of the Turkish version of CAPS-SF. Confirmatory factor analysis (CFA) was performed to determine how the model was confirmed. Before the statistical analysis, normality assumptions and multi collinearity problems were examined (Tabachnick ve Fidell, 2015, s.739). It was determined that the data were normally distributed, and there were no multicollinearity problems. In this study, the Maximum Likelihood Factor Analysis method was used (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018, p.275).

In order to test the criterion validity, the correlations coefficient between CAPS-SF and Positive-Negative Perfectionism Scale (PNPS), Short Form of the Oxford Happiness Questionnaire were calculated. The reliability of the scale was tested by Cronbach's alpha coefficient, internal consistency coefficient, item-total statistics, and extreme group method.

Discussion & Conclusion

The Cronbach's alpha coefficient was found to be .80. Confirmatory Factor Analysis stated that the model's goodness of fit was satisfactory ($\chi^2/df=2.87$, GFI=.956, AGFI=.924, CFI=.956, RMSEA=.072, RMR=.045). According to CFA, factor loadings ranged from .48 to .81. According to EFA, factor loadings ranged from .55 to .88. According to EFA, factor loadings ranged from .55 to .88. As a result of the CFA and EFA, CAPS-SF was found to have a two-factor structure similar to the original scale. In conclusion, the Turkish version of the CAPS-SF, which has adequate psychometric properties, was found to be valid and reliable for Turkish culture.

This scale is thought to contribute to researchers who want to examine the perfectionism levels of children and adolescents. Researchers can examine the causes of perfectionism in children and adolescents and the factors that trigger negative perfectionism in future research. Perfectionism psycho-education programs can be created for children and adolescents, and experimental studies using these psycho-education programs can be carried out. Informative seminars for parents can be conducted to gain awareness about perfectionism in children and adolescents.

Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Kısa Form: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Oğuzhan YILDIRIM, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-8174-9640

Seher BALCI ÇELİK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9506-6528



Öz

Bu araştırmada Bento ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formunun (ÇEMÖ- KF) Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Çalışma; yaşları 10 ile 22 arasında değişen 364 çocuk ve ergen (110 erkek; 254 kadın) ile yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır. Ölçüt geçerliğinin sınanması amacıyla ÇEMÖ-KF ile Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ) ve Oxford Mutluluk Ölçeği arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. ÇEMÖ-KF ve alt boyutları ile OOMÖ'nüniki alt boyutu arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanırken madde toplam istatistikleri incelenmiş ve alt üst gruplar karşılaştırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .80, alt boyutlarının ise .81 ile .80 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2/sd=2.87$, GFI=.956, AGFI=.924, CFI=.956, RMSEA=.072, RMR=.045). DFA sonuçlarına göre madde faktör yükleri .48 ile .81 arasında değişirken AFA sonuçlarına göre maddelere ilişkin faktör yükleri .55 ile .88 arasında yer almıştır. AFA ve DFA sonuçlarına göre ölçeğin orijinal yapısıyla uyumlu olarak iki faktöre sahip olduğu anlaşılmıştır. Yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu görülen ÇEMÖ-KF'nin Türk kültürü için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: çocuk, ergen, mükemmeliyetçilik

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 01-19

DOI: 10.17679/inuefd.858685

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
11.01.2021

Kabul Tarihi
20.03.2022

Önerilen Atıf

Yıldırım, O. & Balcı-Çelik, S. (2022). Çocuk-ergen mükemmeliyetçilik ölçeği - kısa form: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 01-19. DOI: 10.17679/inuefd.858685

Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Kısa Form: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Kişilik insanı diğerlerinden ayıran doğuştan getirdiği ve sonradan öğrendiği özelliklerin tümüdür. Kişinin sahip olduğu tüm fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal özelliklerinin tutarlılık gösteren yapıları kişiliğini oluşturur (Taymur ve Türkçapar, 2012). Çevresel ve genetik faktörler kişilik gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Fiziksel şartlar, sosyo-kültürel yapılar, genetik farklılıklar ve ebeveyn tutumları kişilik özelliklerini etkileyen diğer faktörlerdir. Bireylerin farklı durumlar karşısında nasıl tepki vereceğini kişilik özellikleri belirler (Tuncer ve Voltan-Acar, 2006). Bireyler; kaygılı, kötümser, aktif, sempatik, meraklı, güvenilir, kuşkucu, alçakgönüllü ve yardımsever kişilik özelliklerine sahip olabilirler (Costa ve McCrae, 1992). Kişilik özelliklerinden bir diğeri de mükemmeliyetçi kişilik özelliğidir. Mükemmeliyetçilik onaylanma, sevilme ve kabul görme ihtiyacı ile ortaya çıkmaktadır. Daha iyisini yapma gayretinden farklı bir durum olarak görülen mükemmeliyetçilikte kişi hata yapmaktan korktuğu için kendisini ve davranışlarını sürekli olarak sorgulama eğilimindedir. Kendisini sorgulamanın yanında kendisini sürekli olarak eleştiren mükemmeliyetçi kişi genellikle gerçek dışı ve son derece yüksek hedeflere ulaşmaya çalışır (Frost vd., 1990). Mükemmeliyetçilik en iyisini gerçekleştirme arzusundan kaynaklanır (Flett ve Hewitt, 2007).

Olumsuz bir kişilik özelliği olarak değerlendirilen mükemmeliyetçilik çocukluk dönemindeki öğrenme yoluyla edinilir (Hollender, 1965). Çocukluk dönemindeki mükemmeliyetçiliğin altında yatan diğer neden ise aile baskısı ve olumsuz anne baba rolleridir. Mükemmeliyetçiliğin oluşmasına neden olan faktörleri sistematik bir şekilde açıklamak için bazı modeller oluşturulmuştur.

Yetişkinlik döneminde görülen mükemmeliyetçiliğin çocukluk dönemi yaşantılarıyla ilişkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Anne baba tutumları ve kişilerarası ilişki deneyimleri çocukluk dönemindeki mükemmeliyetçiliğe neden olurken bu yapı yetişkinlik döneminde de devam edebilir (Kol, 2020; Satılmış, 2010). Bu bağlamda çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki mükemmeliyetçiliğin aynı kaynaktan beslendiği söylenebilir. Ancak ilgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde mükemmeliyetçiliğin farklı yaşam dönemlerinde yapısal olarak değiştiği görülmektedir (Kahraman, Kaya ve Erez, 2021; Otrar, Dönmez ve Uzel, 2018). Mükemmeliyetçilik konusuyla ilgili yapılan araştırmalarda çoğunlukla ergen ve yetişkinlerin incelendiği görülürken (Chen, Hewitt ve Flett, 2019; Çarkıt ve Yalçın, 2018; Gümüšoğlu ve Aşçı, 2020; Odacı, Kalkan ve Çıkrıkçı, 2017; Richardson ve Gradisar, 2020) çocukluk dönemindeki bireylere yeteri kadar yer verilmediği dikkat çekmektedir. Aksine mükemmeliyetçilik özellikle akademik başarı beklentisi yüksek olan çocuk ve ergenler için önemli bir sorundur (Rice vd., 2007). Eğitim öğretim döneminde çocuk ve ergenlerden birçok sınavda başarılı olmaları beklenmektedir. Bu sınavlara hazırlanan öğrencilerin ise çocukluk ve ergenlik döneminde olduğu bilinmektedir. Bu dönemde ailesi ve çevresi tarafından yüksek beklentilere maruz kalabilen çocuk ve ergenler ayrıca kendilerine ulaşılması zor bazı hedefler de koymaktadırlar. Tüm bunların sonucu olarak bazı psikolojik problemlerle karşı karşıya kalabilen çocuk ve ergenlerde mükemmeliyetçilik; depresif belirtiler ve davranış bozuklukları ile birlikte görülebilmektedir (Bayram, 2019; Erözkan, 2008).

Mükemmeliyetçi kişilerin bilişsel çarpıtmalara sahip olabileceği bilinmektedir. Bu bilişsel çarpıtmalar ya hep ya hiç düşünme biçimi, süzgeçten geçirme, olumsuz kıyaslama,

felaketleştirme, aşırı katı olma, kişisel hassasiyet, seçici soyutlama ve zorunluluklardır (Anthony ve Swinson, 2000; Türkçapar, 2012). Bununla birlikte mükemmeliyetçi kişilerin davranışlarını beklenti ve inançları şekillendirmektedir. Başlangıçta olumsuz bir kavram olarak değerlendirilen mükemmeliyetçiliğin zamanla farklı boyutlarının da olduğu anlaşılmıştır. İlgili alanyazında mükemmeliyetçilik ile ilgili yapılan araştırmalar (Karayığıt, 2017; Suh, Gnilka ve Rice, 2017; Wang ve Li, 2017; Yıldız, Aktan ve Yardımcı, 2021) incelendiğinde birbirinden farklı tanımların ve bakış açılarının yer aldığı görülmektedir. Bu anlaşmazlığın en büyük nedeni mükemmeliyetçiliğin ruhsal sorunlara neden olan olumsuz yönleri (Dilmaç, Aydoğan, Koruklu ve Deniz, 2009) ile başarı ve düzen sağlama gibi olumlu yönlerinin (Dixon, Lapsley ve Hanchon, 2004) bulunmasıdır. Mükemmeliyetçilik kavramının ele alındığı ilk dönemlerde genellikle mükemmeliyetçiliğin olumsuz yönlerinden bahsedilmiştir. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar mükemmeliyetçiliğin birtakım kazançlar sağladığını da ortaya koymuştur (Flett ve Hewitt, 2007). Hatta Corey'e (2008) göre insanlar mutlu olabilmek için mükemmelliğe ulaşma arzusundadır. Mükemmeliyetçilik hakkında birbirinden farklı tanımların bulunmasının bir diğer nedeni de akademik başarı ile mükemmeliyetçiliğin ayrı değerlendirilememesidir (Odacı, Kalkan ve Çıkrıkçı, 2017).

Alanyazında mükemmeliyetçiliğin ilişkili olduğu olumlu ve olumsuz birçok kavramın bulunduğu anlaşılmaktadır. Buna göre mükemmeliyetçilik ile depresyon (Alim, 2018; Maia vd., 2012) obsesif kompulsif bozukluk (Frost vd., 1990), öz şefkat, kendini sabotaj (Alaloğlu, 2020), yeme tutumları (Kontbay, 2010), sorunlarla başa çıkma becerileri (Şen, 2005) ve sosyal kaygı düzeyleri (Eroğlu ve Odacı, 2019) arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ancak alanyazında iyi oluş veya mutluluk ile mükemmeliyetçiliğin bir arada incelendiği araştırma bulgularında tutarlılık olmadığı anlaşılmıştır. Örneğin kimi araştırmalarda mükemmeliyetçilik ile mutluluk arasında negatif ilişki bulunurken (Alim, 2018; Karataş ve Tagay, 2012; Mendi, 2015) kimi araştırmacılar bu ilişkinin pozitif yönde olduğunu ortaya koymuşlardır (Alaloğlu, 2020; Stoeber ve Otto, 2006).

Çocuk ve ergenlerde mükemmeliyetçiliği belirlemeyi amaçlayan ölçekler geliştirilmiştir. Rice ve Preusser (2002) tarafından geliştirilen *Uyumlu ve Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği* 9–11 yaş arasındaki çocuklara yöneliktir. Ölçeğin şartlı benlik saygısı, hataya duyarlılık, onay ihtiyacı ve saplantılı davranış olmak üzere dört faktörü bulunmaktadır.

Flett ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen *Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği* Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Frost vd., 1990) temelinde geliştirilmiş olup kendine özgü mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik olmak üzere iki alt boyuta sahiptir.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ni temel alan bir diğer ölçek ise DeKryger'in (2005) geliştirdiği *Çocukluk Dönemi Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği*'dir. Ölçeğin 7-12 yaş arasındaki çocuklara yönelik yedi alt boyutu olduğu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; amaç yönelimi, performans değerlendirme, uyum bozucu çaba, hatalara dönük ilgi, eylemlerden şüphe, organizasyon ve ebeveyn beklentileridir.

Kırdök (2004) tarafından geliştirilen *Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği* 11-16 yaş arasındaki öğrencilerden elde edilen verilerle sınınanmıştır. Ölçeğin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik olmak üzere iki alt boyutu bulunmakta olup toplam puan üzerinden yorum yapılmamaktadır.

Yukarıda yer alan ölçme araçları benzer şekilde mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Ölçekler genellikle mükemmeliyetçiliğin olumlu, olumsuz, kişisel ve sosyal yönlerini ölçmektedir. Hem çocuk ve ergenlere hem de yetişkinlere yönelik geliştirilen bu ölçeklerde alınan yüksek puanlar mükemmeliyetçiliğin arttığını göstermektedir.

Yurtiçi alanyazında bireylerin mükemmeliyetçilik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ölçme araçları bulunsa da özellikle çocuk ve ergenlere yönelik az sorudan oluşan ve farklı boyutları ölçen bir ölçme aracının bulunmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilere yönelik hazırlanan soruların açık, anlaşılır ve kısa olması daha tercih edilir bir durumdur (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013, s.50). Tüm bu nedenlerden hareketle geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan, mükemmeliyetçiliğin sosyal ve kişisel boyutlarını kapsayan ve alanyazında aktif şekilde kullanılan Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formunun Türk kültürüne uyarlamasının yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada Flett ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen Bento ve arkadaşları (2020) tarafından kısa form haline getirilen Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formunun daha geniş bir yaş grubuna yönelik Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formunun orijinal halinde yer alan çalışma grubu ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çalışmada ise çalışma grubunun yaş aralığı daha geniş tutulmuş ve üniversite öğrencileri de geçerlik güvenilirlik çalışmasına dâhil edilmiştir. Bunun nedeni ise Steinberg'e (2007) göre ergenlik, 10-11 yaşlarında başlayan ve üniversite yıllarını da kapsayan bir dönemdir. UNESCO'nun ve Birleşmiş Milletler Örgütü'nün tanımlamasında ise yetişkinlik döneminden önceki dönem olan ergenlik ve gençlik çağı 15-25 yaş arasını kapsamaktadır (Kulaksızoğlu, 1998). Ergenliğin sonları olarak ifade edilen yaş aralığı ise 16-21 olarak kabul edilmektedir (Akt. Koç, 2004). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubuna seçilen katılımcıların yaş grubu orijinal forma göre daha geniş tutulmuştur. Araştırmada 254 (%69,7) kadın, 110 (%30,3) erkek olmak üzere yaşları 10 ile 22 arasında değişen toplamda 364 çocuk ve ergen katılımcı tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formu (Bento vd., 2020), Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Kırdök, 2004) ve Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formudur (Doğan ve Akıncı-Çötök, 2011). Ayrıca kişisel bilgi formu aracılığıyla katılımcılara ilişkin demografik veriler elde edilmiştir.

Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Form (ÇEMÖ-KF):

Flett ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen Bento, Pereira, Azevedo, Saraiva, Flett, Hewitt ve Macedo (2020) tarafından kısa form haline getirilen Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması yaşları 9 ile 18 arasında değişen 756 ergen üzerinde yapılmıştır. Ortaokul ve lisede öğrenim gören bu öğrencilerin yaş ortalaması 13.22'dir. ÇEMÖ-KF beşli Likert tipi (1= Tamamen yanlış; 2= Çoğunlukla yanlış; 3= Ne doğru ne yanlış; 4= Çoğunlukla doğru; 5= Tamamen doğru) bir ölçektir.

Ölçek sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ve kendine özgü mükemmeliyetçilik olmak üzere iki alt boyuta sahiptir. Bu ölçeklerden alınan toplam puanın yüksek olması mükemmeliyetçiliğin arttığını ifade eder. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik alt boyutunda yer alan maddeler: 1-2-3-4-5.

Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik alt boyutunda yer alan maddeler: 6-7-8-9.

ÇEMÖ-KF'nin güvenilirliği için test tekrar test yöntemi kullanılmış ve altı hafta arayla 341 ergene uygulanan ölçeğin korelasyon katsayısı tüm ölçek için .67, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu için .61, kendine özgü mükemmeliyetçilik alt boyutu için .67 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları .67 ile .85 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu için .87, kendine özgü mükemmeliyetçilik alt boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği incelendiğinde sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunda faktör yükleri .50 ile .89 arasında değişirken kendine özgü mükemmeliyetçilik alt boyutunda faktör yükleri .54 ile .83 arasında değişmektedir. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre modelin kabul edilebilir uyum sergilediği anlaşılmıştır. DFA sonuçlarına göre GFI= .96, CFI=.97, TLI=.96, RMSEA=.047 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin ölçüt geçerliği hesaplamasında *The Forms of Self-criticizing and Reassuring Scale (Gilbert, Clarke, Hempel, Miles, ve Irons, 2004)* ölçeğine ait üç alt ölçek ($r = .20$; $r = -.05$; $r = .12$) ile *The Other as Shamer for Adolescents–Short Form (Cunha, Xavier, Cherpe, ve Gouveia, 2017)* adlı ölçek ($r = .17$) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ölçekler arasında istatistiksel açıdan anlamlı çıkan korelasyonlara bakıldığında ÇEMÖ-KF'nin ölçüt geçerliğinin istenen düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu ölçeklerden alınan toplam puanın yüksek olması mükemmeliyetçiliğin arttığını ifade eder.

Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ):

Kırdök (2004) tarafından ölçek ön ergenlerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Dörtlü likert tipinde olan ölçekte toplam puana göre değerlendirme yapılmamaktadır. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ölçen iki alt boyutu ayrı olarak hesaplanmaktadır. Her iki alt ölçekte yer alan toplam puan arttıkça mükemmeliyetçiliğin de arttığı görülmektedir.

Olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeğinden alınabilen toplam puan 10-40 arasında; olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeğinden alınabilen toplam puan ise 7-28 arasında değişiklik göstermektedir.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde başlangıçta 80 üniversite öğrencisinden mükemmeliyetçilik konusunu içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yapı geçerliğini hesaplamak amacıyla başlangıçta 382 öğrenciden daha sonra Açıklayıcı faktör analizi için 324, doğrulayıcı faktör analizi için ise 324 öğrenciden veri elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için 82 öğrenciden oluşan bir katılımcı gruba dört hafta arayla ölçek uygulanmış, olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeği için güvenirlik katsayısı .75 çıkarken olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeği için güvenirlik katsayısının .78 olduğu saptanmıştır.

Faktör analizi ile ölçek son haliyle 17 maddeden ve iki faktörden oluşmuştur. Olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeğine ilişkin faktör yükleri .47 ile .64 arasında değişirken, olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeğine ait faktör yükleri .52 ile .64 arasında değişmiştir.

Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeğinde .81; olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeğinde .78 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam puan korelasyonları olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeğinde .43 ile .55 arasındayken bu korelasyon katsayıları .48 ile .55 arasında yer almıştır.

Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu (OMÖ-KF):

Hills ve Argly (2002) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Doğan ve Çötök (2011) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında ergenler ve genç yetişkinler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Orijinal hali sekiz maddeden oluşan ölçek Türkçe diline uyarlanırken madde toplam korelasyonu .17 çıkan dördüncü madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek yedi maddeye düşmüştür. 5'li likert tipinde bir ölçek olan OMÖ-KF'nin iki maddesi ters puanlanmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .74, iki hafta arayla uygulanan ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayısı .85 çıkmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için Zung Depresyon Ölçeği ($r=.48$), Yaşam Yönelimi Ölçeği ($r=.51$) ve Yaşam Doyumu Ölçeği ($r=.61$) kullanılmış ve aralarındaki korelasyonlar istatistiksel açıdan anlamlı çıkmıştır. Tüm bu sonuçlar Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

İşlem

Türk kültürüne uyarlanmasına karar verilen Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formunu alanyazına kazandıran araştırmacılar ile iletişim kurulup gerekli izinler alındıktan sonra aşağıda yer alan adımlar sırasıyla izlenmiştir:

- Ölçeğin orijinal maddelerinin Türkçeye çevirisi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanındaki üç uzman tarafından yapılmıştır.
- Çevirisi yapılan Türkçe formunun uygun maddeleri her iki dile hâkim dört alan uzmanı tarafından seçilmiş ve ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur.
- Oluşturulan Türkçe form İngilizce dili alanında uzman üç kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir.
- Ölçeğin tekrar İngilizceye çeviri hali, orijinal hali ve oluşturulan Türkçe form her iki dile hâkim başka bir alan uzmanına gönderilmiş ve kendisinden uzman görüşü istenmiştir. Bu uzman görüşüne göre maddelerin "geri çeviri" hali ve oluşturulan son Türkçe formu dil ve yapı bakımından oldukça uygun ve ölçeğin orijinal hali ile uyumludur.
- Son hali verilen ölçeğin Türkçe formu 120 katılımcıya uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.
- Aynı form, doğrulayıcı faktör analizinin yapılması ve iki alt boyutun doğrulanması için farklı 244 katılımcıya daha uygulanmıştır. Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formunun ölçüt geçerliğini belirleyebilmek amacıyla Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

ÇEMÖ-KF Türkçe formunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve yapının ne düzeyde doğrulandığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Asparouhov ve Muthen (2009) doğrulayıcı faktör analizinde yaşanabilecek uyum problemleri nedeniyle açımlayıcı faktör analizinin yapılmasını da önermektedir. Ayrıca uyarlama çalışmalarında yalnızca DFA'nın kullanılması bazı problemlere yol açabilir. Bu araştırmalarda kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunların ortadan kalkması için DFA ile AFA'nın birlikte yapılması gerekmektedir (Orçan, 2018; Vijver ve Poortinga, 1991). Analizlere geçmeden önce ilk olarak normallik varsayımları ile çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015, s.739). Verilere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu (Skewness değeri:-0.37; Kurtosis değeri:-0.17) ve verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür. Bunun yanında ÇEMÖ-KF ile Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin olumlu mükemmeliyetçilik boyutu arasında ($r=.37$), olumsuz mükemmeliyetçilik boyutu arasında ($r=.42$) ve Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu arasında ($r=-.44$) düzeyinde ilişki saptanmıştır. Varyans Büyüme Faktörüne (VIF) ilişkin en yüksek değerin 1.06 olduğu ve Tolerans değerinin 0.94 olduğu tespit edilmiştir. VIF değerinin 10'dan küçük, Tolerans değerinin ise 0.2'den büyük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret eder (Field, 2005). Bu değerlere göre çoklu bağlantı sorunu olmadığı söylenebilir. Çalışmada maksimum olasılık faktör analiz (maximum likelihood factor analysis) yöntemine (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s.275) başvurulmuştur.

Elde edilen yapının ne düzeyde doğrulandığına ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinde χ^2 , χ^2/sd istatistikleri, model uyum iyiliği indeksleri, anket maddelerinin hata varyansları ve t değerleri incelenmiştir. Tablo 1'de yer alan uygun değer aralıkları (Karagöz, 2016) uyum indekslerinin değerlendirilmesinde referans olarak alınmıştır.

Tablo 1

Uyum İyiliği İndeksleri

Model Uyum İyiliği İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df \leq \chi^2 \leq 3df$
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 4-5$
GFI	$\geq .90$	.89 - .85
AGFI	$\geq .90$	.89 - .85
CFI	$\geq .97$	$\geq .95$
IFI	$\geq .95$	.94 - .90
RMR	$\leq .05$	.06 - .08
RMSEA	$\leq .05$	.06 - .08

ÇEMÖ-KF Türkçe formunun ölçüt geçerliğini sınamak amacıyla Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu kullanılmıştır. ÇEMÖ-KF Türkçe formunun güvenilirliğini saptamak için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde toplam test korelasyonu hesaplanmıştır.

Araştırmanın etik kısmında "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine

Aykırı Eylemler” başlığı altında yer alan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın öncesinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan etik izin alınmıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliliği

Uyarlaması yapılan ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu sınamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Elde edilen KMO katsayısı 0.81; Bartlett’s Testi değeri 0.00 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre veri setinin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan temel bileşenler analizine göre uyarlanan ölçeğin orijinal formuyla benzer olarak iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve varyansın %60,19’unu açıkladığı belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde maddelere ilişkin faktör yüklerinin 0.55 ile 0.88 arasında değiştiği ve tüm maddelere ait faktör yüklerinin 0.40’tan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2

ÇEMÖ-KS Faktör Analiz Matrisi

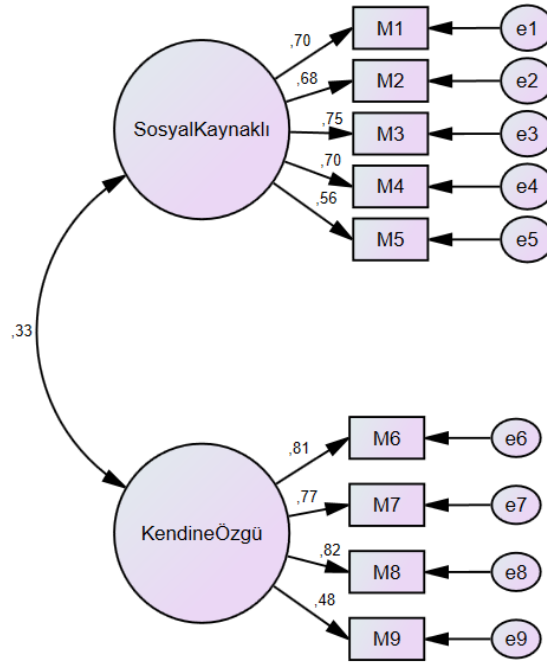
Madde	Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik	Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik
1.Diğer insanlar benden daima mükemmel olmamı bekler.	.80	
3.Çevremdeki insanlar her şeyde harika olmamı bekler.	.77	
4.Hayatımda benden mükemmel olmamı bekleyen insanlar var.	.77	
2.Ailem benden mükemmel olmamı bekler.	.74	
5.İnsanların benden çok fazla şey beklediğini hissederim.	.66	
8.Yaptığım her şeyde mükemmel olmaya çalışırım.		.88
6.Yaptığım her şeyde en iyisi olmak isterim.		.86
7.Bir şey yaptığım zaman o iş mükemmel olmalı.		.85
9.Her zaman elimden gelenin en iyisini yapmazsam bu beni gerçekten rahatsız eder.		.55

AFA’dan sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak uyum iyiliği endeksleri hesaplanmıştır. Buna göre χ^2/sd değeri 2.87, GFI değeri .956, AGFI değeri .924, CFI değeri .956, RMSEA değeri .072, RMR değeri ise .045 olarak saptanmıştır. Tablo 1’de yer alan uyum iyiliği indekslerine göre modelin kabul edilebilir uyum sergilediği ifade edilebilir. Madde faktör yüklerinin ise .48 ile .81 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu teyit eden yol diyagramı (pathdiagram) aşağıda yer alan Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formuna İlişkin Yol Diyagramı ve Faktör Yükleri

**Ölçüt Geçerliği**

ÇEMÖ-KF'nin ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ) ile Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu kullanılmıştır. Eş değer (Paralel) form olarak kullanılan OOMÖ ile ÇEMÖ-KF arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişkilerin olduğu saptanmıştır. ÇEMÖ-KF ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği arasında $r=.35$ düzeyinde, ÇEMÖ-KF ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği arasında $r=.37$ düzeyinde anlamlı pozitif yönlü ilişkilerin ($p<.01$) olduğu görülmüştür. Ancak Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu ile ÇEMÖ-KF arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı ($r=-.08$; $p>.05$) saptanmıştır.

Tablo 3

Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formu ile Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5
1. ÇEMÖ-KF					
2. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik	.86**				
3. Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik	.74**	.30**			
4. Olumlu Mükemmeliyetçilik	.35**	.14*	.47**		
5. Olumsuz Mükemmeliyetçilik	.37**	.31**	.29**	.13*	
6. Mutluluk	-.08	-.10	-.01	-.06	-.03

* $p<.05$; ** $p<.01$

ÇEMÖ-KF'nin toplam puanı ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu arasında $r=.86$ düzeyinde, kendine özgü mükemmeliyetçilik alt boyutu arasında $r=.74$ düzeyinde pozitif

ilişkilerin olduğu görülmüştür. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile kendine özgü mükemmeliyetçilik arasında $r = .30$ düzeyinde, olumlu mükemmeliyetçilik arasında $r = .14$ düzeyinde; olumsuz mükemmeliyetçilik arasında $r = .31$ düzeyinde pozitif ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Kendine özgü mükemmeliyetçilik ile olumlu mükemmeliyetçilik arasında $r = .47$ düzeyinde; olumsuz mükemmeliyetçilik arasında $r = .29$ düzeyinde pozitif ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyonlar göz önüne alındığında ÇEMÖ-KF'nin ölçüt geçerliğinin istenilen düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Dil ve Kapsam Geçerliği

Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formunun Türkçe diline uyarlaması her iki dile hâkim üç alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Ardından çevrilen maddelerin uygunluğu dört alan uzmanı tarafından incelenerek ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Bu oluşturulan son form İngilizce dili alanındaki üç uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve ölçeğe ilişkin "geri çeviri" şekli oluşturulmuştur. Daha sonra dil ve kapsam geçerliği için her iki dile hâkim başka bir alan uzmanından uzman görüşü alınmış ve ölçeğin Türkçe formunun uygunluğu onaylanmıştır.

İç Tutarlılık Güvenirliği

Aşağıdaki tabloda Cronbach Alfa güvenirlilik katsayılarına ilişkin aralıklar ve güvenirlilik yorumları yer almaktadır.

Tablo 4

Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

.00 < α < .40	Güvenilir Değil
.40 < α < .60	Düşük Derecede Güvenilir
.60 < α < .90	Oldukça Güvenilir
.90 < α < 1.00	Yüksek Derecede Güvenilir

(Özdamar, 1999; akt. Tavşancıl, 2006, s.29).

Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formunun Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. ÇEMÖ-KF'nin alt boyutlarından olan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı .81 iken kendine özgü mükemmeliyetçiliğe ilişkin bu katsayı .80 olarak saptanmıştır. Tablo 4 referans alındığında bu güvenirlilik katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Madde Toplam İstatistikleri

Aşağıda yer alan Tablo 5'te düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarına ilişkin aralıklar ve maddelere dair yorumlar bulunmaktadır.

Tablo 5

Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

.30 ve üzeri	İyi maddeler
.20 - .30	Zorunlu ise ölçme aracında kalmalı
.20'nin altında	Ölçme aracında bulunmamalı

(Büyüköztürk, 2005, s.171).

Bir ölçme aracında yer alan maddeler benzer özellikleri doğru biçimde ölçüyorsa, herhangi bir maddeden alınan puan yükseldikçe ölçeğe ilişkin toplam puan da yükselecektir. Bu nedenle her bir maddeden alınan puanlar dizisiyle toplam puan arasında anlamlı ilişkilerin görülmesi beklenir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayı değerleri maddenin ölçekteki konumu hakkında yorum yapılmasını sağlar (Can, 2017, s.392).

Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutuna ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .50 ile .64 arasında değişirken, bu değerler kendine özgü mükemmeliyetçilik alt boyutunda .42 ile .71 arasında değişmektedir. Toplam puana ilişkin katsayılar ise .42 ile .58 arasındadır. Tüm bu hesaplanan korelasyon katsayı değerlerinin yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Alt-Üst Grupların Karşılaştırılması

Bir ölçme aracının ölçülmek istenen davranışı sergileyenler ile sergilemeyenleri ayırt edebilmesi güvenilirlik açısından oldukça önemlidir. Bunu belirlemek için ölçme aracının tamamından alınan toplam puanlar sıralanır ve ilk %27'lik kısım *üst grup*, son %27'lik kısım *alt grup* olarak isimlendirilir. Ardından bu iki grup arasında bağımsız örneklem için t-testi analizi gerçekleştirilir ve bu iki grup arasında anlamlı bir farkın olması beklenir (Can, 2017, s.393). Bu araştırmada yer alan katılımcılar ÇEMÖ-KF'den aldıkları puanlara göre sıralanmış ve üst ve alt gruplar oluşturulmuştur. Yapılan bağımsız örneklem için t-testi analizine göre üst grup puan ortalaması 39.80 çıkarken alt grup puan ortalaması 26.86 olarak hesaplanmıştır. Bu iki grubun toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p < .01$) tespit edilmiştir. Bu bulgu ÇEMÖ-KF'nin güvenilirliğini destekler niteliktedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Flett ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen Bento ve arkadaşları tarafından (2020) kısa form haline getirilen Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kısa Formunun (ÇEMÖ-KF) Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Alanyazında yer alan mükemmeliyetçilik ile ilgili ölçeklerin madde sayısının fazla olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle çocuk ve ergenlerin uzun sorulardan sıkılabilecekleri ve kısa formları tercih edebilecekleri düşünülmektedir. Öğrencilere yönelik hazırlanan soruların kısa ve anlaşılır olması daha tercih edilen bir durumdur (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013, s.50).

Bu doğrultuda ÇEMÖ-KF'nin yapı geçerliğini saptamak amacıyla açılımlı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri yapılmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin orijinal formundaki gibi iki faktörlü (*sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ve kendine özgü mükemmeliyetçilik*) bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. DFA ile incelenen uyum iyiliği indekslerine göre ($\chi^2/sd = 2.87$, GFI = .956, AGFI = .924, CFI = .956, RMSEA = .072, RMR = .045) modelin kabul edilebilir bir uyum sergilediği belirlenmiştir.

ÇEMÖ-KF'den elde edilen puanların güvenilirliğini saptamak amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ve madde toplam istatistikleri hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı .80, alt boyutlardan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı .81, kendine özgü mükemmeliyetçiliğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonların .30'un üzerinde olduğu görüldüğünden ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu yorumu yapılabilir.

ÇEMÖ-KF'nin ölçüt geçerliğini belirleyebilmek amacıyla eş değer (Paralel) form olarak Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ) kullanılmıştır. OOMÖ ile ÇEMÖ-KF arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. ÇEMÖ-KF ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği arasında ($r=.35$) ve ÇEMÖ-KF ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği arasında ($r=.37$) pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Alt boyutlardan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile kendine özgü mükemmeliyetçilik ($r=.30$), olumlu mükemmeliyetçilik ($r=.14$) ve olumsuz mükemmeliyetçilik arasında ($r=.31$) pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Kendine özgü mükemmeliyetçilik ile olumlu mükemmeliyetçilik ($r=.47$) ve olumsuz mükemmeliyetçilik arasında ($r=.29$) da pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ölçüt geçerliğini test etmek için kullanılan Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu ile ÇEMÖ-KF arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=-.08$; $p>.05$). Karataş ve Tagay (2012), Mendi (2015) ve Alim'in (2018) araştırmalarında mutluluk ile mükemmeliyetçilik arasında negatif yönde ilişki varken Stoeber ve Otto (2006) ile Alaloğlu'nun (2020) çalışmalarında bu ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir.

ÇEMÖ-KF Türkçe formunu alanyazına kazandırmayı amaçlayan bu araştırmada ölçeğin iki faktörlü yapısıyla beraber güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür. Bu ölçeğin çocukluk ve ergenlik dönemindeki bireylerin mükemmeliyetçilik düzeylerini incelemek isteyen araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocuk ve ergenlerde mükemmeliyetçiliğin nedenlerinin ve olumsuz mükemmeliyetçiliği tetikleyen faktörlerin inceleneceği araştırmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 01.01.2020; Toplantı Sayısı: 10; Karar Sayısı: 2019/111) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Alaloğlu, G. (2020). *Mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj, öz şefkat ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alim, E. (2018). *Ergenlerde mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş ve depresyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anthony, M. M. & Swinson, R. P. (2000). *Mükemmeliyetçilik, dost sandığımız düşman*. Çev. Aslı Açıkgöz. İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.
- Aparuhov, T., & Muthen, B. (2009). Exploratory structural equation modeling: structural equation modeling. *Multidiscip J*, 16(3), 397-438.
- Bayram, S. B. (2016). Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 41-55.
- Bento, C., Pereira, A. T., Azevedo, J., Saraiva, J., Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Macedo, A. (2020). Development and validation of a short form of the Child-Adolescent Perfectionism Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(1), 26-36.
- Bırol, N. (2005). *Fen ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, benlik saygısı ve liderlik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, C., Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2019). Adverse childhood experiences and multidimensional perfectionism in young adults. *Personality and Individual Differences*, 146, 53-57.
- Corey, G. (2008). Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları. (Çev. T Ergene), Ankara: Mentis Yayınları.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI): Professional manual. Psychological Assessment Resources, Odessa, FL.
- Çarkit, E., & Yalçın, S. B. (2018). Üniversite öğrencilerinin düşünce hataları ve duyguları ifade etmelerinin mükemmeliyetçilik tutumlarını yordaması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 195-210.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dılmaç, B., Aydoğan, D., Koruklu, N., & Deniz, M. E. (2009). İlköğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin mantıkdışı inançlarla açıklanabilirliği. *İlköğretim Online*, 8(3), 720-728.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106.
- Eroğlu, K., & Odacı, H. (2019). Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri ile benlik saygıları, anne-baba tutumları, mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki. *Türk Çocuk Ergen Dergisi*, 26(3), 108-115.
- Erözkan, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik eğilimleri ve depresyon düzeyleri. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3(2), 76-88.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2007). When does conscientiousness become perfectionism. *Current Psychiatry*, 6(7), 49.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468.

- Gümüőođlu, Ö., & Aşçı, H. (2020). Yetişkin sporcularda belirsizliğe tahammülsüzlüğün yordanmasında mükemmeliyetçilik ve zihinsel dayanıklılığın rolü. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 96-110.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94-103.
- Kahraman, S., Kaya, M. E., & Erez, İ. (2021). Yetişkinlerde Mükemmeliyetçilik ve Cinsel Mitler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 3(3), 175-182.
- Karatas, Z., & Tagay, O. (2012). Self esteem, locus of control, and multidimensional perfectionism as the predictors of subjective well-being. *International Education Studies*, 5(6), 131-137.
- Karayiğit, N. (2017). Olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve dindarlık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 450-468.
- Kırdök, O. (2004), *Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Geliőtım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, M. (2004). Geliőtım psikolojisi açasından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Kol, K. (2020). *Olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik ile ilişki doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kontbay, E. (2010). *Yeme tutum ve davranışları ile anne babaya bağlanma ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kulaksızıoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi
- Maia, B. R., Pereira, A. T., Marques, M., Bos, S., Soares, M. J., Valente, J., Gomes, A. A., Azevedo, M. H. & Macedo, A. (2012). The role of perfectionism in post partum depression and symptomatology. *Archives of Women's Mental Health*, 15(6), 459-468.
- Mendi, E. (2020). *Koőullu anne baba tutumunun mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş ve benlik saygısı ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Odacı, H., Kalkan, M., & Çıkırıkci, Ö. (2017). Akademik mükemmeliyetçilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 353-366.
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulamalı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421.
- Otrar, M., Dönmez, D., & Uzel, B. (2018). Orta ergenlik dönemindeki öğrencilerin benlik algılarının mükemmeliyetçilik düzeylerini yordama gücü. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-254.
- Rice, K. G., & Preusser, K. J. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(4), 210-222.
- Rice, K. G., Leever, B. A., Noggle, C. A., & Lapsley, D. K. (2007). Perfectionism and depressive symptoms in early adolescence. *Psychology in the Schools*, 44(2), 139-156.
- Richardson, C., & Gradisar, M. (2020). Perfectionism and insomnia in adolescents: The role of vulnerability to stres and gender. *Journal of Adolescence*, 85, 70-79.
- Satılmış, M. (2010). *Öğrencilerin mükemmeliyetçilik tutumları ile anne baba tutumlarının karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Steinberg, L. (2007). Ergenlik. Ankara: İmge Kitabevi.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Suh, H., Gnilka, P. B., & Rice, K. G. (2017). Perfectionism and well-being: A positive psychology framework. *Personality and Individual Differences*, 111, 25-30.
- şen, S. (2005). *The Relationship between coping, dimensions of perfectionism, perceived intensity of life events and depressive symptoms in Boğaziçi University students: A test of cognitive model of depression*. (Unpublished master thesis). Boğaziçi University, İstanbul.

- Tabachnick, B.G. ,& Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Akademi.
- Tavşanlı, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymur, İ., & Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177.
- Tuncer, B., & Voltan-Acar, N. (2006). Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 14(2). 1-15.
- Türkçapar, H. (2012). *Bilişsel Terapi: Temel ilkeler ve uygulama*. İstanbul: HYB Yayıncılık.
- Vijver, F. J. R., & Poortinga, Y. H. (1991). *Testing across cultures*. In R. K. Hambleton & J. Zaal (Eds.), *Advances in educational and psychological testing* (pp. 277-308). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Wang, H., & Li, J. (2017). Positive perfectionism, negative perfectionism, and emotional eating: The mediating role of stress. *Eating behaviors*, 26, 45-49.
- Yıldız, E.C., Aktan, Z.D. & Yardımcı, E. (2020). Ön ergenlerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin mantıkdışı inançlar ve problem çözme becerisi ile ilişkisinin incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 7(1), 75-103.

İletişim/Correspondence

Uzman Psk. Dan. Oğuzhan YILDIRIM
oguzhanyildirim.pdr@gmail.com

Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK
sbalci@omu.edu.tr

EK. Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği – Kısa Formu

Açıklamalar

Her bir cümleyi okuyun ve 1'den 5'e kadar size en uygun olan yanıtı işaretleyin. Örneğin, "Çizgi roman okumayı severim" ifadesi sizin için tamamen doğruysa 5'i işaretleyin. "Odamı temiz ve düzenli tutmayı severim" cümlesi sizin için tamamen yanlışsa 1'i işaretleyin.

Şimdi, başlamaya hazırsınız.

Maddeler	Tamamen yanlış	Çoğunlukla yanlış	Ne doğru ne yanlış	Çoğunlukla doğru	Tamamen doğru
1. Diğer insanlar benden daima mükemmel olmamı bekler.	1	2	3	4	5
2. Ailem benden mükemmel olmamı bekler.	1	2	3	4	5
3. Çevremdeki insanlar her şeyde harika olmamı bekler.	1	2	3	4	5
4. Hayatımda benden mükemmel olmamı bekleyen insanlar var.	1	2	3	4	5
5. İnsanların benden çok fazla şey beklediğini hissedirim.	1	2	3	4	5
6. Yaptığım her şeyde en iyisi olmak isterim.	1	2	3	4	5
7. Bir şey yaptığım zaman o iş mükemmel olmalı.	1	2	3	4	5
8. Yaptığım her şeyde mükemmel olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
9. Her zaman elimden gelenin en iyisini yapmazsam bu beni gerçekten rahatsız eder.	1	2	3	4	5

Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik: 1, 2, 3, 4 ve 5. sorular

Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik: 6, 7, 8 ve 9. sorular

Teachers' and Pre-Service Teachers' Levels of Beliefs and Practices About Assessment in Science Courses

Melek KİŞİN, Kilis 7 Aralık University, ORCID ID: 0000-0002-9528-5314

Nail İLHAN, Inonu University, ORCID ID: 0000-0003-3231-4197

Abstract

In this study, teachers' (science and classroom) and pre-service teachers' (science and classroom) levels of beliefs and practices about assessment in science were examined. "Belief about assessment in science" (BAS) and "practice about assessment in science" (PAS) were investigated according to formative, summative, alternative and traditional assessments. The study was carried out using survey research method. The sample consisted of 527 people, 321 of whom were pre-service teachers from five different state universities, and 206 were teachers working in primary and secondary schools. The research data were collected through "Teachers' Beliefs and Practices Scale about Assessment in Science" (TBPAS). For the same items of the TBPAS, it was made as two directions (BAS and PAS). Findings show that there is no significant difference among the belief levels of science teachers, classroom teachers, pre-service science teachers, and pre-service classroom teachers while there is a significant difference among their practice levels in science assessment. Results indicate that there is no relationship between teachers' professional seniority and BAS scores, and no relationship between their professional seniority and PAS. Results show that there is no relationship between pre-service teachers' academic grade point averages (AGPA) and BAS scores while the relationship between PAS and AGPA scores of the pre-service teachers is found to be low, but significant. Another result of the research is that teachers and pre-service teachers' levels of belief about assessment in science are significantly higher than their practice about assessment in science.

Keywords: Science teacher, classroom teacher, pre-service teacher, formative assessment, summative assessment, traditional assessment, alternative assessment



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 20-43
DOI:10.17679/inuefd.1074979

Article Type
Research Article

Received
17.02.2022

Accepted
21.03.2022

Suggested Citation

Kişin, M. & İlhan, N. (2022). Teachers' and pre-service teachers' levels of beliefs and practices about assessment in science courses. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 20-43. DOI: 10.17679/inuefd.1074979

This article was produced from the master's thesis of the first author, which was accepted by Kilis 7 Aralık University, in July 2017.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In determining whether the goals in the curriculum have been achieved by the students, it is important to carry out measurement and evaluation activities. Studies are mostly conducted on formative, summative, alternative and traditional measurement and evaluation (Black & William, 1998). The need arose for alternative measurement and evaluation, because traditional assessment and evaluation techniques do not adequately reflect the development of students, mostly used to measure cognitive characteristics and insufficient in measuring affective and motor characteristics. Summative assessment, on the other hand, is more commonly used to document how much students have learned and their performance. Alternative assessment, which takes into account the process in teaching, is a type of assessment that provides more information about students' success, is effective in students' active participation in the lesson, and allows them to understand the subjects in detail (Stiggins, 1994; Svinicki, 2004). Formative assessment is explained as giving feedback and correction throughout the teaching-learning process (Bloom, 1969, cited in Bennett, 2011).

Individuals make their decisions in line with their beliefs (Bandura, 1977). Beliefs can give rise to attitudes, attitudes can give rise to create intention, and intentions form the basis of the decision that will turn into action (Bauch, 1984). Teachers and pre-service teachers should have strong knowledge, sufficient skills, a positive attitude and belief in the field of measurement and evaluation, in order for them to use measurement and evaluation effectively in their lessons.

Pre-service teachers have a certain level of belief and practice skills in assessment and evaluation, with the courses taken by undergraduate education and the practicum they have done. Therefore, we think that it is important to reveal how beliefs and practice skills about assessment and evaluation have changed after starting the teaching profession.

Purpose

In this study, teachers' (science and classroom) and pre-service teachers' (science and classroom) levels of beliefs and practices about assessment in science were examined. In the research, their levels of belief and practice about assessment in science were considered according to formative, summative, alternative and traditional assessments.

In the study, answers to the research questions were sought;

- Is there a difference between the teachers (science and classroom) and pre-service teachers' (science and classroom) levels of belief about assessment in science (BAS)?
- Is there a difference between the teachers and pre-service teachers' levels of practice about assessment in science (PAS)?
- What is the relationship between teachers' level of the BAS and PAS and their experience years?
- What is the relationship between pre-service teachers' level of the BSA and PAS and their academic grade point averages (AGPA)?
- Do teachers and pre-service teachers' level of the PAS and PAS differ significantly from each other?

Method

The study was carried out using survey research method. The sample consisted of 527 people. The sample consisted of 139 pre-service classroom teachers and 182 pre-service science teachers from five different state universities, 105 science teachers, and 101 classroom teachers working in primary and secondary schools in Gaziantep.

The data were collected through "Teachers' Beliefs and Practices Scale about Assessment in Science" (TBPAS) developed by Genç (2005). TBPAS was prepared in a 5-point Likert type, and it had 36 items. The same items of the TBPAS were divided into two ('belief about assessment in science' (BAS) and 'practice about assessment in science' (PAS)). TBPAS' sub-category (BAS and PAS scales) consist of the formative, summative, alternative and traditional assessment. Additionally, demographic information form prepared by the researchers was also used as a data collection tool.

SPSS package program was used in the data analysis. The data were analysed descriptively and also predictively. For data analyses, the Paired samples t-tests, one-way variance analysis (ANOVA) and correlation analysis were conducted.

Results, Discussion & Conclusion

According to the results of this research, it has been revealed that the BAS levels of science and classroom teachers and pre-service teachers are close to each other. In addition, it was concluded that the beliefs formed while a preservice-teacher did not change significantly after becoming a teacher.

However, the results of this research have revealed that the PAS levels of science and classroom teachers and pre-service teachers are different from each other. In addition, it was concluded that the PAS formed while a preservice-teacher can change significantly after becoming a teacher. PAS means score from the largest to the smallest can be ordered respectively science teachers, pre-service science teachers, pre-service classroom teachers, and classroom teachers. It was concluded that this significant difference was between science teachers and classroom teachers and in favour of science teachers. It was concluded that the PAS level of science teachers was higher than that of classroom teachers.

The research findings indicated that there was no relationship between teachers' professional seniority and BAS scores. Similarly, it was seen that there was no relationship between their professional seniority and PAS. In addition, there was no relationship between pre-service teachers' AGPA and BAS scores while there was relationship between AGPA and PAS scores of teacher candidates. These results show that as the AGPA of the pre-service teachers' increases, the level of application of formative and alternative assessment increases, albeit at a low level.

Another result of the research is that teachers and pre-service teachers' levels of belief about assessment in science are significantly higher than their practice level about assessment in science.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Fen Derslerindeki Değerlendirme Hakkındaki İnanç ve Uygulama Düzeyleri

Melek KİŞİN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9528-5314

Nail İLHAN, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3231-4197

Öz

Bu çalışmada, fen bilimleri ve sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının fen derslerindeki değerlendirmeler hakkındaki inanç ve uygulama düzeyleri incelenmiştir. Fen derslerindeki değerlendirme inanç (FDDİ) düzeyleri ile fen derslerindeki değerlendirme uygulama (FDDU) düzeyleri; biçimlendirici, düzey belirleyici, alternatif ve geleneksel değerlendirme açısından değerlendirilmiştir. Mevcut çalışma tarama yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini beş farklı devlet üniversitesinden 321 öğretmen adayı ve ilkökul ve ortaokullarda görev yapan 206 öğretmen olmak üzere toplam 527 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, "Fen Derslerindeki Değerlendirme Hakkında İnanç ve Uygulama" Ölçeği (FDDİU-Ö) ile elde edilmiştir. FDDİU-Ö'nin maddeleri iki yönlü olarak FDDİ ve FDDU ölçmektedir. Araştırma bulguları fen bilimleri öğretmeni ve sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, fen derslerindeki değerlendirme inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını, buna karşın FDDU düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki kıdemi ile FDDİ-Ö ortalamaları arasında ve FDDU-Ö ilişkisinin olmadığını göstermektedir. Diğer bir araştırma sonucu ise; öğretmen adaylarının akademik lisans genel not ortalamaları (AGNO) ile FDDİ-Ö ortalamaları arasında ilişkisinin olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan, öğretmen adayların AGNO ortalamaları ile FDDU-Ö ortalamaları arasındaki ilişki düşük düzeyde ve anlamlı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada son olarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının fen dersindeki değerlendirme inanç düzeylerinin uygulama düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri öğretmeni, sınıf öğretmeni, öğretmen adayı, biçimlendirici değerlendirme, düzey belirleyici değerlendirme, geleneksel değerlendirme, alternatif değerlendirme

Önerilen Atıf

Kişin, M. & İlhan, N. (2022). Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen derslerindeki değerlendirme hakkındaki inanç ve uygulama düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 20-43. DOI: 10.17679/inuefd.1074979

Bu makale birinci yazarın, Kilis 7 Aralık Üniversitesi tarafından Temmuz 2017 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 20-43
DOI:10.17679/inuefd.1074979

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
17.02.2022

Kabul Tarihi
21.03.2022

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Fen Derslerindeki Değerlendirme

Hakkındaki İnanç ve Uygulama Düzeyleri

Öğretim programlarının etkililiği için, öğrencide istenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi açısından ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yapılması önemlidir. Ölçme ile belirli bir niteliğin gözlenip elde edilen gözlemlere göre sonuçların ortaya çıkarılması sağlanırken, değerlendirme ile elde edilen ölçümler belirli kriterlere göre kıyaslamalar yapılarak kararlar verilir (Tan, 2005). Bilgi ve teknolojinin hızlı gelişimi, eğitim öğretim programları ve ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişikliklere neden olmaktadır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilk ve ortaöğretim fen programları 2004 yılından itibaren daha çok öğrenci merkezli olacak şekilde yenilenmektedir (MEB, 2005). Yenilenen programlarda programın felsefesi ve içeriğine uygun olarak da ölçme ve değerlendirme anlayışı ortaya konulmaya çalışılmıştır. 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak biçimlendirici değerlendirmeye ve geri bildirim sağlanmasına yönelik bir ölçme-değerlendirme anlayışına vurgu yapılmıştır (MEB, 2013). Ölçme ve değerlendirmede ürün kadar sürecinde değerlendirildiği bir anlayış söz konusudur. Buna istinaden, öğrencinin sürecin sonunda ortaya çıkardığı öğrenme ürünü ile süreç boyunca sergilediği performansın da değerlendirilmesi tavsiye edilmektedir (MEB, 2013). 2018 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programında açıklanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak sürece dayalı, tamamlayıcı ve biçimlendirici değerlendirmeler ön planda tutulmuştur (MEB, 2018)

Eğitim alanında, daha çok biçimlendirici, düzey belirleyici, alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme türleri üzerine çalışmalar yapılmaktadır (Black & William, 1998). “Ölçmenin amacı nedir?” sorusuna cevap olarak düzey belirleyici ve biçimlendirici değerlendirmelere vurgu yapılmaktadır. Ölçme teknikleri/araçları açısından ise daha çok geleneksel ve alternatif değerlendirmelere gönderme yapılmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli bir parçası olan ölçme değerlendirme ile ilgili olarak öğretmenlerin yapılan ölçme değerlendirmenin amaçlarını ve ölçme tekniklerini bilmeleri, değer vermeleri ve uygulamada kullanabilmeleri önemlidir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme; eğitim-öğretim sürecinin içinde bulunan öğretmenler tarafından daha çok bilinen ve uygulanabilen, eğitimin her kademesinde kullanılan, yazılı sınav, test ve sözlü sınav gibi tekniklerle öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ölçülmesi ve bu ölçüm sonuçlarına göre karar verilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bahar vd., 2006). Çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, eşleştirme testleri, boşluk doldurma, testleri, kısa cevaplı yazılı yoklamalar, uzun cevaplı yazılı yoklamalar ve sözlü yoklamalar geleneksel ölçme ve değerlendirmeye örnektir. Geleneksel değerlendirmede çoğunlukla öğrenme ürünleri değerlendirilir (Genç, 2005). Geleneksel ölçme ve değerlendirmenin avantajları öğrencilere not verme ve öğrenciyi ders materyaline yönlendirme şeklinde sıralanabilir. Bunun yanı sıra, notların çok fazla önemsenmesi, dönüt ve düzeltmeye fazla önem verilmemesi gibi durumlar geleneksel ölçme ve değerlendirmenin dezavantajları arasında yer almaktadır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ile birlikte alternatif (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de kullanılmasını gerekli hale getirmiştir. Çünkü geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri öğrencilerin gelişimlerini tam olarak yansıtmamakta ayrıca daha çok bilişsel özellikleri ölçmede

kullanıldığından, duyuşsal ve psikomotor özelliklerin ölçülmesinde yetersiz olması sebebiyle alternatif ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç doğmuştur. Öğretmenlerimizin birçoğu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilmelerine rağmen uygulamada genelde geleneksel ölçme ve değerlendirmeyi tercih ettikleri bilinmektedir (Ayas, 2014).

Daha çok öğretimdeki süreci dikkate alan alternatif değerlendirme, öğrencilerin başarısı ile ilgili daha fazla bilgi elde etmeyi sağlayan, öğrencilerin derse aktif katılımında etkili olan, konuları detaylı anlamasına imkân sağlayan bir değerlendirme türüdür (Stiggins, 1994; Svinicki, 2004). Süreç değerlendirmesine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımlarında üst düzey bilişsel öğrenmenin yanında duyuşsal ve psikomotor öğrenmeler de dikkate alınır. Alternatif değerlendirme, geleneksel değerlendirmenin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Bahar vd., 2006). Ürün ile birlikte sürecinde değerlendirmesini dikkate alan alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, problem çözme ve yaratıcılıklarını ön plana çıkarır (Fidan & Sak, 2012). Proje çalışmaları, port-folyo, çalışma yapıları, rubrikler ile yapılan değerlendirmeler, kavram haritaları, Vee diyagramları, öz ve akran değerlendirmeler, gözlem, görüşme vb. değerlendirmeler alternatif değerlendirme tekniklerine örnek verilebilir (Genç, 2005). Öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olması, öğrendikleriyle gurur duyması, kendilerine güven duyması, sadece ürünü değil öğrenme sürecinin de değerlendirilmesine alternatif değerlendirme teknikleri önemli katkılar sağlar (MEB, 2005).

Düzyer belirleyici (özetleyici) değerlendirme öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini ve performanslarını belgelemek için daha çok kullanılmaktadır. Düzyer belirleyici değerlendirme genelde öğretimden sonra gerçekleştirilir. Öğrencilere not verme, başarı durumlarını aileleriyle paylaşma, üniversiteye veya farklı alanlarda seçme ve yerleştirme gibi durumlarda düzyer belirleyici değerlendirmeden yararlanılır (Arı, 2015). Düzyer belirleyici değerlendirme not vermek için öğrencilerin hedeflenen öğretim programındaki kazanımlara ne kadar ulaştıklarını anlamak için yapılır. Bu tür değerlendirme sonucunda öğrencilerin aldıkları notlar ya da puanlar öğrenci sıralamasında kullanılabilir (Keeley, 2008).

Biçimlendirici değerlendirme öğrenme-öğretimde süreci boyunca geri bildirim ve düzeltme yapılması olarak açıklanır (Bloom, 1969, Akt: Bennett, 2011). Biçimlendirici değerlendirme; öğrenci gelişiminin öğretim esnasında etkileşimli olarak değerlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının ortaya konulması, dönütler verilmesi ve öğretimin uygun olarak yeniden düzenlenmesi olarak tanımlanabilir (Ertürk, 1982; Yalaki, 2010). Harlen vd. (1992)'ne göre, öğretmen tarafından yapılan biçimlendirici değerlendirmeler ile öğrenmenin gerçekleşme durumu günlük elde edilen verilere göre takip edilip, öğretim sürecinde buna göre verilen kararlar yönlendirilmektedir. Biçimlendirici değerlendirmede not verme amacı olmadan öğrencilerin konuları ne kadar öğrendikleri ortaya konulur. Biçimlendirici değerlendirme öğretimin başında ve öğretim süresince öğrenmeyi desteklemek adına öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla yapılır (Black & William, 1998; Sadler, 1998). Sınıf içerisinde yapılan gözlemler, soru sorma, tartışma, öğrenme günlükleri, öz ve akran değerlendirmeleri, kısa sınavlar biçimlendirici değerlendirme araçları olarak kullanılabilir (Black vd., 2003).

Biçimlendirici değerlendirmede kavramsal öğrenmenin, başarının, motivasyonun, tutumun arttığı birçok çalışmada açıklanmıştır (Black & William, 1998; Tekin, 2010; Yalaki,

2010). Yapılan çalışmalarda, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme ve motivasyonlarını olumlu derecede etkilediği (Black & William, 1998; Ökten, 2009) belirlenmiştir. Çalışkan (2014) tarafından yapılan çalışmada, biçimlendirici değerlendirme olarak ele alınan fen defterlerine dayalı öğretimin öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Odabaşı vd. (2010)'nin çalışmasında; öğretmenler tarafından öğrencilere verilen dönütlerin tipleri ve nitelikleri incelenmiş ve öğretmenlerin değerlendirici dönütü daha fazla tercih ettikleri, betimleyici dönütleri ise etkili şekilde kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Buck vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının fen öğretimi dersinde biçimlendirici değerlendirmeyi anlama ve uygulama durumu incelenmiştir. Sonuçlar öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeyi anlama düzeyleri arasında farklılıklar olduğu ortaya koymuştur. Tekin (2010)'in çalışmasında; biçimlendirici değerlendirmenin matematik başarısına ve tutumuna faydalı etkileri olduğu açıklanmıştır. Yalaki (2010) tarafından üniversite düzeyindeki öğrencilerle yapılan çalışmada genel kimya dersinde biçimlendirici değerlendirme amacıyla ve not vermeden yapılan kısa sınavların öğrenci başarısına olumlu etkisi gözlemlenmiştir. Tunstall ve Gipps (1996)'in çalışmalarında; öğretmenlerin öğrencilerine geri bildirim vermedeki yeterlilikleri ve kullandıkları geri bildirim tipleri araştırılmıştır. Bu çalışmaların yanı sıra uzaktan eğitimle ilişkili olarak gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirme üzerine çalışmalar da alan yazında bulunmaktadır. Yaşar, Sadi-Yılmaz (2021) çalışmasında, uzaktan eğitim açısından biçimlendirici değerlendirmeye yönelik kimya dersinde Kahoot ve Quizlet uygulamalarının kullanılabilirliğini incelemiştir.

Geleneksel değerlendirmeler, öğrencileri üst düzey bilişsel düşünmeye sevk etmediği için eleştiri konusu olmaktadır (Hart, 1994). Bu açıdan farklı değerlendirme yöntemlerinin araştırılması önemlidir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında bilişsel kurama dayalı olan alternatif değerlendirmeler önemli yer tutmaktadır (Stiggins, 1994; Svinicki, 2004). Davranışçı kurama dayalı yapılan değerlendirmeler daha çok geleneksel değerlendirmelerdir ve çoğunlukla ürün odaklıdır. Geleneksel değerlendirmeden farklı olarak, alternatif değerlendirmede hem öğrenme süreci ve öğrenme ürünü hem de öğretim işleyişi ve konuları önemlidir (Genç, 2005). Bekci (2009)'nin yaptığı çalışmada, fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda kendilerini yeterli gördükleri ortaya konulmuştur. Gök ve Şahin (2009) gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yeni değerlendirme yöntemlerini kullanımı için yeterliliğe sahip olmadıkları ve bu alanda sorun yaşadıkları, fakat geleneksel değerlendirmenin kullanımı için ise kendilerini yeterli gördükleri belirtilmiştir. Karamustafaoğlu vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve kullanımı hakkında öz-yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin mezun olunan okula ve hizmet yılına göre farklılık göstermediği, cinsiyete bağlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Adanalı (2010)'nin yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler geleneksel değerlendirme ile alternatif değerlendirmeyi birlikte kullandığı görülmüştür. Fakat öğretmenlerin geleneksel değerlendirmeye daha çok yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Duran vd. (2013)'nin araştırmaları; ilköğretim öğretmenlerinin genel olarak alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik orta düzeyde bir yeterliğe sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın Önemi

Bireyler kararlarını inançlarına paralel olacak şekilde verir (Bandura, 1977). Birçok alanda inançlar tutumu, tutumlar niyeti, niyetler eyleme dönüşecek kararın temelini meydana

getirir (Bauch, 1984). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin eğitim öğretim ile ilgili sahip oldukları inançları sınıflarında sergiledikleri davranışları yönlendirir. Öğretmenlerin önemli özelliklerinden birisi de sahip oldukları inançlardır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki anlamda davranışlarını tutum, öz-yeterlik, öğretmenlik deneyimi (İlhan vd., 2015; İlhan vd., 2021) ve öğrenme ve öğretme anlayışı (Şenocak & Tosun, 2018) gibi birçok faktör etkileyebilir. Öğretmenlerin davranışlarını yönlendiren faktörler içerisinde en önemli olarak bireysel inançlar kabul edilmektedir (Genç, 2005). Eğitimde meydana gelen değişiklerin öğretmen tarafından uygulanmasında, öğretmenlerin inançları önemli bir yer tutar.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının fen derslerinde ölçme ve değerlendirmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için bu alanda bilgiye, beceriye, olumlu bir tutum ve inanca sahip olmaları önemlidir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının inançlarının, bakış açılarının ve düşüncelerinin anlaşılması ve olumlu yönde geliştirilmesi oldukça önemlidir. Örneğin, alternatif değerlendirmenin fen derslerinde daha sık kullanılması ancak öğretmenlerin bu değerlendirmenin faydasına olan inancının güçlenmesine bağlıdır. Yani öğretmenlerin bu tür değerlendirmelerin çok zaman ve emek gerektirdiği düşüncesini aşması gerekir (Lee vd., 2012). Öğretmenler tarafından bu değerlendirme yaklaşımlarını sık kullanmaları onların daha etkin olacağına yönelik inançlarının güçlenmesine bağlıdır (Lee vd., 2012). Özellikle öğrencilerin öğrenmelerinin geliştirilmesi için değerlendirmenin önemli rol oynadığını belirten araştırmalar mevcuttur (Black & William, 1998; Ökten, 2009).

Öğretmen adayları lisans eğitimleri esnasında ölçme ve değerlendirme ile ilgili dersler almakta ve yaptıkları stajlar ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik belirli bir inanç düzeyleri ve uygulama yapma becerileri oluşmaktadır. Bu açıdan öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlar ve uygulama yapma becerilerinin nasıl değiştiğinin ortaya konulması önemlidir. Öğretmenlerin mesleklerini yaparken aldıkları görev ve sorumluluklar, üstlendikleri roller; öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin seviyesi bu alanda sahip oldukları inanca ve uygulamaya göre şekillendiği söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda sahip oldukları inanç ve uygulama arasındaki kuramsal ilişkinin araştırılması alana katkı sağlayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde fen öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının fen değerlendirmede inanç ve uygulamalarının nasıl değiştiğine yönelik karşılaştırmalı araştırmalara rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin deneyim yıllarına göre onların değerlendirme yapmaya yönelik inanç ve uygulama düzeylerinin nasıl değiştiğinin öğrenilmesi, öğretmen adaylarının ise lisans başarılarına göre değerlendirme yapmaya yönelik inanç ve uygulama düzeylerinin nasıl değiştiğinin öğrenilmesinin öğretimin niteliğinin arttırılması açısından önemlidir. Bu ihtiyaçtan hareketle, bu araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adayların fen derslerindeki değerlendirme hakkındaki inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmeni ve öğretmen adayları, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının fen derslerindeki değerlendirme hakkında inanç ve uygulama düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Araştırma Soruları

1. Fen bilimleri ve sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının fen derslerindeki değerlendirme hakkındaki inanç (FDDİ) düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Fen bilimleri ve sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının fen derslerindeki değerlendirme hakkındaki uygulama (FDDU) düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin, FDDİ ve FDDU düzeyleri ile deneyim yılları arasındaki ilişki nedir?
4. Fen bilimleri ve sınıf öğretmen adaylarının, FDDİ ve FDDU düzeyleri ile genel akademik not ortalamaları arasındaki ilişki nedir?
5. Fen bilimleri ve sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının FDDİ ve FDDU düzeyleri birbirlerinden anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, herhangi bir grubun bir konudaki belirgin özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla veri toplamayı gerektiren bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2014).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmada ulaşılabilir rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler 2015-2016 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Veri toplanması sonrasında ölçekteki soruların hatalı doldurulmasından dolayı 10 katılımcının kâğıtları analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Araştırmada toplam 527 kişiden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Araştırmanın örneklemi 321 öğretmen adayı ve 206 öğretmen olmak üzere toplam 527 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri beş farklı devlet üniversitesinde son sınıfta öğrenim gören 139 sınıf öğretmen adayı ile 182 fen bilimleri öğretmen adayları ve Gaziantep merkezdeki ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 105 fen bilimleri öğretmeni ve 101 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Örnekleme ilişkin demografik veriler Tablo 1 ve 2' de özetlenmektedir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Sınıf Öğretmen Adayı (SÖA)	91	48	139
Fen Bilimleri Öğretmen Adayı (FBÖA)	149	33	182
Toplam	240	81	321

Tablo 2

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	Mesleki Kıdem					Toplam	
			1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl		21 ve üzeri
		Kadın	31	10	7	5		4
Fen Bilimleri Öğretmeni (FBÖ)	Erkek	18	11	9	1	9	48	
	Toplam	49	21	16	6	13	105	
	Kadın	16	13	18	8	1	56	
Sınıf Öğretmeni (SÖ)	Erkek	9	13	13	10	0	45	
	Toplam	25	26	31	18	1	101	
	Kadın	47	23	25	13	5	113	
Toplam	Erkek	27	24	22	11	9	93	
	Toplam	74	47	47	24	14	206	

Veri Toplama Araçları

Fen Derslerindeki Değerlendirme Hakkında İnanç ve Uygulama Ölçeği

Bu çalışmada Genç (2005) tarafından geliştirilen “Fen Derslerindeki Değerlendirme Hakkında İnanç ve Uygulama” Ölçeği (FDDİU-Ö) kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında ölçekler ile birlikte demografik bilgi formu da kullanılmıştır. Bu araştırma için hazırlanan bilgi formunda öğretmenler için cinsiyet, branş, meslekteki kıdem yılı ve mezun olduğu bölümü vb. sorular, öğretmen adayları için ise cinsiyet, branş ve genel akademik not ortalamasına yönelik vb. sorular yer almaktadır.

FDDİU-Ö ‘nin inanç ve uygulama olmak üzere iki kısmı bulunmaktadır. Bu çalışmada bu iki kısmı iki farklı ölçek olarak ele alınmıştır. Bunlar; “Fen Dersindeki Değerlendirme Hakkında İnanç Ölçeği” (FDDİ-Ö) ve “Fen Dersindeki Değerlendirmede Hakkında Uygulama Ölçeği” (FDDU-Ö)’dir. Fen derslerindeki değerlendirmede inanç ve uygulama düzeyini ortaya koyan iki ölçekte aynı maddelerden ve alt boyutlardan oluşmaktadır. Alt boyutlar; biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirmedir. Orijinal ölçek de bu çalışmadaki kullanımına benzer şekilde çift yönlü olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin maddeleri için sol tarafta inançla ilgili yargılar, sağ tarafta ise uygulama ile ilgili yargılar belirtilmektedir (Tablo 3).

Ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin orijinal dili İngilizcedir. Ölçeğin Türkçe çevirisi Şahin ve Karaman (2013) tarafından yapılmış güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yeniden gerçekleştirilmiştir. Ayrıca mevcut araştırma için de tekrar Türkçe uyarlamalar araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Her iki dile de hâkim fen eğitimi bölümünden dört öğretim üyesi çeviri uzmanı olarak kabul edilmiş, birbirlerinden bağımsız olarak ölçeği Türkçeye çevirmişlerdir. Elde edilen çeviriler araştırmacılar tarafından incelenerek her bir maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen maddeler kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçek ile elde edilen değerlerin güvenilirliğine ilişkin olarak Cronbach’s Alpha iç tutarlılık değeri hesaplanmış, bu değerler çalışmanın bulgular başlığında verilmiştir.

FDDİ-Ö ve FDDU-Ö şeklinde olan her bir ölçek 34 madde 4 alt boyut içermektedir. Bu maddelerden 1-9. maddeler biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin, 10-17. maddeler düzey belirleyici değerlendirmeye ilişkin, 18-25. maddeler geleneksel değerlendirmeye ilişkin, 26-34. maddeler alternatif değerlendirmeye ilişkin inanç ve uygulamayı ölçmektedir. Ölçekteki her bir maddeye ilişkin görüşler alınırken 5’li *Likert* tipi derecelendirme kullanılmıştır.

FDDİ-Ö ve FDDU-Ö’nin uygulama yönergesi ve ölçeğin biçimine ilişkin örnek maddeler Tablo 3’te verilmiştir. Ölçek yönergesinde “Ben uygulamalarımda değerlendirmeyi için kullanırım” kısmında boşluğa gelecek ölçek maddesine verilen cevabın uygulama derecesi FDDU-Ö için veriler elde edilmektedir. Ölçek yönergesinde “Bana göre, etkili bir öğretmen değerlendirmeyi için yapar” kısmında boşluğa gelecek ölçek maddesine verilen cevabın katılma derecesi FDDİ-Ö için veriler elde edilmektedir. Ölçeğin uygulanması için ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacıdan izinler alınmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Ölçeğin uygulanması süresince gönüllülük ilkesine uyulmuştur.

Tablo 3**FDDİ-Ö ve FDDU-Ö Madde Örnekleri**

İnanç Ölçeği Bana göre, etkili bir öğretmen değerlendirmeyi için yapar.					Fen Dersinde Değerlendirme Hakkında İnanç ve Uygulama Ölçeği Aşağıdaki her maddeyi; 1) İnanç Ölçeği için ve 2) Uygulama Ölçeği için boşluğa koyarak okuyup cevaplayınız.	Uygulama Ölçeği Ben uygulamalarımda değerlendirmeyi için kullanırım.				
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum		Çok Nadiren	Nadiren	Bazen	Çok Sıklıkla	Her Zaman
1	2	3	4	5	Öğrencilerin ilerleme kaydetmesi amacıyla sürekli dönüt sağlamak	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Sorularla öğrencilerin fen kavramlarını anlama düzeylerini öğrenmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Öğrencileri fenedeki yanlışlarından korumak	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Öğrencilerin nihai fen performanslarının hem niteliği hem de niceliği açısından bir yargıya ulaşmak	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Not verme yoluyla öğrencileri fen öğrenmeye motive etmek	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Öğrencilerin fenedeki üst düzey düşünme becerilerini değerlendirmek (analiz etme, muhakeme etme, genelleme yapma, hipotez kurma ve yorumlama gibi)	1	2	3	4	5

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde SPSS paket programı ve Excel programı kullanılmıştır. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler, yüzdeler ve frekans istatistikleriyle tanımlanmıştır. Puanların normalliği Kolmogorov-Smirnov testine göre yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2014). Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi için anlamlılık değeri $p > .05$ olduğu durumda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Bu nedenle veriler parametrik test kullanımı için uygun bulunmuştur. Bulgular başlığında dağılım hakkında bilgiler sunulmuştur.

Bu çalışmada iki grubun karşılaştırılmasında t-testi ve ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak istatistiksel analizler hesaplanmıştır. Anlamlı farklılıklar için $p < .05$ kabul edilmiştir. ANOVA testine göre gruplar arası karşılaştırmalar yapılırken Levene's testi sonucuna göre homojen olduğu tespit edilen gruplar arasındaki farklılaşma grup varyansları homojen olduğu durumlarda LSD testi ile incelenirken gruplar arasında varyans homojenliği sağlanmadığı durumlar için Dunnett C testi ve Tukey testi yapılarak incelenmiştir.

Araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarından FDDİ-Ö, FDDU-Ö ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değeri 0.70-1.00 aralığı yüksek; 0.70-0.30 aralığı orta; 0.30-0.00 aralığı düşük düzeyde bir ilişki olduğunu gösterir şeklinde yorumlanmıştır. Diğer taraftan korelasyon değerinin 0.00 yakın olması ilişkinin olmadığı anlamı şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2014).

Bulgular

FDDİ-Ö ve FDDU-Ö kendi içinde dört alt boyuttan (biçimlendirici, düzey belirleyici, alternatif ve geleneksel) oluşmakta olup ölçeğin tamamı ve alt boyutları için güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4
Ölçeklere ilişkin Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

	Maddeler	Cronbach's Alpha (SÖ)	Cronbach's Alpha (SÖA)	Cronbach's Alpha (FBÖ)	Cronbach's Alpha (FBÖA)
FDDİ-Ö	Biçimlendirici	1-9	0.88	0.84	0.83
	Düzyer Belirleyici	10-17	0.86	0.73	0.73
	Geleneksel	18-25	0.83	0.72	0.76
	Alternatif	26-34	0.91	0.88	0.85
	Toplam	34 madde	0.95	0.91	0.90
FDDU-Ö	Biçimlendirici	1-9	0.89	0.86	0.81
	Düzyer Belirleyici	10-17	0.85	0.80	0.82
	Geleneksel	18-25	0.87	0.76	0.80
	Alternatif	26-34	0.93	0.86	0.90
	Toplam	34 madde	0.96	0.91	0.93

*Fen Bilimler Öğretmeni (FBÖ), Fen Bilimler Öğretmen Adayı (FBÖA), Sınıf Öğretmeni (SÖ), Sınıf Öğretmen Adayı (SÖA)

FDDİ-Ö, FDDU-Ö'nin tamamı ve alt boyutları ile elde edilen verilerde; Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarından elde edilen verilerde Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı, .72 ile .96 arasında değerler almaktadır. Fen bilimleri öğretmeni ve öğretmen adaylarından elde edilen verilerde Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı, .73 ile .93 arasında değerler almaktadır. Bu sonuçlar ölçeklerin tamamı ve alt boyutları için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyükköztürk, 2014).

Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Katılımcıların FDDİ ve FDDU düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanmış ve Tablo 5'te sunulmuştur. FDDİ-Ö için aritmetik ortalamalar büyükten küçüğe doğru sırasıyla; fen bilimleri öğretmeni ($\bar{X}=4.08$), fen bilimleri öğretmen adayları ($\bar{X}=4.03$), sınıf öğretmeni ($\bar{X}=4.01$), sınıf öğretmen adayları ($\bar{X}=3.97$) şeklindedir. FDDU-Ö için aritmetik ortalamalar büyükten küçüğe doğru sırasıyla; fen bilimleri öğretmeni ($\bar{X}=3.85$), fen bilimleri öğretmen adayları ($\bar{X}=3.75$), sınıf öğretmen adayları ($\bar{X}=3.72$) ve sınıf öğretmeni ($\bar{X}=3.61$) şeklindedir.

Tablo 5
Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının FDDİ ve FDDU Düzeyleri

	SÖ		SÖA		FBÖ		FBÖA		Tüm katılımcılar		
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
İnanç	Biçimlendirici	4.11	0.60	4.13	0.58	4.28	0.50	4.22	0.53	4.19	0.56
	Düzyer Belirleyici	3.90	0.67	3.78	0.60	3.96	0.56	3.88	0.58	3.87	0.60
	Geleneksel	3.90	0.64	3.82	0.60	3.85	0.52	3.85	0.60	3.85	0.61
	Alternatif	4.10	0.66	4.09	0.69	4.19	0.55	4.13	0.55	4.13	0.61
	Ortalama	4.01	0.56	3.97	0.50	4.08	0.44	4.03	0.45	4.02	0.48
Uygulama	Biçimlendirici	3.69	0.69	3.88	0.69	4.04	0.55	3.94	0.55	3.90	0.63
	Düzyer Belirleyici	3.58	0.76	3.51	0.68	3.78	0.69	3.56	0.65	3.60	0.69
	Geleneksel	3.61	0.77	3.61	0.64	3.67	0.68	3.56	0.65	3.61	0.68
	Alternatif	3.56	0.88	3.87	0.68	3.89	0.71	3.85	0.64	3.80	0.73
	Ortalama	3.61	0.70	3.72	0.56	3.85	0.55	3.75	0.52	3.74	0.58

\bar{X} : Aritmetik Ortalama, SS: Standart Sapma

Tablo 5 öğretmen ve öğretmen adayları açısından değerlendirildiğinde, hem FDDİ-Ö hem de FDDU-Ö' nin boyutları açısından en yüksek ortalama biçimlendirici değerlendirme, daha sonra alternatif değerlendirme olup, düzey belirleyici değerlendirme ile geleneksel değerlendirme ise birbirine yakın ve diğer boyutlara göre daha düşüktür.

Fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının FDDİ-Ö ve FDDU-Ö ortalamaları karşılaştırıldığında öğretmenlerin değerlendirme inanç ve uygulama düzeylerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının FDDİ-Ö ortalamaları karşılaştırıldığında öğretmenlerin değerlendirme inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının FDDU-Ö ortalamaları karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının değerlendirme uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Dağılımlarının İncelenmesi

Tablo 6 'da öğretmen ve öğretmen adaylarının FDDİ-Ö ve FDDU-Ö verilerinin normal dağılımına ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi için $p > .05$ olduğu için veriler normal dağılım göstermektedir. Veriler parametrik test kullanımı için uygundur.

Tablo 6
FDDİ-Ö ve FDDU-Ö Verileri için Normallik Testi

Gruplar	FDDİ-Ö			FDDU-Ö		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
Fen Bilimleri Öğretmeni (FBÖ)	0.068	105	.20	0.051	105	.20
Sınıf Öğretmeni (SÖ)	0.087	101	.06	0.058	101	.20
Sınıf Öğretmen Adayı (SÖA)	0.043	139	.20	0.059	139	.20
Fen Bilimleri Öğretmen Adayı (FBÖA)	0.061	182	.10	0.049	182	.20

Sd: Serbestlik derecesi

Fen bilimleri ve sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının fen derslerindeki değerlendirme hakkındaki inanç (FDDİ) düzeyleri arasında fark var mıdır?

Öğretmen ve öğretmen adaylarının FDDİ-Ö ve alt boyutlarına göre gruplar arası farklılaşmayı incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. ANOVA'nın varsayımların incelenmesi için varyanslarının homojenlik durumunu belirleyebilmek için Levene istatistiği incelenmiş ve varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 7
Öğretmen ve Öğretmen Adayları için FDDİ-Ö ve Alt Boyutları için ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T	Sd	K.O	F	p	
Alternatif	Gruplararası	0.686	3	0.229	0.61	.61
	Gruplarıçi	195.459	523	0.374		
	Toplam	196.145	526			
Biçimlendirici	Gruplararası	2.194	3	0.731	2.37	.07
	Gruplarıçi	161.068	523	0.308		
	Toplam	163.262	526			
Düzyer belirleyici	Gruplararası	2.047	3	0.682	1.90	.13
	Gruplarıçi	187.341	523	0.358		
	Toplam	189.388	526			
Geleneksel	Gruplararası	0.445	3	0.148	0.39	.76
	Gruplarıçi	196.315	523	0.375		
	Toplam	196.760	526			
FDDİ-Ö	Gruplararası	0.818	3	0.273	1.16	.33
	Gruplarıçi	123.018	523	0.235		
	Toplam	123.837	526			

K.T: Kareler toplamı, K.O: Kareler ortalaması

Tek yönlü ANOVA sonucuna göre, fen bilimleri öğretmeni, sınıf öğretmeni, fen bilimleri öğretmen adayları ve sınıf öğretmen adaylarının FDDİ-Ö ve alt boyutları ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7'ye göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının fen derslerinde değerlendirme hakkındaki inanç düzeyleri ortalamaları arasındaki farklılıklar FDDİ-Ö ve alt boyutları açısından incelendiğinde; FDDİ-Ö $F(3, 523)=1.16, p>.05$, FDDİ-Ö-Düzyer belirleyici $F(3, 523)=1.90, p>.05$, FDDİ-Ö-Biçimlendirici $F(3, 523)=2.37, p>.05$, FDDİ-Ö-Geleneksel $F(3, 523)=0.39, p>.05$ ve FDDİ-Ö-Alternatif $F(3, 523)=0.61, p>.05$ açısından ortalamalar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Fen bilimleri ve sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, fen derslerindeki değerlendirme hakkındaki uygulama (FDDU) düzeyleri arasında fark var mıdır?

Öğretmen ve öğretmen adaylarının FDDU-Ö ve alt boyutlarına göre elde edilen ortalamalar açısından gruplar arası farklılaşmayı incelemek amacıyla ANOVA gerçekleştirilmiştir. İlk olarak varyansların homojenlik durumunu belirleyebilmek için Levene istatistiği yapılmıştır. Levene testi sonucuna bakıldığında öğretmen ve öğretmen adaylarının FDDU-Ö' nin alt boyutlarından düzey belirleyici ve geleneksel boyutta elde edilen puanların varyanslarının homojen olduğu ortaya çıkmıştır ($p>.05$). Bunun yanı sıra, FDDU-Ö ve ölçeğin biçimlendirici ve alternatif alt boyutlarından elde edilen puanların varyansların homojenliği sağlanmadığı ortaya çıkmıştır ($p<.05$).

Gruplarda varyansların homojen olduğu durumda, gruplar arasındaki farklılaşma çoklu karşılaştırma (post hoc) testlerinden Tukey testi ile incelenirken; gruplar arasında varyans homojenliği sağlanmadığı durumda gruplar arasındaki farklılık çoklu karşılaştırma (post hoc) testlerinden Dunnet C testi yapılarak incelenmiştir (Can, 2014).

Tablo 8

Öğretmenler ve Öğretmen Adayları FDDU-Ö ve Alt Boyutları için ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı		K.T	Sd	K.O	F	p	Farklılık
Biçimlendirici	Gruplar arası	6.884	3	2.295	5.92	.00*	FBÖ - SÖ
	Gruplar içi	202.578	523	0.387			FBÖA - SÖ
	Toplam	209.462	526				
Düzyer belirleyici	Gruplar arası	4.848	3	1.616	3.41	.02*	FBÖ - SÖA, FBÖ - FBÖA
	Gruplar içi	247.813	523	0.474			
	Toplam	252.661	526				
Geleneksel	Gruplar arası	0.687	3	0.229	0.49	.68	
	Gruplar içi	241.077	523	0.461			
	Toplam	241.765	526				
Alternatif	Gruplar arası	7.802	3	2.601	5.04	.00*	FBÖ - SÖ
	Gruplar içi	269.716	523	0.516			SÖA - SÖ
	Toplam	277.517	526				FBÖA - SÖ
FDDU-Ö	Gruplar arası	3.060	3	1.020	3.15	.03*	FBÖ - SÖ
	Gruplar içi	169.032	523	0.323			
	Toplam	172.091	526				

* $p<.05$

**Fen Bilimler Öğretmeni (FBÖ), Fen Bilimler Öğretmen Adayı (FBÖA), Sınıf Öğretmeni (SÖ), Sınıf Öğretmen Adayı (SÖA)

Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen dersindeki değerlendirme hakkındaki uygulama düzeyleri FDDU-Ö ve alt boyutları açısından ortalamalar dikkate alınarak anlamlı farklılıklar incelenmiştir. ANOVA sonucuna göre (Tablo 8), gruplar arasında (Fen bilimleri öğretmeni, sınıf

öğretmeni, fen bilimleri öğretmen adayları ve sınıf öğretmen adayları) FDDU-Ö Geleneksel boyutu açısından anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır $F(3, 523)=0.49, p>.05$. ANOVA sonucuna göre (Tablo 8), grupların FDDU-Ö $F(3, 523)=3.15, p<.05$, FDDU-Ö-Düzyer belirleyici $F(3, 523)=3.42, p<.05$, FDDU-Ö-Biçimlendirici $F(3, 523)=5.92, p<.05$ ve FDDU-Ö-Alternatif $F(3, 523)=5.04, p<.05$ ortalamaları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

FDDU-Ö, FDDU-biçimlendirici değerlendirme, FDDU-düzyer belirleyici değerlendirme ve FDDU-alternatif değerlendirme için ortalamalar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır.

FDDU-Ö, 'nin tüm maddeleri için, Dunnet C testi analizine göre fen bilimleri öğretmenleri ($\bar{X}=3.85$) ile sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3.61$) arasındaki ortalamalar arasında fen bilimleri öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (FBÖ-SÖ = 0.24; $p<.05$).

FDDU-Ö-biçimlendirici değerlendirme için, Dunnet C testi sonuçlarına göre; Fen bilimleri öğretmenleri ($\bar{X}=4.03$) ile sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3.69$) arasında fen bilimleri öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (fen-sınıf = 0.34; $p<.05$). Sınıf öğretmeni ($\bar{X}=3.69$) ile fen bilimleri öğretmen adayı ($\bar{X}=3.94$) arasında istatistiksel olarak fen bilimleri öğretmen adayı lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (FBÖA - SÖ = 0.25; $p<.05$).

FDDU-Ö'nin düzyer belirleyici değerlendirme boyutu için Tukey testi sonuçlarına göre; Fen bilimleri öğretmenleri ($\bar{X}=3.78$) ile sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=3.51$) arasında fen bilimleri öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (FBÖ - SÖA = 0.27; $p<.05$). Fen bilimleri öğretmenleri ($\bar{X}=3.78$) ile fen bilimleri öğretmen adayı ($\bar{X}=3.56$) arasında istatistiksel olarak fen bilimleri öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (FBÖ - FBÖA = 0.22; $p<.05$).

FDDU-Ö-alternatif değerlendirme için Dunnet C testi sonuçlarına göre; Fen bilimleri öğretmenleri ($\bar{X}=3.89$) ile sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3.56$) arasında Fen bilimleri öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (FBÖ - SÖ = 0.33; $p<.05$). Sınıf öğretmen adayları ($\bar{X}=3.86$) ile sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3.56$) arasında istatistiksel olarak Sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (SÖA - SÖ = 0.30; $p<.05$). Fen bilimleri öğretmen adaları ($\bar{X}=3.85$) ile sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3.56$) arasında fen bilimleri öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (FBÖA - SÖ = 0.29; $p<.05$).

Fen bilimleri ve Sınıf Öğretmenlerin FDDİ ve FDDU düzeyleri ile deneyim yılları arasındaki ilişki nedir?

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre FDDİ-Ö ve alt boyutları, FDDU-Ö ve alt boyutlarının arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır (Tablo 9).

Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile FDDİ-Ö arasında ve mesleki kıdemi ile FDDİ-Ö'nin alt boyutları arasındaki ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile FDDU-Ö arasında ve mesleki kıdemi ile FDDU-Ö'nin biçimlendirici, düzyer belirleyici ve geleneksel alt boyutları arasında ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, Tablo 9'daki bulgular öğretmenlerin mesleki kıdemi FDDU-Ö'nin alternatif alt boyutu arasında ($r= -0.15$) negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 9*Öğretmenlerinin FDDİ-Ö, FDDU-Ö ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdemleri Arasındaki Korelasyon*

		N	Mesleki Kıdem	
			Korelasyon Katsayısı (r)	p
FDDİ-Ö	FDDİ-Ö	206	-0.02	.78
	Biçimlendirici	206	-0.02	.76
	Düzyel Belirleyici	206	0.07	.29
	Geleneksel	206	0.03	.68
	Alternatif	206	-0.13	.06
FDDU-Ö	FDDU-Ö	206	-0.10	.13
	Biçimlendirici	206	-0.05	.45
	Düzyel Belirleyici	206	-0.07	.34
	Geleneksel	206	-0.07	.29
	Alternatif	206	-0.15	.03*

p<.05

Fen bilimleri ve Sınıf Öğretmen adaylarının, FDDİ ve FDDU düzeyleri ile genel akademik not ortalamaları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Öğretmen adaylarının AGNO ile FDDİ-Ö ve alt boyutları, FDDU-Ö ve alt boyutlarının arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır (Tablo 10). Bulgular, öğretmen adayların AGNO ile FDDİ-Ö arasındaki ilişkinin olmadığını ($p>.05$) göstermektedir. AGNO ile FDDİ-Ö'nin alt boyutları arasında da ilişki ortaya çıkmamıştır. Bunun yanı sıra, bulgular öğretmen adayların AGNO ile FDDU-Ö arasında, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Öğretmen adayların AGNO ile FDDU-Ö'nin biçimlendirici alt boyutu arasındaki ilişki ($r=0.17$); ve AGNO ile FDDU-Ö'nin alternatif alt boyutu arasındaki ilişki ($r=0.17$) zayıf düzeyde ve anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Ayrıca, bulgular öğretmen adayların AGNO ile FDDU-Ö'nin düzey belirleyici ve geleneksel alt boyutu arasındaki ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 10*FDDİ-Ö, FDDU-Ö ve Alt Boyutları ile AGNO Arasındaki Korelasyon*

		N	AGNO		
			Korelasyon Katsayısı (r)	p	
Öğretmen Adayları	FDDİ-Ö	FDDİ-Ö	321	0.01	.84
		Biçimlendirici	321	0.01	.80
		Düzyel belirleyici	321	0.01	.90
		Geleneksel	321	-0.06	.27
		Alternatif	321	0.07	.22
	FDDU-Ö	FDDU-Ö	321	0.14	.01*
		Biçimlendirici	321	0.17	.00*
		Düzyel belirleyici	321	0.08	.16
		Geleneksel	321	0.04	.44
		Alternatif	321	0.17	.00*

p<.05

Fen bilimleri ve sınıf öğretmen ve öğretmen adaylarının FDDİ ve FDDU düzeyleri birbirlerinden anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11

Öğretmen ve Öğretmen Adayları FDDİ-Ö ve FDDU-Ö İlişkili Ölçümler T-Testi

		N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Fen ve Sınıf Öğretmenleri	FDDİ-Ö- FDDU-Ö	206	4.05	0.50331	7.20	205	.00
		206	3.74	0.63842			
	Biçimlendirici İnanç - Uygulama	206	4.20	0.56212	7.46	205	.00
	Düzy Belirleyici İnanç - Uygulama	206	3.93	0.61416	5.21	205	.00
	Alternatif İnanç - Uygulama	206	4.15	0.60971	7.68	205	.00
	Geleneksel İnanç - Uygulama	206	3.73	0.81703			
		206	3.88	0.63131	4.70	205	.00
		206	3.65	0.72975			
Fen ve Sınıf Öğretmen Adayları	FDDİ-Ö- FDDU-Ö	321	4.00	0.47325	10.89	320	.00
		321	3.73	0.52601			
	Biçimlendirici İnanç - Uygulama	321	4.18	0.55463	8.07	320	.00
	Düzy Belirleyici İnanç - Uygulama	321	3.92	0.61724			
	Alternatif İnanç - Uygulama	321	3.84	0.58883	9.77	320	.00
	Geleneksel İnanç - Uygulama	321	3.54	0.66356			
		321	4.12	0.61193	7.59	320	.00
		321	3.86	0.65832			
	321	3.84	0.59923	7.57	320	.00	
	321	3.60	0.64283				

Öğretmenlerin (fen ve sınıf) biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif değerlendirme boyutları açısından FDDİ düzeyleri ve FDDU düzeylerinin birbirlerinden farklılaşma durumlarının belirlenmesi için ilişkili ölçümler için t-testi yapılmıştır (Tablo 11).

İlişkili ölçümler için t-testi sonuçlarına göre (Tablo 11), öğretmenlerin FDDİ-Ö' nin tüm maddeleri için ortalama (\bar{X} =4.05) ve FDDU-Ö' nin tüm maddeleri için ortalama (\bar{X} =3.74) arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($t(205)=7.20$; $p<.05$). Bu anlamlı farklılık, öğretmenlerin FDDİ düzeylerinin FDDU düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin fen değerlendirmede inanç düzeyleri ve uygulama düzeyleri arasındaki farklılıklar ölçeklerin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde; ilişkili ölçümler t-testi sonuçlarına göre tüm boyutlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır (Tablo 11). Bu anlamlı farklılıklar öğretmenlerin fen değerlendirmede, biçimlendirici değerlendirme inanç düzeylerinin uygulama düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğunu; düzey belirleyici değerlendirme inanç düzeylerinin uygulama düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğunu; alternatif değerlendirme inanç düzeylerinin uygulama düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğunu; geleneksel değerlendirme inanç düzeylerinin uygulama düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

İlişkili ölçümler için t-testi sonuçlarına göre (Tablo 11), öğretmen adaylarının FDDİ-Ö' nin tüm maddeleri için ortalama (\bar{X} =4.00) ve FDDU-Ö' nin tüm maddeleri için ortalama (\bar{X} =3.73) arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($t(320)=10.89$; $p<.05$). Bu anlamlı farklılık, öğretmen adaylarının FDDİ düzeylerinin FDDU düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğunu göstermektedir. FDDİ-Ö ve FDDU-Ö' nin alt boyutları açısından öğretmen adaylarının

FDDİ ve FDDU düzeyleri incelendiğinde tüm alt boyutlarda inanç düzeyleri lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılıklar öğretmen adaylarının fen değerlendirmede; biçimlendirici değerlendirme inanç düzeylerinin uygulama düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğunu; düzey belirleyici değerlendirme inanç düzeylerinin uygulama düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğunu; alternatif değerlendirme inanç düzeylerinin uygulama düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğunu; geleneksel değerlendirme inanç düzeylerinin uygulama düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının FDDİ ve FDDU düzeyleri incelenmiştir. Tarama çalışmasının gerçekleştirildiği bu çalışmada, 321 öğretmen adayından (fen ve sınıf) ve 206 öğretmenden (fen ve sınıf) veriler elde edilmiştir. FDDİ-Ö ve FDDU-Ö ile elde edilen veriler için, ölçeklerin tamamı ve alt boyutları açısından Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen iç tutarlılık katsayılarının .70'den büyük çıkması elde edilen verilerin güvenilirliğinin iyi olduğu sonucuna varılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Genç (2005) tarafından yapılan çalışma ile benzer sonuçlar göstermiştir. Bu çalışmada 5'li *Likert* türü olarak hazırlanan FDDİ-Ö ve FDDU-Ö 'leri için aritmetik ortalamalardan elde edilen aralıklar 0.8 alınarak inanç ve uygulama düzeyleri için; 1.00-1.80 çok düşük, 1.8-2.60 düşük, 2.61-0.40 orta, 3.41-4.20 yüksek, 4.21-5.00 çok yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Fen bilimleri ve sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının fen derslerindeki değerlendirme hakkındaki inanç (FDDİ) düzeyleri arasında fark var mıdır?

Öğretmen (Fen ve sınıf) ve öğretmen adaylarının (fen ve sınıf) fen derslerindeki değerlendirme hakkındaki inanç düzeyleri (FDDİ-Ö) ortalamaları büyükten küçüğe doğru sırasıyla; fen bilimleri öğretmenleri, fen bilimleri öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmen adayları şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. FDDİ-Ö ortalamaları 3.97 ile 4.08 arasında değerler almakta olup inanç düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, yapılan ANOVA sonucu, katılımcıların FDDİ düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırma bulgularına göre, FDDİ-Ö' nin alt boyutları olan biçimlendirici, düzey belirleyici, alternatif ve geleneksel değerlendirme için, katılımcılar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının FDDİ düzeylerini karşılaştıran çalışmalara rastlanılmamıştır. Bununla birlikte Genç (2005) tarafından yapılan çalışmada fen öğretmenlerinin değerlendirme inançları incelenmiştir ve mevcut çalışmadaki fen bilimleri öğretmenlerinin fen değerlendirme inanç ortalamaları ile benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Şahin ve Karaman (2013)'in çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin inançları belirlenmeye çalışılmış ve sonuç olarak, öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeye olan inanç düzeyleri alternatif değerlendirmeye olan inanç düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenleri örneğinde Durukan ve Şahin (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışma sonuçları Durukan ve Şahin (2015)'in çalışması ile benzer sonuçlar göstermektedir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'in çalışmasında, öğretmenlerin kendilerini daha çok geleneksel değerlendirmede yüksek düzeyde; düzey belirleyici değerlendirmede kendilerini orta düzeyde; alternatif ve biçimlendirici değerlendirmede ise yeterli görmedikleri

sonucu ortaya çıkmıştır. Uzun (2013)'un çalışmasına göre, okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanlarında kendilerini genel olarak yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Duran vd. (2013)'nin çalışmasında ise, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yönelik orta düzeyde bir yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu araştırma sonuçlarına göre fen ve sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının FDDİ düzeylerinin birbirlerine yakın olmasının yanında, öğretmen adayı iken oluşan inançlarının daha sonra öğretmen olduktan sonrada anlamlı olarak değişmediği sonucuna varılabilir. Öğretmen adaylarının fen derslerinde değerlendirmeye yönelik öğretim ortamlarında uygulamaların çeşitlendirilmesi için fırsatlar sunulması onların gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Bu durum üniversitede öğretmen eğitiminin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Fen bilimleri ve sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının fen derslerindeki değerlendirme hakkındaki uygulama düzeyleri arasında fark var mıdır?

Fen ve sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının fen derslerindeki değerlendirme hakkındaki uygulama (FDDİ-Ö) ortalamaları büyükten küçüğe doğru sırasıyla; fen bilimleri öğretmenleri, fen bilimleri öğretmen adayları, sınıf öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Grupların FDDU düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu anlamlı farklılıklar incelendiğinde, Fen bilimleri öğretmenlerinin FDDU düzeyi sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. FDDU-Ö ve alt boyutları açısından öğretmen ve öğretmen adaylarının ortalamaları incelendiğinde; Uygulama ölçeğinin tamamı ve biçimlendirici, düzey belirleyici ve alternatif değerlendirme alt boyutları açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Alt boyutlarda da genel olarak FDDU düzeyi fen bilimleri öğretmenleri veya öğretmen adayları lehinedir. Genç (2005) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmenlerin, Durukan ve Şahin (2015) tarafından yapılan çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici, düzey belirleyici, geleneksel ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarına olan inanç ve uygulama düzeyleri incelenmiş olup, mevcut çalışmadaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre fen ve sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının FDDU düzeylerinde farklılık çıkması öğretmen adayı iken oluşan uygulama düzeylerinin değişebileceği ve bransa göre farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim ortamlarında fen değerlendirmeye yönelik uygulamaları bu alanda farklı inanç ve uygulamalarının ortaya çıkmasına neden olabilir. Üniversitede alınan dersler, öğretmenlik mesleği esnasında hizmet içi eğitimler bu durumu etkileyebilir.

Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerin, FDDİ ve FDDU düzeyleri ile deneyim yılları arasındaki ilişki nedir?

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin (fen ve sınıf) mesleki kıdemleri ile fen değerlendirme inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Diğer taraftan, araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki kıdemi ile; FDDU ölçeğinin tamamı, biçimlendirici alt boyutu, düzey belirleyici alt boyutu, geleneksel alt boyutu arasında ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki kıdemi ile FDDU-Ö- alternatif boyutu arasındaki ilişkinin negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı düzeyde olduğu

ortaya çıkmıştır. Genel olarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile fen değerlendirme uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin, fen değerlendirmede inanç düzeyleri ve uygulama düzeyleri ile deneyim yılları arasında ilişkiyi ortaya koyan farklı alanlardaki öğretmen grupları ile yapılan bazı çalışmalarda (Karamustafaoğlu vd., 2012; Uzun, 2013) bulunmaktadır. Karamustafaoğlu vd. (2012)' tarafından sınıf öğretmenleri örnekleminde yapmış oldukları çalışmada, mesleki deneyim ile öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmalarına dair görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ancak mesleki deneyimi az olan öğretmenler alternatif değerlendirme teknikleri ile ilgili daha olumlu düşüncelere sahiptirler.

Öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarının ilerlemesiyle birlikte, aldıkları hizmet içi eğitimler, meslekteki bir takım karşılaştıkları zorluklar onların ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulama düzeylerinde olumlu ve olumsuz etkiler bırakabilir. Ama genel olarak bu çalışma sonucu öğretmenlerin FDDİ ve FDDU düzeyleri ile deneyim yılları arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmamıştır.

Fen bilimleri ve sınıf öğretmen adaylarının, FDDİ ve FDDU düzeyleri ile genel akademik not ortalamaları arasındaki ilişki nedir?

Araştırma sonuçları, öğretmen adayların AGNO ile; FDDİ-Ö arasında, FDDİ-Ö-biçimlendirici boyutu arasında, FDDİ-Ö-düzyer belirleyici boyutu arasında, FDDİ-Ö-geleneksel boyutu arasında, FDDİ-Ö-alternatif boyutu arasındaki ilişkinin olmadığı göstermektedir. Bunun yanı sıra diğer bir araştırma sonucu ise öğretmen adayların AGNO ile; FDDU-Ö-düzyer belirleyici boyutu ve FDDU-Ö-geleneksel boyutu arasındaki ilişki düşük düzeyde olup anlamlı düzeyde olmadığını ($p>.05$) göstermektedir. Diğer taraftan, öğretmen adayların AGNO ile; FDDU-Ö, FDDU-Ö-biçimlendirici boyutu ve FDDU-Ö-alternatif boyutu arasında ilişki düşük düzeyde ve anlamlı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Bu sonuçlar öğretmen adaylarının lisans dönemlerinde aldıkları eğitimin fen derslerinde değerlendirmeye yönelik uygulama düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir. Öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme ve öğretmenlik uygulaması gibi dersleri lisans eğitimlerinde almaktadırlar. Uygulamalı olarak derslerin gerçekleştirilmesi ve içeriklerinin düzenlenmesi fen dersi değerlendirmede uygulama düzeylerini etkileyebilir.

Fen bilimleri ve sınıf öğretmen ve öğretmen adaylarının FDDİ ve FDDU düzeyleri birbirlerinden anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının fen derslerinde değerlendirmede inanç düzeyleri ile uygulama düzeylerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların (öğretmenler ve öğretmen adayları) fen dersinde değerlendirme inanç düzeylerinin uygulama düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Hem öğretmenler hem de öğretmen adaylarının (fen ve sınıf) biçimlendirici, düzey belirleyici, alternatif ve geleneksel fen değerlendirmeye yönelik inançları incelendiğinde, inançları yüksek olmasına rağmen, uygulamalarına daha düşük düzeyde yansıtılmaktadırlar. İzci vd. (2014)'nin yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin inançları genel olarak olumlu olduğu, alternatif ölçme değerlendirmenin uygulamada bazı sıkıntılarının olmasına rağmen öğrenme ve öğretme sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin değerlendirmede inanç ve uygulama düzeyleri arasındaki

farklılıkların birçok nedeni olabilir. Öğretmenin ders yükü, sınıfın kalabalık olma durumu, eğitim düzeyi gibi, bu açılardan farklı nedenler farklı araştırmalar ile ortaya çıkarılabilir.

Öneriler

Sonuçlar FDDİ ve FDDU düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum ölçme ve değerlendirme tekniklerini sınıfta uygulanmasını da etkileyebilmektedir. Lisans eğitiminde verilen ölçme ve değerlendirme yapmaya yönelik derslerin içeriği, uygulanabilirliği ve etkililiği farklı açılardan incelenebilir ve geliştirilebilir.

Öğretmenlere geleneksel, düzey belirleyici, alternatif ve biçimlendirici değerlendirmeyi daha iyi ve yerinde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim verilebilir veya verilen hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olarak içerikleri geliştirilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma 1. Yazarın 2017 yılında yaptığı yüksek lisans tezinden türetilmiş olup, araştırma için il milli eğitim müdürlüklerinden izin alınmış (20/03/2016 tarih ve 605,01/3583857 sayılı yazı) olup, o tarihlerde araştırma için üniversiteden ayrıca etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

Kaynakça/References

- Adanalı, K. (2018). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Arı, A. (2015). *Sınıf içi değerlendirme*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Ayas, N. (2014). *Çocuklara İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili kavrayışları üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B., (2006). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: Prentice-Hall
- Bauch, P. (1984, April 23-27). The impact of teachers' instructional beliefs on their teaching: implications for research and practice", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED252954.pdf>
- Bekci, N. (2009). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterliklerinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Bennett, R., E., (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Black, P., & Wiliam, D., (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead, U.K.: Open university Press.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Teachers College Record*, 70(10), 26–50. <https://doi.org/10.1177/016146816907001003>
- Buck, G. A., Trauth-Nare, A., & Kaftan, J., (2010). Making formative assessment discernable to pre-service teachers of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 402–421. <https://doi.org/10.1002/tea.20344>
- Büyükoztürk, Ş., (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A., (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Çalışkan, İ. (2014). Fen öğretmen eğitiminde fen defterleri kullanımına ilişkin uluslararası karşılaştırmalı bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(175), 108-120. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2854>
- Duran, M., Mıhladı, G. & Ballıel, B. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 26-37.
- Durukan, H. & Şahin, M. (2015). Okul öncesi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 534-550.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Fidan, M. & Sak, İ.M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri hakkında görüşleri. *Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(1), 174-189.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33, 135-145.
- Genç, E. (2005). *Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practices* (Unpublished Doctoral Dissertation). Florida State University.
- Gök, B. & Şahin, A.E., (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(153), 127-143.
- Harlen, W., Gipps, C., Broadfoot, P. & Nuttal, D. (1992). Assessment and the improvement of

- education. *The Curriculum Journal*, 3(3), 215-230. <https://doi.org/10.1080/0958517920030302>
- Hart, D. (1994). *Authentic assessment: A handbook for educators*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- İlhan, N. (2021). The effect of research evidence-based teaching practices in science classrooms on student teachers attitudes towards educational research. *Journal of Science Learning*, 4(4), 316–326. <https://dx.doi.org/10.17509/jsl.v4i4.32025>
- İlhan, N., Sözbilir, M., Şekerci, A. R., & Yıldırım, A. (2015). Turkish science teachers' use of educational research and resources. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(6), 1231-1248. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1374a>
- İzci, E., Göktaş, Ö. & Şad, N.S. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeyle ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 15 (2), 37-57.
- Karamustafaoglu, S., Çağlak, A. & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(2), 167-179.
- Keeley, P. (2008). *Science formative assessment: 75 Practical Strategies for linking assessment, instruction, and learning*. California: Corwin & NSTA Press.
- Lee, S., A., Park, H., S., & Choi, Y. (2012). The relationship between communication climate and elementary teachers' beliefs about alternative assessment. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 5(01), 11-18.
- MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- MEB (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- Odabaşı Çimer, S., Önder Bütüner, S. & Yiğit, N. (2010). Öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri dönütlerin tiplerinin ve niteliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 517-538.
- Ökten, A. (2009). *Yabancı dil ortamında biçimlendirici değerlendirme uygulamasının öğrencilerin dil yeterliği ve dil öğrenimine olan inançları üzerine etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Sadler, D.R., (1998). Formative Assessment: Revisiting the Territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-Centered Classroom Assessment*. New York: Merrill
- Svinicki, M. D. (2004). Authentic assessment: Testing in reality. *New directions for teaching and learning*, 100, 23–29.
- Şahin, Ç. & Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 394-407.
- Şenocak, E., & Tosun, C. (2018). Teaching and learning beliefs of preservice science teachers from different grade levels. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 287–296. <https://dx.doi.org/10.17679/inuefd.298684>
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A.
- Tekin, E. G. (2010). *Matematik eğitiminde biçimlendirici değerlendirmenin etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A Typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Uzun, Ü. (2013). *Farklı türlerde eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ait görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Yalaki, Y. (2010). Simple formative assessment high learning gains in college general chemistry.

Eurasian Journal of Educational Research, 40, 223-241.
Yaşar, M. D., & Sadi-Yılmaz, S. (2021). Use of web 2.0 tools as formative assessment and gamification tools in distance education: The case of kahoot and quizlet. In V. Batdı (Ed.). *New trends and scientific researches in education* (pp: 155-182). Anı.

İletişim

Doç. Dr. Nail İLHAN
naililhan@gmail.com
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya / TÜRKİYE

Melek KİŞİN
mkisin@kilis.edu.tr
Kilis 7 Aralık Üniversitesi, KİLİS / TÜRKİYE

Examination of Theater Texts in Turkish Textbooks in Terms of Transfer of Values

Atila DİLEKÇİ, Bolu Directorate of National Education, ORCID ID: 0000-0001-5393-9570

Abstract

Values are the principles that individuals and society agree. During the education process, values are transferred by the texts in Turkish textbooks at schools. Theater texts, especially based on performances, play an important role in the transmission of national and universal cultural values. Because of its importance, the values and the frequency distribution of the values in the theater texts in the 5th, 6th and 7th grade Turkish textbooks were identified in the study. The research study was carried out according to document analysis, one of the qualitative methods. Descriptive analysis was used to analyze the data. In analysis, 10 different values were determined as respect-kindness, friendship, determination, courage, generosity, peace, patriotism, self-sacrifice, love, honesty. In the texts, respect-kindness has been processed the most, while honesty least. According to the results, 50 value contexts were found in 12 theater texts in 9 Turkish textbooks belonging to 6 different publishers. Three theater texts in 5th grade Turkish textbooks were examined and it was determined that 4 different values were emphasized in the texts within 29 contexts. Four theater texts in 6th grade Turkish textbooks were examined and it was determined that 4 different values were emphasized in the texts within 8 contexts. Four theater texts in 7th grade Turkish textbooks were examined and it was determined that 5 different values were emphasized in the texts within 13 contexts. According to the results, it was found that the theater texts in Turkish textbooks are not enough both in terms of quantity and value transfer.

Keywords: Values, Theater Text, Turkish Textbooks, Middle School



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 44-58
DOI:10.17679/inuefd.1024499

Article Type
Research Article

Received
16.11.2021

Accepted
13.04.2022

Suggested Citation

Dilekçi, A. (2022). Examination of theater texts in Turkish textbooks in terms of transfer of values, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 44-58. DOI: 10.17679/inuefd.1024499

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The intangible cultural heritage of nations is the values that hold them together and allow them to live in harmony by being transferred from generation to generation. These values are necessary for the individual to feel safe and for the order of social life.

Values are important elements that make up the spiritual structure of society. Therefore, society teaches individuals these values in the process of transferring spiritual culture. The foundation of character education is built on these values. The individual is taught the correct behavior guide on how to behave in various events and situations. These taught guiding values are love, friendship, respect, honesty, reliability, justice, equality, sharing, cooperation, compassion, benevolence, self-control, self-confidence, responsibility, hard work.

Literary works tell what is true, good and beautiful about both society and individual life. It directs people to behave correctly and instructs them to gain new values. Theater plays an important role in transferring spiritual cultural values to students. Theater plays an important role in a person's national, universal, moral and social values. Therefore, through the texts in these books, the greatness of being virtuous or the bad situations that people can fall into as a result of unrighteous behavior are shown. Indirectly, the reader or viewer is expected to learn. With this, it is aimed to raise individuals with strong character. It contributes to the effective development of students.

Animating theatrical texts in the classroom enables students to find themselves in different events and situations by doing and living, and to think in various contexts. They learn to question behavior, empathize with the characters, and reflect on the consequences of their actions in these different contexts. The theater texts enable the play to be enacted in cooperation, provide interaction with individuals from different socioeconomic structures, establish communication and emotional bonds within the group, and internalize and learn social values. They learn values, such as respect, cooperation and sharing by experiencing them in the process.

Purpose

The most important teaching material that transfers culture and value is textbooks. Teachers try to teach the students the good, the right and the beautiful through the behavior of the characters through the events and situations in the texts, as well as trying to make the students acquire the achievements through the texts in the textbooks. Therefore, texts play an important role in the transfer of culture and teach students the right behavior. These texts, which are processed in the educational process, play a role in the construction of the moral development of the students. Due to this importance, it is aimed to determine the values in the theatrical texts in Turkish textbooks.

Method

The research study was carried out via the document analysis. Accordingly, the books belonging to 3 different publishing houses from the 5th, 6th and 7th grade Turkish textbooks were reached and examined. In the study, 3 different 5th, 6th and 7th grade Turkish textbooks

were accepted as samples. The reason why the 8th grade textbooks are excluded from the evaluation is that they do not include theatrical texts at that grade level.

In the study, the data were analyzed according to descriptive analysis. "Values" were determined as the main theme in order to find out the values in the theater texts in Turkish textbooks. Sub-themes were identified as respect-kindness, friendship, determination, courage, generosity, peace, patriotism, self-sacrifice, love and honesty.

Findings

In the research, 50 value contexts were found in 12 theater texts in 9 Turkish textbooks belonging to 6 different publishers. These are 10 different values processed in the texts; Values of respect-kindness, friendship, determination, courage, generosity, peace, patriotism, self-sacrifice, love and honesty are processed.

The transfer of value in theater texts is mostly found in the theater texts of Dostluk and Karagöz and Hacivat - İncelik with 8 contexts. No transfer of value was found in the Newton'un Elması text. In the texts, the value of respect-kindness (27) was processed the most while honesty (1) value transfer was made least.

According to the results of the research, value transfer was made in 29 contexts in the 5th grade books, 8 contexts in the 6th grade and 13 contexts in the 7th grade books. Anıttepe Publications 5th grade Turkish textbook has been the book in which value transfer is most intense.

Discussion, Conclusion & Recommends

It can be said that the reason for the insufficient quantity of the theater texts in the books is that the number of values processed in the theater texts is low. However, it is very important for students to see these exemplary situations through animation and to shape their moral value perception and behaviors. In addition, while there are many universal values, it can be said that including only 10 values is insufficient.

Although examples of theatrical text types are included in the 5th, 6th and 7th grade textbooks, this text type is not included in the 8th grade textbooks. It is important that such texts are also included in 8th grade books, considering that theatrical texts embody learning because they attract the attention of students and take on various roles by doing and living. Because the structuring of moral development is a continuous process. Therefore, the value transfer of theaters should be used in the construction of the value world of students who have entered the age of puberty.

Texts are suitable for animation in the classroom or school which will ensure learning permanence. There are no instructions in the 5th, 6th, 7th and 8th Grade Turkish Language Curriculum on how to teach values-oriented education which can be considered a gap in the curriculum. The fact that these theatrical texts, which play an important role in transferring values, are included in the books more often. This will be a positive effect in the character development of the students and will also contribute to their socialization process.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Tiyatro Metinlerinin Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi

Atila DİLEKÇİ, Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü, ORCID ID: 0000-0001-5393-9570

Öz

Değerler, birey ve toplumun üzerinde uzlaştığı ilkelerdir. Eğitim sürecinde okullarda Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinden öğrencilere değer aktarımı yapılır. Özellikle gösteriye dayalı olan tiyatro metinleri ulusal ve evrensel kültür değerlerinin iletiminde önemli bir rol oynar. Bu önemden dolayı araştırmada 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinlerindeki değerler ve değerlerin sıklık dağılımı belirlenmiştir. Araştırma nitel yöntemlerden doküman analizine göre yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesi için betimsel analiz kullanılmıştır. Analiz sonucunda saygı-nezaket, arkadaşlık-dostluk, kararlılık, cesaret, cömertlik, barış, vatanseverlik, fedakârlık, sevgi, dürüstlük olmak üzere 10 farklı değer belirlenmiştir. Metinlerde en çok saygı-nezaket değeri, en az dürüstlük değeri işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 6 farklı yayınevine ait 9 Türkçe ders kitabındaki 12 tiyatro metninde 50 bağlamda değer aktarımı yapılmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 4 tiyatro metni incelenmiş, metinlerde 4 farklı değere vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Bu değerler 29 bağlam ile aktarılmıştır. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 4 tiyatro metni incelenmiş, metinlerde 4 farklı değere vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Bu değerler 8 bağlam ile aktarılmıştır. 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 4 tiyatro metni incelenmiş, metinlerde 5 farklı değere vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Bu değerler 13 bağlam ile aktarılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe ders kitaplardaki tiyatro metinlerinin hem nicelik hem de değer aktarımı bakımından yeterli olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Tiyatro Metni, Ortaokul Türkçe Ders Kitapları



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 44-58
DOI:10.17679/inuefd.1024499

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
16.11.2021

Kabul Tarihi
13.04.2022

Önerilen Atıf

Dilekçi, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinlerinin değerler aktarımı bakımından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 44-58. DOI: 10.17679/inuefd.1024499

Türkçe Ders Kitaplarındaki Tiyatro Metinlerinin Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi

Değerler; genelde toplum tarafından kabul edilen davranışlar için ölçüt oluşturan olgulardır. Latince “valere” kelime kökünden türetilen değer kavramı “kıymetli olmak” ya da “güçlü olmak” anlamına gelir. Znaniecki tarafından bu kavram sosyal bilimlere kazandırılmıştır (Akt. Şen, 2008). Öncül (2000)’e göre değerler toplumun bireylere aktarmak istediği normlardır. Erol ve Erdem (2020), değer kavramını bireyin kişilik ve ahlak gelişimindeki yüksek veya yararlı nitelik şeklinde tanımlamışlardır. Bu kavram “üstün ve yararlı nitelik” olarak Türkçe Sözlük’te ifade edilmiştir (TDK, 2005). Değerler, insanoğlunun birlikte yaşamından bu yana ortaya çıkan, çeşitli olay ve durumlarda varlığı test edilmiş ve toplum tarafından onaylanmış inanışlardır. Değerler, ulusal veya evrensel kabul görmüş ahlaki yapılarıdır.

Milletlerin somut olmayan kültürel mirası onları bir arada tutan, kuşaktan kuşağa aktararak birlikte uyum içinde yaşamasına imkân veren değerlerdir. Bu değerler bireyin kendini güvende hissetmesi ve sosyal hayatın düzeni için gereklidir. Değerler, toplumun manevi yapısını oluşturan önemli unsurlardır. Dolayısıyla toplum bireylere manevi kültür aktarımı sürecinde bu değerleri öğretir. Karakter eğitiminin temeli bunlar üzerine inşa edilir. Ulusal ve evrensel değerleri bilen, bunları içselleştiren ve yaşamında davranışa dönüştüren bireylerin yetiştirilmesi, birçok toplumun temel felsefesini oluşturur (Kaya ve Erdem, 2020). Bireye çeşitli olay ve durumlarda nasıl davranılması gerektiğine dair doğru davranış rehberi öğretilir. Değerler bireye neyin önemli olduğunu ve hayatın nasıl yaşanacağı konusunda yol gösterir (Akbaş, 2008). Bu öğretilen yol gösterici değerler; sevgi, dostluk, saygı, dürüstlük, güvenilir olma, adalet, eşitlik, paylaşma, işbirliği yapma, merhametli olma, yardımseverlik, özdenetim, özgüven, sorumluluk, çalışkanlık gibi yararlı niteliklerdir. Toplumu bir arada tutan ve toplumun devamını sağlayan normlardır. Bu değerler kültürel kimliğin şekillenmesinde temel unsurlardır (Tural, 1992). Bu nedenle değerler kültür ile iç içe geçmiş yapılarıdır.

Kültürün dokusunu aktaran en etkili araç dildir (Sever, 2004). Dil toplumla birey arasındaki köprüdür (Özbay ve Tayşi, 2011). Toplum yeni kuşaklara görüş aktarımını dil üzerinden yapar. Kuşaktan kuşağa değer aktarımı gerçekleştirilir. Değer aktarımı aile ve sosyal çevrede gelişigüzel gerçekleşirken, okullarda daha kurumsal yapılabilmektedir. Dolayısıyla değer aktarımı, toplumsal kabul normlarının Türkçe derslerinde planlı öğretimi doğal olandır.

Geçmişten günümüze iyi karakterli insan yetiştirmek eğitimin temel amaçlarından biri olmuştur (Karatay, 2011). Bireye yaşamında iyiyi ve doğruyu gösterecek yol gösterici referans noktalarının öğretimi okulların genel öğretim amaçları içerisinde yer almaktadır. 5-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017)’nda değerlerin öğretimine yönelik açıklamalarda öğrencileri iyi vatandaş, iyi insan olmaları için gerekli bilgi, tutum, davranış ve alışkanlık kazandırmanın önemi belirtilmiştir. Böylece yeni kuşaklara değer aktarımının yapılması kültürel devamlılığı sağlayacaktır. Aynı zamanda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda erdemler teması kitaplarda yer alması gereken zorunlu tema olarak ifade edilmiştir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında erdemler ile ilgili dört metin ve bu tema ile ilgili etkinlikler yer almıştır. Değerler öğretimi programın içinde yer aldığına göre eğitimin bu zemin üzerine yapılandırılması gerekir. Böylece ulusal ve evrensel değerleri tanıyan, bunları içselleştirerek benimseyen ve bu ilkeleri yaşamsallaştıran bireyler yetiştirilebilir.

Edebiyat eserleri hem toplum hem birey yaşamına dair doğru, iyi ve güzel olanı anlatır. İnsanları doğru davranmaya yönlendirir, onlara ahlaki telkinlerde bulunur. Dolaylı olarak

okuyucuları eğitir (Kavcar, 1999). Değer aktarımında edebî eserlerden yararlanmak geçerli ve işlevsel bir yoldur (Andrews 1994; Bennett 1995; Bohlin, 2005; Edginton 2002; Karatay, 2011; Tomlinson ve Lynch-Brown 1996; Wynne ve Ryan 1997). Manevi kültürel değerlerin öğrencilere aktarılmasında edebi türlerden tiyatronun rolü büyüktür. Kişinin millî, evrensel, ahlâki ve sosyal değerlere sahip olması hususunda tiyatrolar önemli bir oynar. Dolayısıyla bu kitaplardaki metinler üzerinden erdemli olmanın yüceliği ya da doğru olmayan davranışlar sonucunda insanın düşebileceği kötü durumlar gösterilir. Dolaylı olarak okuyucunun ya da izleyicinin ders çıkarması beklenir. Bununla sağlam karakterli bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Öğrencilerin duyuşsal gelişimine katkıda bulunulur.

Tiyatro metinlerinin sınıf içinde canlandırılması öğrencilerin yaparak yaşayarak farklı olay ve durumlar içinde kendilerini bulmalarını, çeşitli bağlamlar içinde düşünmelerini sağlar. Bu farklı bağlamlar içinde davranışları sorgulamayı, karakterlerle empati yapmayı öğrenir ve davranışlarının sonuçları üzerine düşünür. Tiyatro metinlerinin iş birliği içinde oyunun canlandırılmasına imkân vermesi, farklı sosyoekonomik yapıdaki bireylerle etkileşimi sağlaması, grup içinde iletişim ve duygusal bağ kurması ile toplumsal değerlerin içselleştirilerek öğrenilmesini sağlar. Saygı, yardımlaşma ve paylaşım gibi değerleri süreç içerisinde yaşayarak öğrenirler. Değer aktarımının toplumsal kazanımları olmasının yanında, değerler bireyin karakterinin inşasında rol oynayarak hedeflerine ulaşmasına da yardımcı olmaktadır. Kararlılık ile hedefleri için çaba göstermesini, saygı ile toplumla barışık olmasını, iş birliği ile grupla birlikte hareket etme becerisini öğrenir. Bütün bunlar bireyi mutlu eden, başarılı kılan ve sosyal uyum kazandıran temellerdir.

Karakter eğitiminde değer telkin etme, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi çeşitli yöntemler kullanılır (Karatay, 2011). Yine bu yöntemlerin kullanımı için en uygun edebi türün tiyatro olduğu söylenebilir. Bu tür aracılığıyla örnek olaylar canlandırılır. Dolaylı olarak öğrenciye erdemli olmak telkin edilir. Doğaçlama yapılarak öğrencinin durumlar karşısında kendi tercihini yapması sağlanır. Tercih edilen durumlar sınıf içinde tartışılır ya da varsayımlar üzerinden karakterlerin farklı davranışlar sergilemesi sağlanır. Bütün bunlar, öğrencilerin değerler üzerine derinlemesine düşünmesine imkân verir. Böylece değerler, soyut olmaktan çıkıp somut olaylar üzerinden görünür olur.

Kültür ve değer aktarımı yapan en önemli öğretim materyali ders kitaplarıdır. Öğretmenler ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla kazanımları öğrencilere edindirmeyi çalışmakla birlikte metinlerdeki olay ve durum üzerinden karakterlerin davranışları üzerinden öğrencilere iyiyi, doğruyu ve güzeli öğretmeye çalışır. Dolayısıyla metinler kültür aktarımında önemli bir işlev üstlenmekte, öğrencilere doğru davranış öğretmektedir. Eğitim sürecinde işlenen bu metinler öğrencilerin ahlaki gelişimin inşasında rol oynarlar. Bu önemden dolayı Türkçe ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerindeki değerlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bunun için aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerindeki değerler nelerdir ve bu değerlerin sıklık dağılımı nasıldır?

2. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerindeki değerler nelerdir ve bu değerlerin sıklık dağılımı nasıldır?

3. 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerindeki değerler nelerdir ve bu değerlerin sıklık dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma sürecinde kullanılan araştırma modeli, çalışma materyali ve verilerin analizi aşağıda açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma doküman incelemesine göre yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ile ilgili bilgi içeren belgelere ulaşılması ve bunların çözümlenmesine dayanan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Buna uygun olarak 6 farklı yayınevinin hazırladığı 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarına ulaşılmıştır. Her sınıf düzeyinde üçer kitap olmak üzere 9 kitap doküman incelemesi yöntemiyle çözümlenmiştir.

2.2. Çalışma Materyali

Araştırmada çalışma materyali olarak ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Kitap seçiminde kullanılan ölçüt ders kitabına tiyatro metnine yer verilmesidir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda tiyatro metin türünün işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ancak ulaşılan 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında tiyatro metinlerine yer verilmemesi dolayısıyla o sınıf düzeyindeki ders kitapları değerlendirme dışında tutulmuştur. Buna göre 5, 6 ve 7. sınıflarda kullanılan üç farklı Türkçe ders kitabı çalışma materyali olarak kabul edilmiştir. Araştırmada incelenen dokümanlar ve tiyatro metin sayıları aşağıda belirtilmiştir:

1. Anıttepe Yayıncılık 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2 tiyatro metni
2. MEB Yayınları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 1 tiyatro metni
3. MEB Yayınları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 1 tiyatro metni
4. Eksen Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2 tiyatro metni
5. Ekoyay Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 1 tiyatro metni
6. MEB Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 1 tiyatro metni
7. Dersdestek Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 1 tiyatro metni
8. MEB Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2 tiyatro metni
9. Özgün Matbaacılık 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 1 tiyatro metni

Bu kitapların bir kısmı okullardan temin edilmiş, geri kalan kısmına Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformundan ulaşılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler betimsel analize göre çözümlenmiştir. Betimsel analiz sürecinde birbirleriyle ilişkili veriler aynı temalar altına kodlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bunun için önce ana tema ve alt temalar belirlenir (Balcı, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinlerinde yer alan değerlerin saptanması için "değerler" ana tema olarak belirlenmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen kök değerler ve bunlarla ilişkili olan alt değerler çözümlene sürecine esas alınmıştır. Buna göre metinler çözümlenirken ilişkili oldukları temalar belirlenmiştir. İlişki kurulan temalar önceden belirlenmemiş çözümlene sürecinde temalar ortaya konmuştur.

Tiyatro metinlerindeki bağlamlarda açık veya gizli olarak değerlerin ne sıklıkta geçtiği belirlenmiştir. Tiyatro metinlerinde belirlenen değerlere ilişkin farklı örnekler doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Alıntılanan bölümlerin altında metnin baş harflerinden oluşan kısaltma ile kodlanmış ve sayfa numarası da verilmiştir. Örneğin Vatan Yahut Silistre tiyatro metni “VYS, 110” şeklinde kodlanmış ve yanındaki sayı metnin kitapta bulunduğu sayfa numarasını ifade eder.

Araştırma ulaşılan sonuçların güvenilir olması için iki uzman tiyatro metinlerini çözümlenmiştir. Ardından uzmanlar ulaştıkları sonuçları karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmanın sonucunda analizlerin benzeştiği ve sonuçların tutarlı olduğu görülmüştür.

Bulgular

Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinlerinde değer aktarımları belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine göre bulgular sunulmuştur.

3.1. 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinlerinde yer alan değerler

5. sınıflara ait 3 Türkçe ders kitabındaki 4 tiyatro metni analiz edilmiştir. Bulgular tablo hâline getirilerek sunulmuştur.

Tablo 1

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Tiyatro Metinlerindeki Değerler ve Sıklık Dağılımı

Yayınevi	Metin Adı	Değer	f
Anıttepe Yayıncılık	Vatan Yahut Silistre	Cesaret	3
		Vatanseverlik	2
		Fedakârlık	2
		Toplam	7
	Karagöz Kibarlık Öğreniyor	Saygı-nezaket	6
		Toplam	6
MEB Yayınları	Karagöz İle Hacivat-İncelik	Saygı-nezaket	8
		Toplam	8
		Genel toplam	21

İncelenen 2 yayınevine ait 3 farklı Türkçe ders kitaplarında 4 tiyatro metni bulunmuştur. MEB Yayınlarına ait 2 kitapta aynı tiyatro metni (Karagöz ile Hacivat-İncelik) yer almıştır. Buna göre 3 tiyatro metni analiz edilmiştir. Bu metinlerde saygı-nezaket (f=8), cesaret (f=3), vatanseverlik (f=2) ve fedakârlık (f=2) olmak üzere 4 değer işlenmiştir. MEB yayınlarının 5. sınıf düzeyinde bir diğer kitabında da Karagöz İle Hacivat-İncelik tiyatro metnine yer verildiği dikkate alındığında 5. sınıflar için hazırlanan kitaplardaki tiyatro metinlerinde 29 bağlamda değer aktarımının yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cesaret, vatanseverlik ve fedakârlık değerlerine ilişkin olarak Vatan Yahut Silistre metninden şu şekilde örnekler verilebilir:

“Sıtkı Bey: Sübhanallah! Ağalar! Kuşatmada kurşundan güllenden başka açlık, susuzluk da var. Kim kendini kurtarmak isterse...

Bir Gönüllü: Bey! Bey! Biz buraya kendi isteğimizle geldik! Gelişimiz ancak bugün içindi. Siz bir elinizle bize düşmanı gösteriyorsunuz, bir elinizle kaçacak kapıyı! Saçıma sakalıma ak

düşmediğine mi bakıyorsun? Ben yaşadığının yeterli görüyorum. Bağdat'tan buraya kadar o niyetle geldim! (VYS, 110).” Örnekte görüldüğü gibi kişinin savaş sırasında göstermiş olduğu cesaret vurgulanmıştır. Aşağıda aynı metinde vatanseverlik değerinin dile getirildiği bir örnek sunulmuştur:

“Sıtkı Bey: Çocuğum ne işe yararsın ki seni alıkoyalım?

Zekiye: Vatan için öleceğim! Başka ne hizmet istersiniz? (VYS, 112).” Diyalogda görüldüğü gibi vatanseverlik değeri vurgulanmıştır.

“Sıtkı Bey: Sen daha silah kullanamazsın.

Zekiye: Ben size canımı sunuyorum; siz, bana yaşımın küçüklüğünü söylüyorsunuz (VYS, 112).” Örnekte görüldüğü gibi vatan için canın feda edilebileceği dile getirilerek fedakârlık değeri işlenmiştir.

Saygı-Nezaket değerine ilişkin olarak Karagöz Kibarlık Öğreniyor ve Karagöz ile Hacivat-İncelik metinlerinden örnekler verilebilir:

“Hacivat: Şimdi beni iyi dinle. Söyle bakalım kibarların yaşadığı bir yere gittiğinde sana bir şey sorarlarsa ne diyeceğini biliyor musun?

Karagöz: Yoo...

Hacivat: Diyeceksin ki: evet efendim, öyledir efendim, uygundur efendim. Arada sırada da Ne buyurursunuz a benim efendim?

Karagöz: Eee, sonra ne olacak?

Hacivat: İşte sen adam olacaksın. Herkes sana değer verecek, saygı gösterecek (KKÖ, 164).” İletişimde nazik davranışlar sergilemek vurgulanmıştır. Karagöz ile Hacivat-İncelik metninde saygı-nezaket değerine ilişkin diyalog aşağıda verilmiştir:

“Hacivat: Neyse efendim, günaydın!

Karagöz: Sabah sabah seni görenin günü nasıl aydın olur?

Hacivat: Efendim, öyle demezler.

Karagöz: Ne derler?..

Hacivat: Hoş geldiniz, safa geldiniz, keyifler nasıl, derler (KHİ, 78).” Örnekte gösterildiği gibi günlük iletişimde selamlaşma kalıp söz kullanımının saygı-nezaket değerinin bir gereği olduğu işlenmiştir.

3.2. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinlerinde yer alan değerler

6. sınıflara ait 3 Türkçe ders kitabındaki 4 tiyatro metni analiz edilmiştir. Bulgular tablo hâline getirilerek sunulmuştur.

Tablo 2*6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Tiyatro Metinlerindeki Değerler ve Sıklık Dağılımı*

Yayınevi	Metin Adı	Değer	f
Eksen Yayıncılık	Bilmece	Cömertlik	3
		Toplam	3
	Newton'un Elması	-	0
		Toplam	0
Ekoyay Yayıncılık	Buldum... Buldum...	Arkadaşlık-Dostluk	1
		Sevgi	1
		Saygı-nezaket	2
		Toplam	4
MEB Yayınları	Evet Efendim	Saygı-Nezaket	1
		Toplam	1
		Genel toplam	8

İncelenen 3 yayınevine ait Türkçe ders kitaplarında 4 tiyatro metni analiz edilmiş ve bu metinlerde cömertlik (f=3), saygı-nezaket (f=2), arkadaşlık-dostluk (1) ve sevgi (f=1) olmak üzere 4 değer işlenmiştir.

Cömertlik değerine ilişkin olarak Bilmece metninden şu şekilde bir örnek verilebilir:

Hacivat: Efendim bize kapıyı açarlar mı?

Karagöz: Açarlar.

Hacivat: Buyurun derler değil mi?

Karagöz: Ya demezlerse?

Hacivat: Canım, derler. Efendim gider misafir odasında otururuz. Bize birer kahve, birer de çay getirirler (B, 118).” Örnekte görüldüğü üzere misafire ikramda bulunmanın anlatıldığı diyalogda cömertlik değeri işlenmiştir.

Arkadaşlık-dostluk ve sevgi değerlerine ilişkin olarak Buldum... Buldum... metninden şu şekilde örnekler verilebilir:

“DÜŞ ROBOTU — Sevgili Arşimet, size ilişkin pek çok öykü anlatılmıştır hep. Merak etmişimdir, sizin ayna kullanarak düşman gemilerini yaktığınız doğru mu? (Arşimet’in bu soruyu yanıtlamasına olanak kalmadan içeri Kral Hieron (Hieron) girer, müzik eşliğinde. Arşimet saygıyla eğilir).

II. HİERON — (Başındaki tacı çıkararak) İyi günler Arşimet. Nasılsın Dostum?

ARŞİMET — Sağ olun Kralım, iyiyim (BB, 193).” Örnek diyalogda arkadaşlık değeri vurgulanmıştır. Aynı metinden sevgi değerine ilişkin örnek aşağıda verilmiştir:

“İPEK — Yazık. Arşimet’i çok sevdim.

DÜŞ ROBOTU — Ben de... (Seyircilere) Sizler de Arşimet’i sevdiniz değil mi? (El sallar.) Hoşça kalın (BB, 194).” Kahramana duyulan sevgi üzerinden değer işlenmiştir.

Saygı-nezaket değerine ilişkin olarak Evet Efendim metninden aşağıdaki örnek diyalog verilebilir:

“Hacivat: Dinle. Bir kibar yere gittiğinde sana bir şey sorarlarsa ne diyeceksin biliyor musun?

Karagöz: Yoo...

Hacivat: Evet efendim, öyledir efendim, münasıptır efendim. Arada sırada da “Ne buyurulur a benim efendim?” diyeceksin.

Karagöz: Sonra ne olacak?

Hacivat: İşte böylece sen adam olacaksın, herkesin yanında itibarlı olacaksın (EE, 243).” İletişimde saygı kurallarına ve nezakete uygun dil kullanımının önemi anlatılmıştır.

3.3. 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinlerinde yer alan değerler

7. sınıflara ait 3 Türkçe ders kitabındaki 4 tiyatro metni analiz edilmiştir. Bulgular tablo hâline getirilerek sunulmuştur.

Tablo 2

7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Tiyatro Metinlerindeki Değerler ve Sıklık Dağılımı

Yayınevi	Metin Adı	Değer	f
Dersdestek Yayınları	Bilmece	Sevgi	1
		Toplam	1
MEB Yayınları	Dostluk	Arkadaşlık-Dostluk	5
		Barış	3
	Toplam	8	
	Mimar Sinan	Kararlılık	3
Özgün Matbaacılık	Karagöz ile Hacivat	Toplam	3
		Dürüstlük	1
	Toplam	1	
	Genel Toplam	13	

İncelenen 3 yayınevine ait Türkçe ders kitaplarında 4 tiyatro metni analiz edilmiş ve bu metinlerde arkadaşlık-dostluk (f=5), barış (f=3), kararlılık (f=3), sevgi (f=1) ve dürüstlük (f=1) olmak üzere 5 değer işlenmiştir.

Sevgi değerine ilişkin olarak Bilmece metninden şu şekilde bir örnek verilebilir:

“Hacivat: Efendim Karagözüm yine penceresinde uyuklamaktadır. Rahatsız ediyorum diye kızıyor ama ne yapayım? Sevdiğim için her geçişimde onun yüzünü görmeden, çok sevgili arkadaşıma şöyle bir seslenmeden edemiyorum (B, 100).” Diyalogda kahramanların birbirlerine duyduğu sevgi anlatılarak sevgi değeri işlenmiştir.

Arkadaşlık-dostluk ve barış değerlerine ilişkin olarak Dostluk metninden aşağıdaki örnek diyaloglar verilebilir:

“Hacivat: Şu dostluğumuzun kıymetini bilelim Karagöz’üm.

Karagöz: Arada bir doğru dersin iki gözüm... (D, 25).” Görüldüğü üzere dostluğun önemi vurgulanmıştır. Bir diğer örnek diyalogda barış değeri işlenmiş ve aşağıda verilmiştir:

“Hacivat: Küs durmak yakışır mı bize, barışalım gitsin Karagöz’üm.

Karagöz: Barışalım ki oyun bitsin iki gözüm (D, 25).” Birlikte huzur içinde yaşamının barış değeri ile sağlanacağı vurgulanmıştır.

Kararlılık değerine ilişkin olarak Mimar Sinan metninden şu şekilde örnek verilebilir:

“3. SES: Mimarbaşının delirdiği açığa çıktı. Bir nice yıllık işi, iki ayda bitirmek hiç mümkün müdür?

Adam, başının korkusundan aklını kaçırdı. Çağırıp bir de siz sual edin!

MİMAR SİNAN: Haznedara da “İki ayda tamam olur.” dedim. “İki ayda tamam edip tarihe namımı bırakırım.”

Geceleri de meşale ışıkları altında çalışmaya başladık. Bir hafta sonra, padişah yine geldi.

3. SES: Mimarbaşı, sözünde kararlı mısın?

(Mimar Sinan, saygıyla durur.)

MİMAR SİNAN: Evet hünkârım. Allah’ın yardımıyla söz verdiğim tarihte, camiyi tamamlayıp kapısını kapayacağım (MS, 103).” Örnek diyalogda başarının temelinde kararlılık değeri olduğu anlatılmıştır.

Dürüstlük değerine ilişkin olarak Karagöz İle Hacivat metninden şu şekilde bir örnek verilebilir:

“Karagöz — “Bu dünyada ne dileğin varsa yap.” dedin ya! (Vurur.) Al sana bir tane! Bu dünyada sana iyi bir dayak atmaktan başka bir dileğim yok. (Vurur.) Al sana bir tane!

Hacivat — Aman! Of! Kaçayım bari.

Karagöz — Seni gidi sahte doktor seni! Bu dayağın acısıyla o kitabı bir daha eline almazsın! Ben de gidip o zavallıları sevindireyim bari (KİH, 183).” Örnek diyalogda dürüst olmak dolaylı bir şekilde işlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Değerler, ulusların tarihi süreç içerisinde ortaya çıkmış manevi kültürel yapılarıdır. Bütün milletler, ahlaki değerlerini ve manevi kültürel mirasını sonraki nesillere aktarmak ister. Karakterli bireylerle huzurlu bir toplum inşa etmeyi hedefler. Değer aktarımı için çeşitli yöntemlerle yeni nesillere ahlaki bir kimlik kazandırır. Değerler, sosyal yaşamlarının içerisinde ortaya çıkan ve gelişen, zaman içerisinde yaygın bir kabul gören olumlu davranışlar bütünüdür. Bir toplumun sosyal ilişkilerinde, dinî anlayışında, hukuk anlayışında, ahlaki normlar görmek mümkündür. Ahlaki normların yeni kuşaklara aktarılması toplumun arzuladığı bir durumdur.

Karakter eğitiminde ve değer aktarımında ders kitapları önemli bir araçtır. Özellikle öğrencilerin ilgisini çeken Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinleri toplumun ilkelerinin, değerlerinin öğretiminde önemli rol oynar. Ders kitaplarındaki metinler ancak tiyatronun etkileyciliğinden yararlanırsa amacına hizmet edebilir.

Yapılan araştırmada 6 farklı yayınevine ait 9 Türkçe ders kitaplarındaki 12 tiyatro metninde 10 farklı değer işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar; saygı-nezaket, arkadaşlık-dostluk, kararlılık, cesaret, cömertlik, barış, vatanseverlik, fedakârlık, sevgi, dürüstlük değerleri işlenmiştir.

Tiyatro metinlerinde en çok değer aktarımı Dostluk ve Karagöz ile Hacivat-İncelik tiyatro metinlerinde mevcuttur. Newton'un Elması metninde herhangi bir değer aktarımı bulunmamıştır. Metinlerde en çok saygı-nezaket değeri işlenmiş; En az dürüstlük değeri aktarımı yapılmıştır. Baki (2019), araştırmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde en çok saygı-nezaket değerinin işlendiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, en çok 5. sınıf kitaplarında değerler vurgulanmış, bunu da sırasıyla 7 ve 6. Sınıf Türkçe ders kitapları izlemiştir. En çok 5. sınıf düzeyinde değeri aktarımının

yapıldığı sonucu Baki (2019) ve Türkben (2019)'in çalışmalarıyla benzeşmekte, alanyazındaki bazı çalışmalarla farklılaşmaktadır (Çelikipazu ve Aktaş, 2011 ve Doğan ve Gülüşen 2011). Anittepe yayınları 5. sınıf Türkçe ders kitabı değer aktarımının en yoğun olduğu kitap olmuştur. Değerlerin daha çok 5. sınıf düzeyinde işlenmesinin nedeni küçük yaş gruplarında davranış öğretiminin önemli olduğu düşünülebilir.

Kitaplardaki tiyatro metinlerinin nicelik olarak yetersiz olmasına koşut tiyatro metinlerinde işlenen değer sayısı az olduğu söylenebilir. Oysa canlandırma yoluyla öğrencilerin bu örnek durumları görmesi onun ahlaki değer algısının oluşması ve davranışlarını şekillendirmesinde oldukça önemlidir. Ayrıca evrensel birçok değer söz konusu iken sadece 10 değer yer almasının yetersiz olduğu söylenebilir. Türkçe ders kitaplarında işlenen değer sayısının az olduğu ve sınıf düzeylerine göre bir ölçüt olmadığı önceki çalışmalarda da ortaya konmuştur (Çelikipazu ve Aktaş, 2011; Demir, 2012; Deniz ve Karagöl, 2018; Doğan ve Gülüşen, 2011; Fırat ve Mocan, 2014; Karagöz, 2009; Parlakyıldız, 2009; Pilav ve Demir, 2015; Somuncu, 2008; Şen, 2008; Şentürk ve Aktaş, 2015; Türkben, 2019). Kitaplardaki metinlerde değerlerin çeşitliliği artırılmalı, dağılımı dengeli yapılmalıdır. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin psikolojik sosyal gelişim özellikleri dikkate alınarak her bir dönemde bazı değerler ön plana çıkarılabilir. O değere göre etkinlikler gerçekleştirilebilir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ortaokul kademesinin bütün sınıf düzeylerinde tiyatro metin türünün işleneceği belirtilmiştir. Ancak 5, 6 ve 7. sınıf kitaplarında tiyatro metin türü örneklerine yer verilmekle birlikte ulaşılan 8. sınıf ders kitaplarında bu metin türü yer almamıştır. Tiyatro metinlerinin öğrencilerin ilgisini çekmesi, yaparak yaşayarak çeşitli rollere girmesi nedeniyle öğrenmeyi somutlaştırdığı dikkate alınıp bu türün 8. sınıf düzeyi kitaplarda da yer alması önemlidir. Çünkü ahlaki gelişimin yapılandırılması süreklilik arz eden bir süreçtir. Dolayısıyla ergenlik çağına girmiş öğrencilerin değer dünyasının inşasında tiyatroların değer aktarımından yararlanılmalıdır.

Sonuç olarak kültürün eğitime yansıyan öğelerinden olan değerler; çocuğun ahlaki eğitiminde, dünyayı algılayışında ve yaşayışında oldukça etkilidir. Yaşanan olay veya durum karşısında değerlendirme ilkeleri sunan değerler öğrenciler için karşılaşılan durumlar ya da olaylar için doğru davranış rehberliği sunar. Böylelikle çocuğun "doğru insan" olmasına katkıda bulunur. Ancak 5-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programlarında değerlere yönelik eğitimin nasıl kazandırılacağına dair bir yönerge bulunmaması eksiklidir. Değer aktarında önemli bir rol oynayan bu tiyatro metinlerinin kitaplarda daha sık yer verilmesi önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmada doküman incelemesi yapıldığından etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Kaynakça/References

- Akbaş O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi* 6(16), 9-27.
- Andrews S. V. (1994). *Teaching kids to care: exploring values through literature and inquiry, terre haute*. Indiana: EDINFO Press.
- Baki Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi* 17(37), 109-146.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bennett W. J. (1995). *The children's book of virtues*. New York: Simon and Schuster.
- Bohlin K. E. (2005). *Teaching character education thorough literature*. USA: Routledge Falmer.
- Çelikpazu, E. E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Demir, T. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerinde yer alan değer unsurlarının eşdizimsel örüntülemeler açısından görünümüleri. *Turkish Studies*, 7(2), 1063-1078.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 244-255.
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Edgington W. D. (2002). To promote character education, use literature for children and adolescents. *The Social Studies*, 93(3), 113-116.
- Erol, S. ve Erdem, İ. (2020). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin tema ve değer eğilimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Education*, 15(2), 805-815. doi:10.29228/TurkishStudies.40569
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 25-49.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies* 6(1), 1439-1454.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, M. ve Erdem, İ. (2020). Çocuk edebiyatı eserlerinin 7. sınıf öğrencilerinin empati becerisinin gelişimine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 79-114. Doi:10.33711/yyuefd.671863
- Özbay, M. ve Karakuş Tayşi, E. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Parlakıldız, H. (2009). İlkokul ikinci devrede Türkçe ders kitaplarındaki moral değerlere kısa bir bakış (1948-1968 yılları arası). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 245-262.
- Pilav, S., Demir, H. A. ve Demir, H. (2015). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 16-29.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tomlinson C. ve Lynch, C. B. (1996). *Essentials of children's literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tural, S. (1992). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526.
- Wynne E. A. and Ryan, K. (1997). *Reclaiming our schools: teaching character, academics, and discipline*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Dr. Atilla DİLEKÇİ

dilekciatilla@gmail.com

Çocuk Cinsel İstismarının Gizlenmesi ve Cinsel Damgalama İlişkisi

Ersan ERSOY, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1050-0602

Ahmet ÇETİNTAŞ, Turgut Özal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8757-372X

Yeliz AKSÜT, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7785-9647

Çocuk cinsel istismarı hem bireysel hem de toplumsal sağlık açısından önemli sonuçları olan fakat açığa çıkarılmak istenmeyen ve genellikle bastırılan bir konudur. Adli makamlara bildirilen vakalar, buzdağının sadece görünen kısmıdır. Bu çalışmanın amacı, çocuk cinsel istismarının gizli kalmasında önemli bir rolü bulunan “mağduru damgalama”nın etkisini analiz etmektir. Çocuk cinsel istismarının toplumsal risk faktörlerini bulabilmek ve cinsel damgalamanın mağdur üzerindeki etkisini tespit edebilmek amacıyla, adli kurumlar tarafından 2015- 2019 yılları arasında Malatya ilindeki Çocuk İzlem Merkezi’ne yönlendirilen cinsel istismara uğramış çocukların adli vaka dosyaları araştırılmıştır. Bu yıllar arasında kayıtlı bulunan cinsel istismar mağduru 678 çocuğa ait dosyaların tamamı, içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda, mağdur çocukların cinsel damgalanma ile karşı karşıya bulunmasının, cinsel istismar vakalarının gizli kalmasına neden olduğu görülmüştür. Damgalamayla birlikte mağdur çocukların cinsel istismar olaylarını gizlemelerinde, lekelenme ve utanç duygusu, toplumsal cinsiyet değerlerinin dışında kalma korkusu, sosyal çevre ve ataerkil aile baskısı, tehdit edilme, ensest ilişkiler, mağdurun ve ailesinin itibarının zedelenme endişeleri gibi faktörlerin önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

Keywords: Cinsel İstismar, Çocuk Cinsel İstismarı, Damgalama, Cinsel Damgalanma



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 59-78

DOI:10.17679/inuefd.1056415

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
11.01.2022

Kabul Tarihi
13.04.2022

Suggested Citation

Ersoy, E., Çetintaş, A. & Aksüt, Y. (2022). Relationship between concealment of child sexual abuse and sexual stigma. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 59-78. DOI: 10.17679/inuefd.1056415

Bu çalışmada, Yeliz Aksüt tarafından 2020 yılında yapılan “Çocuk Cinsel İstismarının Sosyolojik Analizi” (Malatya Çocuk İzlem Merkezi uygulaması) isimli yüksek lisans tez araştırmasının verileri kullanılmıştır.

GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

Giriş

Çocuk cinsel istismarı tıbbi, hukuki, psikolojik ve toplumsal boyutları olan çok yönlü bir konudur. Çocuk cinsel istismarı, toplum içerisinde çok fazla dile getirilmemekte, açığa çıkarılmamakta, gizlenmekte ve bastırılmaktadır. Fakat onun bireyi, aileyi ve toplumu etkileyen çok ağır ve önemli sonuçları bulunmaktadır.

Çocuk istismarı türlerinden birisi olan çocuk cinsel istismarı, 18 yaşından küçük reşit olmayan çocuğa yönelik rızası olsun veya olmasın yetişkinler tarafından yapılan cinsel eylemler şeklinde tanımlanmaktadır (Finkelhor, 1994:32; Bolen ve Gergely, 2014). Çocuk cinsel istismarı çocuğun sağlıklı gelişimini engellemekte, onun fiziksel, ruhsal, cinsel ya da sosyal açıdan zarar görmesine neden olmaktadır (Taner ve Gökler, 2004:82). Cinsel istismar, çocukların dünyaya olan bilişsel ve duygusal yönelimlerini değiştirmekte ve çocukların benlik algılarını, duyuşsal kapasitelerini bozarak kısa ve uzun dönemde travmalar yaratmaktadır. Çocuğun cinsel istismar sonucunda travmalar yaşamasının en önemli sebebi, onun damgalanmasıdır.

Damgalama teorisi, genellikle sapkın ve onun gerçekleştirdiği eylemlere dikkatimizi çekmektedir (Goffman, 2014). Oysaki etiketleme sadece sapkına yönelik gerçekleşmemekte, özellikle sapkının eylemine yönelik kültürel ve toplumsal yapıdaki olumsuz tanımlamalarla birlikte mağdurun, hatta onun ailesinin de damgalanmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla damgalama eylemi hem sapkın hem de mağdur için geçerli olmakta ve olumsuz sonuçlar üretmektedir. Bu durumda, sapkın, üzerine yapıştırılan aşağılayıcı etiketlemeyi kabul ederek Lemert'in (1951:76-77) ikincil sapmalar olarak ifade ettiği davranışları sergileyebilmekte ve suç işlemeye yatkın hale gelmektedir. İncinen ve kimliği örselenen mağdur ise yaşadığı kötü olaya ilaveten, bir de olayın açığa çıkması durumunda damgalanmanın yarattığı olumsuzluklarla mücadele içerisinde girmektedir.

Özellikle cinsel damgalama vakalarında mağdurun toplumsal zararlardan kurtulmasının ve olumsuzluklarla başa çıkmasının en stratejik yolu, olayı gizlemesidir. Ancak damgalanma korkusuyla cinsel istismar olaylarının gizlenmesi, istismarcının korunmasının yanında, istismarın devam etmesine, böylelikle de mağduriyetin sürekli olarak yeniden üretilmesine ve bir döngüye girmesine neden olmaktadır. Bu açıdan cinsel istismar mağduru çocukların damgalanmasına ve cinsel istismarların gizli kalmasına neden olan faktörlerin ortaya çıkarılması, istismarların önlenmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, cinsel istismara uğrayan çocukların damgalanmasına neden olan toplumsal risk faktörlerini analiz etmenin yanında, istismarın geç bildirilmesinde ve gizli kalmasında damgalamanın mağdur çocuklar üzerindeki etkisini tespit etmektir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çocuk cinsel istismarının gizlenmesinde damgalamanın etkisini analiz etmek amacı ile 2015- 2019 yılları arasında adli makamlar tarafından haklarında rapor tutulmuş ve Malatya Eğitim ve Araştırma Hastanesine bağlı Çocuk İzlem Merkezine yönlendirilmiş cinsel istismar mağduru çocukların adli vaka dosyaları "içerik analizi" kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmanın evreni, Malatya'daki ve bazı civar illerdeki cinsel istismara uğrayan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Malatya Çocuk İzlem Merkezine cinsel saldırı ve taciz iddialarıyla yönlendirilen farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip, 18 yaş altındaki toplam 678 mağdur çocuğun adli vaka dosyaları teşkil etmektedir. Araştırma sürecinde örneklemin tamamına ulaşılmış, merkezdeki dosyaların tamamı incelenmiş ve bu dosyalarda nitel ve nicel veriler derlenerek araştırma gerçekleştirilmiştir. İçerisinde mağdur çocukların sosyo- demografik bilgileri, vaka öyküleri, ebeveynleri ile yapılan görüşmeler, sosyal inceleme raporları, tıbbi ve adli tutanaklar bulunan dosyalar, "içerik analizi" ile incelenmiştir. Dosyalar analiz edilirken 27 maddelik bir araştırma formu kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler, SPSS 21 programıyla nicel bir çerçeveye dönüştürülerek değerlendirilmiştir. Çalışmada, Yeliz Aksüt tarafından yapılan "Çocuk Cinsel İstismarının Sosyolojik Analizi" isimli yüksek lisans tez araştırmasının verileri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda, mağdur çocukların cinsel damgalanma ile karşı karşıya bulunmasının, cinsel istismar vakalarının gizli kalmasına neden olduğu görülmüştür. Damgalama korkusuyla birlikte mağdur çocukların cinsel istismar olaylarını gizlemelerinde, lekelenme ve utanç duygusu, toplumsal cinsiyet değerlerinin dışında kalma korkusu, sosyal çevre ve ataerkil aile baskısı, tehdit edilme, ensest ilişkiler, mağdurun ve ailesinin itibarının zedelenme endişeleri gibi faktörlerin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma & Sonuç

Cinsel istismar mağduru çocukların damgalanma korkusu, onların hayatını zorlaştırmakta ve sınırlandırmaktadır. Cinsel damgalamanın toplumsal zararlarından kurtulmak için, mağdurlar genellikle olayları gizlemekte ve açığa çıkarmamaktadır. Cinsel damgalamadan kurtulmak isteyen mağdur çocuklar, derin bir sessizliğe gömülmektedir. Çalışmanın verilerinde de görüldüğü üzere, cinsel istismar mağduru çocukların "kirlenmiş" ve "lekelenmiş" olma algısı içerisinde olması, onlarda endişe, korku ve utanç duygularının oluşmasına neden olmaktadır.

Çalışmanın somut ve soyut olmak üzere bazı önerileri bulunmaktadır. Çocuk istismarının nedenlerine dönük bilgilere ulaşabilmek ve mağdurlara daha çok yardım edebilmek için, resmî kurumlardaki görüşme kayıtlarının daha sağlam ve işlevsel olması gerektiği görülmüştür. Bu kapsamda çalışma sonunda Çocuk İzlem Merkezine getirilen çocuklarla ilgili kayıtların daha sağlıklı tutulabilmesi amacıyla, yetkili kişilere görüşmelerde kullanılmak üzere hazırlanan bir şablon önerilmiştir.

Mağdurun lekelenmesine ve kirlendiğine dair toplumsal ön kabullerin damgalamada etkili olduğu düşünüldüğünde, toplumsal bakış açısının mağdur lehine değişmesi gerektiği görülmektedir. Cinsel istismar mağdurlarına yönelik damgalayıcı, önyargılı ve suçlayıcı tavırlardan uzak, destekleyici ve güven sağlayacak bir şekilde yaklaşılmalıdır. Yine toplumsal yapıda cinsiyet eşitliğinin sağlanmasının yanında, yaşanan olaylarda kız çocuklarının ve kadınların potansiyel suçlu olarak kabul edilmesine yönelik toplumsal algılamaların değişmesi, çalışmanın önerileri arasında yer almaktadır.

Relationship Between Concealment of Child Sexual Abuse and Sexual Stigma

Ersan ERSOY, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-1050-0602

Ahmet ÇETINTAŞ, Turgut Özal University, ORCID ID: 0000-0002-8757-372X

Yeliz AKSÜT, Inonu University, ORCID ID: 0000-0001-7785-9647

Abstract

Child sexual abuse is an issue that has significant consequences for both the health of the individual and society, but it is not desired to be revealed and is often repressed. The cases reported to the judicial authorities are just the tip of the iceberg. This study aims to analyze the effect of "stigmatizing the victim", which has an important role in keeping child sexual abuse concealed. To find the social risk factors of child sexual abuse and to determine the effect of sexual stigma on the victim, the forensic case files of children who were subject to sexual abuse and then referred to the Child Monitoring Center in Malatya between 2015 and 2019, were investigated. All files of 678 children who were registered as victims of sexual abuse between those years were analyzed using content analysis technique. As a result of the research, it was found that the confrontation of the victim children with sexual stigma caused the sexual abuse cases to remain concealed. Along with stigmatization, factors, such as dishonor and shame, fear of staying out of gender values, pressure from social environment and patriarchal family, being threatened, incest relationships, worrying about the reputation of the victim and her/his family are effective in concealment of the sexual abuse.

Keywords: Child, Child Sexual Abuse, Sexual Stigma, Stigmatization.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 59-78

DOI:10.17679/inuefd.1056415

Article Type
Research Article

Received
11.01.2022

Accepted
13.04.2022

Suggested Citation

Ersoy, E., Çetintaş, A. & Aksüt, Y. (2022). Relationship between concealment of child sexual abuse and sexual stigma. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 59-78. DOI: 10.17679/inuefd.1056415

In the study, the data from the master's thesis study named "Sociological Analysis of Child Sexual Abuse" by Yeliz Aksüt was used.

Relationship Between Concealment of Child Sexual Abuse and Sexual Stigma

Child sexual abuse is a multifaceted issue with medical, legal, psychological, and social dimensions. Child sexual abuse is not mentioned and disclosed but is concealed and suppressed in society. However, it has very serious and important consequences that affect the individual, family, and society.

Child sexual abuse, which is one of the types of child abuse, is defined as sexual acts performed by adults towards a minor under the age of 18 with or without their consent (Bolen & Gergely, 2014; Finkelhor, 1994, p. 32). Child sexual abuse may occur with contact, such as touching for sexual purposes, caressing, having oral, anal or vaginal intercourse, as well as in a non-contact manner like sexually explicit speech, exhibitionism, voyeurism, or exposing to pornographic images (Andrews et al., 2004, p. 1953). Child sexual abuse prevents the healthy development of the child and causes physical, mental, sexual or social harm (Taner & Gökler, 2004, p. 82). Sexual abuse changes the cognitive and emotional orientation of children in the world and causes short and long-term traumas by disrupting children's self-perception and affective capacities. Stigmatization is the most important reason for the child to experience trauma as a result of sexual abuse.

Stigma theory, which inspired many studies in sociology as well as sexual abuse, gained popularity with the work of Erving Goffman (2014). Within the framework of the stigma theory, issues related to race, ethnicity, gender, crime, disease, poverty, or sexual orientation and certain zones have been studied in sociology (Bernice & Jack, 2015). Goffman (2014, pp. 32-45) states that the stigma theory is a fiction that emphasizes the inferior state of the stigmatized individuals and explains that they pose a danger to society. As a matter of fact, after a while, the stigmatized individuals begin to think that some features of their characteristics caused this in terms of tarnishing their social identities. By keeping their movements under surveillance and control at all times, they tend to feel as if they are "on the stage". Becker (2015, p. 21) also explains stigmatization within the framework of social reactions to those who violate social rules and to deviant acts. According to Becker, those who do not obey social rules are defined as "abnormal" and "external".

Stigma theory often draws our attention to the deviant and the actions he or she performs. However, labeling does not only target the deviant, it causes the stigmatization of the victim and even her/his family with the negative definitions for the deviant's action in the cultural and social structure. Therefore, the act of stigmatization is at work for both the deviant and the victim and produces negative results. In this case, the deviant, by accepting the derogatory labeling affixed on him/her, can exhibit the behaviors that Lemert (1951, pp. 76-77) expresses as secondary deviations and become prone to commit crimes. In addition to the bad incident, the victim who is hurt and whose identity is damaged, also struggles with the negativities created by stigmatization in case the incident is revealed.

Especially in cases of sexual stigma, the most strategic way for the victim to get rid of social harms and deal with the negativities is to conceal the incident. However, the concealment of sexual abuse incidents for fear of stigmatization not only protects the abuser but also causes the abuse to continue and thus to perpetuate the victimization. This study focuses on whether

sexual stigmatization of the victim leads to the concealment of sexual abuse cases and their consequences. Also, other social risk factors associated with stigmatization in the concealment of sexual abuse are discussed.

1. Stigmatization

As a sign of embarrassment, oppression, and humiliation, the stigma is a social label indicating that the individual is unpleasant, inferior, and imperfect (Seale, 2014, p. 147). Stigma is the affixing of this sign or label to the identity of individuals by the society or a group. While the individual is a part of the whole and a normal person, he or she is reduced to a tarnished, crippled, and neglected position by the act of stigmatization, and is differentiated by others. The individual who is disgraced by his/her social environment and whose value is reduced becomes less desirable, humiliated, and almost not perceived as a human (Goffman, 2014, pp. 33-34).

In everyday relationships, people can be labeled and stigmatized by others. Labels can lead to stigmatization sometimes in the form of descriptions of people, as well as of groups or institutions (Corrigan, 2004, p. 615). Four different types of stigmatization are mentioned, depending on the source of the labeling which are Public stigma, Self-stigma, Stigma by association, and Structural stigma (Bos et al., 2013, p. 2). Public stigma refers to the cognitive, affective, and behavioral responses of the society to an individual who has a stigmatized situation. Public stigma has historical and cultural foundations. The power of stigma is related to society's consensus on that issue and the values agreed upon. On the other hand, the most serious aspect of stigmatization is self-stigma. Self-stigma reflects the social and psychological impact of having a stigma. It includes both the anxiety of being stigmatized and the potential internalization of negative beliefs and feelings associated with the stigmatized situation. Individuals who stigmatize themselves have negative evaluations and perceptions they develop towards themselves. In this process, the individuals develop negative feelings towards themselves, lose their self-confidence and self-esteem, withdraw and consider themselves as bad people (Gürsoy & Gizir, 2018, p. 139). The ones who are aware of the changing points of view and evaluations in the society and of losses they experienced enters into stigmatizing themselves. Therefore, public stigma is often the cause of self-stigma. The third type of stigma is stigma by association. Stigma by association refers to social and psychological reactions to those associated with a stigmatized person (e.g. family and friends). Structural stigma is the legitimation and maintenance of a stigmatized status by the institutions and ideological systems of the society (Bos et al., 2013, p. 2).

Stigma theory discusses deviant behavior and claims that deviation does not depend on the characteristics of the person performing the action (Korkmaz & Kocadaş, 2006, p. 167). The theory suggests that the identification of deviance or stigmatization occurs independently of the deviant person. Stigmatization occurs as a result of prejudiced attitudes, discriminatory behaviors, and negative emotional reactions of groups that have power and influence in the social hierarchy upon other members of the society (Corrigan, 2000). For this reason, deviation, as Becker (2015, p. 29) points out, is not an inherent quality in the behavior of a person, but rather a result of the application of rules and prohibitions by others to a deviant. Those who break the rules are labeled as deviant and their actions as deviant behavior. Subsequently, individuals who are labeled and stigmatized with a negative identity by society are despised, discriminated against and degraded to a worthless status (Link & Phelan, 2001, p. 370; Mak et

al., 2007). Therefore, social hierarchy and power relations are important in stigmatization. Sections or groups in society that have control, power, and influence are decisive in the act of stigmatization rather than the ones who have little influence on their own fate. Often, stigmatized persons and their actions are defined in terms of the goals and values of the social groups in power. The social and cultural aspects of stigma show us that it can vary across societies and can take place within the framework of different subjects and actions.

Stigma has important consequences and effects on the individual. First of all, stigmatized individuals are those who are alienated from the society in which they live. Therefore, in individuals who are stigmatized and discredited, the behavior of withdrawal can be seen along with being excluded from the social sphere, being exposed to social isolation and being marginalized. In the face of stigma, self-confidence and beliefs of individuals fade. People feel weaknesses and may experience physical and mental health problems as their quality of life decreases. Studies show that stigmatization creates significant psychosocial barriers individuals against getting professional psychological help and access to health services (Gürsoy & Gizir, 2018). Individuals who are worried about being stigmatized may not accept professional help because they are concerned that they will be defined as problematic, flawed, or undesirable in their environment and that they will be less accepted socially (Corrigan and Matthews 2003; Vogel et al., 2009: 301). For example, in a study conducted in the United States, it was found that American Muslim women who were discriminated against and who were stigmatized were in a way of abandoning and avoiding mental health services, especially the treatment of depression (Budhwani & Hearld, 2017).

2. Sexual Stigma

When we consider the term stigma and the act of stigmatization in the context of sexual abuse, it is seen that it is shaped within the context of the "tainting and tainted" relationship. Hence, sexual stigma is two-sided, and it labels the lives of both the abuser and the victim.

Sexual stigma can occur at both institutional and individual levels. At the structural level, the institutions of society legitimize and sustain the cultural and ideological systems, sexual stigma, and the status and power differences it creates. Sexual stigma appears as cultural values, norms, and forms of definition that exist independently of any individual's attitudes (Herek, 2007, p. 907), because the definitions and labels that provide stigmatization are culturally constructed in the social structure through a long historical process and differ across societies. In other words, events and actions that are subject to sexual stigmatization in one society may not be seen as actions that will lead to stigmatization in another one.

Often, due to sexual stigma, the individual loses his/her status and life becomes difficult. The individual who is stigmatized and damaged in the face of life's difficulties may remain vulnerable. While trying to achieve his/her goals, he or she may encounter more obstacles than others, may need to make more effort, and have problems.

Sexual stigma has important implications, especially on child victims. The short and long-term effects of sexual stigma change the cognitive and emotional orientation of child victims. Sexual stigma causes trauma by disrupting children's affective capacity for the world and can lead to changes in their self-evaluation. As a result of the traumas, the children's self-esteem and self-confidence plummet. This situation drives them to loneliness, helplessness, and weakness in the face of life's difficulties; they experience a severe depression with emotions

such as fear, anxiety, anger, anxiety towards other people. Even worse, the psychological wounds caused by abuse can lead to loss of control of life, self-harm, and suicide (Bos et al., 2013, pp. 1-9; Browne & Finkelhor, 1986; Coffey, 1996; Crocker & Major, 1989; Finkelhor, 1999, pp. 105-107; Finkelhor & Browne, 1985, p. 535).

Also, with the stigma that comes after sexual abuse, children who have difficulty in trusting others may have problems in their social relationships in their future lives. Especially the loss of trust and anger towards the opposite sex can cause them not to marry and prefer loneliness. In many studies, women who were sexually abused in childhood have problems in their social relationships in adulthood (Gibson & Leitenberg, 2001); their education is disrupted, they use alcohol and drugs, sexual victimization and violence are seen repetitively, they receive psychological support due to further personality and psychiatric disorders (Green, 1993, p. 895; Gold, 1986).

3. Concealment of Sexual Stigma

There are more cases of sexual abuse than the ones reported. Cases reported to forensic institutions are just the tip of the iceberg. There is no precise statistical information on how many sexual abuse cases, occur each year. Statistics only cover cases disclosed by child protection agencies or law enforcement (Finkelhor, 1994: 32). In the studies conducted in the literature, it is stated that real sexual abuse cases are more than the ones reported (Gorey & Leslie, 1997). In many studies carried out in the United States, it was observed that one-fourth of women were sexually assaulted and a significant portion of them did not report the situation to the police but concealed it (Arata & Burkhart, 1998; Fisher et al., 2000, p. 23; Miller et al., 2011; Koss, 1985).

One of the most important reasons for concealing sexual abuse is stigma. To avoid social harm, the individual hides his/her stigmatized identity. Accordingly, the most important strategy of the stigmatized victim or party to deal with the consequences of the stigmatization is to conceal the incident. Because stigmatization can significantly disrupt the lives of individuals, limit behavioral options, reduce social support opportunities, increase psychological distress and the risk of physical illness (Herek, 2007: 910). It is stated that for sexual assault victims, the threat of stigmatization causes anxiety, adjustment problems, and more psychological problems in addition to concealing the incident, withdrawing, and escaping (Burgess and Holmstrom 1979). In a study conducted on university students, it was observed that stigmatization was an important factor among the reasons for not reporting sexual victimization to law enforcement (Miller et al., 2011).

Along with the fear of being stigmatized, reasons such as fear of not being able to prove the incident, the suspicion of other people in their families and surroundings, the concern of continuing threat of the abuser, the possibility of repeated sexual assault, and the embarrassment resulting from the accusation cause the victims of sexual assault to fall into silence (Gibson, L.E., & Leitenberg, 2001; Ahrens, 2006; Kennedy & Kristen, 2016). The assumptions of adults that the child may be distorting the incident, dreaming, and lying in this process cause the child to blame and hate himself/herself, and he or she becomes alienated in a deeper sense of abandonment (Summit, 1983). Most of the time, the individual avoids seeking help out of fear of stigma (Corrigan & Matthews, 2003; Corrigan, 2004, p. 616), and tries to cope with life's difficulties on his/her own.

The stigma resulting from sexual abuse and the resulting victimization are, in reality, closely related to gender roles and values. Gender is the set of values and definitions developed for women and men in a society's culture (Ersoy, 2009). Along with sexual stigma, the fear of being outside of common gender roles and definitions leads to the concealment of sexual victimization. The more the dimensions of sexual abuse damage gender roles and norms, the more victimization the victim experiences. For example, studies show that the fact that the victimhood in males is largely incompatible with the dominant masculinity concepts within the gender is seen as embarrassing and causes the person to experience stigma and hence the incident is concealed. (Hlavka, 2016; Easton, 2014, p. 466).

4.Method

In this study, the effects of sexual stigma towards the victim in child sexual abuse and the concealment of the abuse and circumstances in this process were investigated. In the study, "stigmatization" was considered as an independent variable, and it was discussed whether it causes concealment of cases in terms of victims, especially in sexual abuse crimes. Also, the role of individual and social risk factors associated with sexual stigma in child sexual abuse cases was evaluated. To analyze the effect of stigma in the concealment of child sexual abuse, a report was kept by the judicial authorities between 2015 and 2019, and the forensic case files of the children who were subject to sexual abuse, then were referred to the Child Monitoring Center of Malatya Training and Research Hospital were examined. The study was carried out with permission obtained from the ethics committees of the relevant institutions.

Although the main population of the study are children who were sexually abused in Turkey, Malatya, the universe of the study includes children who were sexually abused in Malatya and some neighboring provinces. The sample of the study, on the other hand, consists of the forensic case files of a total of 678 victims of different socio-economic status under the age of 18 who were referred to the Malatya Child Monitoring Center with allegations of sexual assault and abuse. All of the files in the center were examined and the research was carried out by reaching qualitative and quantitative data in these files. Files containing socio-demographic information, case histories, interviews with parents, social examination reports, medical and judicial reports were analyzed using a content analysis technique. A research form consisting of 27 items was used while analyzing the files. The qualitative data obtained were evaluated by transforming them into a quantitative framework with the SPSS 21 program. During the research process, attention was paid to the principle of confidentiality, and information that would reveal the identity of the children was not included. The data used in the study were transferred using the file numbers defined by us. In the study, the data from the master's thesis study named "Sociological Analysis of Child Sexual Abuse" by Yeliz Aksüt was used.

5.Findings

5.1. Socio-Demographic Characteristics of Sexually Abused Children

In the examinations we conducted in the Child Monitoring Center, it was found that out of 678 forensic cases, 83.3% (565 cases) were girls and 16.7% (113 cases) were boys. It was observed that 98.2% of those who perpetrate sexual abuse were male (637 people) and 1.8% were female (12 people). The findings of our research on the gender of the victims are in line with the studies in the field.

Similarly, research studies in Turkey reveal that girls suffered from sexual abuse much more and that the majority of abusers are men (Aktepe, 2009; Ceylan et al., 2009; Erdogan et al, 2011; Kucuk, 2016). For example, in the study conducted by İmren et al. (2015) in Istanbul, 83.4% of 157 children and adolescents who were sexually abused were girls and 16.6% were boys. In the study carried out by Koçak and Alpaslan (2015) in Afyon revealed that 82.3% of the 158 sexually abused children were girls while the study by Aktepe et al. (2013) in Isparta showed that the rate of the abused girls was 17.7%. It reveals that the majority of children who are victims of sexual abuse are girls (78.7%). Likewise, in Denizli, in the study of Yazar and Boz (2019), where they examined sexual abuse cases between 2010-2016, it was found that 85.1 % of them were girls and 14.9% were boys.

In our study, it was found that the youngest age among sexual abuse victims was a 4-year-old girl. It was seen that of sexually abused children, 10.3% (70 people) were in the first childhood period, between the ages of 2 and 7; 20.8% (141 people) in the last childhood, between the ages of 8 and 11; and 68.9% (467 people) in the adolescence period, between the ages of 12 and 18. Looking at the age range of sexual abusers, the youngest was 11 and the oldest was 70. The proportion of abusers between the ages of 11 and 18 is 24.5%, of 18 and 30 is 44.3%, of 30 and 45 is 12.4%, and of 45 and 75 is 18.8%.

It was found that 93.7% of the children who are victims of sexual abuse do not have any physical or mental disability, but 6.3% of them are mentally disabled. Likewise, almost none of sexual abusers had any physical or mental disabilities. No mental or physical disability was found in the majority of the abusers (98.3%) in the contents of the files.

It is assumed that the sexual abuse is mostly perpetrated by strangers. However, the results of the study showed that the abusers were members of the same family and people from the child's immediate circle rather than strangers. The rate of cases involving domestic sexual abuse is 15.7%, the rate involving close relatives is 14.3%, the rate involving familiar people, such as neighbors, family friends, and friends is 42.2%, and the rate of cases involving strangers is 9,8 %. Similarly, in another study conducted in Turkey (Yazar & Boz, 2019), the 88,1 % of abusers were found to be generally the relatives or acquaintances of the victims. Similar results are mentioned in the study of Finkelhor (1994). Finkelhor says that the majority of sexual abuse is perpetrated by men (90%) and people known to the child (70% to 90%).

In the clinical observations made, it was seen that factors, such as alcohol or substance addiction in large families with poverty, presence of alcohol or substance addiction in family members, and physical violence in the family are the factors that trigger incest attacks (Çavlin et al., 2018, p. 36). In the cases referred to the Child Monitoring Center, it was observed that the income levels of the victims of sexual abuse and their families were mostly low. As a result of our investigations, it was determined that 58.4 % of those who were sexually abused live in low-income families, 32.1 % in middle-income families, and 9.4 % in high-income families. Research findings show that sexual abuse occurs more frequently in families with lower income. However, it is debatable to suggest that there is a clear relationship between sexual abuse and level of income. These results should be interpreted considering that lower socioeconomic class cases can reach the security units more easily but people in middle and upper socioeconomic classes have the power to conceal sexual abuse due to their socioeconomic status (Keser, 2016, p 34).

Contrary to general opinion, the findings of the research study indicate that suffering from sexual abuse does not happen in the children of fragmented families. 66.4% of the children who come to the Child Monitoring Center have a nuclear family, 28.3% have a fragmented family and 5.3% have an extended family. Rather than family structures, it is stated that there are greater risk factors in terms of sexual abuse, such as communication gaps between parents and family members, low educational levels, parents with mental disorders, parents abused as children, negligent attitudes towards children (Koçak & Alpaslan, 2015, p. 28).

When we look at the issue in terms of the settlement unit, it can be said that child sexual abuse is seen in all social units regardless of the settlement. 34.4% of the victim children brought to the Child Monitoring Center from Malatya and neighboring provinces reside in the rural area, 22.1% in the city center, and 43.4% in the city surroundings.

5.2. The Effect of Sexual Stigma on the Concealment of Child Sexual Abuse

One of the most important reasons for concealing sexual abuse is the fear of being stigmatized. When the records of statement of the victim children in the Child Monitoring Center were examined, it was determined that 30% of the cases were reported to judicial authorities more than a year later, 40% of them months later, 7.1% within the same month, 10.8% in the same week, and 11.6% of them on the same day. This information shows that sexual abuse incidents were not disclosed in a short time, and that the family and the child were hidden for a long time due to the concern of stigma.

People who are sexually abused often hide themselves because they want to avoid being the target of stigmatization. Abused and stigmatized individuals think that they are dirty and no longer in the world of normal, because the incident is seen as socially embarrassing. Also, the assumptions that the deterioration in the morality of the victim causes sexual abuse and this deterioration will increase after sexual abuse cause the victim to lose value in the society. Thus, the life of sexually abused individuals becomes difficult. To avoid facing adversity, people often disguise their stigmatized identity to avoid social dangers.

5.2.1. Shame and Sexual Stigma

In the files we examined in the Child Monitoring Center, it was observed that sexual abuse incidents were concealed and hardly revealed due to the above-mentioned social presuppositions, embarrassment, and fear of stigma. For example, in File 105, a mother whose daughter was sexually abused by a close relative for three years was interviewed. During the interview, the mother of the victim stated that she was silenced by being threatened by her relatives and that she was hiding her daughter until now because she was afraid that her daughter would be stigmatized when the incident was heard by the social environment:

“When I declared that I would refer this situation to the prosecution office, they prevented me from reporting to the prosecutor's office by saying words like ‘this will be your shame too, and you cannot stay in a place like a village’. I have not reported these incidents to any law enforcement agency until now, also because I was afraid and hesitant. When I reported this to my husband, he claimed that I had slandered his brother and insulted me with phrases like ‘you are an immoral woman, don’t say such things’ and told me not to mention this issue anywhere and covered up the matter. My husband didn’t stand behind me. I kept silent so that

my daughter's name would not be tainted in the village." (File 105, Victim Girl, Age 9, Abuser Uncle, Record of Statement at Prosecution Office).

The word "taint" used by the mother in this statement in File 105 indicates that the victim girl lost her purity and innocence and has a stigma stating that her honor has been tainted. It is understood that this incident was hidden for fear of being stigmatized and was not revealed for a long time. Again, in the statements, it is seen that the mother was threatened and insulted by her husband and social environment to conceal the incident.

The word "taint" becomes a stigma (like homosexuality) implying that if the victim is a boy, he lost his masculinity. This stigma shows that the child is outside of gender stereotypes. For example, in File 23, it was seen that the family concealed the incident of a boy who was sexually abused due to the concern that he would be excluded from gender stereotypes and being stigmatized. The family did not report the sexual abuse to the authorities although they knew it from the beginning so that their son would not be subject to such stigma. According to the information in the file, the child victim was abused by the abuser many times in this process. The father stated that they concealed the incident as follows:

"If this incident was heard in our neighborhood, the boy would be a gossip topic, they would not leave him alone, so we kept quiet. My wife did not want it to be heard, too." (File 23, Victim Boy, Age 15, Abuser Neighbor, Record of Statement at Prosecution Office).

There is a concern that if sexual abuse is learned by the social environment, it may turn into an issue that people would tell each other for years and the victim would be tainted. However, this concern produces far graver consequences. Because, if the abuse incident is concealed for fear of stigma, as seen in File 23, the abuser may continue to abuse the child, and as a result, the victim's victimhood is perpetuated.

In another case mentioned in the files, it was seen that the reason for the sexual abuse to be experienced and hidden for years was the "fear of stigma". In the information in File 119, it is seen that the victim girl who was sexually abused by her relatives for 10 years had to keep silent because she was aware that she would be stigmatized by her environment:

"I don't remember if anyone other than my family knew about these events at that time. He said to me, 'if you don't do what I want, I will disgrace you in the village.'" (File 119, Victim Girl, Age 17, Abuser Cousin, Victim Report).

In File 119, the feeling of being stigmatized was directly conveyed to the victim by the abuser. The abuser created feelings of guilt and embarrassment in the victim for the secrecy and continuity of the abuse he perpetrated. The victim, on the other hand, had to keep quiet, considering that sexual abuse would be stigmatized in her personal and social life when heard by the environment.

The stigma and the sense of shame experienced by the child victim of sexual abuse as a result of the definitions made by the social environment cause the victim to feel worthless and prompt negative perceptions and evaluations towards himself or herself. As a result, victims may experience self-harming behavior or suicidal tendencies. A similar situation was encountered in File 340. The sexual abuse suffered by the girl victim was heard by her family and environment. Later, as a result of the accusing attitudes and behaviors toward the victim and the words implying that the victim was defiled, the victim harmed herself:

"Now, everyone around me says, 'you are incorrigible'. Now I have nowhere to go... I am afraid of harming myself or my environment. So now I have to end my life. I don't want anyone to insult me anymore." (File 340, Victim Girl, Age 13, Abuser Uncle, Victim Record of Statement)

If the victim is stigmatized, social trauma is added to the individual trauma he or she has experienced, and thus the victim's victimization becomes permanent. These multiple traumas, which occur with the perpetuation of victimization by the society, drag the child to a psychology that will cause her/him to go back and forth on the fine line between life and death.

5.2.2. Gender Values and Sexual Stigma

The patriarchal system and gender inequality, which lead to sexual abuse and its perpetuation in secrecy, should not be overlooked. In the patriarchal system, the view that women are beings who must submit, considering that the word "honor" relates only to women, and a mentality prevailing as if it is the fault of women whenever their honor is damaged may lead to the concealing of sexual abuse.

For example, in File 1, an abused girl expresses that she is afraid and silenced in the face of sexual abuse because of the influence of gender values towards girls and the pressure arising from the patriarchal family structure:

"I was aware of the gravity of the matter, but I was afraid of my mother and father. Our family culture is very different. According to their mindset girls shouldn't go out of the house, girls shouldn't laugh. That's why I was afraid, I was silent, but out of fear. He is my uncle; I cannot raise my voice to him normally. How can I raise my voice now?" (File 1, Victim Girl, Age 15, Abuser Uncle, Victim Record of Statement)

Tendency to conceal the sexual abuse is more common in children at the developmental level who may realize that the act they are subject to is sexual abuse. Because the victim child is aware of the gender values in the society and can more or less anticipate the social prejudices that will be directed to her/him when sexual abuse is disclosed. When sexual abuse is disclosed, people react with shock or hysteria or they blame the child for what happened, reinforcing the concealment of sexual abuse. Younger victims, who are too young to be aware of social attitudes and behaviors, experience less stigma while others have to cope with strong religious and cultural taboos in addition to the usual stigma (Finkelhor, 1986, p. 184). For example, in File 159, the concept of honor idea, shaped within the framework of gender, involves only women is an important factor in silencing female victims:

"I did not explain this incident to my mother. Because my mother always finds men right when we watch news about rape. She says that those women were somehow subject to this act because of their own fault. That's why I didn't tell my mother. I think it would be a problem if my father heard about it. That's why I am not filing a complaint about the incident." (File 159, Victim Girl, Age 13, Abuser Cousin, Victim Record of Statement)

When the case in File 159 was evaluated, it was seen that the stereotypes of the victim's mother in gender stereotypes regarding honor and femininity caused feelings of guilt and embarrassment in the victim.

In another case in File 99, the victim girl was sexually abused by her boyfriend. It was heard in the circles that this girl, who has a strict father and grew up in an oppressive socio-

cultural environment, was sexually abused. Family members threatened to kill the victim because she dishonored her family. In the statement, the victim wanted to be taken under protection. The expert forensic interviewer at the Child Monitoring Center added the following statements to the report to fulfill this request of the victim:

"As a result of the feeling of embarrassment and the sociological characteristics of the region in which she lives, she fears of being a victim of honor killing." (File 99, Girl Victim, Age 17, Abuser Boyfriend, Forensic Interview Evaluation Report).

Similar to File 99, the victim girl in File 252 could not tell her family about the sexual abuse she was exposed to. The victim wanted to be placed in the Turkish Social Service and Children Protection Institution, because her family would hurt her if the incident was heard. The expert forensic interviewer stated in his report that victim's life was in danger:

"Based on the information obtained about her family structure, it is thought that there is a traditional family structure and the approach of the family to the child may be punitive due to the sexual abuse incident experienced and therefore protective measures should be taken." (File 252, Victim Girl, Age 15, Abuser Son of Aunt, Forensic Interview Evaluation Report)

In family structures where femininity and masculinity are strictly determined in the context of gender and sexuality, the silence of sexual abuse victims is deeper and longer. In such families, sexual abuse victims are considered to violate social roles and norms and incriminating attitudes and behaviors against them are displayed. In this case, the life safety of the victim who is subject to sexual stigma may be endangered.

5.2.3. Sexual Stigma in the Context of Incest

The type of sexual abuse carried out within the family by someone who has a blood relationship or is responsible for the child is called "incest" (Alpaslan, 2014; Çavlin et al, 2018, pp. 16-17; Topçu, 1997, p. 21). The most serious and severe type of child sexual abuse is in the form of incest, because such sexual abuse tends to continue for a long time and threatens the relationship between the child and family, which is the most important social base for the child (Finkelhor, 1999, pp. 101-1006). The child's trust towards her/his family, which is the most important life support, is damaged. In this respect, incest leaves a life-long mark on the child in terms of its consequences and prepares the ground for serious problems in later ages.

Stigma with incest surrounds both the child and the family. Incest is the destruction of the honor of the victim and her/his family in the eyes of society. For this reason, incest cases are continued in secrecy for many years and are revealed with further difficulty than sexual abuse committed by people outside the family. Families with incest cases know that they will be discredited by society and lose value, so they tend to conceal it.

An example of this issue is found in File 46. In the case in the file, it was observed that both the family and the child were threatened by the abuser to keep the victim child silent in order not to be stigmatized and discredited in the environment. In File 46, the child expressed the situation as follows:

"My brother warned me not to tell this incident to anyone otherwise I would end up in prison and we would be disgraced... I don't want to stay with my family from now on. I want to

get rid of my brother. When I am with him, fear surrounds me. I want to get rid of this." (File 46, Victim Girl, Age 14, Abuser Brother, Victim Record of Statement).

The power hierarchy that arises depending on gender and age is effective in the realization of incest attacks. The stronger side who perpetrates the abuse is usually older and male. This hierarchical situation in incest relationships prevents the victim child from reporting sexual abuse.

In File 127, the victim girl was sexually abused by her brother for 6 years and had to keep silent because of her brother's threats. In the report of the forensic interviewer, it was stated that the household members knew about the incident and they were silent due to the environmental pressure. In the statement she gave in the file, the child victim stated that she was considering harming herself and committing suicide because of the threats of the abusive relative:

"I have just decided that this situation was wrong. I did not tell these incidents to anyone because I was embarrassed and afraid. I wanted to kill myself after these events. I tried to suffocate myself. I even thought of taking drugs and committing suicide." (File 127, Victim Girl, Age 15, Abuser Brother, Victim Record of Statement)

When it comes to the stigmatization of the person, this is not a process of individual disrepute only but also of one that is shared by the family and close circle of the person. In the social prejudice it is believed that those who make any contact with the stigmatized person will also get a piece of that stigma. For this reason, immediate surroundings of the stigmatized person also face the problems faced by the stigmatized. In such cases, other people either avoid associating with the stigmatized or they end their existing relationships (Goffman, 2014: 61-62).

When sexual abuse is disclosed, the victim and his/her family either change the social space they live in or are subject to severe social isolation without leaving their place. Exclusion anxiety, which manifests itself with discourses such as "We cannot go out in public", "What does the society says about us", "They will send us to Coventry", "We will be disgraced", is more common in incest cases. For example, in File 167, it was observed that a 16-year-old victimized girl was subject to incestuous attack for 8 years due to such concerns. She was afraid that other family members would blame her if the incident was heard, and stated that she was worried that the family would be excluded by the social environment:

"I could not clamor against this action of him, too, as he threatened me with death after every action. I could not oppose his actions, as I thought they would misunderstand and accuse me if I told my family. If my parents find out about these events, they will be very angry with me, they will be subject to pressure in the neighborhood, I cannot predict exactly how my father will react to me, but bad events are likely to happen. " (File 167, Victim Girl, Age 16, Abuser Son of Aunt, Victim Record of Statement)

The biggest concern experienced by victims about the disclosure of sexual abuse is the fear of being excluded from the social sphere. Social isolation, which is one of the most severe consequences of sexual stigma, is experienced by not only the victim but also the victim's family and other individuals who have a relationship with him/her. Child victims, who are aware of this situation, have been found to conceal sexual abuse to avoid social harm.

As can be seen in the examples, although other family members know about sexual assaults in the family, they mostly conceal them in order not to be stigmatized, to avoid family dishonor and social isolation. In this case, the problems that the victim may experience are ignored and thus the abuser can even be protected.

6. Conclusion and Suggestions

As can be seen in the examples in the study, the most important factor in the disclosure of sexual abuse or late reporting of cases is the fear of stigmatization of the victim. Sexual stigma makes the life of the individual difficult and limited. To avoid the social harms of sexual stigma, victims often conceal and do not reveal incidents. Victim children who want to get rid of sexual stigma fall into a deep silence.

The fact that stigmatization is based on social perceptions and presuppositions shows us that it is not independent of social structure and cultural values. Because stigmatization, as Goffman (2014) and Becker (2015) said, is a social reaction and definition against the abnormal and those who violate the rules. Stigmatization is the negative change of the definitions of the victim in the eye of society. In general, a society's understanding of sexuality and honor lies in the perception that the victim is tainted. In this respect, sexual stigma is indeed a matter of perceiving and be perceived negatively.

In the sample cases in our study, it was observed that children who were victims of sexual abuse act with the perception of being "dirty" and "tainted" and conceal the cases. The child victims, having these perceptions, experience a great sense of anxiety, fear, and embarrassment. The child's anxiety of not being able to prove when he or she tells the incident to other people, the thought that other people will not believe and suspect him/her, creates deeper wounds in him/her. Trying to overcome the incident and struggling, the child is left alone in despair and is dragged into the vortex of loneliness.

In the study, it was determined that another factor effective in concealing sexual abuse cases is "gender" values. The incident experienced by the victim harms the definitions of ideal masculinity or femininity within the gender. Thus, it was observed that the victim children, who are concerned about staying out of gender values and definitions, tend to conceal the incident.

In cases of sexual abuse, not only the abuser or the victim but also the victim's family is stigmatized by association (Bos et al., 2013, p.2). In the study, it was revealed that the risk of stigmatization of the family is an important factor in concealing sexual abuse and silencing the victim child. As seen in the findings, as a result of the stigmatization, the reputation of the victim and his/her family is damaged in the society and sometimes the family faces the danger of being expelled from the neighborhood. For this reason, sexual abuse is concealed, especially within the patriarchal family structure, through the pressure and threats applied by family members upon the victim. When the cases in the study were analyzed, it was observed that especially in incest relationships, which is the most serious type of sexual abuse, families obscured the abuse cases and silenced the child victims for fear of stigmatization and exclusion. However, this situation caused the abuse to continue for a much longer time and the victim child to suffer greater harm.

In conclusion, according to the findings we obtained, it is seen that concealing sexual abuse cases with the fear of stigma leads to the protection of the abuser and the continuation

of the actions against the victim and others. Thus, the victim's victimization is perpetuated. Besides, as a result of the concealment of sexual abuse, it was found that the victims experienced severe depression, feelings of anxiety, fear, and hatred towards the abuser, thinking of harming themselves, or even committing suicide.

The study has some suggestions, both concrete and abstract. It was thought that the interview records in official institutions should be more well-supported and functional to reach information about the causes of child abuse and to help victims further. In this context, to keep healthier records of children brought to the Child Monitoring Center, a template prepared for authorized people to be used in interviews was proposed at the end of the study.

Considering the social presuppositions, the victim is disgraced and tainted are effective in stigmatizing, it is seen that the social perspective should change in favor of the victim. Victims of sexual abuse should be approached in a supportive and trustful manner, away from stigmatizing, prejudiced and incriminating attitudes. It is necessary to ensure gender equality and change the social perceptions that regard women as potential criminals.

Considering that today's children will form the society of tomorrow, the state should be more sensitive to raise healthy generations. It is recommended to take preventive, rehabilitative, and remedial public measures rather than punishment. Therefore, first of all, in terms of preventing abuse to identify risky situations, it is of great importance to open the way, and support interdisciplinary studies.

Statement of Interest

There is no potential conflict of interest.

Information on Financial Support

The authors did not receive any financial support for research, authorship, and /or publication of this article.

Ethical Approval

Ethical permission was obtained from the 2019/11-5 Inonu University Social and Humanities Scientific Research Ethical Committee for this research.

References

- Ahrens, C. E. (2006). Being silenced: The impact of negative social reactions on the disclosure of rape. *American Journal of Community Psychology*, 38, 263–274.
- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1 (2), 95-119.
- Aktepe, E., Işık A., Kocaman O. & Eroğlu FO. (2013). Demographic and clinical characteristics of children and adolescents examined in a university hospital who are victims of sexual abuse. *New Symposium Journal*, 51(2), 115-120.
- Alpaslan, A. H. (2014). Çocukluk döneminde cinsel istismar. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 15(2), 194-201.
- Andrews G., Corry, J., Slade, Tim., Issakidis, C., & Swanston, H., (2004). Child sexual abuse. (M. Ezzati, A. D. Lopez Edt.). İn: *Comparative quantification of health risks global and regional burden of disease attributable to selected major risk factors*, Anthony Rodgers and Christopher J.L. Murray, World Health Organization, pp. 1851-1940
- Arata, C. M., & Burkhart, B. R. (1998). Coping appraisals and adjustment to nonstranger sexual assault. *Violence Against Women*, 4(2), 224–239.
- Bağ, Ö. & Alşen, S. (2016). Çocuğun cinsel istismarının değerlendirilmesinde yeni model: Çocuk İzlem Merkezleri, *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 6(1):9-14
- Becker, H. S. (2015). Hariciler (Outsiders), *Bir sapkınlık sosyolojisi çalışması*. (Ş. Geniş-L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bolen R.M. & Gergely K.B. (2014). Child sexual abuse. J.R. Conte (Edt.), İn: *Child Abuse and Neglect Worldwide* (pp. 59-94), California: Praeger.
- Bos, A. E. R., Pryor, J. B., Reeder, G. D., & Stutterheim, S. E. (2013). Stigma: Advances in theory and research. *Basic and Applied Social Psychology*, 35, 1–9.
- Browne, A., & Finkelhor, D. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin*, 99(1), 66–77.
- Budhwani, H. & Hearld, K. R. (2017). Muslim Women's Experiences with Stigma, Abuse, and Depression: Results of a Sample study conducted in the united states. *Journal of Women's Health*, 26(5), 1-7.
- Burgess, A. W., & Holmstrom, L. L. (1979). Adaptive strategies and recovery from rape. *American Journal of Psychiatry*, 136, 1278–1282.
- Ceylan, A., Tuncer, O., Melek, M., Akgün, C., Gülmehmet, F., & Erden, Ö. (2009). Van bölgesindeki çocuklarda cinsel istismar. *Van Tıp Dergisi*, 16(4), 131-134.
- Coffey, P., Leitenberg, H., Henning, K., Turner, T., & Bennett, R. (1996). Mediators of the long-term impact of child sexual abuse: perceived stigma, betrayal, powerlessness, and self-blame. *Child Abuse and Neglect*, 20, 447–455.
- Corrigan, P. (2004). How stigma interferes with mental health?. *Journal of American Psychologist*, 59, 614-625.
- Corrigan, P. W. (2000). Mental health stigma as social attribution: Implications for research methods and attitude change. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7(1), 48–67.
- Corrigan, P. W., & Matthews, A. K. (2003). Stigma and disclosure: Implications for coming out of the closet. *Journal of Mental Health*, 12, 235–248.
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608–630.
- Çavlin, A., Kardam, F., & Efendioğlu, H. (2018). Ailenin karanlık yüzü ensest. A. Çavlin, F. Kardam, & H. Efendioğlu içinde, *Ailenin Karanlık Yüzü Ensest* (s. 11-44). İstanbul: Metis Yayınları.
- Easton, S. D., Saltzman, L. Y., & Willis, D. G. (2014). "Would you tell under circumstances like that?": Barriers to disclosure of child sexual abuse for men. *Psychology of Men & Masculinity*, 15(4), 460–469.
- Erdoğan A., Tufan E., Karaman M.G. ve ark., (2011). Türkiye'nin dört farklı bölgesinde çocuk ve ergenlere cinsel tacizde bulunan kişilerin karakteristik özellikleri. *Anadolu Psikiyatr Dergisi*, 12, 55-61.

- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209–230.
- Finkelhor, D. (1986). *A sourcebook on child sexual abuse*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Finkelhor, D. (1999). Child: Sexual abuse: Challenges facing child protection and mental health professionals. In: Ullmann E, Hilweg W (eds). *Childhood and Trauma: Separation, Abuse, War*, UK: Ashgate Publishing.
- Finkelhor, D. (1994). Current Information on the scope and nature of child sexual abuse. *The Future of Children*, 4(2), 31-53.
- Finkelhor, D., & Browne, A. (1985). The traumatic impact of child sexual abuse: A conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(4), 530–541.
- Fisher, B. S., Cullen, F. T., & Turner, M. G. (2000). *The sexual victimization of college women* (NCJ Publication No. 182369). Washington, DC: U.S. Department of Justice.
- Gibson, L. E., & Leitenberg, H. (2001). The impact of child sexual abuse and stigma on methods of coping with sexual assault among undergraduate women. *Child Abuse & Neglect*, 25(10), 1343–1361.
- Goffman, E. (2014). *Damga: Örselenmiş kimliğin idare edilişi üzerine notlar*. (Ş. Geniş, L. Ünsaldı, ve S. Ağırnaslı, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Gold, E. R. (1986). Long-term effects of sexual victimization in childhood: An attributional approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 471–475.
- Gorey, K. M., & Leslie, D. R. (1997). The prevalence of child sexual abuse: Integrative review adjustment for potential response and measurement biases. *Child Abuse & Neglect*, 21(4), 391–398.
- Gökçe S., Ayaz, A., Yusufoglu, C., & Arman, A.R., (2015). Cinsel istismara uğrayan çocuk ve ergenlerde klinik özellikler ve intihar girişimi ile ilişkili risk etmenleri. *Marmara Medical Journal*, 26 (1), 11-16.
- Green, A. H. (1993). Child sexual abuse: Immediate and long-term effects and intervention. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(5), 890–902.
- Gürsoy, O., & Gizir, C. A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları: Sosyal damgalanma, kendini damgalama, öznel sıkıntıları açma, benlik saygısı ve cinsiyetin rolü. *Türk Psikolojik ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 137-155.
- Herek, G. M. (2007). Confronting sexual stigma and prejudice: Theory and practice, *Journal of Social Issues*, 63(4), 905—925.
- Hlavka, H. R. (2016). Speaking of stigma and the silence of shame. *Men and Masculinities*, 20(4), 482–505.
- Kennedy, A. C., & Prock, K. A. (2016). “I still feel like I am not normal”: A review of the role of stigma and stigmatization among female survivors of child sexual abuse, sexual assault, and intimate partner violence. *Trauma, Violence, & Abuse*, 10, 1-16.
- Keser, İ. (2016). *Çocuk Cinsel İstismarı*. Adana: Karahan Yayınları.
- Koçak, U., & Alpaslan, A. H. (2015). Cinsel istismara uğrayan çocuk ve ergenlerin sosyodemografik özellikleri ve ruhsal değerlendirmesi, *Adli Tıp Bülteni*, 20(1): 27-33.
- Korkmaz A., & Kocadaş B. (2006). *Toplumsal sapma*, İstanbul: Doğu Kütüphanesi Yayınları.
- Koss, M. P. (1985). The hidden rape victim: Personality, attitudinal, and situational characteristics. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 193–212.
- Kucuk, S. (2016). Analyses of child sex abuse cases in Turkey: A provincial case. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25(3), 262–275.
- Lemert, E. M., (1951), *Social pathology; A systematic approach to the theory of sociopathic behavior*, New York: McGraw Hill.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363–385. 370,
- Mak, W. W. S., Poon, C. Y. M., Pun, L. Y. K., & Cheung, S. F. (2007). Meta-analysis of stigma and mental health. *Social Science & Medicine*, 65(2), 245–261.

- Miller, A.K., Canales E. J., Amacker, A. M., Backstrom, T. L., & Gidycz, C. A. (2011). Stigma-Threat Motivated Nondisclosure of Sexual Assault and Sexual Revictimization: A Prospective Analysis. *Psychology of Women Quarterly* 35(1) 119-128
- Pescosolido B. A. & Martin, J. K. (2015). The stigma complex. *Annual Review of Sociology*, 41(22),1–30.
- Seale, C. (2014). Normal/Patolojik. J. Chris, & İ. Çapçioğlu (Dü.) içinde, *Temel Sosyolojik Dikotomiler* (F. Kenevir, Çev.,) s. 141-159). Ankara: Atıf Yayınları.
- Summit, R. C. (1983). The child sexual abuse accomodation syndrome. *Child Abuse & Neglect*, 7(2), 177–193.
- Taner, Y., & Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Acta Medica*, 35(2), 82-86.
- Topçu, S. (1997). *Çocuk ve Gençlerin Cinsel İstismarı*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Türkmen, S. N., Sevinç, İ., Kırılı, Ö., Erkul, I., & Kandemir, T. (2017). Cinsel istismara uğrayan kız çocuklarının profilleri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 7(3):197-202
- Vogel, D. L., Wade, N. G., & Ascherman, P. L. (2009). Measuring perceptions of stigmatization by others for seeking psychological help: Reliability and validity of a new stigma scale with college students. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), pp.301-308.
- Yazar, M. E., & Boz B. (2019). 2010-2016 Yılları arasında Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne başvuran cinsel istismar ve cinsel saldırı olgularının değerlendirilmesi, *Adli Tıp Bülteni*, 24(1), 43-50.

Correspondence

Dr. Ersan ERSOY
ersan.ersoy@inonu.edu.tr

Correspondence

Dr. Ahmet ÇETİNTAŞ
ahmet.cetintas@erzincan.edu.tr

Correspondence

MA. Yeliz AKSÜT
yelizaksut20@gmail.com

Identifying the Junior Science Student Teachers' Professional Knowledge on Teamwork Skills

Arzu KIRMAN BİLGİN, Kafkas University, ORCID ID: 0000-0002-5588-7353

Tülay ŞENEL ÇORUHLU, Trabzon University, ORCID ID: 0000-0002-0263-7844

Abstract

Teamwork is one of the most important life skills to be acquired. Science course offers appropriate learning opportunities for teachers who aim to gain teamwork skills. The most important period in which science teachers acquire this professional knowledge is the undergraduate program. The current research aims to determine the professional knowledge of junior science student teachers on teamwork skills. The research was conducted in the spring semester of the 2017 – 2018 academic years. Within the descriptive research, 149 junior science student teachers participated in the study. "Teamwork skill professional recognition test" consisting of open-ended question was used in data collection process and content analysis was employed. The result of the research has revealed that junior science student teachers' professional knowledge about teamwork is insufficient. On the one hand, it was found that some student teachers were able to define teamwork skills and list the characteristics of individuals with this skill, on the other hand, they could not design activities that would bring teamwork to secondary school students in science lessons. Another finding was that the students could not develop a measurement and evaluation tool for teamwork. It can be suggested that education politicians add the necessary professional information for the teaching of this skill to the contents of the courses under the title of "Professional teaching knowledge" in the undergraduate program. It can be suggested that experimental research can be conducted to enable science student teachers to gain professional knowledge about teamwork.

Keywords: professional knowledge, science, student teachers, teamwork skill



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 79-98
DOI:10.17679/inuefd.949123

Article Type
Research Article

Received
07.06.2021

Accepted
14.04.2022

Suggested Citation

Kirman Bilgin, A. & Şenel Çoruhlu, T. (2022). Identifying the junior science student teacher's professional knowledge on teamwork skills. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 79-98. DOI: 10.17679/inuefd.949123

This research paper is part of TUBITAK Project numbered 3501, coded 117K993 "Design, Implementation and Evaluation of Life Skills Training Guide in Enriched Science with Context-Based Learning Practices".

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the courses in which teamwork has an important place is the science course. Teamwork, which is part of life skills in the science curriculum, helps students understand the nature of science by working together. Teamwork is also important in gaining other field-specific skills in the science course. One of them is engineering and design skills that require the ability to integrate science with mathematics, technology and engineering, to develop an interdisciplinary perspective on problems, to bring students to the level of invention and innovation, and to create products (MEB, 2018, p.10). Students can create engineering design products as a result of teamwork (Hirsch & McKenna, 2008). Therefore, it is important to determine the professional knowledge of science teachers on teamwork skills during their undergraduate education before being appointed to the profession. In this way, it can be thought that concrete steps will be taken to eliminate the knowledge deficiencies, if any, by determining the existing knowledge of the student teachers.

Purpose

This research aims to determine the professional knowledge of junior science student teachers on teamwork skills.

Method

Within the descriptive research, 149 volunteer junior science student teacher from two state universities participated to the study. The "Team Work Skills Professional Recognition Test" (TWSPRT), which consists of open-ended questions, was used to collect data. The questions were developed on the basis of "professional development indicators for the teamwork skills of prospective science teachers" (Kirman Bilgin, 2019). In analyzing data, content analysis was employed.

Findings

The majority of junior science student teachers answered the teamwork skills with the following codes; ability to work with a group (f=58), cooperation ability (f=41), making joint decisions (f=24), ability to communicate (f=15), meaningless answer (f=8), no answer (f=6). While listing the characteristics of individuals with teamwork skills, 58 of the science student teachers were able to cooperate, 53 of them were able to communicate effectively, 51 of them were able to respect different views and ideas, 33 of them were compatible, and 5 of them had leadership characteristics, it is noteworthy that 5 of them emphasized the creative thinking codes. In addition, it is seen that the science student teachers could not fully or partially explain the activities in which their students could gain teamwork skills in science lessons, 100 student teachers explained with instructions, 43 student teachers only wrote the name of the activity, and 6 student teachers did not answer the related question.

Discussion & Conclusion

The most important characteristics of individuals with teamwork skills are to have communication skills (Akindele, 2012; Glaser, 1994). It is seen that one third of the junior science student teachers emphasize this characteristic. In addition, the concept that student teachers usually emphasize as being able to cooperate is to be able to work in teams, so it can be said that this response given by the candidates is not a desired feature. When the third question of

the TWSPRT is examined, the fact that the student teachers cannot fully or partially explain on developing teamwork skills can be accepted as an indication that their professional knowledge is insufficient in order to gain teamwork. The fact that the student teachers usually explain the activities with instructions or write only the type of activity supports this result. Similarly, the fact that the junior science student teachers, who explained the activities they designed with instructions and wrote only the name of the activity, included very few secondary school science lesson teamwork skills in their activities also shows that their professional knowledge is insufficient. The reason for this situation can be shown as the absence of indicators of this skill in the curriculum. The fact that the relevant indicators are not included in the curriculum may have prevented science educators from focusing on this skill in their lessons. On the other hand, the fact that professional information on how to teach this skill in science lessons is not included in the undergraduate course contents of science teaching may cause this situation. In order to carry out team work, problem-based teaching method (Sluijsmans et al., 2001), project-based teaching method (Jalinus, Syahril, Nabawi, & Arbi, 2020; Adnan, 2005; Kaçmaz & Barutçu, 2016; Balcı & Çiloğlugil, 2019), experimental activities (Rivkin, 2005) seems to include teaching practices aimed at developing teamwork skills. When the types of activities emphasized by the student teachers are examined, the fact that the number of student teachers who made statements about the specified activity types is low stands out as another finding showing that their professional knowledge about developing teamwork skills is insufficient. When the answers given by the student teachers to the fourth and fifth questions of the data collection tool are examined, it was found that they cannot fully and partially explain both the measurement and evaluation tools. They do not have professional knowledge about measuring and evaluating this skill and they do not use the concepts of “measurement and evaluation” within the scope of their purposes. Since students tend to complain when they see the deficiencies of their teammates, it is important for them to know how to evaluate their teamwork (Strom, Strom, & Moore, 1999). Knowing that not only the product to be produced, but also the process of the product's emergence and individual performances will be evaluated, will facilitate their adaptation to teamwork (Riebe, Roepen, Santarelli, & Marchioro, 2010; Johnston & Miles, 2004). It can be said that all this information requires professional knowledge for teachers. This situation is among the subjects that teachers have difficulty in professionally (Strom, Strom, & Moore, 1999). In the light of all the data, it can be said that the professional knowledge of the junior science student teachers about teamwork is insufficient.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Takım Çalışması Becerileri Üzerine Mesleki Bilgilerinin Tespit Edilmesi

Arzu KIRMAN BİLGİN, Kafkas Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5588-7353

Tülay ŞENEL ÇORUHLU, Trabzon Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0263-7844

Öz

Takım çalışması, kazandırılması gereken en önemli yaşam becerilerinden bir tanesidir. Fen bilimleri dersi, takım çalışması becerisini kazandırmayı amaçlayan öğretmenler için uygun öğrenme fırsatlarını sunmaktadır. Fen bilgisi öğretmenlerinin bu mesleki bilgiyi edindikleri en önemli dönem ise öğretmen adaylığı dönemidir. Bu fikirden yola çıkarak mevcut araştırma üçüncü sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerileri üzerine mesleki bilgilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Betimsel bir araştırma süreciyle yürütülen bu araştırmaya, 149 üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma, 2017 – 2018 akademik yılının bahar dönemi sonunda yürütülmüştür. Açık uçlu sorulardan oluşan takım çalışması becerisi mesleki tanıma testi ile toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda adayların bir bölümünün takım çalışması becerisini tanımlayabildiği ve takım çalışmasına sahip bireylerin özelliklerini sıralayabildikleri fakat takım çalışmasını ortaokul öğrencilerine fen bilgisi derslerinde kazandırabilecek etkinlikleri tasarlayamadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda takım çalışması becerisi göstergelerini etkinliklerine entegre edemedikleri ve takım çalışması becerisini kazandırabilecek etkinlik türlerini çoğunluğunun vurgulayamadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara ek olarak adayların takım çalışmasına yönelik ölçme ve değerlendirme aracı geliştiremediği tespit edilen bir diğer sonuçtur. Genel olarak üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışmasına yönelik mesleki bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim politikacılarının bu becerinin öğretime yönelik gerekli mesleki bilgileri, fen bilgisi öğretmenliği lisans programında meslek bilgisi başlığı altında bulunan derslerin içeriklerine eklemeleri önerilebilir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışmasına yönelik mesleki bilgi kazandırmaya yönelik deneysel araştırmalar yürütülmesi sunulan bir diğer öneridir.

Anahtar Kelimeler: mesleki bilgi, fen bilgisi, öğretmen adayı, takım çalışması becerisi



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 79-98
DOI:10.17679/inuefd.94
9123

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
07.06.2021

Kabul Tarihi
14.04.2022

Önerilen Atf

Kirman Bilgin, A. & Şenel Çoruhlu, T. (2022). Fen bilimleri öğretmen adaylarının takım çalışması becerileri üzerine mesleki bilgilerinin tespit edilmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 79-98. DOI: 10.17679/inuefd.949123

Bu araştırma makalesi "Bağlam Temelli Öğrenme Uygulamaları İle Zenginleştirilmiş Fen Bilgisinde Yaşam Becerileri Eğitimi Kılavuzunun Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" isimli 117K993 kodlu TÜBİTAK projesinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Takım Çalışması Becerileri Üzerine Mesleki Bilgilerinin Tespit Edilmesi

Takım, ortak bir hedef için bir araya gelen topluluktur (Salas, Burke ve Cannon-Bowers, 2000). Takım çalışması ise bu topluluğun koordineli olarak birlikte çalışması ve tespit edilen problemin çözülme süreci olarak tanımlanmaktadır (Smith, 1996). Takım olarak çalışmak, birey olarak çalışmaktan daha fazla önemlidir (Van den Bossche, Gijsselaers, Segers ve Kirschner, 2006) ve daha kaliteli, verimli çözümlerin ortaya çıkmasına vesile olur (De Church ve Mesmer-Magnus, 2010; Kwan, 2004). Karşılaşılan problemlerin zor olması ve zamana olan ihtiyaç takım çalışmalarına olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır (Hall ve Weaver, 2001). Takım çalışmasında birbirleri ile iletişim içerisinde olan bireyler iş ile ilişkili yetenek ve becerilerini geliştirme imkânı da bulabilirler (De Waal ve Van Der Heijden, 2015; Kocabaş ve Gökbaş, 2003). Takım çalışmaları esnasında üyeler arasında bilgi paylaşımı gerçekleştirilerek bir öğrenme sürecinin yaşanması öğrenme işleminin kolaylaştırılması adına için önemli bir süreç olarak görülmektedir (Gardner ve Korth, 1998). Dolayısıyla takım çalışmaları meslek edinmeye çalışan öğrenciler için akademik başarıyı artıran bir etkinliktir (Smith, 1996). Takım çalışmaları, öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilecekleri fırsatlar sağlayarak (Fruchter, 2001) iletişim becerilerini de gelişmesine (Cater ve Jones, 2014) ve böylelikle sosyalleşmelerine (Strom ve Strom, 2011) olanak sağlamaktadır. Bu yüzden takım çalışması becerisini kazanmak önemlidir ve bireylerin iş hayatlarına başladıklarında takım çalışması becerilerini kazanmış olmaları eğitim kurumlarının başlıca görevleri arasındadır (Burrus, Jackson, Xi ve Steinberg, 2013; Kotlyar, Krasman ve Fiksenbaum, 2021). Bu ifadeden yola çıkarak öğretmenlik mesleğinin gereklerinden birinin ülkesinin ihtiyacı olduğu meslekler için bireyler yetiştirmek (Jalinus, Syahril, Nabawi ve Arbi, 2020) olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin takım çalışması becerisini öğrencilerine kazandırabilmenin ön şartının ise adaylık dönemlerinde aldıkları mesleki eğitim sürecinden geçtiği söylenebilir. Günümüz mesleklerinin ihtiyacı olan durum ise etkili bir takım çalışması yürütebilen bireylerdir (Lau, Kwong, Chong ve Wong, 2014). İstenilen bir takım çalışmasının yürütülmesini gerektirecek özellikler çoktur ve bu özelliklere öğrencilerin dikkat etmesi için bir eğitim süreci gerekmektedir (Palinscar, Anderson ve David, 1993). Bu yüzden öğretmenlerimizin yetiştirildiği mesleki eğitim süreçlerinde öğrencilerinin takım çalışması becerisini geliştirebilmeye yönelik mesleki bilgiyle donanımlı olmaları önemlidir (Jalinus, Syahril, Nabawi ve Arbi, 2020).

Takım çalışmasının önemli bir yere sahip olduğu derslerden biri fen bilimleri dersidir. Fen bilimleri öğretim programlarında yaşam becerileri içerisinde yer alan takım çalışmaları öğrencilerin bir arada çalışarak fenin doğasını anlamalarına yardımcı olur. Takım çalışması fen bilimleri dersinde yer alan diğer alanlara özgü becerilerin kazandırılmasında da önem arz etmektedir. Örneğin, fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirmeyi sağlayarak, problemlere disiplinler arası bakış açısı geliştirme, öğrencileri buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırma ve ürün oluşturma becerisini gerektiren mühendislik ve tasarım becerileridir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s.10). Bireyler takım çalışmaları sonucu mühendislik tasarımına yönelik ürünler oluşturabilirler (Hirsch ve McKenna, 2008). Takım çalışmaları çağımızın önemli becerileri arasındadır ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına temel oluşturmaktadır. Deveci, Konuç ve Aydı (2018) 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarını yaşam becerileri açısından inceledikleri araştırma sonucunda öğretim programında takım çalışması becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara daha fazla yer verilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Takım çalışmasının öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Karademir, Sarıkahya ve Altunsoy (2017) fen bilimleri

dersini yürütmekte olan öğretmenlerin beceri kavramı hakkındaki algılarının ortaya çıkarmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun beceri öğrenme alanını bilmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Ursavaş ve Karal (2019) fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkında yetersiz bilgiye sahip olduklarını herhangi bir plan, program dâhilinde yaşam becerilerini kazandırmaya çalışmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Nastasi, Clements ve Battista (1991) takım çalışması becerisine sahip olmayan öğrencilerin takım halinde çalışmalarının onların akademik başarılarını etkilemediğini ve öğrencilerin birlikte çalışmak istemelerinin onları bir takıma dönüştürmeyeceğini ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin eğer takım çalışması becerilerine sahip olurlarsa bu tür çalışmaların amacına ulaşacağını vurgulamışlardır. Hillyard, Gillespi ve Littig (2010) takım çalışmalarında yaşanan olumsuz deneyimlerin yapılması planlanan diğer takım çalışmalarını da olumsuz yönde etkileyebileceğini tespit etmişlerdir. Rhee, Parent ve Basu (2013) öğretmenlerin, takım çalışmalarını etkili değerlendiremediklerinde öğrencilerin takım çalışmalarına karşı isteksizlik yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucu, Britton, Simper, Leger ve Stephenson'un (2017) lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Maiden ve Perry (2011) ise takım çalışması becerilerinin gelişmesini, öğrencilerin sık sık takım çalışmalarına dahil edilmelerine bağlı olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan bu araştırmaların sonuçlarından hareketle takım çalışmasına yönelik mesleki bilgi edinmenin hem takım çalışması becerisini kazandırabilmek hem de öğrencilerin akademik başarılarını artırabilmek adına kadar önemli olduğu tespiti yapılabilir. Dolayısıyla fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce takım çalışması becerileri üzerine mesleki bilgilerinin tespit edilmesiyle varsa bilgi eksikliklerinin giderilmesi yönünde somut adımlar atılması için önem arz etmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak ilgili araştırma, üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerileri üzerine mesleki bilgilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Mevcut araştırma, betimsel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Bu tür araştırmalarda, araştırma konusu ile ilgili mevcut durum tespit edilmeye çalışılır. Araştırmada toplanan veriler, betimlenir ve ne tür yeni araştırma problemlerine yol gösterdiği açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İlgili araştırmada da üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisine yönelik mesleki bilgilerinin tespit edilmesi ve mevcut durumun ortaya çıkarılması fen bilgisi eğitimcilerine, fen bilgisi öğretmenlerine, fen bilgisi öğretmen adaylarına ve eğitim politikacılarına araştırma sonucu kapsamında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ortaya çıkarılan sonuçların ise özel durum ve deneysel araştırmalara yol göstereceği düşünüldüğünden ilgili araştırma, betimsel bir araştırma süreciyle yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırma, 2017- 2018 akademik yılında bahar yarıyılında sonuna gerçekleştirilmiştir. Bu dönem sonuna kadar adaylar alan ve alan eğitimi derslerinin yanı sıra, "öğretim ilke ve yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, fen bilgisi öğretimi laboratuvar uygulamaları – I ve II, ölçme ve değerlendirme, fen öğretim programı, özel öğretim yöntemleri-I" şeklindeki meslek bilgisi derslerini almışlardır. Araştırma, iki devlet üniversitesinde öğrenim gören ve gönüllü olarak katılan toplam 149 üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisine yönelik mesleki bilgilerinin tespit edilmesi için açık uçlu sorulardan oluşan "Takım Çalışması Becerisi Mesleki Tanıma Testi" (TÇBMTT) kullanılmıştır. Sorular, "fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerilerine yönelik mesleki gelişim göstergeleri" (Kirman Bilgin, 2019) temel alınarak geliştirilmiştir. Bu göstergeler ve göstergelere yönelik geliştirilen sorular Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Takım Çalışması Becerilerine Yönelik Mesleki Gelişim Göstergeleri ve TÇBMTT Soruları

Mesleki Gelişim Göstergeleri	TÇBMTT Soruları
İ1. Takım çalışması becerisini tanımlar	1. Takım çalışması becerisi nedir?
İ2. Takım çalışması becerisinin özelliklerini açıklar	2. Takım çalışması becerisine sahip bireylerin özellikleri nelerdir?
İ3. Takım çalışması becerisinin fen bilgisi derslerinde öğrencilere nasıl kazandırılacağına yönelik materyal/etkinlik tasarlar	3. Fen bilgisi derslerinde takım çalışması becerisini kazandırabileceğiniz bir etkinlik tasarlayınız.
İ4. Takım çalışması becerisinin fen bilgisi derslerinde nasıl ölçüleceğine yönelik ölçme aracı tasarlar	4. Öğrencilerinizin takım çalışması becerisini ölçebileceğiniz bir ölçme aracı tasarlayınız.
İ5. Takım çalışması becerisinin ölçüldükten sonra nasıl değerlendirileceğine yönelik değerlendirme aracı tasarlar	5. Öğrencilerinizin takım çalışması becerisini ölçtükten sonra değerlendirebileceğiniz bir değerlendirme aracı tasarlayınız.

TÇBMTT, 1 fen bilgisi eğitimcisi (Dr. Öğr. Üyesi) tarafından geliştirilmiştir. Her bir gösterge için bir adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Geçerlik çalışmaları 1 fen bilgisi eğitimcisi (Dr. Öğr. Üyesi) ve 1 fen bilgisi öğretmeni ile güvenilirlik çalışmaları ise son sınıf fen bilgisi öğretmen adayları (N=28) ile yürütülmüştür. İlgili çalışmalardan sonra test, mevcut araştırmanın amacı kapsamında kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Testten elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Birinci ve ikinci soru kapsamında ortaya çıkan kodlara yönelik örnek ifadeler ve frekans değerlerine tablo içerisinde yer verilmiştir. TÇBMTT'nin üçüncü sorusunun analizinde "tam açıklama, kısmen açıklama, yönergeli açıklama, etkinliğin sadece adını yazma, anlamsız cevap ve cevap yok" kodları kullanılmıştır. Adayın cevabının tam açıklama kodunda değerlendirilmesi için yanıtının, ortaokul fen bilimleri dersi takım çalışması becerisi göstergelerinin tümünü (Kirman Bilgin, 2019, s.17) içerecek şekilde olması gerekmektedir. Bu göstergeler Tablo 5'de yer almaktadır. Aynı zamanda tasarladıkları etkinliklerin dikkat çekme, etkin uğraşı ve değerlendirme bölümlerinden oluşması beklenmektedir. Yanıtların, belirtilen bu özelliklerden bir veya birkaçının eksik olması durumunda "kısmen açıklama" kodunda değerlendirilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yanıtları, etkinliği birkaç cümleyle kısaca açıklamışlarsa "yönergeli açıklama", etkinliğin sadece ismini yazmışlarsa "etkinliğin sadece adını yazma", soru içeriği ile örtüşmeyen, ilişkisiz cevap vermişlarsa "anlamsız cevap", soruyu boş bırakmışlarsa "cevap yok" kodunda değerlendirilmiştir. Yönergeli açıklama yapan ve etkinliğin sadece adını yazan adayların belirttikleri etkinlik türleri de bulgularda yerini almıştır. Testin dördüncü sorusu kapsamında

adayların verdikleri yanıtlar “tam açıklama – kısmen açıklama – ölçme aracının sadece adını yazma- anlamsız cevap- cevap yok” kategorilerinde değerlendirilmiştir. Adaylar yanıtları, ortaokul fen bilimleri dersi takım çalışması becerisi göstergelerini vurguladıkları, bu özelliklere yönelik kategorilendirme ve puanlama yaptıkları (örneğin; hiçbir zaman- 0 puan, nadiren -1 puan, sıklıkla- 2 puan, vb.), ölçme aracından alınabilecek en az ve en çok puanı hesaplamaları durumunda “tam açıklama” kodunda yer almıştır. Bahsi geçen niteliklerden herhangi birinin eksik olması durumunda “kısmen açıklama”, ölçme aracının sadece adını belirtmeleri durumunda “ölçme aracının adını yazma” şeklinde yanıtlar kodlanmıştır. Adayların testin beşinci sorusunda verdikleri yanıtlar, bir ölçme aracından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanı göz önünde bulundurarak bir sınıflandırma yapmış ve bu sınıflandırmayı yorumlamış ise “tam açıklama” (örneğin; 0-5 puan arası: zayıf, 5-10 puan arası: orta, 11-14 puan arası: iyi vb.), sadece sınıflandırma ya da puanlama yapmış ise “kısmen açıklama” kodunda, diğer cevapları ise “anlamsız cevap” ve “cevap yok” şeklinde değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları Ö1, Ö2 ... Ö149 şeklinde sembolleştirilmiş ve örnek yanıtlar bu semboller belirtilerek sunulmuştur.

Elde edilen verilerin kodlama süreci üç aşamadan geçirilmiştir. İlk olarak elde edilen veriler içerisinden rastgele 5 adayın kâğıdı seçilmiştir. İki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlamalar karşılaştırılmış ve uyuşmayan kodlar üzerinde tartışmalar yürütülmüştür. Araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanan kodlar dikkate alınmıştır. Sonra tekrar rastgele 5 adayın kâğıdı daha seçilmiştir. İki araştırmacı tarafından ayrı ayrı tekrar kodlanmıştır. Bu kodlamalar sonucunda uyuşmayan kod bulunamamıştır. Bu işlemlerden sonra geriye kalan verileri tek bir araştırmacı kodlamıştır. Son olarak kodlama işlemi bittikten sonra diğer araştırmacı rastgele 5 adayın daha kâğıdını seçip kodlamıştır. İki araştırmacı tarafından ortaya çıkan kodlar karşılaştırılmış ve farklılaşan kod bulunamamıştır. Veri analizi sürecinde yararlanılan özelliklerin net olarak ortaya koyulmuş olması kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı artırmıştır. Bu şekilde kodlayıcılar arasında yüzde yüzlük bir uyum sağlanması amaçlanmıştır. Veri analizi sürecine son hali verilmiş bulgular oluşturulmuştur.

Bu araştırma için Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu isimli kurumdan (06.09.2017-05) etik izin alınmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında TÇBMTT’den elde edilen bulgular, soru soru incelenerek sunulmuştur. Testin "takım çalışması becerisi nedir?" şeklindeki ilk sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

TÇBMTT 1. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Takım Çalışması Becerisi	Adaylardan Örnek Yanıtlar	f*
Grupla çalışabilme becerisi	<i>“Bir kişinin grup ile çalışabilme becerisidir.” (Ö110)</i>	58
İş birliği yeteneği	<i>“Grup ile birlikte iş birliği içerisinde çalışabilme yeteneğidir.” (Ö8)</i>	41
	<i>“Grup halinde bir konuyu çözümlerken toplu iletişim içerisinde bulunarak konuyu çözümlmek yani bireysel fikirleri tek bir çatı altında toplamak.” (Ö98)</i>	16
Ortak karar verebilme	<i>“Bir takım içerisindeki bir problem veya durumun takım içerisindeki bireylerce ortak bir çalışma ile çözülmeye çalışılmasıdır.” (Ö80)</i>	8
İletişim kurabilme becerisi	<i>“Takımdaki kişilerle iletişim kurabilme anlaşabilme becerisidir.” (Ö49)</i>	15

Uyumlu çalışabilme	"Takımdaki kişilerin birbiri ile uyumlu bir şekilde çalışmalarını yürütmesidir." (Ö55)	15
Farklı düşüncelere saygılı olma	"Takım çalışması, grupla çalışabilme, birbirini dinleyip anlayabilme ve farklı düşüncelere saygı duyabilme becerisidir." (Ö86)	7
Anlamsız cevap	"Grup çalışması demektir"	8
Cevap yok	-	6

*Bir öğretmen adayı birden fazla kod altında cevap vermiştir.

Tablo 2 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunluğunun takım çalışması becerisini grupla çalışabilme becerisi (f=58), iş birliği yeteneği (f=41), ortak karar verebilme (f=24), iletişim kurabilme becerisi (f=15), uyumlu çalışabilme (f=15), farklı düşüncelere saygılı olma (f=7), anlamsız cevap (f=8), cevap yok (f=6) kodlarında yanıtladıkları görülmektedir. Testin "takım çalışması becerisine sahip bireylerin özellikleri nedir?" şeklindeki ikinci sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

TÇBMTT'nin 2. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Özellikler	f*
İş birliği yapabilme	58
Etkili iletişim kurabilme	53
Farklı görüş ve fikirlere saygı gösterebilme	51
Uyumlu olabilme	33
Sorumluluk alabilme	33
Ortak karar verebilme	22
Grupla birlikte çalışma	16
Araştırma-sorgulama yapabilme	8
Kendini ifade etme	8
Fikir alış verişi yapabilme	6
Liderlik özelliğine sahip olma	5
Yaratıcı düşünebilme	5
Cevap yok	5
Anlamsız cevap	4

*Bir öğretmen adayı birden fazla kod altında cevap vermiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, takım çalışması becerisine sahip bireylerin özelliklerini sıralarken fen bilimleri öğretmen adaylarının, 58'inin iş birliği yapabilme, 53'ünün etkili iletişim kurabilme, 51'inin farklı görüş ve fikirlere saygı gösterebilme, 33'ünün uyumlu olabilme, 33'ünün sorumluluk alabilme, 22'sinin ortak karar verebilme, 16'sının grupla birlikte çalışma, 8'inin araştırma-sorgulama yapabilme, 8'inin kendini ifade etme, 6'sının fikir alış verişi yapabilme, 5'inin liderlik özelliğine sahip olma, 5'inin ise yaratıcı düşünebilme kodlarını vurguladıkları görülmektedir. Testin "fen Bilimleri derslerinde öğrencilerinizin takım çalışması becerisini kazandırabileceğiniz bir etkinlik (materyal) tasarlayınız." şeklindeki üçüncü sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

TÇBMTT'nin 3. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kategori	f
Tam Açıklama	-
Kısmen Açıklama	-
Yönergeli Açıklama	100

Etkinliğin Sadece Adını Yazma	43
Anlamsız cevap	-
Cevap Yok	6
Toplam	149

Tablo 4 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının yarısından fazlasının ilgili soruyu *yönergeli açıkladıkları* (f=100) dikkat çekmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi derslerinde öğrencilerinin takım çalışması becerisini kazandırabilecekleri etkinlikleri *tam veya kısmen açıklayamadıkları*, 43 adayın *etkinliğin sadece adını yazdığı* ve 6 adayın ise ilgili soruya *cevap vermediği* görülmektedir. *Yönergeli açıklama ve etkinliğin sadece adını yazma* kodlarında yanıt veren fen bilgisi öğretmen adaylarının yanıtlarında ele aldıkları ortaokul fen bilimleri dersi takım çalışması becerisi göstergelerine ait elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 5

Adayların Ele Aldıkları Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Takım Çalışması Becerisi Göstergelerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Takım Çalışması Becerisi Göstergeleri	f
FT1. Görev dağılımı yapılırken adaletli olunması gerektiğinden haberdar olur	30
FT2. Verilen göreve yönelik bilinç sahibi olur	11
FT3. Kendini gruba ait hisseder	1
FT4. Üzerine düşen sorumluluğu yerine getirir	25
FT5. Takım çalışmasını yürütürken fikirlerin uygun bir biçimde paylaşır	12
FT6. Ortaya çıkan farklı fikirleri istenilen özellikler açısından değerlendirir	12
FT7. Takım çalışmasının kendisine kazandırdıklarını fark eder	5

Tablo 5 incelendiğinde TÇBMTT'nin 3. Sorusuna verdikleri yanıtlarda adayların genellikle *FT1* (f=30) ve *FT4* (f=25) göstergelerini daha çok vurguladıkları görülmektedir. Adayların tasarladıkları etkinliklerin türlerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 6 da sunulmaktadır.

Tablo 6

Etkinliğin Sadece Adını Yazan ve Yönergeli Açıklama Yapan Adayların Seçtikleri Etkinlik Türlerine Yönelik Bulgular

Etkinlik Türleri	f
Konu anlatımı veya resim çizdirme	82
Deney yaptırma	18
Poster veya afiş hazırlatma ve sunma	18
Problem çözdürme	12
Model oluşturma	7
Proje ödevi verme	6

Tablo 6 incelendiğinde 82 öğretmen adayının öğrencilerin takım çalışması becerisini geliştirmek için daha çok *konu anlatımı veya resim çizdirmeye* yönelik etkinlikler tasarladıkları görülmektedir. Bu koda ilişkin Ö89 kodlu öğretmen adayının yanıtının Tablo 4'e göre *yönergeli açıklama* kodunda olduğu, Tablo 5'e göre ise FT4 göstergesini içerdiği yanıtı aşağıdaki gibidir:

“Sınıf eşit gruplara dağıtılır. Her grup aynı özelliklere sahip olmayan öğrencilerden oluşturulacaktır. Gruplara 50'ye 70 boyutunda resim kağıtları verilecektir. Kâğıt 4'e bölünecek herkes 10 dakika da kendisi için ayrılan bölgeye fen ile ilgili bir konuda resim çizecektir. 10 dakika dolduğunda kâğıt sağa doğru çevrilecek herkes arkadaşının yaptığı resmi devam ettirecek. Kişinin ilk başladığı resim kendisine gelene kadar 10 dakika da bir bu şekilde devam edecek. Ortaya fen ile ilgili değişik tasarımlar çıkacak.” (Ö89)

Öğretmen adaylarının 18'i öğrencilerin takım çalışması becerisini deneye dayalı etkinlikler tasarlayarak geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir. *Deney yaptırma* kodunda yanıt veren Ö36 nolu adayın Tablo 4 kapsamında *etkinliğin sadece adını yazma* kodunda olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Tablo 5 kapsamında herhangi bir göstergesi içermediği adayın yanıtı aşağıda sunulmuştur.

“Bir grup öğrenciye konu öncesi deney malzemelerini verip bir elektrik devresi nasıl olması gerektiğine dair tartışmalarını ve hazırlamalarını isterim.” (Ö36)

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 12'si öğrencilerin takım çalışması becerisini, problem çözdürmeye dayalı etkinlikler uygulayarak geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin *yönergeli açıklama* yapan adayın Tablo 5 kapsamında FT5, FT6, FT7 göstergeleri içerdiği yanıtı aşağıdaki gibidir:

“Bir problem üzerinde takımdaki tüm bireylerin düşünüp açıklama geliştirmeleri beklenir. Yardımlaşarak ve düşüncelerini harmanlayarak bir çalışma yapmaları beklenir. Sonuçta tüm gruplardaki çalışmaların nasıl gerçekleştiğini bireylerin her birine ne kadar söz hakkı düştüğüne yönelik sorular sorulup anlatmaları istenir.” (Ö64)

Poster veya afiş hazırlatma ve sunma kodunda 18 fen bilgisi öğretmen adayın yanıt verdiği görülmektedir. Bu koda değerlendirilen Ö105'in Tablo 4 kapsamında *etkinliğin sadece adını yazma* kodunda, Tablo 5 kapsamında herhangi bir göstergesi içermediği yanıtı aşağıda sunulmaktadır.

“Elektrik enerjisinin dönüşümü adlı bir konu 4 kişilik gruplara verilir. Bu konu üzerinden günlük hayatta karşılaşılan herhangi bir sorunun ele alınarak poster hazırlayıp sunu yapmaları istenir.” (Ö105)

Öğretmen adaylarının 7'si öğrencilerin takım çalışması becerisini model oluşturma etkinlikleriyle geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin *etkinliğin sadece adını yazma kategorisinde* kodunda yer alan Ö17 kodlu öğretmen adayının ifadeleri şöyledir;

“Sınıfta yapılan etkinlikleri grupça yapmalarını isterim. Örneğin bir hücre modeli hazırlamalarını isterim. Ve kendi aralarında her bir organeli paylaşmalarını söylerim. Bu organellerle hücreyi meydana getirmelerini isterim.” (Ö17)

Üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının 6’sı da öğrencilerin takım çalışması becerisini proje ödevi vermeye yönelik etkinliklerle geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin *etkinliğin sadece adını yazma* kodunda yer alan Ö103 kodlu öğretmen adayının görüşleri şöyledir;

“Bir proje ödevi verirdim. Bu projede her öğrencinin bir görevi üstlenmesini sağlardım. Projenin yapım aşamasında da birlikte hareket etmelerini isterdim.” (Ö103)

İlgili öğretmen adayının yanıtı Tablo 5 kapsamında incelendiğinde *FT1* ve *FT2* göstergelerini kapsadığı görülmektedir. Testin "öğrencilerinizin takım çalışması becerisini ölçebileceğiniz bir ölçme aracı tasarlayınız." şeklindeki dördüncü sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

TÇBMTT’nin 4. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	f
Tam Açıklama	-
Kısmen Açıklama	-
Ölçme Aracının Sadece Adını Yazma	39
Anlamsız Cevap	3
Cevap Yok	107
Toplam	149

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının *ölçme aracının sadece adını yazma* ($f=39$), *anlamsız cevap* ($f=3$) ve *cevap yok* ($f=107$) kodlarında yanıt verdikleri *tam ve kısmen açıklama* kodlarında değerlendirilmedikleri görülmektedir. *Ölçme aracının sadece adını yazma* kodunda yer alan adayların yanıtlarında bahsettikleri ölçme aracı türlerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8

TÇBMTT’nin 4. Sorusundan Elde Edilen Ölçme Aracı Türlerine Yönelik Bulgular

Ölçme Araçları	f
Öz değerlendirme formu	10
Yazılı soru listesi	10
Anket	8
Ölçek	6
Kontrol listesi	5
Toplam	39

Araştırmaya katılan tüm adayların ilgili soru kapsamında ortaokul öğrencilerinin takım çalışması becerisini ölçecek bir ölçme aracı geliştiremedikleri görülmektedir. *Ölçme aracının sadece adını yazma* kodunda yer alan adayların yanıtlarında ise *öz değerlendirme formu* (f=10), *yazılı soru listesi* (f=10), *anket* (f=8), *ölçek* (f=6) ve *kontrol listesi* (f=5) şeklinde ölçme aracı türü kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Testin "öğrencilerinizin takım çalışması becerisini ölçtükten sonra değerlendirebileceğiniz bir değerlendirme aracı tasarlayınız." şeklindeki beşinci sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

TÇBMTT'nin 5. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	f	
Tam Açıklama	-	
Kısmen Açıklama	-	
Anlamsız Cevap	İlgisiz Cevap	56
	Ölçme Kavramına Yönelik Cevap	62
Cevap Yok	31	
Toplam	149	

İlgili soruya yönelik 118 adayının konuyla ilişkili olmayan *anlamsız cevap*, 31 adayın ise cevap yok kodunda görüşler ifade ettikleri görülmektedir. Tablo 9 incelendiğinde 62 öğretmen adayının değerlendirme kavramını ölçme kavramı yerine kullandığı dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili Ö7 nolu öğretmen adayına ait ifade örneği aşağıda sunulmuştur.

"Grupta aldığı görevi etkili ve düzenli olarak yapıp yapmadığını gözlemleyerek değerlendiririm." (Ö7)

İlgili adayın yanıtı incelendiğinde ölçme işlemini değerlendirme kavramı yerine kullandığı görülmektedir. Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan adayların hiçbirinin ortaokul fen bilgisi dersinde öğrencilerinin takım çalışması becerisini ölçtükten sonra değerlendirme yapmaya yönelik *tam ve kısmen açıklama* yapmadıkları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bir beceriye yönelik öğretmenlik mesleki bilgisi, o beceriyi ve o beceriyi kazanmış bireylerin özelliklerini tanımayı, o beceriyi geliştirmeye yönelik öğrenme ortamlarını tasarlayabilmeyi, o beceriyi ölçmeyi ve değerlendirmeyi içine alan bilgi türlerini edinmeyi içermektedir (Gess-Newsome, Taylor, Carlson, Gardner, Wilson ve Stuhlsatz, 2019). Bu bilgiden yola çıkılarak mevcut araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerileri üzerine mesleki bilgilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular bu bölümde soru soru yorumlanmaya çalışılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde takım çalışması becerisi tanımlanırken birlikte çalışmaya (Katzenbach ve Smith, 1993), ortak bir amacın güdülmesine (Cohen ve Bailey, 1997; Lekic, Bogetic ve Randic, 2012), takım üyelerinin becerilerini bir araya getirilmesine (Marin-Garcia ve Zarate-Martinez, 2008) vurgu yapıldığı

görülmektedir. Veri toplama aracının takım çalışmasını tanımlamaya yönelik ilk sorusundan elde edilen bulgular incelendiğinde adayların bu özellikleri içeren tanımlamalarının takım üyelerinin becerilerini bir araya getirilmesine yönelik vurgulamalarının olmadığı dikkat çekmektedir. Diğer iki özelliği de vurgulayan adayların sayısının araştırmaya katılan adaylara göre çok az olduğu görülmektedir. Bu durum adayların takım çalışması becerisini istenilen özelliklerde tanımlayamadıklarını göstermektedir.

Veri toplama aracının ikinci sorusundan elde edilen bulgular incelendiğinde adayların üçte birlik bir bölümünün bu özellikleri sıralayabildikleri görülmektedir. Bir öğretmen dersinde bir beceriyi kazandırabilmek veya geliştirebilmek istiyorsa öğrenme etkinliklerini bu beceri üzerine tasarlayabilmesi gerekmektedir (Gess-Newsome, 2015). Takım çalışması becerisine sahip bireylerin özelliklerini bilmek ise öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel özelliklerini dikkate alarak etkinlik tasarlamayı kolaylaştıracağı söylenebilir. Takım çalışması becerisine sahip bireylerin en önemli özellikleri iletişim becerisine sahip olmaktır (Glaser, 1994; Akindele, 2012). Üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının üçte birlik bir bölümünün bu özelliği vurguladığı görülmektedir. Ayrıca adayların genellikle iş birliği yapabilme olarak vurguladıkları kavramın karşılığı takım çalışması yapabilme olduğu söylenebilir. Dolayısıyla adayların verdikleri bu yanıtın, istenilen bir özellik olmadığı söylenebilir.

TÇBMTT'nin üçüncü sorusu incelendiğinde ise adayların takım çalışması becerisini geliştirme üzerine tam ve kısmen açıklama yapamamaları onların takım çalışmasını kazandırabilmek adına mesleki bilgilerinin yetersiz olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Adayların etkinlikleri genellikle yönergeli olarak açıklamaları veya sadece etkinlik türünü yazmaları da bu sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Nitekim Tekin (2007), ilköğretim okullarında yöneticilerin takım kurma ve yönetebilme yeterliğini araştırdığı araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticilerin takım halinde çalışma yeteneklerinin geliştirilmesinin sağlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Karademir, Sarıkahya ve Altunsoy (2017) öğretmenlere beceri odaklı etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik hizmet içi eğitim almaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin mesleki bilgiyle donanımlı olmaları öğrencilerini de donanımlı yetiştirmeleri anlamına gelmektedir (Şahin ve Kartal, 2013). İstenilen bilgi ve becerilerle donatılmış bireylerin yetişmesinde büyük rol öğretmenlerindir (Gelen, 2002). Dolayısıyla gelecekte göreve başlayacak olan adaylarında istenilen bilgi ve beceriler kapsamında mesleki bilgiye sahip olmaları eğitim sistemlerinin amaçladığı birey özelliklerine ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Arslan, 2013). Tasarladıkları etkinlikleri yönergeli olarak açıklayan ve etkinliğin sadece adını yazan üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının etkinliklerinde çok az sayıda ortaokul fen bilimleri dersi takım çalışması becerisi göstergelerine yer vermeleri de yine mesleki bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu durumun sebebi olarak öğretim programında bu beceriye ait göstergelerin yer almaması gösterilebilir. İlgili göstergelerin öğretim programında yer almaması da fen eğitimcilerinin derslerinde bu beceriye odaklanmalarının önüne geçmiş olabilir. Bu becerinin fen bilgisi derslerinde de nasıl öğretileceğine yönelik mesleki bilgilerin fen bilgisi öğretmenliği lisans ders içeriklerinde de yer bulamaması da bu araştırma bulgusunun bu şekilde ortaya çıkmasına da neden olmuş olabilir. Takım çalışmalarının yürütülebilmesi için probleme dayalı öğretim yönteminin (Sluismans, Moerkerke, Van Merrienboer ve Dochy, 2001), proje tabanlı öğretim yönteminin (Jalinus, Syahril, Nabawi ve Arbi, 2020; Adnan, 2005; Kaçmaz ve Barutçu, 2016; Balcı ve Çiloğlugil, 2019), deney etkinliklerinin (Rivkin, 2005) takım çalışması becerisini geliştirmeye

yönelik öğretim uygulamalarını içerdiği görülmektedir. Takım çalışması içerisinde yer alan birey takım sayesinde yüksek yaratıcılık ve problem çözme becerisine sahip olacaktır (Kwak, 2004). Adayların vurguladıkları etkinlik türleri incelendiğinde ise belirtilen etkinlik türlerine yönelik ifadelerde bulunan adaylarının sayısının az olması takım çalışması becerisini geliştirmeye yönelik mesleki bilgilerinin yetersiz olduğunu gösteren bir başka bulgu olarak göze çarpmaktadır.

Adayların veri toplama aracının dördüncü ve beşinci sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde hem ölçme aracına yönelik hem de değerlendirme araçlarına yönelik tam ve kısmen açıklama yapamamaları bu beceriyi ölçmeye ve ölçme işleminden sonra değerlendirme yapmaya yönelik mesleki bilgilerinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca verilen örnek yanıt incelendiğinde adayların ölçme ve değerlendirme kavramlarını amaçları kapsamında kullanmadıkları da görülmektedir. Öğrenciler takım arkadaşlarının eksikliklerini gördüklerinde şikâyet etme eğilimleri olduğu için takım çalışmalarında nasıl değerlendirileceklerini bilmeleri önemlidir (Strom, Strom ve Moore, 1999). Öğrencilerin sadece ortaya çıkacak olan ürünün değil ürünün ortaya çıkma sürecinin ve bireysel performansların da değerlendirileceğini bilmeleri takım çalışmasına uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır (Riebe, Roepen, Santarelli ve Marchioro, 2010; Johnston ve Miles, 2004). Tüm bu bilgilerin öğretmenler için meslek bilgisi gerektirdiği söylenebilir. Bu durum mesleki olarak öğretmenlerin zorlandıkları konular arasında gelmektedir (Strom, Strom ve Moore, 1999).

Üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik (İnaltekin, Samancı ve Kirman Bilgin, 2019), analitik düşünme (Kala ve Kirman Bilgin, 2020), iletişim (Alaca, Er Nas ve Kirman Bilgin, 2020) becerileri üzerine mesleki bilgilerinin tespit edilmesinin amaçlandığı çalışmalarda da fen bilgisi öğretmen adaylarının ilgili becerilere yönelik mesleki bilgilerinin de yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonucu ile mevcut araştırma sonucu ile paralel olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebinin beceri öğretimine yönelik fen bilgisi öğretmenliği lisans programında yer alan meslek bilgisi derslerinin içerikleri ile ilişkili olduğu söylenebilir ve ders içeriklerine yönelik olumsuz bir eleştiri olarak kabul edilebilir. Üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerileri üzerine mesleki bilgilerinin tespit edilmesinin amaçlandığı mevcut araştırma da adayların bir bölümünün takım çalışması becerisini tanımlayabildiği ve takım çalışmasına sahip bireylerin özelliklerini sıralayabildikleri fakat takım çalışmasını ortaokul öğrencilerine fen bilgisi derslerinde kazandırabilecek etkinlikleri tasarlayamadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda takım çalışması becerisi göstergelerini etkinliklerine entegre edemedikleri ve takım çalışması becerisini kazandırabilecek etkinlik türlerini çoğunluğunun vurgulayamadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara ek olarak adayların takım çalışmasına yönelik ölçme ve değerlendirme aracı geliştiremediği tespit edilen bir diğer sonuçtur. Genel olarak üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışmasına yönelik mesleki bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışma kapsamında aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışmasına yönelik mesleki bilgilerinin istenilen özellikleri taşıyabilmesi için seçmeli derslerin oluşturulması önerilebilir. Aynı zamanda eğitim politikacılarının bu becerinin öğretimine yönelik gerekli mesleki bilgileri, fen bilgisi öğretmenliği lisans programında meslek bilgisi başlığı altında bulunan derslerin içeriklerine eklemeleri önerilebilir. Bir sonraki araştırmalar için mevcut araştırmanın sonucu dikkate alınarak fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışmasına yönelik mesleki bilgi kazandırmaya yönelik deneysel araştırmalar yürütülmesi önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma TÜBİTAK (Proje No 117K993) tarafından desteklenmektedir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan (06.09.2017- 05) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Adnan, A. (2005). Takım kariyer modeli ile proje takımlarında kariyer geliştirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25, 1-18.
- Akindele, D. O. (2012). Enhancing teamwork and communication skills among first year students at the University of Botswana. *TESOL Journal*, 6(1), 2-15.
- Alaca, M. B., Sibel, E. R., & Kirman Bilgin, A. K. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 853-875.
- Arslan, H. (2013). *Hizmetiçi eğitim kurslarının bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Balcı, B., & Çiloğlugil, B. (2019). Öğrencilerin takım çalışması yeteneklerinin bireysel ve akran değerlendirmeleri ile incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Britton, E., Simper, N., Leger, A., & Stephenson, J. (2017). Assessing teamwork in undergraduate education: a measurement tool to evaluate individual teamwork skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 378-397.
- Burrus, J., Jackson, T., Xi, N., & Steinberg, J. (2013). Identifying the most important 21st century work force competencies: An analysis of the Occupational Information Network (O* NET). *ETS Research Report Series*, 2013(2), i-55.
- Cater, M., & Jones, K. Y. (2014). Measuring perceptions of engagement in teamwork in youth development programs. *Journal of Experiential Education*, 37(2), 176-186.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: groups effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239-290.
- De Church, L. A., & Mesmer-Magnus, J. R. (2010). The cognitive underpinnings of effective teamwork: A meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 95(1), 32-53.
- De Waal, A., & Van Der Heijden, B. I. (2015). The role of performance management in creating and maintaining a high-performance organization. *Journal of Organization Design*, 4(1), 1-11.
- Deveci, İ., Konuş, F. Z., & Aydıız, M. (2018). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 765-797.
- Fruchter, R. (2001). Dimensions of teamwork education. *International Journal of Engineering Education*, 17(4/5), 426-430.
- Gardner, B. S., & Korth, S. J. (1998). A framework for learning to work in teams. *Journal of Education for Business*, 74(1), 28-33.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*, 41(7), 28-42.

- Gess-Newsome, J., Taylor, J. A., Carlson, J., Gardner, A. L., Wilson, C. D., & Stuhlsatz, M. A. (2019). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education*, 41(7), 944-963.
- Glaser, S. R. (1994). Teamwork and communication: A 3-year case study of change. *Management Communication Quarterly*, 7(3), 282-296.
- Hall, P., & Weaver, L. (2001). Interdisciplinary education and teamwork: A long and winding road. *Medical education*, 35(9), 867-875.
- Hillyard, C., Gillespie, D., & Littig, P. (2010). University students' attitudes about learning in small groups after frequent participation. *Active learning in higher education*, 11(1), 9-20.
- Hirsch, P. L., & McKenna, A. F. (2008). Using reflection to promote teamwork understanding in engineering design education. *International Journal of Engineering Education*, 24(2), 377-385.
- İnaltekin, T., Samancı, B., & Kirman Bilgin, A. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik becerisine yönelik mesleki bilgilerinin tespit edilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1025-1054.
- Jalinus, N., Syahril, S., Nabawi, R. A., & Arbi, Y. (2020). How project-based learning and direct teaching models affect teamwork and welding skills among students. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(11), 85-111.
- Johnston, L., & Miles, L. (2004). Assessing contributions to group assignments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 751-768.
- Kaçmaz, R., & Barutçu, E. (2016). Takım halinde öğrenme ve takım temelli proje çalışmaları üzerine eğitim kurumlarında alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 363-382.
- Kala, N., & Kirman Bilgin, A. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 21-40.
- Karademir, E., Sarıkahya, E., & Altunsoy, K. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin beceri kavramına yönelik algıları: Bir olgu bilim çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 53-71.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (2015). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Harvard Business Review Press.
- Kirman Bilgin, A. (2019). *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kocabaş, İ., & Gökbaş, M. (2003). Eğitimde takım çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 8-15.
- Kotlyar, I., Krasman, J., & Fiksenbaum, L. (2021). Virtual high-fidelity simulation assessment of teamwork skills: How do students REACT?. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(3), 333-352.
- Kwak, E. J. L. (2004), "Team effectiveness and characteristics: apparel product development teams", unpublished doctoral thesis, Florida State University, Tallahassee, FL.
- Lau, P., Kwong, T., Chong, K., & Wong, E. (2014). Developing students' teamwork skills in a cooperative learning project. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(1), 80-99.

- Lekic, S., Bogetic, S., & Randic, D. (2012). The influence of teams and team work on competitiveness of enterprises. *Journal of Engineering Management and Competitiveness (JEMC)*, 2(1), 16-21.
- Maiden, B., & Perry, B. (2011). Dealing with free-riders in assessed groupwork: results from a study at a UK university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 451-464.
- Marin-Garcia, J. A., & Zarate-Martinez, M. E. (2008). An integrative model of knowledge management and team work. *Intangible Capital*, 4(4), 255-280.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2018). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara.
- Nastasi, B. K., Clements, D. H., & Battista, M. T. (1990). Social-cognitive interactions, motivation, and cognitive growth in Logo programming and CAI problem-solving environments. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 150-158.
- Palinscar, A. S., Anderson, C., & David, Y. M. (1993). Pursuing scientific literacy in the middle grades through collaborative problem solving. *The Elementary School Journal*, 93(5), 643-658.
- Rhee, J., Parent, D., & Basu, A. (2013). The influence of personality and ability on undergraduate teamwork and team performance. *Springer Plus*, 2(1), 1-14.
- Riebe, L., Roepen, D., Santarelli, B., & Marchioro, G. (2010). Teamwork: effectively teaching an employability skill. *Education + Training*. 52(6/7), 528-539.
- Rivkin, M. (2005). Building Teamwork through Science. *Early Childhood today*, 19(6), 36-42.
- Şahin, Ç., & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179.
- Salas, E., Burke, C. S., & Cannon-Bowers, J. A. (2000). Teamwork: Emerging principles. *International Journal of Management Reviews*, 2(4), 339-356.
- Sluismans, D. M., Moerkerke, G., Van Merriënboer, J. J., & Dochy, F. J. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in educational evaluation*, 27(2), 153-173.
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making "groupwork" work. *New directions for teaching and learning*, 1996(67), 71-82.
- Strom, P. S., Strom, R. D., & Moore, E. G. (1999). Peer and self-evaluation of teamwork skills. *Journal of Adolescence*, 22(4), 539-553.
- Strom, P., & R. D. Strom. (2011). Teamwork skills assessment for cooperative learning. *Educational Research and Evaluation*, 17, 233-251.
- Tekin, D. (2007). *İlköğretim okullarında takım kurma ve yönetebilme yeterliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Ursavas, N., & Karal, E. (2019). Fen Bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki düşünceleri ve fen kazanımlarıyla ilişkilendirme durumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 246-269.
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, 37(5), 490-521.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Arzu KIRMAN BİLGİN
arzukirmanbilgin@gmail.com

Doç. Dr. Tülay ŞENEL ÇORUHLU
tulaysenel41@gmail.com

Investigation of Mathematical Process Skills of Prospective Primary School Teachers

Elif KILIÇOĞLU, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7904-4310
Gülşah ÖZDEMİR BAKI, Atatürk Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1497-6528

Abstract

In this study, it was aimed to identify the perceptions of prospective primary school teachers about the concept of mathematical process skills. For this motive, the opinions of 121 prospective primary school teachers studying at a state university in Turkey were taken. This study is a phenomenology research, and a form with three open-ended questions was used as a data collection tool. The perceptions of prospective primary school teachers were revealed by both descriptive and content analysis methods. Data analyzes have an average reliability of .95. The first finding of the study was that the concepts that prospective primary school teachers used most when describing the concept of mathematical skills were, respectively, number and operation knowledge, real life knowledge, and the process of making sense. The second finding was that the three mathematical skills most frequently expressed by prospective primary school teachers were problem solving, operational knowledge, and shape knowledge. The third finding is that prospective primary school teachers mostly made inappropriate statements about problem solving, communication and mental computation skills. As a result, it can be stated that prospective primary school teachers have incorrect and limited perceptions about the concept of mathematical skills. The findings of the research show that raising awareness on this issue is necessary for primary teacher education.

Keywords: mathematical skills, mathematics education, phenomenology research, prospective teachers, teacher education



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 99-120
DOI:10.17679/inuefd.943032

Article Type
Research Article

Received
26.05.2021

Accepted
14.04.2022

Suggested Citation

Kılıçoğlu, E., & Özdemir Baki, G. (2022). Investigation of mathematical process skills of prospective primary school teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 99-120. DOI: 10.17679/inuefd.943032

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Mathematics, and therefore mathematics teaching, has always been an important field from past to present. Altun (2006) discussed the situations that make mathematics important under three items. The first construct according to the researcher is linked to the desire to live. Because mathematics is an abstracted form of life and human beings want to guarantee life and they do this through sciences, such as mathematics. Therefore, considering the mathematics important is as permanent as life. The second point is that natural beings and events behave steadfastly, and this stability can only be explained by mathematics. The third point is that doing mathematics improves the thinking, discussion and reasoning skills of human beings. The existence and use of mathematical skills in the individual is valuable not only for doing mathematics, but also for its contribution to other sciences.

The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2020) considers mathematical skills as process standards that enable an individual to know and do mathematics. The report published by the Council mentions five process standards: problem solving, reasoning and proof, communication, association and representation. In the primary school mathematics curriculum in Turkey, in addition to these process standards, under the title of general objectives, estimation, mental computation, mathematical literacy, and reasoning skills are emphasized.

Purpose

In this study, it is aimed to reveal the perceptions of prospective primary school teachers about mathematical process skills. These skills, which are covered within the scope of the study, are problem solving, reasoning, communication, association, estimation and mental computation skills.

Mathematical literacy skills, which is called the capacity to use mathematical skills, is an area addressed within the framework of the Program for International Student Assessment (PISA). Many studies can be mentioned in which the results obtained from this report are discussed (Hwang, Choi, Bae & Shin, 2018; Khaerunisak, Kartono, Hidayah & Fahmi, 2017; Sorby and Panther, 2020). The fact that there is an international evaluation system on this subject and that it is the subject of many studies is an indicator of the importance of mathematical skills. The results obtained from the reports also affect the course of progress in teacher education. Therefore, revealing prospective primary school teachers' thinking about mathematical skills is important in terms of providing data for the regulations to be made in the teacher education system. In addition, studies that provide data about prospective primary school teachers are considered in the evaluation and development of programs (Aykaç & Ulubey, 2012; Kucukahmet, 2007). In the literature, there are mostly studies on how to develop these skills of students, and these studies are usually limited to one skill (Dede & Yaman, 2005; Ellis, 2007; Serin & Korkmaz, 2018). However, in this study, the meaning that prospective primary school teachers attributed to six mathematical skills was given together. In other words, with this study, perceptions about the general mathematical skills was revealed to researchers, teachers and programmers.

Method

Since this study aimed to reveal the perceptions of prospective primary school teachers towards mathematical skills, it was designed within the scope of phenomenography research approach, which is one of the qualitative research methods. The study was carried out with 3rd year prospective teachers (n=121) who were studying at a state university in Turkey in the 2019-2020 academic year. In the study, it was tried to collect research data with open-ended questions prepared by the researchers. The reliability of the obtained analysis was made for each question separately. Miles and Huberman (1994) agreement percentage between the coders is 93% for the first question, 96% for the second question and 95% for the third question.

Findings

The findings are discussed under subheadings of the definition and explanation of the concept of mathematical skills, the skills listed by the prospective teachers and what mathematical skills mean. Seven categories were obtained for the definition of the concept of mathematical skill: problem solving knowledge, signification knowledge, number and operation knowledge, mathematical language, mental activity, real life knowledge and other. However, it was seen that prospective teachers expressed many concepts as mathematical skills. Among these, problem solving, operational knowledge and shape skills were the most frequently repeated concepts by prospective primary school teachers. Finally, it was found that prospective primary school teachers' knowledge of six skills is limited. It has been determined that prospective primary school teachers mostly give incomplete and incorrect information.

Discussion & Conclusion

The first finding to be discussed is the diversity of the meaning prospective primary school teachers attribute to the concept of mathematical skills. In fact, 7 categories and 34 different codes were revealed from the answers of the prospective primary school teachers. It has been found out that most of these explanations include behavioural actions. Similar diversity was observed in the skill samples provided by the prospective primary school teachers. The first result obtained from the study is that prospective primary school teachers tend to explain the concept of mathematical skill in terms of function rather than a way of thinking.

The second finding of the study that needs to be discussed is about the limitations or inaccuracies of the prospective primary school teachers' explanations about problem solving, reasoning, communication, association, estimation and mental computation skills. The prospective teachers made mostly inappropriate explanations for all skills. The findings show that the prospective primary school teachers focus on the meaning of the word and do not deal with the concept terminology. An example of this is when people explain communication in general with their language skills or express reasoning as a pure comparison. The second finding of the study is related to the limitations of prospective primary school teachers' thoughts on problem solving, reasoning, communication, association, prediction and mental computation skills. The fact that the explanations of the majority of the prospective primary school teachers were not appropriate for each of the mentioned skills and almost no appropriate explanations were effective in the emergence of this result.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Süreç Becerilerinin İncelenmesi

Elif KILIÇOĞLU, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7904-4310
Gülşah ÖZDEMİR BAKI, Atatürk Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1497-6528

Öz

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel süreç becerileri kavramına yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 121 üçüncü sınıf öğretmen adayının fikirleri alınmıştır. Bu çalışma bir fenomenoloji araştırmasıdır ve üç açık uçlu sorunun yer aldığı form veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının algılarını belirlemek için hem betimsel hem içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Veri analizleri ortalama .95 düzeyinde bir güvenilirliğe sahiptir. Araştırmanın ilk bulgusu, öğretmen adaylarının matematiksel beceri kavramını tanımlarken en fazla kullandıkları kavramlar sırasıyla sayı ve işlem bilgisi, gerçek hayat bilgisi, anlamlandırma süreci olmuştur. İkinci bulgu öğretmen adaylarının en sık ifade ettiği üç matematiksel beceri problem çözme, işlem bilgisi, şekil bilgisi şeklinde olmuştur. Üçüncü bulgu ise öğretmen adaylarının özellikle problem çözme, iletişim ve zihinden işlem yapma becerileri ile ilgili çoğunlukla uygun olmayan açıklamalarda bulunmasıdır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının matematiksel beceri kavramına yönelik hatalı ve kısıtlı algılarının olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları bu konuda farkındalığın oluşturulmasının öğretmen eğitimi için gerekli olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: matematiksel beceriler, matematik eğitimi, fenomenoloji araştırması, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 99-120
DOI:10.17679/inuefd.943032

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
26.05.2021

Kabul Tarihi
14.04.2022

Önerilen Atıf

Kılıçoğlu, E., & Özdemir Baki, G. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel süreç becerilerinin incelenmesi, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 99-120. DOI: 10.17679/inuefd.943032

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Süreç Becerilerinin İncelenmesi

Matematiksel becerileri kullanabilme kapasitesi olarak adlandırılan ve matematiksel okuryazarlık olarak ifade edilen beceriler kümesi Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) çerçevesinde ele alınan bir alandır. Bu rapordan elde edilen sonuçların ele alındığı pek çok çalışmadan bahsedilebilir (Hwang, Choi, Bae ve Shin, 2018; Khaerunisak, Kartono, Hidayah ve Fahmi, 2017; Sorby ve Panther, 2020). Bu konuda uluslararası bir değerlendirme sisteminin olması ve pek çok çalışmaya konu olması, matematiksel becerilerin öneminin bir göstergesidir. Raporlardan elde edilen sonuçlar öğretmen eğitimindeki ilerlemenin de seyrini etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının matematiksel becerilere yönelik düşüncelerinin açığa çıkarılması öğretmen eğitim sisteminde yapılacak olan düzenlemelere veri sağlaması bakımından önemlidir. Ayrıca programların değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde öğretmen adayları hakkında veri sağlayan çalışmalar dikkate alınmaktadır (Aykaç ve Ulubey, 2012; Küçükahmet, 2007). Alanyazında çoğunlukla öğrencilerin bu becerilerinin nasıl geliştirileceğine dair çalışmalar mevcuttur ve bu çalışmalar genellikle bir beceri ile sınırlı kalmaktadır (Dede ve Yaman, 2005; Ellis, 2007; Serin ve Korkmaz, 2018). Bu çalışma ile öğretmen adaylarının altı matematiksel beceriye yükledikleri anlam bir arada verilmiştir.

Bu çalışmada sınıf öğretmen adaylarının matematiksel süreç becerilerine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın kapsamında ele alınan bu beceriler, problem çözme, muhakeme, iletişim, ilişkilendirme, tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerileridir. Bu amaçla öğretmen adaylarının düşünceleri iki boyutta toplanmıştır. İlk olarak öğretmen adaylarının matematiksel beceri kavramına ne anlam yükledikleri sorgulanmış ve bu kavrama yönelik tanımlar ve örnek kavramlar elde edilmiştir. İkinci olarak öğretmen adaylarının araştırmanın amacında yer alan altı matematiksel süreç becerisine yönelik düşünceleri ele alınmıştır. Bu çalışma sonunda okuyucunun sınıf öğretmen adaylarının matematiksel beceri kavramına yönelik düşünceleri ve altı matematiksel beceriye yönelik açıklamaları hakkında bilgi sahibi olması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırma şu problemler etrafında detaylandırılmıştır:

1. Sınıf öğretmen adaylarının matematiksel beceri kavramına yönelik tanımları nasıldır?
2. Sınıf öğretmen adaylarının matematiksel beceri kavramına yönelik örneklemeleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmen adaylarının problem çözme, muhakeme, iletişim, ilişkilendirme, tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerine yönelik düşünceleri nelerdir?

Kuramsal Çerçeve

Türkiye’de Temel Eğitimde Matematik Öğretimi

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’nda matematik öğretimi dersi 5. ve 6. yarıyıda, 3’er kredi (4’er AKTS) olarak yer almaktadır (YÖK, 2018). Bir sınıf öğretmen adayı toplamda 240 AKTS ile mezun olmaktadır. Bu durumda matematik öğretiminin programdan aldığı pay yaklaşık %0.03 olmaktadır. Dersin içeriği programda şu şekilde ifade edilmiştir:

Matematik Öğretimi 1 (5. Yarıyıl)

Matematik öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; matematik öğretiminin tarihçesi (Dünya'da ve Türkiye'de); matematik öğretiminde yararlanılacak öğretim ve öğrenme stratejileri; ilkökul matematik programının kapsamı, amacı ve özellikleri; belli başlı öğrenme kuramları ve matematik öğrenimi ile ilişkileri; matematik eğitiminde önemli beceriler, ilişkilendirme, temsiller, iletişim, akıl yürütme, problem çözme (stratejiler, aşamalar, problem türleri, vb.); bilgi teknolojilerini kullanma, çocukta sayı kavramının gelişimi (sayma öncesi gelişmeler, birebir eşleme, kardinal değer, birleştirme, ayırma, karşılaştırma, denklik, azlık, çokluk, vb.); basamak değeri, doğal sayıların oluşumu ve yapısal özellikleri; aritmetik işlemler, ilkökul matematik dersi programındaki ilgili konular, kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örnekleri.

Matematik Öğretimi 2 (6. Yarıyıl)

Kesirler, kesirleri öğrenmede öğrenci güçlükleri, kesirlerin farklı anlamları, kesir modelleri, denklik, karşılaştırma, sıralama, kesirlerle işlemler, ondalık kesirler, ondalık kesirlerle işlemler, geometri, çocukta geometrik düşüncenin gelişimi, 2 ve 3 boyutlu geometri konuları ve bunların öğretimi, ölçme ve ölçüler, çocukta ölçme fikrinin gelişimi, boyut, alan, hacim, zaman ölçümleri, tartma, paralarımız, veri yönetimi, tablo ve grafikler, matematik eğitiminde ölçme ve değerlendirme, çoklu ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri, ilkökul matematik dersi programındaki ilgili konular, kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örnekleri.

Programda ilk yarıyıldan itibaren matematik öğretimi ile ilgili genel bilgilerin yanı sıra sayı kavramı ile başlamakta ve ikinci yarıyıldan itibaren ilkökul matematik dersi programındaki ilgili konular, kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örnekleri ile devam etmektedir. Matematiksel beceriler ise programda ilk yarıyıldan itibaren yer almaktadır. Matematik Öğretimi 1 dersinin içeriğinde örnek olarak ilişkilendirme, temsil, iletişim, akıl yürütme ve problem çözme becerisinin bahsi geçmektedir.

Matematik dersi öğretim programının genel amacı, matematiksel kavramları anlayabilecek ve bu kavramları günlük hayatta kullanabilecek, kavramları farklı biçimlerde gösterebilecek, matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek, problem çözme sürecinde kendisinin ve bir başkasının akıl yürütmelerini rahatlıkla görebilecek, matematiksel düşünceleri açıklayabilecek terminolojiye sahip olacak, nesnelere ilişkilendirebilecek, tahmin etme ve zihinden işlem yapabilme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilecek bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Programın amacı incelendiğinde bireye matematiksel becerilerin kazandırılması ve kazanılan becerilerin geliştirilmesinin esas alındığı görülmektedir. Bu durum öğretim işini gerçekleştirecek kişilerin yani öğretmenlerin sorumluluğu altına girmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının eğitime özel bir ilgi gösterilmesi kaçınılmaz olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de sınıf öğretmen adaylarının kişisel yeterlilik açısından kendilerini matematik öğretimi için yeterli görmediklerini göstermektedir (Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın, 2010). Soylu (2009) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmen adaylarının matematik öğretiminde yapılandırmacı öğretim tekniklerinin kullanımı hususunda kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu araştırmacı üniversitede okutulan matematik öğretimi programının etkili olmadığını ve dolayısıyla değiştirilmesi ve geliştirilmesinin zorunlu olduğunu iddia etmiştir. Oysa Korkmaz ve Gür'e (2006) göre, matematiksel bilgi ve becerileri kullanma ve uygulama, eleştirel düşünme, sorgulama, matematik yapma, problem çözme gibi yeterliliklere sahip olması gerekenlerin başında sınıf ve matematik öğretmenleri gelmektedir. Bu

araştırmacılar öğretmen adaylarının problem çözme konusunda beklentileri karşılayamadıkları ve dolayısıyla öğretmen eğitiminde matematik öğretimi dersinin içeriğinin değişmesinin ve hatta gerekirse programa yeni dersler eklenmesinin gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Günümüzde ise hala sınıf öğretmenliği programında yer alan matematik öğretimi dersinin içeriğinin geliştirilmesi ve programa matematik ile ilgili yeni dersler eklenmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Özcan, 2020). Benzer olarak Canbazoglu ve Tarım (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarına lisans döneminde matematik öğretimi derslerinde matematik ve matematik okuryazarlığına yönelik etkinlikler tasarlayabilecekleri ders içerikleri sunulmasının gerekli olduğu söylenmiştir. Yani öğretmen adaylarının eğitiminde deneyim önemsenmekte ve öğretmen adaylarının daha fazla deneyim kazanmalarına fırsat verilmesi gerekli görülmektedir. Nitekim sınıf öğretmen adaylarının kendilerini dersin anlatım tekniğinin seçiminde ve etkinliklerin oluşturulmasında yetersiz hissettikleri, ancak bu yetersizliğin deneyimle giderileceği şeklinde fikir belirttikleri görülmüştür (Ev Çimen, 2019). Bu durumda sınıf öğretmen adaylarının matematiksel bilgi ve becerilere sahip olması ve bunları uygulama ortamına taşımaları gerekmektedir (Özgen, 2017). Takır'a (2018) göre öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının matematiği sevmeleri, günlük hayat içerisindeki rolünü ve önemini anlamaları ve çağdaş öğretim teknikleri ile donatılmaları önemlidir.

Temel Matematiksel Beceriler

Matematik ve dolayısıyla matematik öğretimi geçmişten günümüze her zaman önemsenen bir alan olmuştur. Altun (2006) matematiği önemli kılan durumları üç madde altında ele almıştır. Araştırmacıya göre ilk madde insanın yaşama isteği ile bağlantılıdır. Çünkü matematik yaşamın soyutlanmış bir biçimidir ve insanoğlu yaşamayı garanti etmek ister ve bunu matematik gibi bilimler aracılığıyla gerçekleştirir. Dolayısıyla önemli görülmesi yaşam kadar süregendir. İkinci husus, doğal varlıkların ve olayların kararlı davranması (örneğin doğada altın oranın olması gibi) ve bu kararlılığın ancak matematikle açıklanabilmesidir. Üçüncü husus ise matematik yapmanın insanoğlunun düşünme, tartışma ve muhakeme etme becerilerini geliştirmesidir. Bireyde matematiksel becerilerin varlığı ve kullanımı sadece matematik yapmak için değil aynı zamanda diğer bilimlere sağladığı katkı bakımından da değerlidir. Peki, bahsedilen matematiksel beceriler nelerdir?

Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]) (2020) matematiksel becerileri, bireyin matematiği bilmesini ve yapmasını sağlayan süreç standartları olarak ele almaktadır. Konsey tarafından yayınlanan raporda problem çözme, muhakeme ve ispat, iletişim, ilişkilendirme ve temsil olmak üzere beş süreç standardından bahsedilir. Türkiye'de ilkökul matematik dersi öğretim programında ise genel amaçlar başlığı altında bu süreç standartlarına ek olarak tahmin etme, zihinden işlem yapma, matematiksel okuryazarlık, akıl yürütme becerilerine vurgu yapılmaktadır. Bu çalışmada ise, ilkökul matematik dersi konularında yaygın olarak kullanılan altı matematiksel beceriye odaklanılmıştır: problem çözme, muhakeme, iletişim, ilişkilendirme, tahmin etme, zihinden işlem yapma.

Problem çözme: Problem çözme matematikte merkezi bir beceridir ve matematiğin duygusu olduğu kanıtlanmıştır (Mullis, Martin, Foy ve Arora, 2012). Jäder, Lithner ve Sidenvall (2020) matematiğe hâkim olmanın problem çözme becerisi ile yakından ilişkili olduğu düşüncesine sahiptir. Problem çözme temel olarak matematik problemleri ile uğraşmaktır. Uğraşmak eylemi bir çözümü öncekilere benzer olarak yapan, rutin görevleri yerine getiren diğer

bir ifade ile taklit eden değil, çözümü yapılandırarak uygulamak anlamı taşır (NCTM, 2020). Nitekim ezbere yapılan eylemler problem çözme sürecini zora sokmakta ve ezber dışına çıkılan problem durumları başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Francisco ve Maher, 2005; Nathan ve Koedigner, 2000).

Muhakeme: Matematiksel muhakeme, matematiksel düşünmenin gelişiminde en çok kullanılan beceridir (Russell, 1999). Jeannotte ve Kieran (2017) matematiksel muhakeme tanımının çok sesli olduğunu ifade ederler ve bu beceriyi oluşturan elementlerin çeşitliliğine dikkat çekerler. Özellikle matematiksel genelleme ve ispat (Stylianides, 2008), varsayım ve karar verme (Meyer, 2010), akıl yürütme (Steen, 1999, s. 3) muhakeme sürecinin önemli birer eylemidir.

İletişim: Sfard (2001) öğretici ve öğrenenin karşılıklı olarak birbirini anlamasının öğrenmenin gerçekleşmesi için zorunlu olduğundan bahsetmektedir. Bu anlamın gelişmesi matematik dilinin kullanılması ile mümkündür. Kranda (2008) öğrencilerin matematik dilinde konuşabildikleri zaman öğretmenleri ve birbirleriyle etkili iletişim kurabildiklerini ifade etmektedir. Matematik dilinin etkili bir şekilde kullanılması matematiksel iletişim becerisinin gelişmesinde oldukça önemlidir (Barwell, 2008). Kısacası matematiksel iletişim matematiksel düşünceleri paylaşmanın bir yoludur (NCTM, 2020).

İlişkilendirme: Güçlü bir bilişsel yapının ancak bilişsel birimler arasında bağlantı kurmakla mümkün olacağı ifade edilmektedir (Barnard ve Tall, 1997). Öğrencilerin kesirler ve bölme işlemi arasındaki ilişkiyi anlamalarına odaklanan Weinberg (2001) iki tür ilişki çıkarımında bulunur: bir kesrin payı bölünen sayıdır ve bir kesrin paydası bölen sayıdır. Yani matematiksel kavramlar arasında belirli ilişkiler tanımlanabilir, böylece bağlantılı düşünceler ağı oluşturulabilir. Matematiksel ilişkilendirme becerisi kavramlar arasındaki var olan bağlantının pedagojik görevle öğrenen zihnine inşa edilmesidir ve dolayısıyla öğrenenin zihinsel yapısıdır (Businskas, 2008).

Tahmin etme: Tahmin, öğrenenin bireysel koşullarına bağlı olarak sayısal bir işlemin sonucunun değeri hakkında karara varmak amaçlı gerçekleştirilen bir matematiksel süreci ifade eder (Albarracín, 2021). Tahminin özelliği zihinsel olarak, hızlıca ve olabildiğince basit sayılar kullanılarak yapılmasıdır (Reys, 1984). Bu özellikler matematiksel görevin karmaşıklığından kaynaklanan zorlukların üstesinden gelmeye hizmet eder.

Zihinden işlem yapma: Zihinden işlem yapma becerisi ile tahmin becerisinin ortak özellikleri vardır ve dolayısıyla benzerdir. Reys (1984) zihinden işlem yapmanın tahmin becerisinde önemli bir yeri olduğunu ifade eder. Çünkü zihinden işlem, tahmin hesaplamalarında kullanılan sayısal süreçlerin köşe taşıdır. Farkları ise, tahmini hesaplamada gerçek cevaba yakınlık söz konusu iken, zihinsel hesaplamada gerçek cevabı bulmak söz konusudur (Reys, 1984). Lemonidis'e (2015) göre zihinden işlem yapma sadece kâğıt kalem kullanmadan yapılan bir hesaplama değildir, zihinsel stratejiler içerir. Yani akılda tutmaktan ziyade akılla birlikte yapılan hesaplama değildir.

Matematiksel becerileri birbirinden bağımsız olarak düşünmek doğru değildir. Niss ve Hojgaard (2019) muhakeme, iletişim ve ilişkilendirmeyi matematiksel gücün bileşenleri olarak ifade edilmekte ve öğrencilerin öğrenmelerini aşama halinde birbirine bağlantılı kılacak şekilde muhakeme ve iletişim becerilerine odaklanmanın gerekliliğinden bahsedilmektedir. Çünkü öğrenciler bir matematiksel problemi çözmek için değil, matematiksel fikirlerini ortaya koymak için iletişime ihtiyaç duyarlar.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmen adaylarının matematiksel becerilere yönelik algılarının ortaya çıkarılması amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden fenomenografi araştırma yaklaşımı kapsamında tasarlanmıştır. Fenomenografik araştırma, öğrencilerin aynı kavramdan neler algıladıklarını resmedilmesi (Trigwell, 2006) ve öğrencilerin algılama yollarındaki çeşitliliğin ortaya çıkarılması (Marton, 1981) amacıyla eğitim çalışmalarında kullanılan bir araştırma yöntemidir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 121 üçüncü sınıf öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan adayların seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış olup, Matematik Öğretimi ile ilgili dersleri tamamlamış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorularla toplanmıştır. Hazırlanan sorularla öğretmen adaylarının matematiksel beceri kavramına yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk soruda öğretmen adaylarından tanım ve açıklama yapmaları, ikinci soruda üç tane matematiksel beceri yazmaları istenmiştir. Üçüncü soruda ise öğretmen adaylarından MEB (2018) matematik dersi öğretim programında belirtilen ve NCTM (2020) tarafından da matematiksel süreç standardı olarak ifade edilen altı matematiksel beceri ile ilgili tanımlama ve açıklama yapmaları istenmiştir. Üçüncü soru becerilerin isimlerini içerdiğinden ilk formun ardından, bağımsız bir şekilde uygulanmıştır. Bu soruların seçiminde araştırmacılar farklı olmak üzere, matematik okuryazarlığı konusunda çalışmaları olan iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve öğretmen adaylarının becerilerle ilgili algılarının belirlenmesinde bu soruların etkili olacağına karar verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler hem betimsel hem içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde araştırmacı, veriler içinde örüntüler aramak için analitik teknikler kullanır ve kodlamalar yaparak örüntüleri çeşitli temalar altında betimler (Glesne, 2016). Betimsel analizde ise verilerin daha önceden belirlenen temalara göre sistematik bir şekilde sunulması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 224). Veri toplama aracının ilk formunda yer alan ilk soru içerik analizine göre; ikinci ve üçüncü soru betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

İçerik analizinin yapıldığı ilk soru için öğretmen adaylarından elde edilen veriler öncelikle kodlama sürecine alınmış ve aynı koda sahip ifadelerin özünde ne olduğu bulunmaya çalışılmış ve bu özler birer kategori olarak ifade edilmiştir. İkinci aşamada her bir kategori altında aynı şekilde kodlanmış veriler ele alınmış ve diğer kategorilerle nasıl değişkenlik gösterdiği incelenmiştir. Yani durumdan duruma gösterilen çeşitlilik ele alınmıştır. İçerik analizi yapılırken öğretmen adaylarının tanımlama ve açıklamalarının birden fazla kategori altında değerlendirildiği de olmuştur. Mesela açıklamasını “Sayıları etkili bir şekilde kullanabilmek, problemi kavrayıp çözümlenebilmek, bir olayı yorumlayabilmek, neden-sonuç ilişkisi kurabilmek,

formüllerini anlayıp problemler karşısında kullanabilmek ve yeni fikirler ortaya çıkarmaktır.” şeklinde yapan öğretmen adayları problem çözme süreci, anlamlandırma süreci, sayı ve işlem bilgisi ve diğer kategorileri altında yer almıştır.

Betimsel analizde ikinci soru için alınan cevaplar frekans tablosunda betimlenmiş ve üçüncü soru için öğretmen adaylarının her bir beceri için yaptığı açıklamalar uygun, kısmen uygun ve uygun değil kategorileri altında değerlendirilmiştir. Becerilerin açıklamalarında yer alan önemli noktaların tam olarak açıklandığı cevaplar uygun; kısmen açıklandığı cevaplar kısmen uygun ve alakasız cevaplar uygun değil kategorisi altında değerlendirilmiştir. Her bir beceriye ait örnek analiz Ek 1’de verilmiştir.

Elde edilen analizlerin güvenilirliği her bir soru için ayrı ayrı yapılmıştır. Bu analizlerin güvenilirliği için iki farklı araştırmacı/kodlayıcı verileri eş zamanlı fakat bağımsız olarak ele almıştır. Kodlayıcı arasındaki Miles ve Huberman (1994) uyum yüzdesi, Güvenirlik yüzdesi=Görüş Birliği/ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) formülü ile ilk soru için %93, ikinci soru için %96 ve üçüncü soru için %95 olarak bulunmuştur. Uyumsuzluk yaşanan durumlar için fikir birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Veri analizi sonuçları öğretmen adaylarının matematiksel beceriler hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular matematiksel beceri kavramının tanımına ve açıklanmasına, öğretmen adaylarının sıraladıkları becerilere ve matematiksel becerilerin neyi ifade ettiğine yönelik bulgular alt başlıkları altında tartışılmaktadır.

Matematiksel beceri kavramının tanımı ve açıklanmasına yönelik bulgular

Öğretmen adaylarından matematiksel beceri kavramına yönelik tanımlama ve açıklama yapmaları istenmiştir. Elde edilen veriler kodlanmış ve benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilere uygun isimlendirmeler yapılmıştır. Matematiksel beceri kavramı ile ilgili 7 kategori altında toplamda 34 kod ortaya çıkmıştır (Tablo 1).

Tablo 1

Matematiksel beceri kavramına yönelik oluşan kod ve kategoriler

Kategori	Kod	F
Problem çözme süreci	Problemi anlama	9
	Problem çözme yeteneği.	26
	Problem çözme kolaylaştırıcı.	1
	Sorunu çözebilme.	5
Toplam		41
Anlamlandırma süreci	Bilgi ve veri işleme, yorumlama yeteneği.	10
	Bilgiyi öğrenmek.	1
	Düşünceyi geliştiren durumlar.	5
	İlişkilendirme.	10
	Neden-sonuç ilişkisi.	6
	Matematiği anlamlandırma-yorumlama süreci	11
	İşlem yapabilmek değil, cevabı anlamlandırmak.	2
Karmaşıklığı basite indirgeme becerisi	4	
Toplam		49
Sayı ve işlem bilgisi	Sayıları anlama ve ilişkilendirme becerisi.	14
	Sayılar arasındaki ilişkiyi yorumlama.	2
	Sayıları kullanabilme.	38
	Temel işlemleri kullanma.	21
	İşlem yapabilme yeteneği.	28
Toplam		103

Matematiksel dil	Temel kavramlar arasındaki ilişki.	7
	Matematiksel kavram kullanmak.	3
	Matematiksel dili kullanma.	17
	Şekil, tablo, grafik gibi ifade edebilme.	8
	Sembol bilgisi.	5
Toplam		40
Zihinsel aktivite	Beynin aktif olarak kullanıldığı durumlar.	5
	Mantıkla-zihinle-zekayla ilişkili olan.	6
	Zihinden soyut işlem yapabilme.	7
	Soyut düşünme.	5
	Hayal etme gücü.	2
Toplam		25
Gerçek hayat bilgisi	Günlük hayatı kolaylaştıran.	6
	Gerçek hayata adapte eden, uyarlayan.	43
	Gerçek hayatı anlamlandırmak.	5
Toplam		54
Diğer	Farklı açıdan düşünebilme.	13
	Yeni fikirler üretme	6
	Nesnel ve bilimsel bakış açısı.	1
	Doğuştan var olan bir beceri.	7
Toplam		27

İlk olarak matematiksel beceriye sayı ve işlem bilgisi diyen öğretmen adaylarını ele alınmıştır. 121 öğretmen adayından 103'ü, matematiksel becerinin sayı ve işlem bilgisi olduğunu düşünmektedir. Bu kategori altında değerlendirilen öğretmen adayları matematiksel beceriyi sayıları kullanabilme (n=38), temel işlemleri yapabilme (n=21) ya da işlem yapabilme (n=18) yeteneği olarak açıklamaktadırlar (Tablo 1). Öğretmen adayları "...farklı bilgileri yorumlayabilmek amacıyla sayıları ve temel işlemleri kullanabilme yeteneği", "...kavramlar ve sayılar arasındaki ilişkiyi yorumlayabilme yeteneği", "...sayılarla ilgili durumlarda iyi olma, sayıları anlamlandırabilme veya sayıların kullanıldığı işlemleri kolaylıkla yapabilme yeteneği", "sayılarla işlem yapabilme yeteneğidir" şeklinde açıklamalar yapmışlardır. Buna karşılık matematiksel becerinin işlem yapmaktan ya da sayı bilgisinden ziyade anlam bilgisine odaklandığını ifade eden öğretmen adayları da vardır. Mesela bir öğretmen adayı "...öğrencinin matematik ile ilgili sorular çözebilmesinden çok o soruların nasıl çözülebileceğine dair fikir üretmesidir. Yani ezber kalıplar yerine neden bu şekilde yapıldığını kavrayabilme, düşünebilme yeteneğidir, nedenleri ve sonuçları algılayabilmesidir" diyerek bu konudaki düşüncelerini ifade etmiştir. Bu şekilde düşünen öğretmen adayları (n=49) matematiksel becerinin anlamlandırma süreci kategorisi altında değerlendirilmiştir. Bu öğretmen adaylarına göre matematiksel beceri matematiği ve matematiksel bilgiyi yorumlama ve ilişkilendirme sürecidir. Ayrıca dört öğretmen adayı matematiksel beceriyi "karmaşıklıkla basite indirgeme becerisi" olarak tanımlamaktadır. Bu kategoride değerlendirilen öğretmen adaylarına göre matematiksel beceri işlem yapabilmekten ziyade anlam geliştirmektir. Anlam geliştirmenin özellikle günlük hayatı anlamak ya da kolaylaştırmak için yapıldığını ifade eden öğretmen adayları da vardır. 54 öğretmen adayı matematiksel becerinin gerçek hayat bilgisi olduğunu öne sürerek, bilgilerin günlük hayata uyarlanmasının bir matematiksel beceri olduğunu ifade etmektedirler. Bu kategoride ele alınan öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler şu şekildedir:

"Günlük yaşantıda mantığa dayalı çıkarımlar ve genellemeler yaparak bir çeşit akıl yürütme olabilir."

“İnsanların okulda, günlük hayatta ve yaşantılarında edindikleri bilgiyi yorumlama yeteneğidir.”

“Olayları günlük hayatta öğrendiği yöntemlerle ilişkilendirip sonuca varma becerisidir.”

“Matematiksel beceri dünyayı anlamak ve yorumlamaktır. Evrendeki sistemlerin, döngülerin farkına varabilmek, bunları çözümlüyip kendi kafasında anlamlandırmak ve bu işlemlerin en basit halini bulmaktır.”

“Hayattaki zorlukları çözümlleyen bir beceridir.”

“Kişinin günlük hayatta karşılaştığı hesaplama-işlem gerektiren durumlar karşısında sayılarla doğru şekilde oynayarak sonuca ulaşabilme yeteneğidir.”

“Hayatı kolaylaştırmak için kullanılan beceriler.”

Bu ifadelerden hareketle öğretmen adaylarının matematiksel becerilere birtakım anlamlar yükledikleri anlaşılmaktadır. Bu anlamlar, bireyin günlük hayattaki ihtiyaçlarını giderebilmesi, günlük yaşamını anlamlandırabilmesi ve hayatını kolaylaştırabilmesi için matematiksel becerileri kullanabilme yeteneği olarak sıralanabilir. Öğretmen adaylarından bir kısmının özellikle günlük hayattaki problemleri çözebilme becerisini matematiksel beceri olarak düşündükleri tespit edilmiştir. Yani 41 öğretmen adayı matematiksel beceriyi problem çözme süreci olarak açıklamıştır. Bu öğretmen adaylarından 26’sı doğrudan matematiksel becerinin problem çözme yeteneği ile eş değer olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayının “...problemi kavrayıp çözümlmek, formülleri anlayıp problemler karşısında kullanabilmek, problemi yorumlayıp çözümlmek.” ifadelerini kullanması, onun matematiksel beceri kavramına yönelik düşünceleri ifade etmektedir. 15 öğretmen adayının ise günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözebilme yeteneği olarak belirttiği fark edilmiştir. Örneğin öğretmen adaylarının “gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemlere çözüm bulabilmektir”, “bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemlere karşı daha önceden matematikte öğrendiği bilgilerini kullanarak çözüm üretmesidir”, “hayatın her alanındaki problemlerin doğasındaki ilişkileri çok daha kolay görebilmemizi, matematik terimleriyle ifade edebilmemizi, sınıflandırabilmemizi, genelledebilmemizi ve sonuç çıkarabilmemizi kolaylaştıran dinamik bir yöntemdir.” gibi ifadeleri söylenmek istenileni (kastedilen şeyi) özetlemektedir.

40 öğretmen adayı ise matematiksel beceriyi matematiksel dil ile bağdaştırmıştır. Bu kategoride yer alan cevaplardan özellikle 17 tanesi “matematiksel beceri, matematiksel dili kullanmaktır” gibi ifadeleri ihtiva etmektedir. Kavram kullanımının, farklı gösterim şekilleri kullanabilmenin ya da sembol bilgisinin matematiksel beceri olarak ifade edilebileceğini öne süren öğretmen adayları da vardır. Diğer bir kategori ise zihinsel aktivitedir. Bu kategoride yer alan öğretmen adayları matematiksel becerinin zihinsel işlemle ya da zekâyla-mantıkla ilişkili olan durumlarla açıklamaya çalışmışlardır. Hayal etme gücünü matematiksel beceri olarak gören öğretmen adayları da vardır (n=2).

Son olarak bu altı kategoriye dâhil edilemeyen ve diğer kategorisi altında ele alınan öğretmen adayları da vardır. Bu kategoride 13 öğretmen adayı farklı açıdan düşünebilmenin, altı öğretmen adayı yeni fikirler üretebilmenin matematiksel beceri olduğunu açıklamaktadırlar. Yedi öğretmen adayı ise bu becerinin doğuştan var olan bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının sıraladıkları becerilere yönelik bulgular

Öğretmen adaylarından üç matematiksel beceriyi ifade etmeleri istendiği soruda elde edilen veriler neticesinde hem ulusal öğretim programında hem de uluslararası raporlarda ismi geçen matematiksel beceriler dışında öğretmen adaylarının matematiksel beceri olarak farklı kavramları da ifade ettikleri tespit edilmiştir (Tablo 2). Bu tabloda 3 ve üzeri öğretmen adayı tarafından ifade edilen kavramlara yer verilmiştir.

Tablo 2

İfade edilen beceriler ve sıklıkları

İfade	Sıklık
Problem Çözme	47
İşlem Bilgisi	39
Şekil Becerisi	29
Sayı Becerisi	25
Akıl yürütme	22
Uzamsal beceri	21
Zihinden işlem yapma becerisi	19
Muhakeme	16
İlişkilendirme	14
Günlük hayat problemleri çözme	13
Matematiksel okuryazarlık	12
Mantık	12
Pratik-hızlı düşünme-çözme	11
İspat	8
Modelleme	8
Analitik düşünme	7
Soyut düşünme	6
Farklı bakış açısı	6
Problemi anlama	6
Dört İşlem	6
Tahmin etme	6
Görsel düşünme	5
Analiz etme	5
Yorumlama	5
Matematiksel dil kullanma	5
Zihinde canlandırma	5
Cebirsel düşünme	5
Matematiksel düşünme	4
Neden-sonuç ilişkisi kurma	3
Birden fazla çözüm	3
Ölçme	3
İletişim	3

Tablo 2’de öğretmen adaylarının en fazla problem çözmeyi (n=47) bir matematiksel beceri olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanında akıl yürütme, zihinden işlem yapma, muhakeme, ilişkilendirme, ispat, tahmin etme ve iletişim gibi becerileri de ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından en az iletişim (n=3) ve tahmin etme (n=6) becerilerinin söylendiği fark edilmiştir. Mesela iletişim becerisi öğretmen adayları tarafından çok az ifade edilmiştir, fakat matematiksel okuryazarlık (n=12), matematiksel dil kullanma (n=5) gibi ifadelerin iletişim becerisi ile ilişkili olduğu aşikârdır. Benzer şekilde mantık (n=12), pratik-hızlı düşünme ya da çözme (n=11), zihinde canlandırma (n=5) gibi kavramların zihinden işlem yapma becerisi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Yani kullanılan kavramların matematiksel becerilere yakınlığı dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları tarafından ifade edilen beceriler

arasında günlük hayat problemleri çözebilme (n=13), farklı bakış açısı (n=6), problemi anlama (n=6), birden fazla çözüm (n=3) kavramları problem çözme becerisi ile ilişkili olabilecek kavramlardır. Bu durum öğretmen adaylarının kavram kullanımı ya da matematiksel becerilere bakış açıları hakkında veri sağlayabilir. Bu ve benzeri durumlar öğretmen adaylarının becerileri bir kavram olarak ifade etme noktasında eksiklikleri olduğu düşüncesine yönlendirmektedir.

Bu kısımda dikkat çeken diğer bir husus ise işlem bilgisinin (n=39) bir matematiksel beceri olarak ifade edilmesidir. Ayrıca şekil becerisi (n=29), sayı becerisi (n=25) ve uzamsal becerinin (n=21) de birer matematiksel beceri olduğu ifade edilmiştir. Aslında dört işlem (n=6) sayı becerisine, görsel düşünme (n=5) şekil becerisine yakın bir kavramdır. Dolayısıyla bir arada düşünülebilir. Yani öğretmen adaylarının matematiksel işlem yapabilmeyi ve şekil bilgisini birer beceri olarak gördükleri ifade edilebilir. Üstelik bu şekilde ifade edenlerin sayısı da azımsanmayacak çokluktur.

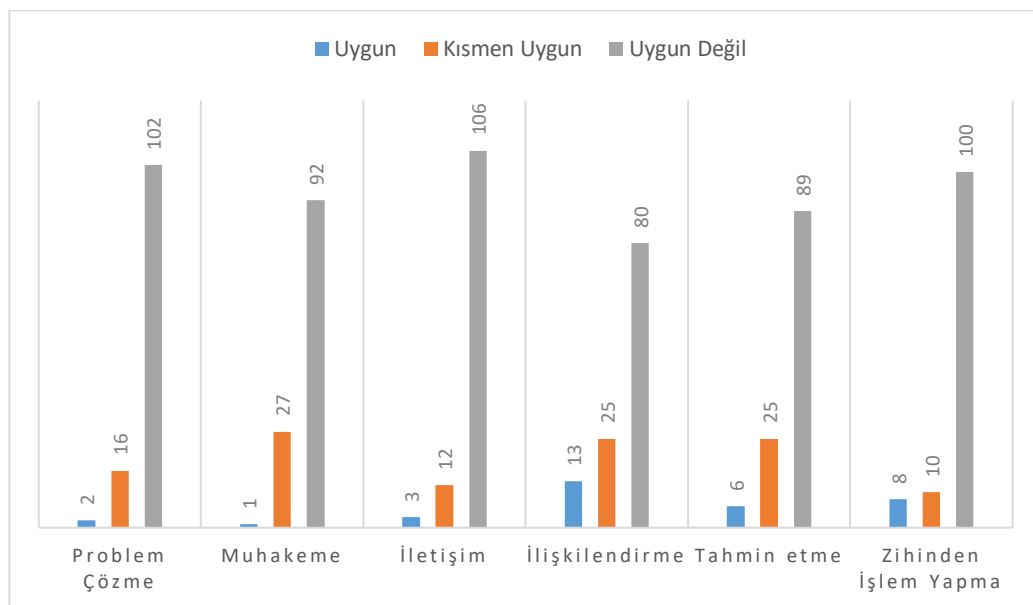
Tablo 2’de öğretmen adaylarının analitik düşünme (n=7), soyut düşünme (n=6), görsel düşünme (n=5), cebirsel düşünme (n=5) ve matematiksel düşünme (n=4) gibi düşünme türlerinin de birer matematiksel beceri olarak ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca modelleme (n=8), analiz etme (n=5), yorumlama (n=5), neden-sonuç ilişkisi (n=3) gibi davranış ifadelerinin de birer beceri olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu eylemler ve düşünme türleri becerilerin geliştirilmesinde etkili olan davranış birimleri olabilir. Fakat birer matematiksel beceri ifadesi değillerdir.

Matematiksel becerilerin her birinin ne ifade ettiğine yönelik bulgular

Bu kısımda öğretmen adaylarının problem çözme, muhakeme, ilişkilendirme, iletişim, tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerine yönelik açıklamalarının uygunluğu hakkında verilere yer verilmiştir. Şekil 1’de açıklamaların uygunluğu ile ilgili frekanslar yer almaktadır. 121 öğretmen adayının 1’er tanesi problem çözme, muhakeme ve tahmin etme becerisine dair açıklama yapmazken, 3’er tanesi ilişkilendirme ve zihinden işlem yapma becerisine dair açıklama yapmamıştır.

Şekil 1

Becerilerin Açıklamalarının Uygunluk Frekansı



Şekil 1'e göre ilgili becerinin ne olduğuna dair yapılan açıklamalar çerçevesinde uygun kategorisinde ele alınan açıklamaların sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Her bir beceri için birkaç öğretmen adayının tam ve doğru açıklama yaptığı ifade edilebilir. Doğal olarak açıklamaların uygun olmama durumu ile daha sık karşılaşılmıştır. Özellikle problem çözme, iletişim ve zihinden işlem yapma becerisi ile ilgili 100'den fazla adayın uygun olmayan açıklamalarda bulunduğu tespit edilmiştir. İletişim becerisi ile ilgili durum diğer becerilere nazaran daha iyidir denilebilir. Her bir beceri ile ilgili kategorize edilen örnek açıklamalar Ek 1'de verilmiştir.

Problem çözme becerisi ile ilgili yapılan açıklamaların 2'si hariç diğerleri ya kısmen ya da uygun olmayan kategorileri altında ele alınmıştır. Problem çözmenin genel olarak sorun çözme, problemi ortadan kaldırma ya da dört işlem becerisi ile sınırlandırıldığı fark edilmiştir. Özellikle günlük hayatta karşılaşılan problemlere çözüm bulmanın problem çözme becerisi olduğu sıklıkla ifade edilmiştir. Muhakeme becerisi ile ilgili açıklamaların daha çok iki konunun kıyaslanması, karşılaştırılması, eleştirilmesi ya da değerlendirilmesi olarak ele alındığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları bu beceri için iki karşıt düşüncenin olduğu ve bu düşüncelerin ele alınıp değerlendirildiğinden bahsetmişlerdir. Benzer olarak ilişkilendirme becerisi için de öğretmen adayları iki durumu kıyaslamayı ve benzetmeyi ileri sürmüşlerdir. Diğer yandan öğretmen adaylarının iletişim becerisi deyince, bir bireyin kendisini ifade edebilmesi olayını anladıkları fark edilmiştir. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerisinin de sıklıkla birbiri ile karıştırıldığı görülmüştür. Tahmin etme ile ilgili genel olarak problemin sonucu ile ilgili öngöründe bulunma, zihinden işlem yapma ile ilgili ise kâğıt kalem kullanmadan işlem yapabilme açıklamaları yapılmıştır. Öğretmen adaylarının becerileri matematiksel bağlamda düşünmekten ziyade kelime anlamına odaklandıkları fark edilmiştir.

Tartışma

Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel beceriler konusundaki düşüncelerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu sınırlılık matematiksel beceri kavramına yönelik yapılan açıklamalarda, verilen örnek durumlarda ve çalışma kapsamında yer alan altı beceri ile ilgili açıklamalarda da görülmüştür.

Tartışılacak ilk bulgu öğretmen adaylarının matematiksel beceri kavramına yükledikleri anlamın çeşitliliğidir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının matematiksel beceriyi; problem çözme, anlamlandırma süreci, sayı ve işlem bilgisi, matematiksel dil, zihinsel aktivite ya da gerçek hayat bilgisi olarak farklı kategorik durumlarla açıkladıkları görülmüştür. Hatta öğretmen adaylarının cevaplarından 34 farklı kod ortaya çıkarılmıştır. Bu açıklamaların çoğunun davranışa dönük eylemler içerdiği saptanmıştır. Benzer çeşitlilik öğretmen adaylarının verdiği beceri örneklerinde de gözlenmiştir. Özellikle sayı ve işlem bilgisi gibi hesaplama yapılan davranışların beceri olarak düşünüldüğü fark edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının problem çözme ile ilgili açıklamalarının da genel olarak işlem becerisi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin işlemleri ve algoritmaları ezbere yaptıkları için rutin olmayan durumlarla başa çıkmada zayıf kaldıklarını göstermektedir (De Corte, Greer ve Verschafel, 1996; Francisco ve Maher, 2005; Nathan ve Koedigner, 2000; Olkun, Şahin, Akkurt, Dikkartin ve Gülbağcı, 2010). Olkun vd. (2010) çalışmalarında öğrencilerin işlemde ziyade problemin kendisi üzerinde yoğunlaşmasının ilişkilendirme, modelleme gibi becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Warren (2003) öğrencilerin bir problem durumu karşısında

aritmetiksel ya da cebirsel anlamda denge kuramadıklarını ifade etmiş, daha çok aritmetiksel durumlarda başarı sağladıklarını gözlemlemiştir. Bu araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının beceri kavramı için açıklamaları daha çok rutin olan durumları işaret ettiğini düşündürmektedir. Alanyazında ise hem öğrencilerin rutin problemleri daha iyi yapabildiği hem de ders kitaplarında rutin problemlere daha fazla yer verildiği bilgisi yer almaktadır (Yılmaz, 2018). Oysaki gerek günümüz ölçme değerlendirme sınavları gerekse uluslararası sınavlar öğrencilerin hesaplama bilgisinin yanı sıra anlam bilgisini de ön plana çıkarmaktadır (Grønmo, Lindquist, Arora ve Mullis, 2015). Uluslararası öğrenci değerlendirme raporlarında Türkiye'nin başarı düzeyi, öğretmenlerin ve dolaylı olarak öğretmen adaylarının matematiksel becerilere yükledikleri anlamın yordanmasında örtük kanıtlar sunmaktadır (OECD, 2019).

Araştırmanın tartışılması gereken ikinci bulgusu ise öğretmen adaylarının problem çözme, muhakeme, iletişim, ilişkilendirme, tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerileri ile ilgili açıklamalarının sınırlılığı ya da yanlışlığı ile ilgilidir. Öğretmen adayları tüm becerilerde çoğunlukla uygun olmayan açıklamalarda bulunmuştur. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının kelimenin anlamına odaklandığını, kavramı terimsel olarak ele almadıklarını göstermektedir. İletişimi genel olarak insanların dil becerileri ile açıklamaları ya da muhakemeyi salt olarak kıyaslama olarak ifade etmeleri bu durumun birer örneğidir. Alanyazında yapılan çalışmalar öğrencilerin ve öğretmenlerin (Healy ve Hoyles, 2000), öğretmen adaylarının (Harel, 2001) muhakeme becerilerinin yetersizliğine dikkat çekmektedir. Jones (2000) çalışmasında öğretmen adaylarının muhakeme becerilerinin yetersizliğine ve hatta çoğu öğretmenin öğrencilerin muhakeme becerilerine ilişkin yeterli beklentilerinin olmadığına vurgu yapmıştır. Morali, Uğurel, Türnüklü ve Yeşildere (2006) öğretmen adaylarının muhakeme becerilerinin olmadığını, bunun üzerine düşünmediklerini ve dolayısıyla aldıkları lisans eğitiminin ezber dayalı olduğu ihtimali üzerinde durmuşlardır. Oysaki öğretmenlerin muhakeme becerisine karşı algısı öğrencilerin bu becerilerindeki gelişimleri ile yakından ilişkilidir (Gökkurt, Deniz, Akgün ve Soylu, 2014). Dolayısıyla öğretmen eğitiminde matematiksel becerilerin gelişimine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Diğer yandan tahmin etme becerisi ile ilgili sonucu tutturma, sonuca yakın olanı bilme gibi sonuç odaklı fikirlerin olduğu ve süreç ile ilgili herhangi bir stratejinin belirtilmediği görülmüştür. Bozkurt ve Yavaşca (2021) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmen adaylarının matematiksel tahmin becerisine önem verdiklerini, fakat bu becerinin anlamına yönelik kusurlu algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Özcan (2015) ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenlerinin tahmin etme becerisine yönelik eksikliklerine ve bu konuda farkındalıklarının düşüklüğüne dikkat çekmektedir. Son olarak zihinden işlem yapma becerisinin kalem kâğıt kullanmadan yapılan işlemlerle eş değer tutulması da bu çalışmadan elde edilen bulgulardandır. Üstelik pek az öğretmen adayı dışında diğerlerinin bu fikirde olduğu tespit edilmiştir. Oysaki zihinden işlem yapma akılda tutulandan ziyade akılla yapılan bir işlemdir (Lemonidis, 2015). Matematiksel becerilerin yapılandırılması ile, matematiksel kavramların günlük hayatta işlevlik kazanması sağlanacak ve akıl yürütmeleri yapabilen ve değerlendirebilen, matematik dilini etkili kullanabilen, tahmin etme, hesaplama ve zihinden işlem yapma becerilerini içselleştirerek yapabilen bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir adım atılacaktır (van de Walle, Karp, Bay-Williams, 2007). Becerilerin birbiri ile yakından ilişkili olması da öğretmenlerin bu konuda uygulamalarına zenginlik ve kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Örneğin Tsao'ya (2004) göre zihinden işlem yapma becerisinin gelişimi ile öğrencilerin sayı ve yazma becerilerinin de gelişimi

fayda görecektir. Ya da Greeno'nun (1991) da ifade ettiği gibi öğrencilerin muhakeme becerilerini geliştirmek isteniyorsa, esnek düşünme, hesaplama ya da tahmin becerilerinin geliştirilmesi doğru tercih olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının matematiksel süreç becerilerine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının matematiksel beceri kavramına yönelik tanım ve açıklamaları, sıraladıkları beceriler ve araştırma kapsamındaki altı beceri ile ilgili açıklamaları başlıkları altında sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen ilk sonuç, öğretmen adaylarının matematiksel beceri kavramını bir düşünce tarzından ziyade işleve dönük olarak açıklama eğiliminde olmalarıdır. Öğretmen adaylarının matematiksel beceriyi tanımlarken daha çok sayıları kullanabilme, işlem yapabilme, gerçek hayata adapte edebilme, problem çözebilme gibi uygulamaya dönük ifadelerin sıklıkla kullanılması araştırmanın bu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının matematiksel beceri olarak problem, işlem, şekil ve sayı gibi kavramları sıraladıkları da göz önüne alındığında uygulamaya dönük davranışların beceri ifadesi olarak düşünüldüğü söylenebilir. Araştırmanın ikinci sonucu ise öğretmen adaylarının problem çözme, muhakeme, iletişim, ilişkilendirme, tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerine yönelik düşüncelerinin kısıtlılığı ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun bahsi geçen her bir beceriye yönelik açıklamalarının uygun olmaması ve neredeyse yok denecek kadar uygun açıklamaların yapılması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Araştırmadan elde edilen iki sonuç ışığında öğretmen adaylarının eğitim sürecinde matematiksel bilgilerin yanı sıra becerilere de özellikle önem verilmesi ve bunu sağlamak için hâlihazırda yapılan matematik öğretimin içeriğinin zenginleştirilerek güncellenmesi önerilebilir. Öğretmen adaylarının matematiksel düşünmenin gelişimi için zaruri olarak görülen ve bu araştırmanın kapsamında da yer alan becerilere yönelik yanlış açıklamaları göz önüne alındığında yapılacak güncellemenin gerekliliği tartışılmaz bir hal almaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenliği için lisans programında süre olarak matematik öğretimine ayrılan payın makul oranda artırılması da bu konudaki sıkıntının azaltılmasında fayda sağlayabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu çalışmanın yapılması için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı'ndan 21817443-050.99- sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça/References

- Albarracín, L. (2020). Large number estimation as a vehicle to promote mathematical modeling. *Early Childhood Education Journal*, 49(4), 681-691. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01104-x>
- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 223-238. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153290>
- Aykaç, N., & Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 63-82. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=8705139d-654f-4e17-9dae-1f40813c348a%40redis>
- Barnard, T., & Tall, D. (1997, July). Cognitive units, connections and mathematical proof. In PME conference (Vol. 2, pp. 2-41). The Program Committee of the 18th PME Conference.
- Barwell, R. (2008). Discourse, mathematics and mathematics education. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (ss. 317-328). New York: Springer.
- Bozkurt, E., & Yavaşca, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel tahmin becerisine ilişkin algılarının ve öğretim süreçlerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 225-247. <https://10.18009/jcer.847829>
- Businskas, A. M. (2008). Conversations about connections: How secondary mathematics teachers conceptualize and contend with mathematical connections [Doctoral dissertation]. Faculty of Education-Simon Fraser University.
- Canbazoglu, H. B., & Tarım, K. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı ve farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik etkinlik temelli bir uygulama. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1183-1218. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.036>
- De Corte, E., Greer, B., & Verschaffel, L. (1996). Mathematics teaching and learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 491-549). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2005). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem kurma ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5(18), 41-56. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=89cc4961-6a29-4ef6-8828-434158a2d98f%40redis>
- Ellis, A. B. (2007). The influence of reasoning with emergent quantities on students' generalizations. *Cognition and Instruction*, 25(4), 439-478. <https://doi.org/10.1080/07370000701632397>
- Ev Çimen, E. (2019). Strateji üretme yeterliği. In T. Kabael (Eds), *Matematik okuryazarlığı ve PISA* (ss. 189-241). Anı Yayıncılık.
- Francisco, J. M., & Maher, C. A. (2005). Conditions for promoting reasoning in problem solving: insights from a longitudinal study. *Journal of Mathematical Behavior*, 24(3-4), 361-372.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey.
- Gökkurt, B., Deniz, D., Akgün, L., & Soylu, Y. (2017). Matematik alanında ispat yapma süreci üzerine yapılmış bazı araştırmalardan bir derleme. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 55-63. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/10>
- Greeno, J. G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 170-218. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.22.3.0170>
- Grønmo, L. S., Lindquist, M., Arora, A., & Mullis, I. V. (2015). TIMSS 2015 mathematics framework. *TIMSS*, 11-28. https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/downloads/t15_fw_chap1.pdf

- Hacıömeroğlu, G., & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi yeterlik inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 539-555. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153420>
- Harel, G. (2001). The Development of Mathematical Induction as a Proof Scheme: A Model for DNR-Based Instruction. In S. Campbell & R. Zaskis (Eds.). *Learning and Teaching Number Theory*, Journal of Mathematical Behavior. New Jersey, Ablex Publishing Corporation (pp. 185-212).
- Healy, L., & Hoyles, C. (2000). A study of proof conceptions in algebra. *Journal for research in mathematics education*, 31(4), 396-428. <https://doi.org/10.2307/749651>
- Hwang, J., Choi, K. M., Bae, Y., & Shin, D. H. (2018). Do teachers' instructional practices moderate equity in mathematical and scientific literacy?: An investigation of the PISA 2012 and 2015. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(1), 25-45. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9909-8>
- Jeannotte, D., & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9761-8>
- Jäder, J., Lithner, J., & Sidenvall, J. (2020). Mathematical problem solving in textbooks from twelve countries. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(7), 1120-1136. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1656826>
- Jones, K. (2000). The student experience of mathematical proof at university level. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(1), 53-60. <https://doi.org/10.1080/002073900287381>
- Khaerunisak, K., Kartono, K., Hidayah, I., & Fahmi, A. Y. (2017). The analysis of diagnostic assessment result in PISA mathematical literacy based on students self-efficacy in RME learning. *Infinity Journal*, 6(1), 77-94. <https://doi.org/10.22460/infinity.v6i1.236>
- Korkmaz, E., & Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 65-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/228479>
- Kranda, J. (2008). Precise mathematical language: Exploring the relationship between student vocabulary understanding and student achievement [Master's thesis]. Department of Teaching, Learning, and Teacher Education, University of Nebraska-Lincoln.
- Küçükahmet, L. (2006). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256344>
- Lemonidis, C. (2015). *Mental Computation and Estimation: Implications for mathematics education research, teaching and learning*. Routledge.
- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2), 177-200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Meyer, M. (2010). Abduction - a logical view for investigating and initiating processes of discovering mathematical coherences. *Educational Studies in Mathematics*, 74(2), 185-205. <https://doi.org/10.1007/s10649-010-9233-x>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Moralı, S., Uğurel, İ., Türnüklü, E., & Yeşildere, S. (2006). Matematik öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 147-160. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/819177>
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). TIMSS 2011 international results in mathematics. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

- Nathan, M. J., & Koedinger, K. R. (2000). An investigation of teachers' beliefs of students' algebra development. *Cognition and Instruction*, 18(2), 209-237. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1802_03
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2020). Principles and standards for school mathematics. NCTM, Reston, VA. https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf
- Niss, M., & Højgaard, T. (2019). Mathematical competencies revisited. *Educational Studies in Mathematics*, 102(1), 9-28. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09903-9>
- Olkun, S., Şahin, Ö., Akkurt, Z., Dikkartin, F. T., & Gülbağcı, H. (2010). Modelleme yoluyla problem çözme ve genelleme: İlköğretim öğrencileriyle bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 65-73. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/608>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). PISA 2018 results: Vol. I. What students know and can do. OECD Publishing.
- Özcan, M. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının işlemsel tahmin becerilerinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özgen, K. (2013). Problem çözme bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi: öğretmen adayları örneği. *Education Sciences*, 8(3), 323-345. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.3.1C0590>
- Reys, R. E. (1984). Mental computation and estimation: Past, present, and future. *The Elementary School Journal*, 84(5), 547-557. <https://doi.org/10.1086/461383>
- Russell, J. S. (1999). Mathematical Reasoning in the Elementary Grades. *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12. 1999Yearbook*, NCTM, 1-12. <https://ci.nii.ac.jp/naid/10012491843/>
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2018). İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi. *Elementary Education Online*, 17(2), 510-531. <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2015.85927>
- Sfard, A. (2001). There is more to discourse than meets the ears: Looking at thinking as communicating to learn more about mathematical learning. *Educational Studies in Mathematics*, 46(1-3), 13-57. <https://doi.org/10.1023/A:1014097416157>
- Sorby, S. A., & Panther, G. C. (2020). Is the key to better PISA math scores improving spatial skills?. *Mathematics Education Research Journal*, 32(2), 213-233. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00328-9>
- Soylu, Y. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160938>
- Steen, L. (1999). Twenty questions about mathematical reasoning. In L. V. Stiff (Ed.), *Developing mathematical reasoning in grades K-12. (1999 Yearbook, pp. 270–285)*. Reston: NCTM. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440849.pdf>
- Stylianides, G. J. (2008). An analytic framework of reasoning-and-proving. *For the Learning of Mathematics*, 28(1), 9–16. <https://www.jstor.org/stable/40248592>
- Takır, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 141-153. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/502499>
- Trigwell, K. (2006). Phenomenography: An approach to research into geography education. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 367-372. <https://doi.org/10.1080/03098260600717489>
- Tsao, Y. L. (2004). Exploring the connections among number sense, mental computation performance, and the written computation performance of elementary preservice school teachers. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 1(12), 71-90. <https://doi.org/10.19030/tlc.v1i12.2022>

- van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2013). İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim (S. Durmuş Ed.). Ankara: Nobel Akademi.
- Weinberg, S. L. (2001). Is there a connection between fractions and division? Students' inconsistent responses. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 10-14, 2001, Seattle, WA.
- Warren, E. (2003). The role of arithmetic structure in the transition from arithmetic to algebra. *Mathematics Education Research Journal*, 15(2), 122-137. <https://doi.org/10.1007/BF03217374>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, R. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemleri çözme süreçleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 30-49. <https://doi.org/10.17556/erziefd.457280>
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK]. (2018). Sınıf öğretmenliği lisans programı. Ankara. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Elif Kılıçoğlu

elifacil@mku.edu.tr

Dr. Öğr. Üye. Gülşah Özdemir Baki
ozdmr.glsh@gmail.com

Ek 1. Öğretmen adaylarının örnek açıklamaları

Kategori	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun
Beceriler Problem Çözme	Bir sorun karşısında pes etmeden o sorunu en akıllı yöntemlerle ortadan kaldırma (çözümüne ulaştırma) becerisidir.	Var olan problem durumuna bilimsel süreçler kullanılarak çözüm üretilmesi.	Problem, çözümü önceden bilinen alıştırmaya ve soru olarak algılanmamalıdır. Problem çözme başlı başına konu değil bir süreçtir. Bu süreç, bütün matematik programına kaynaştırılarak kullanılması hedeflenmiştir. Matematiğe ait bir durumun problem olması için çözüme ulaşma yolunun açık olmaması ve öğrencinin mevcut bilgileri ile akıl yürütme becerilerini kullanmasını gerektirmelidir.
Muhakeme Yapma	Bir problem, olay veya konu üzerine sorular oluşturularak ve bu sorulara cevap oluşturmak için detaylıca araştırma yapmak.	Hayatımız boyunca yaşamda gözlemlerde bulunur ve bu gözlemlerden sonuçlar çıkarırız. Gördüğümüz olaylardan çeşitli çıkarımlarda bulunuruz ama muhakemede bundan biraz daha farklı olarak daha üst düzey bilgilerle zihnimize herhangi bir konu ile ilgili çeşitli sorular sorarız.	İki farklı konu ya da çözüm arasında mantıklı ve doğru olanı bulmak için düşünmek, tartıp biçmek. Bunlar arasında seçim yapmak. Bireysel olabileceği gibi birden fazla kişiyle de yapılabilir. “Neden” ve “Nasıl” soruları etrafında üst düzey düşünme, sorgulama yapma.
İletişim	Bir bireyin konuşarak veya mimiklerini kullanarak kendinde olan bir iletiyi karşı bireye iletmesidir.	Birbirimizle olan düşünceleri açıkça anlatırken ve anlamlandırırken matematik dilini doğru bir biçimde kullanabilmektir. Aynı zamanda matematiksel dili kendi yaşamımıza da uyarlayabilmemizdir. Çeşitli temsil biçimlerini kullanarak ifade etmek de iletişimin bir parçasıdır.	Matematik evrensel bir dildir. Matematikte iletişimi sadece sözel ifadelerle değil, sözlü, yazılı, görsel ifade edilirken resimler, sözcükler, grafikler, semboller kullanılır. Öğrenciler bir problemin çözümünde nasıl akıl yürüttüklerini, kullandıkları semboller, terimleri, kuralları bilmesi ve bunu ifade edebilmesi gerekir. Matematikteki dilin anlamlı olması öğrenciler için önemlidir. Öğrenciler düşüncelerini öğretmene ve diğer öğrencilere aktarabilmesi önemlidir. Matematik dilini kullanılır ve bunu farklı disiplinlerde ayrıca kendi yaşantısında bir bireyin etkin bir şekilde kullanabilmesi.
İlişkilendirme	Herhangi iki durumun birbiri ile ilişkili olduğunu öne sürme, benzetme.	Bireyin ön bilgileri ile yeni öğrendiği bilgileri harmanlayabilmesidir.	Matematiksel ilişkilendirme, hem matematiğin kendi içinde hem farklı disiplinlerde hem de kendi yaşantısında yapılabilir. Matematiği kendi içerisinde ilişkilendirebilen birey, eski bilgilere dayalı yeni bilgiler oluşturur ve bildiği düşündüğü kavramları tekrardan yapılandırma şansı elde eder. Matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesinin, anlamlandırmayı daha da kolaylaştırdığı gibi oldukça soyut bir bilim olan matematiğin somutlaştırılmasına, gerçek olarak algılanmasında katkı sağlayacağı belirtmiştir.
Tahmin Etme	Bilinen özellikleri göz önünde bulundurularak, bilinmeyen bir durumu önceden kestirmeye çalışma.	Bir örnekte bilinmeyen için sayısal sonuç çıkarmaktır. İlişkilendirmeyi geliştirir. Öğrenci zihinden işlem yapar ve akıl yürütmeyi sağlar.	Bir problemin çözümlerini bulmak için zaman olmadığında ya da hesap yapmak için gerekli araçlar olmadığında problemin sonucunu tahmin ederek bu sonucun akla yatkınlığı ve doğruluğu hakkında bir yargıda bulabilme ve karar vermedir. Problemin sonucunda dair işlem yapmadan önce akıl yürütemezdir.
Zihinden İşlem Yapma	Kalem kâğıt kullanmadan yapılan işlemlerdir.	Kâğıt kalem kullanarak yaptığımız işlemleri aklımızda sayıları tutarak yapmak demek değildir. Bir mantık kullanarak pratik olarak çözmek demektir.	Zihinden işlemlerin temel mantığı, sayıları parçalayarak ya da bütünleştirerek daha basit sayılara dönüştürerek daha çok işlemle daha basit sonuca gitmek olarak düşünebiliriz.

Undergraduate Students' Views on the Use of Web 2.0 Tool Quizlet in Ottoman Language Classes

Özlem BAŞ, Hacettepe University, Primary Education Department, ORCID ID: 0000-0002-0716-103X

Fahri TEMİZYÜREK, Gazi University, Turkish Education Department, ORCID ID: 0000-0002-0497-1045

Abstract

Ottoman language is the instrument of communication which is a part of our national culture and which enables us to read about our past. The integrating technology into undergraduate Turkish teaching department students' methods of learning Ottoman language will strengthen the ties between the past and the present. This paper aims to describe the contributions of Quizlet to the process of Ottoman language learning experiences of undergraduate students studying in the Turkish Language Teaching department. 54 first year undergraduate students who attended the Turkish Language Teaching department of a state university in Ankara were chosen and included in this study- which was designed as a qualitative case study in criterion sampling method. The data were collected online from the participants via semi-structured interview forms by means of Google Forms due to Covid 19 pandemic. Inductive analysis was used in analysing the data, and the findings were presented under thematic headings by visualising them. Coggle Web 2.0 tool was used in visualising the findings. As a result, it was found on the basis of the participants' views that using the Web 2.0 tool Quizlet in teaching Ottoman Language increased students' motivation in classes, that it raised their self-confidence in reading in the language, that they had fun in doing homework, that the applications and games related to the tool facilitated recalling and recognising the letters of Ottoman alphabet, raised students' reading and writing speed, made learning the grammar and spelling rules easier and that monitoring peer speed had impacts on students' own speed.

Keywords: Teaching Ottoman Language, Web 2.0, Quizlet



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 121-134
DOI:10.17679/inuefd.1052555

Article Type
Research Article

Received
02.01.2022

Accepted
15.04.2022

Suggested Citation

Baş, Ö. & Temizyürek, F. (2022). Undergraduate students' views on the use of web 2.0 tool quizlet in ottoman language classes, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 121-134. DOI: 10.17679/inuefd.1052555

This article was presented as a summary oral presentation at the International A. Haluk Dursun Turkish Culture Symposium held at Gazi University on August 18-22, 2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Web 2.0 tools receive the interest of educators and students due to the fact that they are easy to access, and they enable to design activities on various platforms in distance education. They differ in why they are used in second language teaching. However, the common point they have is that they improve users' digital literacy skills (Fadini & Finardi, 2015). Quizlet, one of the Web 2.0 tools which can be used in second language teaching, had ready-made content to be employed in Ottoman language classes. It can be easily accessed on the internet or by downloading the application onto mobile phones. The tool has rich content and includes word cards, games, listening and writing activities, tests, Ottoman-Turkish spelling and reading equivalents and word meanings (www.quizlet.com).

Purpose

Employing distance education and resultant increase in demand for Web 2.0 tools due to Covid 19 pandemic in particular led to the need for using Quizlet, a Web 2.0 tool also in Ottoman language classes. This current study is thought to be significant, because it presents qualitative data to exemplify the student-centred use of Web 2.0 tools especially. Furthermore, no other studies concerning the use of web 2.0 tools in teaching Ottoman language are available. It aims to describe the contributions of the Quizlet- which undergraduate students of Turkish Teaching department use in Ottoman language classes- makes to their process of learning. In line with this general purpose, it seeks answers to the question:

- Φ What views do students have on using the Web 2.0 tool Quizlet in terms of recalling the Ottoman alphabet, recognising the words and revision through homework?

Method

This paper was designed as a descriptive case study in qualitative study model (Yin, 2017, 39). The study can be said to have holistic single case design (Yıldırım & Şimşek 2012, 313). The case considered here displays undergraduate students' experiences in relation to the use of Quizlet, a Web 2.0 tool, in Ottoman language classes. 54 first year university students- 15 of whom were male and 39 of whom were female- who attended the Turkish Language Teaching Department of a state university in Ankara took part in the research on the basis of volunteering. The participants were chosen in criterion sampling method, and the criterion set here was to attend Ottoman language classes. Semi-structured interview form was used online as the tool of data collection and the participants' answers were saved in writing through Google Forms (<https://docs.google.com/forms>). The purpose in asking the participants to complete the interview form online was to reach greater number of participants during Covid-19 pandemic. Thus, the researchers coded the raw data through inductive analysis and distinguished categories and themes by obtaining the necessary concepts (Yıldırım & Şimşek 2021, 249-254). The findings were then visualised thematically. A Web 2.0 tool, Coggle, was used in visualising the findings (www.coggle.it). This research was conducted with the Ethical permission of Gazi University Ethical Commission dated 09.09.2021 and numbered E-77082166-604.01.02-"61473).

Findings

This section includes the findings obtained as a result of the content analysis of the data collected online interviews from the participants and the interpretations for the findings. Thus, the answer to the research question “what views do students have on using the Web 2.0 tool Quizlet in terms of recalling the Ottoman alphabet, recognising the words and revision through homework?” was sought in this section. The findings were presented in the categories and codes distinguished in the themes of “recognising Ottoman letters”, “recognising Ottoman words” and “effects on doing homework”. The Conclusion and Discussion section presents the results in detail and discusses them.

Discussion & Conclusion

The results obtained in this study demonstrate that employing Quizlet in Ottoman language classes increased motivation, made the students to have fun while doing homework and that it increased their self-confidence. No studies were found on the use of Web 2.0 tools in teaching Ottoman language but studies on second language teaching found similar results and reported that using the tool increased both teachers’ and students’ motivation and attitudes (Cephe & Balçıklı, 2012; Eren, 2015; Kaynar, 2019; Tzotzou, 2018). The participants stated that the applications and games of the tool facilitated recalling letters and recognising words, increased the reading and writing speed and made it easier to learn the rules of grammar and spelling through reinforcement, revision and memorisation. It was also reported in the post graduate thesis by Kaynar (2019) that French, German and Spanish teachers who were interviewed said that Web 2.0 tools provided users with rich content in language teaching. The results obtained by Persson and Nouri (2019, who found in their meta-analysis study, indicate that students made progress in reading, writing, listening and speaking skills and in vocabulary learning and that therefore using mobile applications was influential, were also supportive of the ones obtained in this study. Besides, the views stated by the participants in relation to the code distinguished for theme three in this study- the code that comparing students’ own speed with others while doing homework- was also remarkable. It was a result which demonstrated that Web 2.0 tools should be implemented on the basis of peer feedback- which was emphasised by Canham (2018). Despite the fact that the research results cannot be generalised due to the nature of qualitative studies, they describe concrete examples in terms of teaching Ottoman language.

The recommendations below are made on the basis of the results obtained in this paper:

- Φ Experimental studies on using technology in teaching Ottoman language could be performed.
- Φ The effects of Web 2.0 tools on attitudes and motivation in teaching Ottoman language could be investigated.

The effects of interactive feedback available in applications and games in Web 2.0 tools on teaching Ottoman language could be analysed.

Osmanlıca Dersinde Web 2.0 Aracı Quizlet Kullanımına İlişkin Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri

Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Eğitimi ABD, ORCID ID: 0000-0002-0716-103X

Fahri TEMİZYÜREK, Gazi Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, ORCID ID: 0000-0002-0497-1045

Öz

Osmanlıca millî kültürümüzün bir parçası olan ve geçmişimizi okumayı sağlayan bir iletişim aracıdır. Türkçe öğretmenliği alanında lisans eğitimine başlayan öğrencilerin Osmanlıca öğrenme yöntemlerinin teknoloji ile entegrasyonu geçmişin günümüzle arasında kurulan bağlarını geliştirecektir. Bu araştırmanın amacı Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin Osmanlıca dersinde kullandıkları Web 2.0 aracı Quizletle ilgili deneyimlerinin Osmanlıca öğrenme sürecine olan katkısını betimlemektir. Nitel desende durum çalışması olarak tasarlanan araştırmaya Ankara'da bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan 54 birinci sınıf öğrencisi ölçüt örnekleme esas alınarak katılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında temel ölçüt Osmanlıca dersi alıyor olmaktır. Covid 19 süreci nedeniyle veriler katılımcılardan çevrimiçi ortamda yazılı olarak istenmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde tümevarımcı analiz kullanılmış; bulgular, tematik başlıklar altında görselleştirilerek sunulmuştur. Bulguların görselleştirilmesinde Coggle Web 2.0 aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların görüşleri Osmanlıca öğretiminde Web 2.0 aracı Quizlet'i kullanmanın onların ders motivasyonunu artırdığını, Osmanlıca okumada kendilerine güveni artırdığını, ödev yapmaktan eğlendiklerini; aracın uygulama ve oyunlarının pekiştirme, ezber ve tekrarlar yoluyla Osmanlıca harfleri hatırlamayı ve kelime tanımayı kolaylaştırdığını, öğrencilerin okuma ve yazma hızını artırdığını, Osmanlıca dilbilgisi, imlâ gibi konularda kuralları öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve akran hızını takip etmenin öğrencilerin kendi hızı açısından etkili olduğu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarının Osmanlıca öğretiminde teknoloji tabanlı yeni uygulamalar açısından ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlıca öğretimi, Web 2.0, Quizlet,



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 121-134
DOI:10.17679/inuefd.1052555

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
02.01.2022

Kabul Tarihi
15.04.2022

Önerilen Atıf

Baş, Ö. & Temizyürek, F. (2022). Osmanlıca dersinde web 2.0 aracı quizlet kullanımına ilişkin üniversite öğrencilerinin görüşleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 121-134. DOI: 10.17679/inuefd.1052555

Bu makale 18-22 Ağustos 2021 tarihlerinde Gazi Üniversitesinde gerçekleştirilen Uluslararası A. Haluk Dursun Türk Kültürü Sempozyumu'nda özet sözel bildiri olarak sunulmuştur

Osmanlıca Dersinde Web 2.0 Aracı Quizlet Kullanımına İlişkin Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri

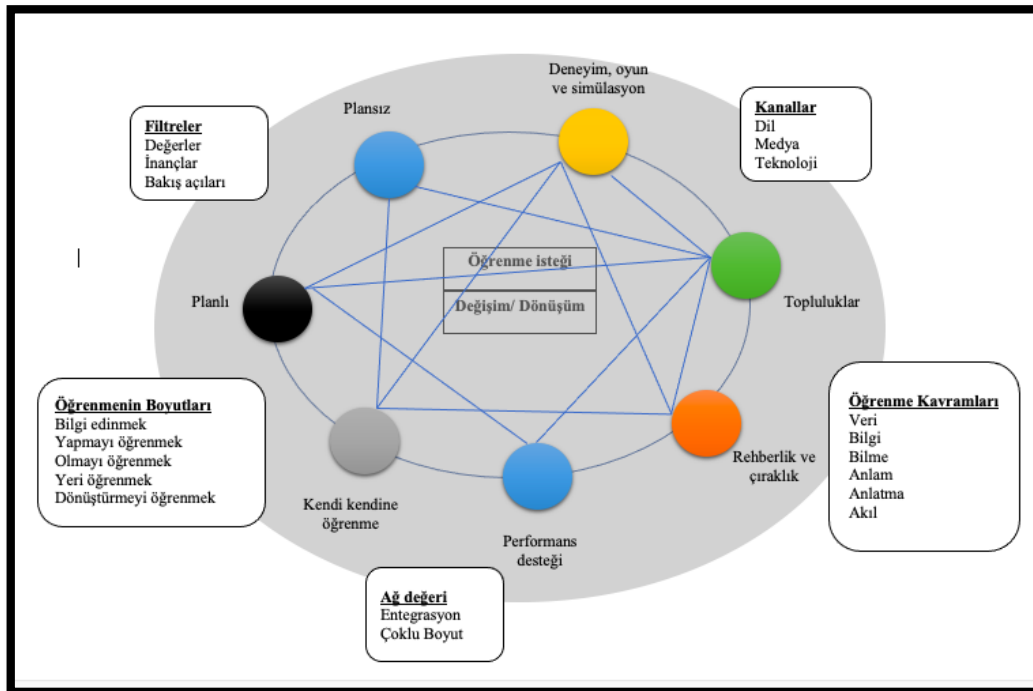
Web 2.0 araçları kolay erişilebilir olması ve uzaktan eğitim süreçlerinde farklı platformlarda etkinlik tasarlamayı sağlaması açısından eğitimciler ve öğrenciler tarafından yoğun ilgi görmektedir. Web 2.0 araçları dil öğrenme sürecinde öğrencileri ve öğretmenleri sınıf duvarlarının dışına çıkararak hayata dair uygulamalara taşımalarının yanında onları öğrenirken eğlendiren ve öğrenciyi öğrenmeyle meşgul ederek konuya odaklayan işlevlere sahiptir (Faizi, 2018). Web 2.0 araçları ikinci dil öğrenmede kullanım amaçları bakımından farklılıklar göstermektedir; ancak hepsinin ortak noktası kullanıcıların dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi sağlamasıdır (Fadini ve Finardi, 2015). İkinci dil öğretimi açısından yararlanılabilecek Web 2.0 araçlarından biri olan Quizlet ise Osmanlıca dersinde kullanılabilecek hazır içeriklere sahiptir. Quizlet aracı internetten veya cep telefonuna indirilen uygulama yoluyla kolaylıkla erişilebilmektedir. Aracın kelime kartları, oyunları, dinle-yaz, test çalışmaları kelimelerin Osmanlıca- Türkçe yazım ve okuma karşılıklarını vermesi ve kelimelerin anlamına ulaşmayı kolaylıkla sağlaması bakımından zengin içeriklere sahiptir (www.quizlet.com).

Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalara ilişkin alan yazın taraması sonucunda Quizlet’in dil öğretiminde kullanımına yönelik bir çalışmaya rastlanamamıştır. Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde kullanımına yönelik araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin ve öğretmenlerin bu araçları kullanmak suretiyle derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri vurgusu ön plana çıkmaktadır (Eren, 2015; Tzotzou, 2018; Cephe ve Balçıkınlı, 2012). Web 2.0 araçlarının dil öğretimi açısından zengin içerikler sunması bazı araştırmalarda diğer eğitimsel avantajı olarak belirtilmektedir (Persson ve Nouri, 2018; Kaynar, 2019; Stefancik ve Stradiotova, 2020).

Gülbahar (2019, 48-50) öğrenmeyi bir topluluk, sosyal ağ ya da veri tabanı bağlamında gerçekleşebilen bir süreç olarak ele almakta ve bilginin sadece ders alma yoluyla değil, iletiler, öğrenen topluluklar, sohbetler, arama sonuçları, bloklar, sözlükler, sanal geziler gibi pek çok farklı kanaldan erişebilir olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda kuramsal olarak öğrenme ve sistem ilişkisini Bağlantıcılık Kuramı ele alır ve *Bağlantıcılık Kuramını* bireylerin nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir kuram olarak tanımlar. Öğrenmeyi öğrenme araçları ve tasarım yaklaşımlarıyla destekleyen bilgi yapılandırma süreci olarak gören bu kuramda teknolojik araç gereçlerin hayatımıza yön vermesiyle öğrenmeyi etkileyen ağ, bir öğrenme ekosistemi olarak tanımlanmıştır. Şekil 1’de gösterilen bu yapı farklı türlerde e- içerik ve usta çırak ilişkisini gündeme getirmektedir.

Şekil 1

Bağlantıcılık Kuramı ve Öğrenme Ekolojisi (Gülbahar 2019, 49).



Şekil 1 incelendiğinde öğrenme ekosistemi içinde oyun ve simülasyonların, rehberlik çıraklık ilişkisinin, kendi kendine öğrenmenin dil, medya ve teknoloji bağlantısı ele alınmaktadır. Merkezinde öğrenme isteği ve dönüşümün oturtulduğu bu infografik aslında Türk kültürünün önemli bir mirası olan Osmanlıca öğretimin de yüzyılın koşullarına göre nasıl değiştiğini ortaya koymaktadır.

Özellikle Covid 19 Pandemisi ile uzaktan eğitimin hayata geçmesi ve Web 2.0 araçlarına olan talebin artması Osmanlıca dersinde de Web 2.0 aracı olan Quizlet'i kullanma ihtiyacını gerektirmiştir. Bu çalışmanın özellikle Web 2.0 araçlarının öğrenci merkezli kullanımına örnek teşkil etmesi bakımından nitel veriler sunması ve alan yazında Osmanlıca öğretiminde Web 2.0 aracı kullanımına yönelik başka bir araştırmaya rastlanmaması nedeniyle önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin Osmanlıca dersinde kullandıkları Web 2.0 aracı Quizletle ilgili deneyimlerinin öğrenme sürecine olan katkısını betimlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranacaktır:

□ Osmanlıca dersinde Web 2.0 aracı Quizlet kullanımı hakkında Osmanlı alfabesini hatırlama, kelime tanıma, ödevler yoluyla tekrar yapma açısından öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma modelinde betimsel durum çalışması olarak tasarlanmıştır (Yin 2017, 39). Araştırmanın bu bağlamda bütüncül tek durum deseni olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek 2021, 313). Durum çalışması, gerçek ortamdaki davranış ve anlamı

konusunda yeni bir şeylerin öğrenmesine dayalı değerli ve derinlemesine anlamayı ortaya çıkarmayı amaçlar (Yin 2017, 4). Araştırmaların temeli olarak durumları kullanan tüm araştırmacılar için kritik soru şudur: “Bu durum nedir?” Bu soru araştırmacıların ve okuyucuların dikkatini, incelenen birim veya örnekten ilgilenilen olguyu ayırt etmeye odaklanmaktadır (Schwandt ve Gates 2021, 350). Araştırmada ele alınan durum, lisans öğrencilerinin Osmanlıca dersinde Web 2.0 aracı Quizlet kullanımına ilişkin deneyimleri neticesinde görüşlerini ortaya koymaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Ankara’da bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği ana bilim dalında okuyan 15 erkek 39 kadın, 54 birinci sınıf öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme kriteri esas alınmış olup ölçüt, Osmanlıca dersine devam etmektir. Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk ve diğ., 2016, 92). Araştırmanın katılımcılarından sadece 8’i daha önce Web 2.0 ile ilgili eğitim aldığı belirtilmiş, sadece 12’si daha önce Quizlet aracını kullandığı bilgisini vermiştir. Katılımcıların profili çoğunluğun Quizlet aracını ilk kez kullandığını göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak çevrimiçi ortamda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve Web 2.0 aracı olan Google Forms (<https://docs.google.com/forms>) aracılığıyla soruların cevapları yazılı olarak kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun çevrimiçi ortamda yazılı doldurulmasının istenmesinin sebebi Covid 19 Pandemisi nedeniyle çok sayıda katılımcıya çevrimiçi araçlar yoluyla ulaştırılmasıdır. Hazırlanan görüşme formu iki bölüme ayrılmıştır. Katılımcıların araştırmaya katılımını onayladığı ve bazı kişisel bilgiler (sınıf seviyesi, cinsiyet, daha önce Quizlet kullanıp kullanmama vb.) verdiği birinci bölüm ve araştırma sorusuna cevap aramak amacıyla hazırlanmış görüşme sorularının bulunduğu ikinci bölümdür. İkinci bölümde yer alan görüşme soruları hazırlandıktan sonra katılımcılar tarafından deneyimlerini ortaya koymaları için elektronik ortamda onlara ulaştırılmıştır.

Soru 1: Quizlet kullanarak yaptığınız ödevlerin Osmanlıca harflerini hatırlamaya nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda: Bu aracın hangi uygulaması (kartlar, oyunlar) harfleri hatırlamanıza daha fazla yardımcı oldu?

Soru 2: Quizlet kullanarak yaptığınız ödevlerin Osmanlıca kelime tanımaya nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda: Ödev yaparken yaşadığınız durumlarla ilgili örnekler vererek açıklayınız.

Soru 3: Quizlet kullanarak yaptığınız ödevlerin dil öğrenirken tekrarlar nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda: Deneyimlerinizden örnek veriniz.

Soru 4: Quizlet kullanarak yaptığınız ödevlerin burada belirtilmeyen başka katkıları oldu mu?

Sonda: Deneyimlerinizden örnek veriniz.

Verilerin toplanmasının ardından internet ortamında yer alan ham veriler içe aktararak arşivlenmiştir. Daha sonra veri analizi aşamasına geçilmiştir. Verilerin analizi için tematik kodlama yapılmıştır. Bu nedenle ilk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar tümevarımcı analiz yoluyla ham verileri kodlamış ve verilerden çıkarılan kavramlara kategorilere ve temalara ulaşmışlardır (Yıldırım ve Şimşek 2021, 249-254). Elde edilen bulgular, tematik olarak görselleştirilmiştir. Bulguların görselleştirilmesinde Web 2.0 araçlarından biri olan Coggle kullanılmıştır (www.coggle.it). Bulguların gözden geçirilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından “Durum Çalışması Değerlendirmesi” (Yin 2017, 167) yapılmış, araştırma sorusu bağlamında verilerin toplanması ve elde edilen ham verinin analizi süreçlerinde ortaya çıkan değişiklikler kontrol edilmiştir.

Araştırmada yer alan 54 katılımcı “Katılımcı 1, Katılımcı 2,...Katılımcı 54” biçiminde K harfi ile kodlanarak ham verilerden alıntılar yapılmış ve görsel temsillerin altına veri teyidi amacıyla katılımcı görüşleri derinlemesine açıklama yapmak üzere yerleştirilmiştir. Araştırmada gönüllü katılım esas alınmakla beraber etik kurallar çerçevesinde katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur. İsimleri gizli tutma, mahremiyeti korumak için kullanılan bir stratejidir ve çoğu nitel araştırmacı tarafından kullanılır (Hammersley ve Traianou 2017, 170). Bu araştırma Gazi Üniversitesi 09.09.2021 tarihli ve “E-77082166-604.01.02-161473” sayılı Etik Komisyonu izni ile yürütülmüştür.

Ayrıca teyit edilebilirlik açısından katılımcı teyidi sağlamak için analizler katılımcılardan birine okutulmuştur. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için tüm veriler ve analizler başka araştırmacıların inceleyebileceği şekilde arşivlenmiş ve uzman incelemesi yoluyla nitel araştırma ve Osmanlıca alanında uzman bir Profesör doktordan görüş alınmıştır. Araştırmada aktarılabilirlik sağlamak için amaçlı örnekleme metodu kullanılmış, araştırma süreci ayrıntılı betimlenmiştir. Araştırmacılar elde edilen bulguların tutarlı olup olmadığını çapraz kontrol yaparak tutarlılık incelemesi yoluyla irdelemişlerdir. Ancak bu araştırma nitel araştırmanın doğası gereği betimlenen durum ile sınırlıdır, araştırma sonuçları genellemez.

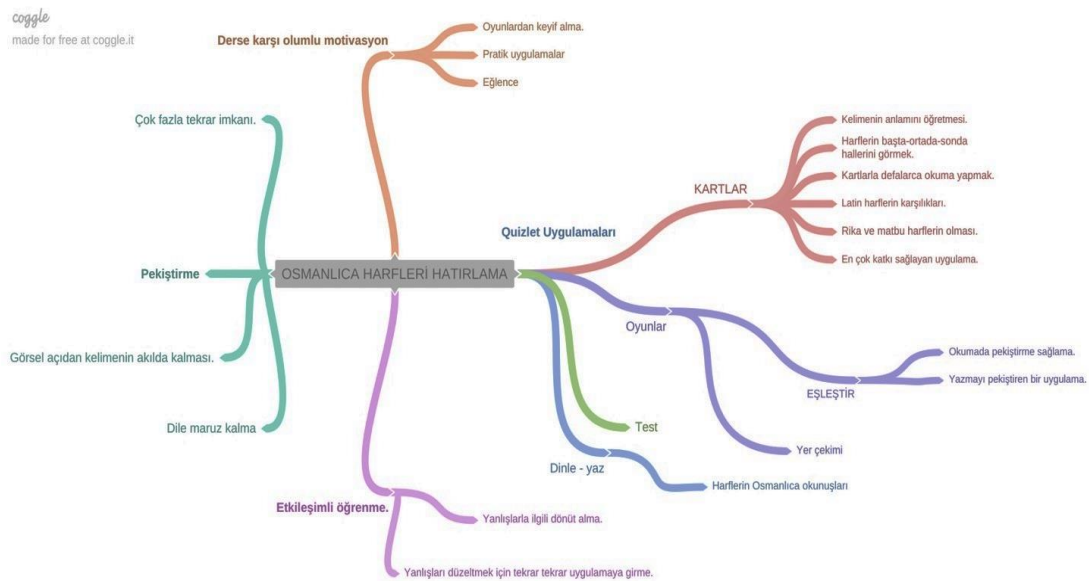
Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan çevrimiçi yazılı görüşme yoluyla toplanan verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda “Osmanlıca dersinde Web 2.0 aracı Quizlet kullanımı hakkında Osmanlı alfabesini hatırlama, kelime tanıma, ödevler yoluyla tekrar yapma açısından öğrenci görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular “Osmanlıca Harfleri Tanıma”, “Osmanlıca Kelime Tanıma” ve “Ödev Yapmaya Etkisi” temaları altında ortaya çıkan kategori ve kodlarla ortaya konmuştur.

Katılımcılara “Quizlet kullanarak yaptığınız ödevlerin Osmanlıca harfleri hatırlamaya nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Bu aracın hangi uygulaması (kartlar, oyunlar) harfleri hatırlamanıza daha fazla yardımcı oldu?” sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler, Osmanlıca harfleri tanıma teması altında kategorilere ayrılarak görselleştirilmiştir. Şekil 2’de Osmanlıca harfleri tanıma teması altında yer alan kategoriler ve kodlar yer almaktadır.

Şekil 2

Osmanlıca Harfleri Tanıma Teması



Şekil 2 Quizlet uygulamaları, pekiştirme, motivasyon ve etkileşimli öğrenme olmak üzere dört kategoride ortaya çıkan kodlardan oluşmaktadır. Buna göre Osmanlıca harfleri hatırlamada özellikle bu Web 2.0 aracında bulunan kartlar uygulamasının çok faydalı olduğu görülmektedir. Uygulamanın tekrar boyutunun çeşitli kodlarda yer alması Osmanlıca harfleri pekiştirmeyi sağlamakta ve öğrenciler dönüt alabildikleri için etkileşimli öğrenme gerçekleşmektedir. Kartlar uygulamasına ilişkin aşağıdaki katılımcı yorumları bu bulguyu desteklemektedir.

“Bence, Quizlet sayesinde Osmanlıca harfler, daha kolay hatırlanabiliyor. Uygulamalardan çoğu etkili olmakla birlikte "kartlar" uygulamasının harfleri hatırlamamda daha fazla yardımcı olduğunu düşünmekteyim.” K4

“Ben en çok kartları sevdim, dil öğreniminde de yaygın olarak kullanılan bir yöntem olduğu için en çok onu kullandım. Harfleri sık sık görmenin doğal olarak onların nasıl yazıldıklarını, başta sonda ve ortadaki hallerini aklımızda tutmada çok etkili bir yöntem olduğunu düşünüyorum.” K8

“Özellikle kartlardaki kelimeleri okumaya çalışırken defalarca kez harflere maruz kalıyoruz. Maruziyet, bir dilin ya da alfabenin en iyi öğrenilme biçimi olduğundan kartların bu eylemi eğlenceli bir şekilde bizlere sunduğu görüşümdedir.” K16

“Kartlar seçeneğinde çalışırken bir harfin farklı kelimelerde birçok örneğini görmem o harfi öğrenmemde oldukça etkili oldu. Uygulamalardan en çok yerçekimi uygulamasını beğendim çünkü kelimeleri bilmemizi isterken bunu oyunlaştırarak yapıyor ve bir süre sonra da sıkılmamı engelliyordu. Puan ve seviye sistemiyle de her seferinde daha fazla puan yapmaya çalışıyordum.” K25

Quizlet kullanımı ders motivasyonunu artırmayı ve Osmanlıca çalışmaktan keyif almayı sağlamaktadır. Bu bulgular göstermektedir ki Osmanlıca harfleri hatırlamada tekrar çok kritik bir öneme sahiptir, Quizlet aracında bulunan özellikle kartlar ve eşleştir uygulamaları tekrar çalışmasını eğlenceli bir formatta etkileşimli olarak pekiştirmektedir. Katılımcıların ders motivasyonunun artması ve tekrar çalışmaları yapmalarına ilişkin ham veriler aşağıda sunulmuştur.

“Quizlet kullanarak yaptığım ödevler Osmanlıca dersine olan yaklaşımı olumlu yönde değiştirdi, Osmanlıca dersini daha eğlenceli ve pratik şekilde öğrenmeme yardımcı oldu. Ayrıca harfleri hatırlamama daha fazla yardımcı oldu.” K28

“Quizlet sayesinde ders sürecinde öğrendiğim Rika ve matbu harflerini kartlar, yerçekimi ve eşleştirme oyunları sayesinde tekrar ederek pekiştirdim.” K31

“Oyun formatında uygulamalar yapıldığı için sıkılmadan öğrenebildiğimi fark ettim. Yanlışlarımı düzeltmek için tekrar tekrar girdim bu da pratikleşmemi ve akılda kalıcılığı artırdı. En faydalı bulduğum uygulaması ise eşleştirme oldu.” K53

Katılımcılara “Quizlet kullanarak yaptığınız ödevlerin Osmanlıca kelime tanımaya nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Ödev yaparken yaşadığınız durumlarla ilgili örnekler vererek açıklayınız.” sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler, Osmanlıca kelime tanıma teması altında kategorilere ayrılarak görselleştirilmiştir. Şekil 3’te Osmanlıca kelime tanıma teması altında yer alan kategoriler ve kodlar yer almaktadır.

Şekil 3

Osmanlıca Kelime Tanıma Teması



Şekil 3'te Quizlet uygulama çeşitliği, çok sayıda kelime içermesi, aşinalık sağlaması ve Osmanlıca dersi konularına olan etkisi olmak üzere dört alt kategoriye ilişkin kodlar yer almaktadır. Quizlet uygulamasının katılımcılar tarafından belirtilen önemli bir avantajı katılımcıların Osmanlıca kelimelerin doğru anlamlarına kolaylıkla ulaşabilmeleri olmuştur. Ayrıca Şekil 3'teki en önemli bulgu bu uygulamanın dersle ilgili temel konuları kavramaya olan etkisine ilişkin kodlardır. Osmanlıca dersinde öğrenilen Arapça ve Farsça kökenli kelimeleri ayırt etme ve dilbilgisi yapılarını kavrama açısından Quizlet'in etkili olduğu dile getirilmiştir. Bu bulgularla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

"Quizlet sayesinde derste yeni konu işlediğimizde bazı kelimeler aklıma geldi örneğin ismi fail konusu gibi..." K12

"Anlamını bilmediğim yabancı (Arapça-Farsça kökenli) kelimelerin öğrenilmesine ve hatırdta kalmasına yardımcı oldu." K14

"Ödevlerde araştırma kaygısını azaltan yardımcı açıklamalar bulunuyor. Örneğin kart ve benzeri etkinliklerde bilmediğimiz kelimelerin anlamlarını sayfa içerisinde rahatlıkla bulabiliyoruz. Bu da kelimeleri anlamlı hale getirmemize yardımcı oluyor. Kendi çabamızla bir kelimeyi araştırdığımızda internette yanıltıcı veriler bulabiliyoruz ancak bu sistemde bizlere doğru anlamsal karşılıklar sunuluyor." K16

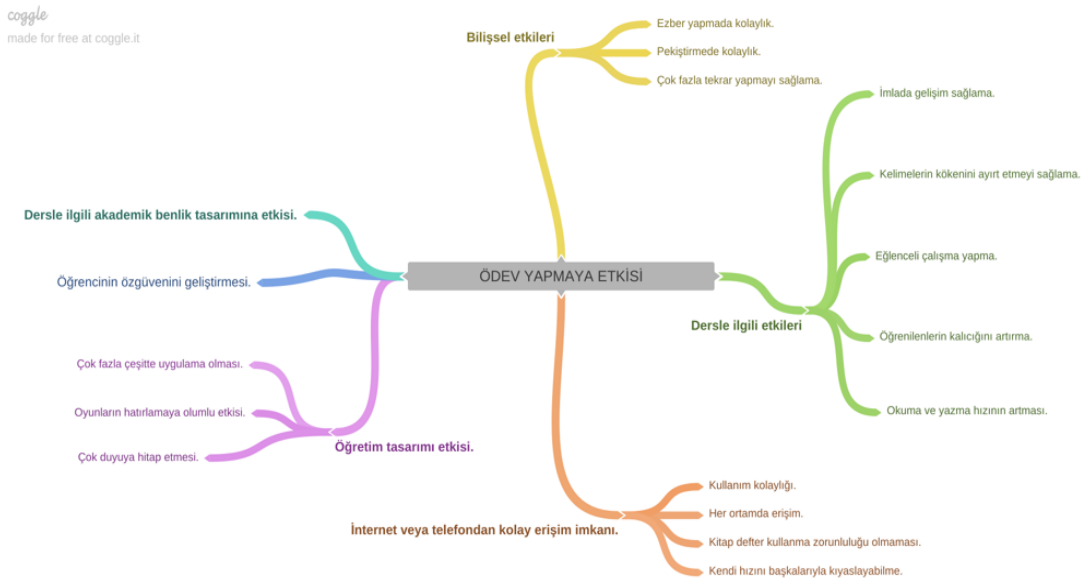
"Osmanlıca dersinde metinleri okurken çok fazla Arapça ve Farsça kelimeye denk geliyoruz. Anlamlarını bilmediğimiz kelimeleri okumakta zorlanıyoruz. Bu uygulama sayesinde anlamlarını öğreniyorum ve kelimeleri çok daha hızlı okuyabiliyorum." K22

"Bir ödev yaparken aynı anda en az 5 kelime öğreniliyor. Bilhassa eşleştirme oyunlarında bildiğimi sandığım ama tam olarak bilmediğim kelimelerin de doğrusunu öğreniyor, pekiştiriyorum. Misalen, zât kelimesini yüksek şahıs gibi bir anlam olarak biliyordum. Kendi demekmiş. Eşleştirme kartlarında da karşıma çıkan Osmanlıca yazılı kelimeler, bir müddet sonra göz alışkanlığı yarattığından, birkaç tekrar sonrasında iyice pekiştiriliyor." K29

Katılımcılara "Quizlet kullanarak yaptığınız ödevlerin dil öğrenirken tekrarlarla nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Deneyimlerinizden örnek veriniz." sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler, ödev yapmaya etkisi teması altında kategorilere ayrılarak görselleştirilmiştir. Şekil 4'te ödev yapmaya etkisi teması altında yer alan kategoriler ve kodlar yer almaktadır.

Şekil 4

Ödev Yapmaya Etkisi Teması



Şekil 4’te Quizlet kullanımının katılımcı görüşlerine göre bilişsel etkileri, dersle ilgili etkileri, öğretim tasarımına etkisi, kolay erişim imkânı ve akademik benlik tasarımına etkisi kategorileri altında kodlar yer almaktadır. Elde edilen kodlar göstermektedir ki Osmanlıca dersinde Quizlet aracıyla ödev yapmak özellikle defter kitap gerektirmediği ve her an telefonda ulaşılabilirliği olduğu için kullanım kolaylığı sağlamaktadır. Etkileşimli kartlar ve oyunlar eğlenceli ödev yapmayı sağlamış ve çok tekrar, ezber ve pekiştirme sayesinde alıştırmalarla ders konularında daha fazla öğrenme gerçekleşmiştir. Bu durum da öğrencilerin Osmanlıca okuma ve yazma konusunda özgüveninin artmasını sağlamıştır. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Genel olarak, öğrenme motivasyonumu artırdığını söyleyebilirim. Zira, eğlenerek öğrenmeyi gerçekleştirebiliyorum. Bunun yanında "öğren" uygulamasıyla kelimelerin anlamlarını yazmamız isteniyor. Başlarda bazı kelimeleri imlâ bakımından yanlış yazdığımda, uzun â yerine uzun olmayan a kullanma gibi, uygulama bu kelimeleri tekrar tekrar soruyor. Böylece bunların doğru yazımını da öğreniyorum.” K4

“Kelimeleri farklı uygulamalarla (dinle-yaz, eşleştir, test vb.) unutmamızı düşüyor ve kelimeleri öğrenmemiz kolaylaşıyor. Örneğin Nev-civani kelimesini farklı uygulamalarla tekrar ettiğim için öğrenmem ve akılda kalıcılığı kolaylaştı.” K26

“Kelime öğrenirken zorlanan birisi olarak yeni öğrendiğim kelimeleri oyunlarla pekiştirmek, tekrar etmek öğrenmemi daha eğlenceli ve daha pratik hale getirdi. İlk sefer oyun oynadığım zaman hatırlayamadığım kelimeleri tekrar oynadığımda hatırlayabildim.” K30

“Evimizde bulunmasak, kitaplarımız yanımızda olmasa bile telefonda ya da bilgisayardan uygulamayı açıp dersimiz hakkında tekrar yapıp çalışabiliyoruz. Nerede olursak olalım yeni kelimeler öğrenebiliyoruz. Bu yüzden uygulamanın faydalı olduğunu düşünüyorum.” K36

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin Osmanlıca dersinde kullandıkları Web 2.0 aracı Quizletle ilgili deneyimlerinin öğrenme sürecine olan katkısını betimlemenin amaçlandığı bu araştırma sonuçları; katılımcıların Osmanlıca dersinde Web 2.0 aracı Quizlet'i kullanmanın ders motivasyonunu artırdığını, ödev yapmaktan eğlendiklerini ve katılımcıların kendilerine güvenlerinin arttığını ortaya koymaktadır. Web 2.0 araçlarının Osmanlıca öğretiminde kullanımına yönelik bir araştırmayla ilgili sonuçlara rastlanamamış fakat ikinci dil öğretiminde kullanımının benzer sonuçlar içerdiğine ilişkin araştırmalar gerek öğretmenlerin gerek de öğrencilerin tutum ve motivasyonunu artırdığı yönünde sonuçlar ortaya koymaktadır (Eren, 2015; Tzotzou, 2018; Cephe ve Balçıkanlı, 2012; Kaynar, 2019).

Katılımcılar, Quizlet aracının uygulama ve oyunlarının pekiştirme, ezber ve tekrarlar yoluyla Osmanlıca harfleri hatırlamayı ve kelime tanımayı kolaylaştırdığı, okuma ve yazma hızını artırdığı, Osmanlıca dilbilgisi, imlâ gibi konularda kuralları öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşlerini dile getirmişlerdir. Kaynar'ın (2019) yüksek lisans tezinde de Fransızca, Almanca, İspanyolca öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda Web 2.0 araçlarının öğrencilere dil öğretimi konuları açısından zengin içerikler sunduğu sonuçları ifade edilmiştir. Okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinde ve kelime öğretiminde öğrencinin gelişim kaydettiği; bu nedenle mobil uygulamalar kullanmanın etkili olduğuna ilişkin meta analiz çalışması yapan Persson ve Nouri'nin (2018) araştırması da bu araştırmada elde edilen sonuçları desteklemektedir. Ayrıca bu araştırmanın üçüncü temasında ortaya çıkan kodlardan biri olan katılımcıların ödev yaparken kendi hızını başkalarıyla karşılaştırabilmeleri yönündeki görüşleri dikkate değerdir. Bu sonuç Canham'ın (2018) araştırmasında vurguladığı Web 2.0 araçlarının akran geri bildirimini esas alınarak uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları nitel araştırmanın doğası gereği bir sınırlılık olarak genellenememekle birlikte Osmanlıca öğretimi açısından somut örnekleri betimlemektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Osmanlıca öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Web 2.0 araçlarının Osmanlıca öğretiminde tutum ve motivasyona etkisine bakılabilir.
- Web 2.0 araçlarında yer alan uygulama ve oyunlardaki etkileşimli dönütlerin Osmanlıca öğretimindeki etkisi incelenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Gazi Üniversitesi kurumundan 09.09.2021 tarihli ve "E-77082166-604.01.02-161473" sayılı etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E. ; Karadeniz, Ş. & Demirel , F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 22. Baskı. Pegem A Akademi.
- Canham, N. (2017). Comparing Web 2.0 applications for peer feedback in language teaching: Google Docs, the Sakai VLE, and the Sakai Wiki. *Writing & Pedagogy*, 9(3), 429-456.
- Cephe, T.P. & Balçıklı, C. (2012). Web 2.0 tools in language teaching: what do students teachers think? *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(1), 1-12.
- Eren, Ö. (2015). Vocabulary learning on learner- created content by using Web 2.0 tools. *Contemporary Educational Technology*, 6 (4), 281-300.
- Fadini, K. A. & Finardi, K. R. (2015). *Web 2.0 tools for the L2 class*. International Conference on Education and New Developments, (-), 603-607.
- Faizi, R. (2018). Teacher's perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching. *Educ Inf Technol*, 23, 1219-1230.
- Gülbahar, Y. (2019). *E- öğrenme*. Pegem Yayıncılık.
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2017) *Nitel araştırmalarda etik*. Çev. Sibel Balcı- Berat Ahi. Anı Yayıncılık.
- Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul, Türkiye.
- Persson, V. & Nouri, J. (2018). A systematic review of second language learning with mobile Technologies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13 (2), 188-210.
- Scwandt, T. & Gates, E. F. (2021) *“Durum Çalışması Yöntemi”*. SAGE Nitel Araştırmalar Kılavuz Kitabı. Eds. Norman K. Denzin ve Yvonna S. Lincoln, Çeviri Eds. Gülay Ekici- Sabahattin Yeşilçınar. Vizetek Yayıncılık, , pp 349-366.
- Stefancik, R.& Stradiotova, E. (2020). Using web 2.0 tools podcast in teaching foreign languages. *Advanced Education*, 14, 46-55.
- Tzotzou, M. (2018). Integrating Web 2.0 technologies into EFL learning in Greek state- school context: a mixed- method study. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9 (1), 32-55.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 12. Baskı. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. Çev. Prof. Dr. İlhan Günbayı. Nobel Yay.
- Web 2.0 aracı “Coggle”. www.coggle.it (Alındı: 12.06.2021)
- Web 2.0 aracı “Google Forms”. <https://docs.google.com/forms/u/0/> (Alındı: 20.05.2021)
- Web 2.0 aracı “Quizlet”. www.quizlet.com (Alındı: 12.06.2021)

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Özlem BAŞ , ozlembas@hacettepe.edu.tr

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK, fahri@gazi.edu.tr

The Effect of Argumentation on The Achievement of Science Teacher Candidates in Density and Phase Change

Saliha Doğan, Levent Ortaokulu, ORCID ID: 0000-0001-8211-6995
Özlem Çankaya, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-7407-2352
Nilay Aydoğan, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-5510-7804
Funda Okuşluk, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-1334-4043

Abstract

The argumentation method, which allows discussion and interpretation by going beyond traditional methods, increases the academic success of students. The aim of this study is to investigate the effect of the argumentation method on the achievement of science teacher candidates in density and phase change. A quasi-experimental desing was used in this study. It was conducted with the science teacher candidates trained in the 1st Year of Science Teaching Program. The groups were divided into experimental (N=23) and control groups (N=23). The data was collected via argumentation-oriented instruction sheets and a multiple-choice achievement test used to measure academic achievement. The worksheets were prepared in accordance with the students'levels. This achievement test was used aa a pretest at the beginning and a posttest at the end of the study. The change in academic achievement was examined with dependent-independent groups t test. There was a significant difference in academic achievement in favor of the experimental group. This finding indicates that the argumentation method implemented in Science Course was more effective in increasing students' academic achievement than the traditional method.

Keywords: science education, argumentation, academic achievement



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 135-154
DOI:10.17679/inuefd.947690

Article Type
Research Article

Received
03.06.2021

Accepted
16.04.2022

Suggested Citation

Doğan, S., Çankaya, Ö., Aydoğan, N. & Okuşluk, F. (2022). The effect of argumentation on the achievement of science teacher candidates in density and phase change, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 135-154. DOI:10.17679/inuefd.947690

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ağustos, 2019 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 10-13 Eylül 2020 tarihlerinde Eskişehir'de gerçekleştirilen 7. International Eurasian Educational Research Congress'te özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In recent years, methods where the student can be active, activities take place, where researching, questioning, and multi-faceted thinking skills are developed instead of learning by memorizing, are used in the education system (Yeşildağ & Günel, 2013). One of these methods is the “argumentation method”.

Toulmin’s (1958) argumentation model is the most commonly used argumentation method in science teaching. In this model, the individual facing a situation or event makes an assessment of the evidence and facts associated with it. Then he/she explains his/her claim on the subject. He/she puts forth data that supports it. He/she provides grounds for reinforcing his/her claim and establishing a relationship between claim and data. If the other side of the debate is not convinced by the reasons, he/she uses supporters to strengthen the reasons. But in this case, the other party may use refuters to refute the individual’s claim (Duran et al., 2017)

The argumentation method provides a basis for effective learning, especially in science content, as it allows students to approach the subject analytically, think critically, participate in the discussion and evaluate, and develop scientific thinking skills. At this point, it can teach to discuss topics scientifically by directing them to scientific thinking” (Uğurlu, 2019).

Purpose

It was aimed to investigate the impact of argumentation-based activities on the achievement of science teacher candidates, which provide many more positive contributions to the provision of active and lasting learning, to increase achievement, and to improve the quality of teaching in density and phase change topics.

Method

In this study, the quasi-experimental method, which is one of the experimental research designs in quantitative research, was used.

In our study, a pretest to assess the achievement of the teacher candidates was given before the treatment. No significant difference between the groups in the pretest, the dependent variable, was found.

The sample of the study consisted of the science teacher candidates trained in the first year of the Science Teaching Department of the Faculty of Education of İnönü University in the 2018-2019 academic year. It consisted of 1st year A and B groups. Before the study, group A was assigned as the control group and group B as the experimental group.

The study was started by conducting a pretest covering the topics. As a result of the test, two groups were selected, which did not differ statistically. One of the groups was determined as the control group and the other as the experimental group. Students were taught with the same teacher in two different classes. One of the classes was designated as the experimental group and the other as the control group. The courses were conducted using the direct instruction method in the control group. In contrast, in the experimental group, they were conducted with the worksheets prepared in accordance with the teaching focused on the

argumentation method. At the end of the study, a posttest was applied to the experimental and control groups.

The data obtained from the pretest and posttest were recorded in the SPSS24 software package program. Independent samples t-test was performed to compare the groups, and the results of the analysis were interpreted. In order to determine the change in the pretest and posttest results of the experimental and control groups, the dependent sample t-test was performed. The results of the analysis were interpreted according to the p significance coefficient, mean values, and partial Eta Squared values.

Findings

Independent groups t-test results related to achievement pretest scores of students in experimental and control groups showed no statistically significant difference. This indicates that the groups where the application would be implemented were close to each other in terms of achievement.

Dependent groups t-test results related to achievement pretest and posttest scores of students in the control group showed no statistically significant difference.

Dependent groups t-test results related to achievement pretest and posttest scores of students in the experimental group showed significant differences both statistically and in practice.

Independent groups t-test results related to achievement posttest scores of students in experimental and control groups showed significant differences both statistically and in practice. According to these results, it is seen that argumentation-based teaching increases achievement more than traditional teaching.

Discussion & Conclusion

In our study, the 1st year students of science teaching were taught the topics of density and phase change point. The teaching of the mentioned science topics was carried out using the traditional method (teacher-centered-direct instruction method), and the argumentation method. In the study conducted with the control and experimental groups, it was concluded that the argumentation method was more effective in increasing achievement than the direct instruction method.

Bahçeci and Orhan (2019), Çakır (2019), Demir and İşleyen (2019), Erkol et al. (2017), İlk (2019) also obtained similar results in their studies which examines the effect of argumentation-based science practices on academic achievement.

In our study, it was found that the argumentation method in Science Course was more effective in increasing the academic achievement of students than the traditional method.

In the present study, the activities based on argumentation were conducted at the university level, and positive results were obtained. Our study is important in terms of the teacher candidates participating in the study gaining experience as the practitioners of these activities. In addition, the fact that the argumentation method has not been used in the teaching of science topics studied in this research before is also important for teachers who study these topics to be able to assist them in teaching.

In order to make the use of the argumentation approach widespread in science education, teachers' understanding of argumentation can be improved. Teachers can be provided with in-service trainings to support argumentation in order to ensure that they are equipped with the basic concepts and activities involved in the argumentation (Kaya, 2018).

Considering that the method of argumentation is partly time-consuming and its applicability is more suitable for small groups, providing teachers with an environment where the argumentation method can be applied in science lessons can be motivating for teachers to use the method.

Argümantasyonun Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yoğunluk ve Hal Değişimi Konularındaki Başarıları Üzerine Etkisi

Saliha Doğan, Levent Ortaokulu, ORCID ID: 0000-0001-8211-6995
Özlem Çankaya, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-7407-2352
Nilay Aydoğan, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-5510-7804
Funda Okuşluk, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-1334-4043

Öz

Bu çalışmada, argümantasyon yönteminin fen bilgisi öğretmen adaylarının yoğunluk ve hal değişimi konularındaki başarılarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nın 1. sınıfında öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Konuların öğretilmesi sırasında öğrencilerin seviyelerine uygun çalışma föyleri hazırlanmıştır. Gruplar deney grubu (N=23) ve kontrol grubu (N=23) olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak argümantasyona dayalı çalışma föyleri ve akademik başarıyı ölçmek için 32 sorudan oluşan çoktan seçmeli başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi çalışmanın başında ön test, sonunda ise son test olarak kullanılmıştır. Dersler, kontrol grubu ile üniversitenin öngördüğü mevcut eğitim/öğretim programına göre işlenirken deney grubu ile argümantasyona dayalı etkinliklerle işlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda başarıda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak çalışmamızda Fen Bilimleri dersinde argümantasyon yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada, üniversitenin öngördüğü eğitim/öğretime göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, argümantasyon, akademik başarı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 135-154
DOI:10.17679/inuefd.947690

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
03.06.2021

Kabul Tarihi
16.04.2022

Önerilen Atıf

Doğan, S., Çankaya, Ö., Aydoğan, N. & Okuşluk, F. (2022). The effect of argumentation on the achievement of science teacher candidates in density and phase change, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 135-154. DOI:10.17679/inuefd.947690

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ağustos, 2019 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 10-13 Eylül 2020 tarihlerinde Eskişehir'de gerçekleştirilen 7. International Eurasian Educational Research Congress'te özet sözel bildiri olarak sunulmuştur

Argümantasyonun Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yoğunluk ve Hal Değişimi Konularındaki Başarıları Üzerine Etkisi

Günümüzde ülkeler varlıklarını devam ettirebilmek, bilim ve teknoloji yarışında ön sırada olabilmek amacıyla kendi toplumlarındaki bireyleri gerekli niteliklerle donatma amacındadır. Buradan hareketle bilimde önemli gelişmelere yol açan fen eğitime verilen önem son zamanlarda daha da artmakta bu amaçla fen eğitiminin kalitesini ve niteliğini artırmak için yoğun çaba sarf etmektedirler (Ayas, 1995). Eğitim alanında bu amaçla yapılan çalışmalar sonrası mevcut sistemin yani öğretmen merkezli geleneksel öğretim metotlarının fen eğitimini geliştirmede ve iyileştirmede yetersiz kaldığı görülmüştür (Balci, 2007). Bu nedenle eğitim sisteminde son yıllarda öğrencinin aktif olabileceği, etkinliklerin yer aldığı, ezberleyerek öğrenmek yerine araştırarak, sorgulayarak ve çok yönlü düşünme becerilerinin geliştirileceği yöntemler kullanılmaktadır (Yeşildağ ve Günel, 2013). Bu yöntemlerden biri de “argümantasyon yöntemi”dir.

Keys, Hand, Prain ve Collins (1999) argümantasyonu, son zamanlarda en çok savunulan öğrenme teorisi olan yapılandırmacı kuramın temelleri üzerine inşa ederek orijinal adı ‘Science Writing Heuristic’ olan yaklaşımı geliştirmişlerdir. İlk zamanlarda Yaparak Yazarak Bilim Öğrenme (YYBÖ) olarak Türkçe’ye çevrilen (akt. Günel vd., 2010) bu yaklaşım, sonraları anlamını daha yakın karşılması noktasında ‘Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ)’ olarak dilimize adapte edilmiştir (Kıngır vd., 2011). ATBÖ, bilgiye kolaylıkla nasıl ve nereden ulaşabileceğini bilen, iddiasını gerekçelendirebilen, kolayca işbirliği yapabilen, araştıran, fikrini açıkça söyleyebilen, sorgulayan, rahat iletişim kurabilen ve sosyal bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Güler, 2016) . ATBÖ yaklaşımı, bir teoriyi ya da bir kavramı yapılandırırken gerçekleştirilen argümantasyon sürecini temel alır (Poock vd., 2007). Argümantasyon süreci olarak düşünüldüğünde bu yaklaşım, bir konu veya teoriyi araştırmak ve araştırma sonuçlarını yapılandırmak için diyalog süreçlerini ve argümanları kullanır (Yeşildağ ve Günel, 2013).

Argüman kelime anlamı olarak Türk Dil Kurumuna (TDK) göre “kanıt, iddia, sav” anlamlarındadır. (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Argüman, tartışmanın içeriğini oluşturan iddiaların, verilerin, gerekçelerin ve destekleyicilerin toplamını ifade eder (Simon vd., 2006). Driver, Newton ve Osborne’a (2000) göre argüman, düşünme ve yazı ile gerçekleştirilen, bireysel olarak veya grupça yapılabilen sosyal bir etkinlik iken Kuhn’a (1991) göre ise argüman bir amacın takip ettiği iddia, fikir ya da tez olarak tanımlanmaktadır (akt. Işıker, 2017). Bilim insanları doğal dünyanın işleyişini, kuramlarını ve modellerini belirlemek için argümanları kullanırlar (Erduran vd., 2006). Fen derslerinde ise argümanlar öğrencilerin bilimsel açıklamayı daha iyi kavramalarına yardım etmek amacıyla öğretmenin bilimsel açıklama yapmasına destek olur (Driver vd., 2000). Bir argümanın ya da argümanların kurulması, argümanların birbirleri ile bağdaştırılması ve verilerin mantıksal bir şekilde gerekçelendirilmesi süreci ise argümantasyon olarak ifade edilmektedir (Fettahlıoğlu,2020).

Literatürde argümantasyon ilk defa Toulmin (1958) tarafından hukuki davalara temel teşkil durumlar için kullanılmıştır (Toulmin, 1958). Toulmin’in (1958) argümantasyon modeli fen bilimleri öğretiminde en sık kullanılan argümantasyon yöntemidir. Bu modelde amaç, veri-iddia sürecindeki bileşenler arasındaki ilişkiler ağını ortaya çıkarmaktır (Duran vd., 2017).

Uğurlu’ya göre (2019), argümanlarda kullanılan bileşenlerin sayısının artması argümanın kalitesini de arttırır. Buna göre temel öge olarak yer alan iddia, veri ve gerekçeden

oluşan argümanlar basit argüman olarak bu temel öğelere ilaveten destekleyici, sınırlayıcı ve çürütücü yardımcı bileşenlerden oluşan argümanlar ise karmaşık argüman olarak ifade edilir (Uğurlu, 2019).

Driver ve diğ. (2000)'ne göre Toulmin Argüman Modelinde yer alan öğelerle ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir;

Veri: İddiayı desteklemeye yönelik olgulardır.

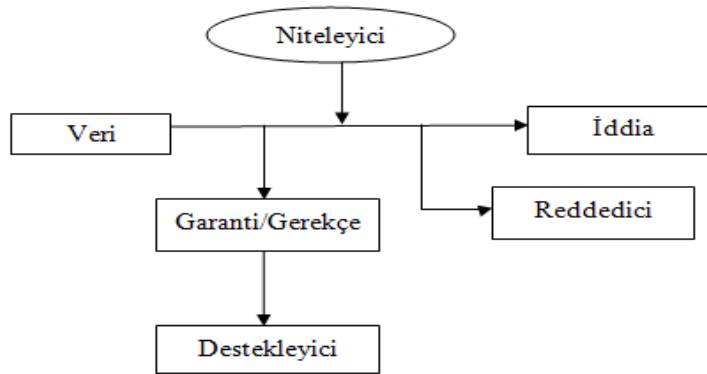
İddia: Verilere dayalı sonuçlardır.

Gerekçe: Veri ve iddia ilişkisinin kanıtlanmasını sağlar.

Destekleyici: Gerekçelerin doğruluğunu, güvenilirliğini ortaya koyar.

Sınırlayıcı (Niteleyici): İddianın doğru sayılabileceği veya kesinlik durumlarını, sınırlılıklarını belirler.

Çürütme: İddianın doğru sayılmayacağı durumları belirler (Akt. Koçak, 2014).



Şekil 1. Toulmin'in Argümantasyon Modeli (Toulmin, 1958)

Toulmin'in (1958) argümantasyon modelinde, bir durum ya da olayla karşılaşan birey, bununla ilgili deliller ve olgular içeren bir değerlendirme yapar. Sonra konu ile ilgili iddiasını açıklar. Bunu destekleyen veriler ortaya koyar. İddiasını kuvvetlendirmek ve iddia-veri arasında ilişki oluşturmak için gerekçeler sunar. Tartışmanın diğer tarafı gerekçelerle ikna olmuyorsa gerekçeleri kuvvetlendirmek için destekleyiciler kullanır. Fakat bu durumda da diğer taraf bireyin iddiasını çürütmek için reddediciler kullanabilir (Duran vd., 2017).

Fen bilimleri derslerinde öğrencileri argümantasyon sürecine dâhil etmek, argümantasyonu kolaylaştırmak ve desteklemek için argümantasyon becerilerinin gelişmesini destekleyen çeşitli stratejiler ileri sürülmüştür. Bu stratejilerden bazıları şunlardır; ifadeler tablosu, karikatürlerle yarışan teoriler, öğrenci fikirleri kavram haritası, öğrenciler tarafından yapılan bir fen deneyi raporu, hikâyelerle yarışan teoriler, kanıt ve fikirlerle yarışan teoriler, bir argüman oluşturma, tahmin et- gözle- açıkla ve bir deney tasarlama olarak belirtilmektedir (Osborne vd., 2004).

Fen sınıflarında argümantasyona dayalı etkinliklerin uygulanması öğrencilerin araştırma kabiliyetlerini geliştirmekte, kavramsal algılarını genişletmekte ve bilimsel epistemolojiyi anlamalarına yardım etmektedir (Driver vd., 2000). Bununla beraber argümantasyon yöntemi, uygulamanın tamamında öğrencileri meraklı ve aktif kılmakta, konuyu derinlemesine

anlamalarına yardımcı olup açıklamalar yapabilmeleri için onları cesaretlendirmekte, hata ve eksiklikleri tüm ayrıntılarıyla görüp ve düzeltebilmeleri noktasında öğrenci ve öğretmenlere olanak sağlamaktadır (Kaya ve Kılıç, 2008).

Argümantasyon yöntemi, öğrencilerin konuya analitik yaklaşabilmesi, eleştirel düşünebilmesi, tartışmaya dâhil olup değerlendirme yapabilmesi, bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için olanak tanıdığı için özellikle fen konularında etkili öğrenmeye temel oluşturur. Bu noktada bilimsel düşünmeye yönlendirerek konuları bilimsel olarak tartışabilmeyi öğretebilmektedir (Uğurlu, 2019).

Tüm bunlardan yola çıkılarak argümantasyon yönteminin yukarıda belirttiğimiz yararlılıklarının yanı sıra eğitim alanında yapılan çalışmaların birçoğu (Aslan, 2018; Aydoğdu, 2017; Demir ve Gönen, 2019; Eroğlu ve Yıldırım, 2020; Kara vd., 2020; Öztürk, 2019; Uluay ve Aydın 2018) geleneksel yöntemlerin dışına çıkmaya imkân sağlayan, aynı zamanda tartışma ve yorumlamaya olanak tanıyan argümantasyon yöntemi sayesinde, öğrencilerin akademik başarılarında artış gözlendiğini de ortaya koymuştur. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, aktif ve kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesinde, başarının artırılabilmesinde ve öğretimin kalitesinin artırılmasında daha pek çok olumlu katkılar sağlayan argümantasyon tabanlı etkinliklerin, fen bilgisi öğretmen adaylarının yoğunluk ve hal değişimi konularındaki başarıları üzerine etkisini araştırmaktır. Çalışmanın temelini teşkil eden problem cümlesi “Argümantasyon tabanlı etkinliklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının yoğunluk ve hal değişimi konularındaki akademik başarılarına etkisi var mıdır?” şeklindedir. Bu probleme bağlı olarak cevap aranan alt problemler aşağıda belirtildiği gibidir.

1. Deney ve kontrol grubunun ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubunun ön test-son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Argümantasyon tabanlı etkinlik uygulanan deney grubunun ön test-son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunun son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nicel araştırma içerisinde yer alan deneysel araştırma türlerinden ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından belirlenen farklı yöntemlerin bağımlı değişken üzerine etkisini ölçmek için yapılır. (Büyüköztürk vd., 2016).

Eğitim alanında gerçek deneysel çalışmaların yapılması genelde pek mümkün değildir. Sınıfların belirlenmesi okul yönetiminin insiyatifinde olup öğrenciler deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanma durumunda olamazlar. Bu nedenle önceden belirlenmiş gruplardan biri veya bir kaç deney, biri veya bir kaç kontrol grubu olabilmektedir (Özmen, 2014).

Yarı deneysel çalışmada, gruplar arasında yansız seçim yapılır fakat katılımcıların gruplara atanması yansız bir şekilde yapılmaz (Melanlıoğlu, 2014). Buna bağlı olarak bu araştırma, bir devlet üniversitesinde gerçekleştirildiği ve sınıflar önceden belli bir değişkene göre yanlı atama yoluyla oluşturulmuştur. Grupların hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Bu nedenle bağımlı değişken olan öğretmen adaylarının ön test başarı düzeyleri bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı gösterilmiştir.

Deneysel desenlerde deneklerin gruplara yansız atanmaması ya da eşleştirmenin olmaması iç geçerliği tehdit eden önemli bir faktördür (Büyüköztürk vd., 2012). Fakat bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 46 öğretmen adayı üniversitede aldıkları puana göre sıralanmış, ardından aldıkları puanın çift ve tek sayı olmasına göre eşleştirilerek denek çiftleri oluşturulmuştur. Oluşturulan bu denek çiftleri, deney ve kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Yarı deneysel desenlerde bu durum seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda iç geçerliği arttırmada önemli bir alternatiftir (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmamızın bağımsız değişkeni argümantasyon tabanlı etkinliklerle yürütülen öğretim yöntemi iken bağımlı değişkeni ise fen bilgisi öğretmen adaylarının yoğunluk ve hal değişimi konularındaki akademik başarılarıdır. Çalışmada Tablo 1’de gösterildiği üzere, ön test-son test eşleştirilmiş kontrol grubu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Tablo 1

Çalışmanın Deneysel Deseni

Grup	Seçim	Ön test	Bağımsız Değişken	Son Test
Deney	Yansız (Seçkisiz)	Başarı Testi	Argümantasyon Yaklaşımı	Başarı Testi
Kontrol	Yansız (Seçkisiz)	Başarı Testi	Üniveristenin öngördüğü eğitim/öğretim programı	Başarı Testi

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. Sınıfında öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. 41 öğretmen adayı üniversitede aldıkları puana göre sıralanmış, ardından verilen öğrenci numaralarının çift ve tek sayı olmasına göre eşleştirilerek denek çiftleri oluşturulmuştur. Oluşturulan bu denek çiftleri, deney ve kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Kontrol grubunda dersler öngörülen mevcut eğitim/öğretim metodu ile işlenirken, deney grubunda ise argümantasyon tabanlı öğretime uygun olarak hazırlanan çalışma föyleri kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda 3 erkek 20 kadın ve deney grubunda ise 2 erkek 21 kadın olmak üzere çalışma grubu toplam 5 erkek 41 kadın öğrenciden oluşmaktadır. Tablo 2’ de ise araştırmamızdaki çalışma grubunun cinsiyete göre sayısal verileri yer almaktadır.

Tablo 2*Çalışma Grubuna İlişkin Sayısal Veriler*

	Kadın	Erkek	Toplam
Kontrol grubu	20	3	23
Deney grubu	21	2	23
Toplam	41	5	46

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi, öğretmen adaylarının yoğunluk ve hal değişimi konularına yönelik akademik başarılarını ölçmek için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan kazanım testlerinden, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin geçmiş yıllarda yaptığı üniversiteye hazırlık sınavlarından ve MEB onaylı üniversiteye hazırlık kitaplarından seçilip, uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Testin kapsam geçerliliğini sağlamak için önce alanında uzman iki kimya eğitimcisi ile deneyimli iki kimya öğretmenin görüşü alındı. Ayrıca dil bilgisi yönünden uygunluğunu değerlendirmek için ise bir dil uzmanının görüşlerinden faydalanılmış. 50 maddelik soru havuzu içinden 32 sorudan oluşan nihai test oluşturulmuştur. Bu başarı testi çalışma başında ve sonunda olmak üzere ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri çoktan seçmeli bir akademik başarı testi ile toplanmış, bu test çalışmanın başında hem deney hem de kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Kontrol grubunda yoğunluk ve hal değişimi konuları üniversitenin öngördüğü mevcut eğitim/öğretim programı ile işlenmiştir. Deney grubunda ise aynı konular, öğrencilerin çalışma föyleri üzerinde bulunan Tablo 3'te verilmiş olan 12 tane argümantasyon stratejisi kullanılarak işlenmiştir. Uygulama haftada 2 saat olmak üzere, Genel Kimya dersi kapsamında bulunan laboratuvar uygulamaları süresince yapılmıştır. Föyler öğrencilere dağıtıldıktan sonra nasıl dolduracakları, stratejileri nasıl kullanacakları öğretim elemanı tarafından anlatılmıştır. Öğrencilerin verilen problemi önce küçük gruplarda kendi içlerinde daha sonra da tüm sınıfta tartışarak konu ile ilgili doğru sonuca ulaşmaları sağlanmıştır. Bu şekilde öğretmen adayları argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımında aktif rol almışlardır. Öğretim elemanı deney grubunda bir rehber rolü üstlenmiş, öğrencileri neden, nasıl, niçin gibi sorularla yönlendirmiş ancak doğru cevabı kendilerinin bulmalarını, verilerle, gerekçelerle ve sınırlayıcılarla desteklemelerini sağlamıştır. Dersin sonunda ise konuyu özetleyerek dersi bitirmiştir.

Tablo 3*Argümantasyon Etkinliklerinde Kullanılan Stratejiler*

Etkinlik No	Etkinliğin Adı	Strateji
1	Maddelerin Erime ve Donma Sıcaklıklarının	Tahmin et-gözle-açıkla
2	Bulunması Yoğunluk Tayini	Deney Tasarlama
3	Hangi Grafik Doğru	Delil Kartları
4	Kavram Haritası	Kavram Haritası

5	İfadeler Tablosu	İfadeler Tablosu
6	Kardan adam nerede?	Kavram Karikatürleri
7	Hangi teori doğru?	Fikirler ve Delillerle Yarışan Teoriler
8	Sıcak Gözlemler	Hikâyelerle Yarışan Teoriler
9	Hal Değişim Grafiği	Argüman Oluşturma
10	Dünyanın Toplam Entalpisi	Argüman Oluşturma
11	V Diyagramı	Argüman Oluşturma
12	Veri Kartları	Argüman Oluşturma

Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlerini test etmek amacıyla ön test ve son testten elde edilen veriler SPSS24 paket programına girilmiştir. Veri temizliği gerçekleştirilmiş, uç değerler z standart dağılımına göre incelenmiş ve uç değere rastlanılmamıştır. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ölçümlerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik için basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hataya oranlarına bakılmıştır. Elde edilen normallik istatistikleri Tablo 4' te verilmiştir

Tablo 4

Çalışmadan Elde Edilen Normallik İstatistikleri

		Çarpıklık Katsayısı/standart hata	Basıklık Katsayısı/standart hata
Ön Test	Deney	0.177/0.481	-0.677/0.992
	Kontrol	0.170/0.512	-1.172/0.935
Son Test	Deney	1.226/0.481	0.520/0.935
	Kontrol	-0.209/0.512	0.718/0.992

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubu ön test ve son test değerlerine ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hataya oranı normal dağılım aralığında (-1.96 ile 1.96 arasında) olduğundan normal dağılım özelliği göstermektedir. (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca bu değerlere ait histogram, Normal Q-Q plot grafikleri de incelenerek kabul edilebilir bir normalliğin olduğuna karar verilmiştir. Ek olarak varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile belirlenmiş ve bu varsayımın sağlandığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda maddelerin alt grup ile üst grup arasında farklılık gösterme durumu bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. İki gruba ait ölçümlere ilişkin ortalamaların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi kullanılmaktadır (Çakan, Çelikten ve Gündüz; 2020). Bu nedenle deney ve kontrol grubunun ön test puanları ve son test puanları arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra hem deney hem de kontrol grubunun kendi içinde ön ve son testleri arasındaki farkı incelemek amacıyla ise bağımlı örneklem t- testi kullanılmıştır. Buna ek olarak gruplar arasında farkların büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta kare etki büyüklüğü hesaplanmıştır. İşaretinden bağımsız olarak değerlendirilen eta kare, bağımsız değişken tarafından açıklanan bağımlı değişkendeki toplam varyansın oranını gösterir ve 0 ile 1 arasında değer alır. Bu değer 0,01 olması küçük, 0,06 olması orta ve 0,14 düzeyindeki eta kare ise büyük (large) etki olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2010; Pallant, 2017).

Bulgular

Çalışmanın deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön ve son testlerden elde edilen verilerin alt problemlere göre sırasıyla analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının, yoğunluk ve hal değişimi konulu başarı testine ait puanlarının, uygulama öncesinde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde ön test puanları arasında bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarı Ön Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney grubu ön test	23	40.354	11.625			
Kontrol grubu ön test	23	39.219	11.145	44	0.33	.776

*p< .05

Tablo 5 incelendiğinde, uygulama öncesinde yapılan ön test uygulamasında argümantasyon etkinlik tabanlı öğretim yapılan deney grubu ve öngörülen eğitim/öğretim yöntemiyle öğretim yapılan kontrol grubunun başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(44)=0.33$, $p>.05$). Yani kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test başarı puanları ile deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test başarı puanları benzerdir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Kontrol grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının yoğunluk ve hal değişimi konulu başarı testine ait puanlarının uygulama öncesi ve sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde kontrol grubu ön test - son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Kontrol grubu ön test	23	39.219	2.599	22	1.009	.326	.04
Kontrol grubu son test	23	42.375	2.201				

*p< .05

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubuna uygulanan başarı testine ait ön test puanları ile öngörülen eğitim/öğretim metodu ile yapılan öğretim sonrasında uygulanan başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t(22)=1.009; p>.05). Yani kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test başarı puanları ile son test başarı puanları benzerdir.

Üçüncü Alt probleme Ait Bulgular

Deney grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının yoğunluk ve hal değişimi konulu başarı testine ait puanlarının uygulama öncesi ve sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde deney grubu ön test- son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Deney grubu ön test	23	40.354	11.329	22	-6.125	.000	.63
Deney grubu son test	23	58.386	12.815				

*p< .05

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubuna uygulama öncesinde yapılan başarı testine ait ön test puanları ile uygulama sonrasında yapılan başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t(22)=-6.125, p<.05). Ortalamalar göz önüne alındığında, gözlenen bu farkın son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Yani deney grubundaki öğrencilerin son test başarı puanı ön test başarı puanından fazladır. Eta kare (η^2) etki büyüklüğü ise .63 bulunmuş olup elde edilen ölçümler arası farklılık büyük etkiye sahiptir. Bu durumda etki toplam varyansın %63’ünü açıklamaktadır. Bu sonuçlara göre uygulanan argümantasyon tabanlı etkinliğin öğretmen adaylarının başarıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Yoğunluk ve hal değişimi konularında, uygulama sonrasında argümantasyon öğretim yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu ve öngörülen eğitim/öğretim yöntemiyle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için başarı son testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarı Son Testi Puanlarına İlişkin

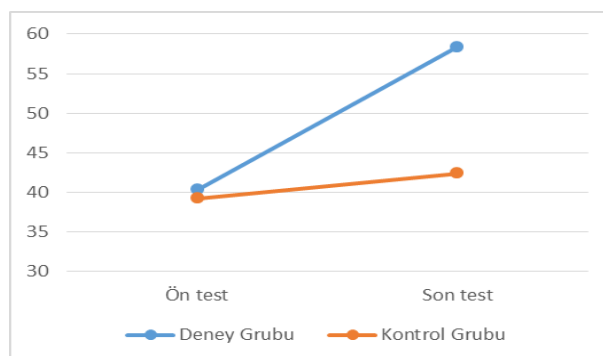
Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Deney grubu son test	23	58.386	12.552	44	4.603	.000	.32
Kontrol grubu son test	23	42.375	9.843				

Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

* p< .05

Yoğunluk ve hal değişimi konularında, uygulama sonrasında argümantasyon öğretim yöntemiyle eğitim verilen deney grubu ve öngörülen eğitim/öğretim yöntemiyle eğitim verilen kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Tablo 8’deki t-testi sonuçlarına bakıldığında deney grubunun başarı ortalamasının ($\bar{X} = 58.386$) kontrol grubu başarı ortalamasından ($\bar{X} = 42.375$) yüksek olduğu görülmektedir ve Eta kare (η^2) etki büyüklüğü ($\eta^2 = .32$) bulunmuş olup elde edilen ölçümler arası farklılık büyük etkiye sahiptir. Bu durumda etki toplam varyansın %46’sını açıklamaktadır. Bu sonuçlara göre argümantasyon tabanlı etkinliklerin, yoğunluk ve hal değişimi konularında öngörülen mevcut eğitim/öğretime göre başarıyı daha çok artırdığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yoğunluk ve hal değişimi konulu başarı testine ait ön test ve son puanlarına ilişkin çizgi grafiği Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 2’de görüldüğü gibi deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının ön test puanları neredeyse eşit iken son test puanlarının birbirinden oldukça farklıdır. Deney grubunun son test puanları kontrol grubunun son test puanlarından oldukça fazladır. Ayrıca deney

grubundaki öğretmen adaylarının son test puanları ön test puanlarına kıyasla oldukça fazla artış gösterirken, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test puanları ön test puanlarına oldukça yakındır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmamızda fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerine yoğunluk ve hal değişimi konuları öğretilmiştir. Belirtilen fen bilgisi konularının öğretimi kontrol grubuna üniversitenin öngördüğü eğitim/öğretim metodu, deney grubuna ise argümantasyon yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda argümantasyon yönteminin öngörülen yöneme göre başarıyı arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına bakıldığında; çalışmanın alt problemlerinden biri olan, deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=.776>.05$), deney ve kontrol grubu son test sonuçları arasında ise anlamlı bir fark olduğu ($p=.000<.05$) bulunmuştur. Benzer şekilde İlk (2019), fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının etkisini incelediği çalışmasında, deney ve kontrol grubu ön test sonuçlarında anlamlı bir fark yokken, son test sonuçlarında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Yine çalışmamızın sonuçlarını destekler şekilde Çakır (2019)'ın, argümantasyona dayalı fen uygulamalarının öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisini incelediği çalışmasında, deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmazken bu iki grubun son test sonuçları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Demir ve Gönen'in (2019) argümantasyona dayalı öğretimin öğrencilerin fen bilimleri "kuvvet, iş ve enerji" ünitesindeki başarılarına etkilerini inceledikleri çalışmalarında deney ve kontrol gruplarının ön testleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak grupların son testleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya konulmuş ve deney grubu lehine öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğu görülmüştür. Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına dayalı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği bir çalışmada, deney ve kontrol gruplarının ön testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak grupların son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir (Ulu ve Bayram, 2015). Duran vd. (2017) de, ortaokul öğrencileri ile yaptıkları olasılık öğretimine argümantasyonun etkisini inceledikleri çalışmalarında deney ve kontrol grubu son test sonuçlarında anlamlı bir fark bulduklarını, argümantasyon tabanlı öğrenim gören deney grubunun matematik başarısının mevcut öğretim gören kontrol grubundan anlamlı olarak daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bahçeci ve Orhan (2019), bilimsel tartışma odaklı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, fen tutumlarına ve bilimin doğasını anlama düzeylerine etkisini incelemişlerdir ve çalışmamız ile benzer şekilde deney ve kontrol grubu ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığını ancak deney ve kontrol grubu son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmamızın diğer bir alt problemlerinden biri olan kontrol grubu ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark yokken ($p=.326>.05$), deney grubu ön test-son test sonuçları arasında ($p=.000<.05$) düzeyinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Uluay ve Aydın'ın (2018) yedinci sınıf öğrencilerine kuvvet ve hareket ünitesinin öğretilmesinde argümantasyon odaklı öğrenme sürecinin akademik başarıya etkisini inceledikleri çalışmaları kontrol grubu ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı, deney grubu ön test-son test sonuçları arasında ise anlamlı bir fark olduğu gösterilmiştir. Benzer şekilde Işiker'in (2017)

maddeyi tanıyalım ünitesinde argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutumlarına olan etkilerini incelediği çalışmada kontrol grubu ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark yokken, deney grubu ön test-son test sonuçları arasında düzeyinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Çalışmamızın sonuçlarına dayanarak, argümantasyona dayalı etkinliklerle yürütülen öğretimin, akademik başarıyı arttırdığını düşünmekteyiz. Bu düşünceden yola çıkarak okullarda başarının artırılması için bu yöntemden yararlanılabileceği ve yöntemin yaygınlaştırılması yönünde çalışmaların ve etkinliklerin yapılabileceği görüşündeyiz. Örneğin MEB'in kaynak ders kitaplarında argümantasyon etkinliklerine daha fazla yer verilmesinin argümantasyon uygulamasını gerçekleştirecek öğretmenlere kolaylık sağlayacağı dolayısı ile de derslerinde yöntemi uygulamaları için de güdüleyici olabileceği görüşündeyiz. Ayrıca öğretmenlere argümantasyonda yer alan temel kavramlar ve etkinliklerle ilgili yeterli donanıma sahip olmaları için argümantasyonu desteklemeye yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi yöntemin kullanımının yaygınlaştırılmasında etkili olabileceğini düşünmekteyiz.

Argümantasyon yönteminin kısmen zaman alıcı olduğu ve uygulanabilirliğinin küçük gruplar için daha elverişli olduğu düşünüldüğünde, fen derslerinde argümantasyon yönteminin uygulanabileceği materyallerin olduğu sınıf ortamlarının oluşturulması yöntemin uygulanması açısından kolaylık sağlayabilir. Ayrıca uygulamanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencilere yöntemin aşamalarının ve uygulayıcıların görevlerinin belirtildiği bir kılavuz verilebilir.

Eğitim programlarında fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince argümantasyona dayalı çalışma föyleri, deney raporları gibi öğrencilerin yararlanabileceği etkinliklere yer verilerek yöntemle ilgili tecrübe kazanmaları sağlanabilir.

Ayrıca Fen laboratuvarlarının alt yapıları güçlendirilerek, öğretmenlerin deneysel çalışmalarla, öğrencileri argümantasyon eğitimine katma süreci daha verimli hale getirilebilir.

Argümantasyon yöntemini kullandığımız bu çalışma başka öğretim teknikleri ile desteklenip etkinliği artırılabilir. Kimya dersinde yapılan bu çalışma farklı üniteler ve derslerde de uygulanabilir.

Yaptığımız bu çalışmada argümantasyona dayalı etkinlikler üniversite düzeyinde uygulanmış ve olumlu sonuç alınmıştır. Çalışmamız bu etkinliklerin uygulayıcısı olarak uygulamaya katılan öğretmen adaylarının deneyim kazanmaları açısından önemlidir. Ayrıca argümantasyon yönteminin bu araştırmada çalışılan kimya dersi konularının öğretiminde daha önce kullanılmamış olması, bu konuları işleyen öğretmenler için öğretime yardımcı olabileceği noktasında da önemlidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Veriler 2020 yılı öncesinde toplandığı için etik kurul izni bulunmamaktadır.

Kaynakça/References

- Aslan, Ö. Y. (2018). *Fen öğretiminde argümantasyon yönteminin kullanılmasının akademik başarı, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: iki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 149-155.
- Aydoğdu, Z. (2017). *Argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin fene yönelik akademik başarı, motivasyon, ilgi ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Balcı, A. (2007). *Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bahçeci, E. ve Orhan, A. T. (2019). Bilimsel tartışma odaklı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, fen tutumlarına ve bilimin doğasını anlama düzeylerine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 692-711.
- Büyüköztürk, Şener. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakan, M., Çelikten, S. ve Gündüz, T. (2020). *Nicel veri analizi ve yorumlanması*. B. Oral (Ed.) ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 161-203). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, M. Ö. (2019). *Argümantasyona dayalı fen uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demir, T. ve Gönen, S. (2019). Argümantasyona dayalı öğretimin 7.sınıf öğrencilerinin kuvvet, iş ve enerji ilişkisini anlamalarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 23-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/687283>
- Demir, B. ve İşleyen, T. (2019). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematik başarılarına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1084-1109.
- Duran, M., Doruk, M., ve Kaplan, A. (2017). Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve kaygılarına etkililiğinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama Dergisi*, 13(1), 55-87.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Erkol, M., Kışoğlu, M., ve Gül, Ş. (2017). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı rapor formatının öğretmen adaylarının başarılarına ve fen bilgisi laboratuvarına yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(2), 614-627.
- Erduran, S., Ardaç, D., & Yakmacı G. B. (2006). Learning to teach argumentation: case studies of pre-service secondary science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(2), 1- 14.
- Eroğlu, E., ve Yıldırım, H. İ. (2020). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 42-68.
- Fettahlıoğlu, P. (2020). Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri. Ekici, G. ve Güven, M. (Ed.), *Argümantasyona dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımı içinde* (s. 145). Ankara: Pegem Akademi.

- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How To Design And Evaluate Research In Education*. New York: McGraw-Hill.
- Güler, Ç. (2016). *Fen laboratuvarı dersinde kullanılan "argümantasyon tabanlı bilim öğrenme" yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi ve yaklaşım hakkındaki görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Günel, M., Kabataş Memiş, E., ve Büyükkasap, E. (2010). Yapararak yazarak bilim öğrenimi-yybö yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 49-62.
- İlk, A. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (atbö) yaklaşımının fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- İşiker, Y. (2017). *Maddeyi tanıyalım ünitesinde argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutumlarına olan etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kara, S., Yılmaz, S., ve Kingir, S. (2020). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve argümantasyon kalite düzeylerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1253-1267.
- Kaya, M. (2018). *Argümantasyon yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kaya, O. N., ve Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen eğitimi için tartışmacı söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 89-100.
- Kingir, S., Geban, Ö., ve Günel, M. (2011). Öğrencilerin kimya derslerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının yaklaşımının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 15-28.
- Koçak, K. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının çözümler konusunda başarısına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020.
- Özmen, H. (2014). *Deneyel araştırma yöntemleri*. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (içinde) (s. 47-76). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, İ. (2019). *Argümantasyon tabanlı biyoloji laboratuvar dersinin fen bilimleri öğretmen adaylarının argümantasyon oluşturma becerilerine, akademik başarılarına ve biyoloji laboratuvar dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma Kılavuzu* (2. Baskı). (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Poock, J. R., Burke, K. A., Greenbowe, T. J., & Hand, B. M. (2007). Using the science writing heuristic in the general chemistry laboratory to improve students' academic performance. *Journal of Chemical Education*, 84(8), 1371- 1379.
- Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2), 235-260.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2021). *Türkçe Sözlük*. Erişim Aralık 2021, <http://tdk.gov.tr>
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press. https://books.google.com.tr/books?id=8UYgegaB1SOC&pg=PA41&hl=tr&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

- Uğurlu, S. K. (2019). *Argümantasyon temelli kimya deney tasarımlarının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki anlayışlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ulu, C. ve Bayram, H. (2015). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına dayalı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 316-343.
- Uluay, G., ve Aydın, A. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerine kuvvet ve hareket ünitesinin öğretilmesinde argümantasyon odaklı öğrenme sürecinin akademik başarıya etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1779-1799.
- Ünal, Ş. ve Yıldız, K. (2016). Örnek olayların entegre edildiği argümantasyon yönteminin öğrencilerin çevre konularındaki başarı ve tutumlarına etkisi. *Informal Ortamlarda Araştırma Dergisi*, 1(11), 25-51.
- Yeşildağ H. F., ve Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi. *Elementary Education Online*, 12(4), 1056–1073.

İletişim/Correspondence

Saliha DOĞAN, Öğretmen, salihadogan27@gmail.com

Dr. Özlem ÇANKAYA, İnönü Üniversitesi, ozlem.isikgil@inonu.edu.tr

Dr. Nilay AYDOĞAN, İnönü Üniversitesi, nilay.aydogan@inonu.edu.tr

Doç.Dr. Funda OKUŞLUK, İnönü Üniversitesi, funda.gurer@inonu.edu.tr

A Phenomenological Analysis of the Problems Encountered by School Principals in Providing Financial Resources and Their Solution Proposals

Bünyamin AĞALDAY, Mardin Artuklu University, ORCID ID: 0000-0003-0128-5055

Mehmet GÜL, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0003-0820-4342

Abstract

This study examines the problems of school principals in providing financial resources to the school and the solution proposals for these problems. The research employed a qualitative phenomenological research design. The research was carried out in the 2021-2022 academic year. The study group consists of fifteen kindergarten, primary and secondary school principals in Diyarbakır. Maximum variation sampling method was used to select school principals. The study data were collected with semi-structured interview method. The data were analyzed by descriptive analysis and content analysis. As a result of the research, it has been seen that there is a financial problem at all levels. Still, this problem is more prominent in pre-school education institutions that are not within the scope of compulsory education and therefore do not allocate financial resources. It has been understood that school principals spend too much time creating a source of finance and therefore cannot adequately perform their other essential duties. School principals see insufficient funds allocated to schools and the failure of parent-teacher associations to fulfill their crucial obligations as the source of financial problems. On the other hand, it was concluded that financial issues reduce the motivation of school principals and negatively affect the performance of teachers. School principals stated that, first of all, each school should have its budget in solving the financing problem. School principals believe that the public should be informed about contributions to schools by creating a positive perception through print, broadcasting, and internet media. For policy makers, it has been suggested by researchers to prepare a school-based budget.

Keywords: funding, school principal, donation, kindergarten, primary school, secondary school



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 155-177

DOI:10.17679/inuefd.1060449

Article Type
Research Article

Received
20.01.2022

Accepted
16.04.2022

Suggested Citation

Ağalday, B., & Gül, M. (2022). A phenomenological analysis of the problems encountered by school principals in providing financial resources and their solution proposals. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 155-177. DOI:10.17679/inuefd.1060449

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The inadequacy of the resources required for education causes negativity in reaching the purpose of education and getting the desired results. Therefore, it is important to provide sufficient financial resources to schools to continue education and training processes. The studies (Çetin, 2019; Çevik, 2019; Çınkır, 2010) conducted in Turkey regarding the problems faced by school administrations indicate that the most critical issue is the lack of financial resources. When studies focusing on economic problems in schools in Turkey are examined, it is seen that these studies are based on the perceptions of school principals. Based on the studies (Altunay, 2017; Hoşgörür & Arslan, 2014; Kayıkcı & Akan, 2014; Özer et. al., 2015; Toker Gökçe & Uslu, 2018; Yıldız, 2018), regarding the financial problems experienced in schools, it is understood that schools in Turkey have problems finding financial resources and that these problems negatively affect schools, especially school administrators. These studies were mainly carried out in a single stage. However, the present study was conducted in kindergarten, primary and secondary schools. Unlike other studies, the kindergarten level is also included. In this context, in line with the data to be obtained in the research, besides determining which problems preschool, primary and secondary school principals face in providing financial resources to their schools, there will also be a comparison opportunity between levels. Thus, it will be ensured that the financial problems in schools are handled holistically. In addition, the fact that school principals, as the actors most affected by the financing problems, will be asked for solutions to the financing problems is another factor that makes the research important. On the other hand, the fact that the negative effects of the financial problems in schools and the actors taking part in this process will be investigated is another factor that makes the research unique and important.

Purpose

This study aims to examine financial resource problems in kindergarten, primary and secondary schools based on school principals' perceptions and evaluate suggestions for solving these problems.

Method

In this study, phenomenology, one of the qualitative research models, was used. The phenomenological design is an approach used to explore and examine the perceptions of individuals based on their experiences (Creswell, 2013). The study group of this research consisted of 15 school principals working in public kindergartens, primary and secondary schools in the Çınar district of Diyarbakır province. Maximum variation sampling method was used to select school principals. Accordingly, school principals working at different levels were included in the study. The study data were collected with semi-structured interview method. The data collected in the research were analyzed in accordance with the "descriptive analysis" and "content analysis" techniques. In order to ensure validity and reliability, after the analysis of the data of all participants was completed, all coded interviews were requested to be recoded by a different coder. In addition, the obtained interview texts were sent to the participants for member checking.

Findings

The financial resources at the school consist of canteen incomes and kindergarten fees within the school and limited allowances and donations from the district national education directorates in case of need outside the school. The difficulties encountered in obtaining financing are grouped under legislation, environment, and indifference. While the principal, vice-principals, volunteer teachers, parent-teacher associations, and class representatives contribute to the funding of the school, it has been reported that the parents of the students and the shopkeepers play an important role outside the school. While there are problems in meeting the basic needs in the school due to the lack of financing, it has been found that the educational activities cannot be carried out adequately. For the solution of the financing problem, school principals stated that, each school should have its budget. In addition, they suggested that local governments should take an active role in the financing of schools regarding donations to the school. School principals believe that the public should be informed about contributions to schools by creating a positive perception through media.

Discussion & Conclusion

It has been observed that kindergarten, primary, and secondary school principals have same problems in financing their schools. However, it has been observed that these problems are more evident in kindergartens, which are not within the scope of compulsory education and therefore do not allocate financial resources. It can also be stated that financial problems in pre-school institutions do not cause different issues compared to other levels. Pre-school education institutions can maintain their education processes at a minimum level with parent fees. It can be said that the most important factor in eliminating the financing problems is the parents of the students and the school-parent union after the school principal. However, there are some difficulties in creating financing resources despite all efforts. Not allocating enough funds to schools is one of these difficulties. On the other hand, although it is an important actor, the indifference of parent-teacher associations in some schools is another difficulty. However, in overcoming financial challenges, the importance of school-parent cooperation has clearly emerged. The fact that school principals spend too much time creating a source of finance reduces their motivation and makes it difficult for them to focus on the management processes in the school. On the other hand, financial problems negatively affect teachers' performance. It has been observed that some schools have difficulties meeting even their basic needs. In this case, it would be inappropriate to expect these schools to work on quality and focus on student's academic and social activities. School principals believe that, first of all, each school should have its budget in solving the financing problem. In addition, they made some suggestions about the need for parents and local governments to be actively involved in the process. They emphasized the importance of the media in solving the financing problem.

Okul Müdürlerinin Finansal Kaynak Sağlamada Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Fenomenolojik Bir İnceleme

Bünyamin AĞALDAY, Mardin Artuklu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0128-5055

Mehmet GÜL, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-0820-4342

Öz

Bu çalışma, okul müdürlerinin okula finansal kaynak sağlamada yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini incelemektedir. Çalışma, nitel araştırma yönteminin fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, Diyarbakır'da görevli on beş anaokulu, ilkokul ve ortaokul müdüründen oluşmaktadır. Okul müdürlerinin seçiminde, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veriler, betimsel analiz ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, bütün kademelerde finansman sorununun yaşandığı ancak bu sorunun, zorunlu eğitim kapsamında bulunmayan ve bu nedenle maddi kaynak ayrılmayan okul öncesi eğitim kurumlarında daha belirgin yaşandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin, finansman kaynağı yaratmak için fazla zaman harcadıklarını ve bu nedenle diğer önemli görevlerini yeterince yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri, finansman sorunlarının kaynağı olarak, okullara yeterince ödenek ayrılmaması ve okul aile birliklerinin sorumluluklarını yerine getirmemesini görmekteyiz. Bununla birlikte, finansman sorunlarının, okul müdürlerinin motivasyonu düşürürken, öğretmenlerin de performansını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri, finansman sorununun çözümünde, her şeyden önce, her okulun kendi bütçesinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yanı sıra, okula yapılacak bağışlar konusunda, yerel yönetimlerin okulların finanse edilmesinde aktif bir rol alması gerektiğini önermişlerdir. Araştırmacılar tarafından politika yapıcılara yönelik, okul temelli bütçe hazırlanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: finansman, okul müdürü, bağış, anaokulu, ilkokul, ortaokul.

Önerilen Atıf

Ağalday, B. & Gül, M. (2022). Okul müdürlerinin finansal kaynak sağlamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin fenomenolojik bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 155-177. DOI: 10.17679/inuefd.1060449



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 155-177
DOI:10.17679/inuefd.1060449

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
20.01.2022

Kabul Tarihi
16.04.2022

Okul Müdürlerinin Finansal Kaynak Sağlamada Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Fenomenolojik Bir İnceleme

Eğitim hakkı, yasalarla teminat altına alınan temel bir sosyal haktır. Yasalarla teminat altına alınmasına rağmen, vatandaşların eğitim haklarından faydalanabilmeleri, ülkede uygulanan kalkınma programları ve eğitim politikalarına bağlıdır. Ancak, söz konusu programların ve politikaların hayata geçebilmesinin, eğitime ayrılan kaynaklarla ilişki olduğu söylenebilir.

Türkiye’de eğitim finansmanının büyük kısmı kamu kaynakları tarafından karşılanmaktadır (Gümüş ve Şişman, 2014). Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı’nın bütçesinin, merkezi bütçeye oranında önemli bir artış olmasına rağmen, öğrenci başına yapılan harcamaların ortalaması dikkate alındığında, Türkiye hala OECD ortalamasının altındadır (Korlu vd., 2021). Bu artış oranları yeterli olmamakla beraber her yıl hızla artan öğrenci sayıları ve bu artışa bağlı olarak ihtiyaç duyulan derslik, araç-gereç ve materyal eksikliği, eğitim-öğretimde ciddi bir kaynak ihtiyacı doğurmuştur. Eğitim için gerekli olan kaynakların yetersizliği, eğitimin amacına ulaşmasında ve istenilen sonuçların alınmasında olumsuzluğa sebep olmaktadır. Dolayısıyla, eğitim-öğretim süreçlerinin devam ettirilebilmesi için okullara yeterli finansal kaynakların sağlanması önem arz etmektedir.

Okul yönetimlerinin karşılaştığı sorunlara ilişkin Türkiye’de yürütülen çalışmalar incelendiğinde, en önemli problemin, finansal kaynak yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çetin, 2019; Çevik, 2019; Çinkir, 2010). Finansal kaynağın temini ve verimli bir şekilde kullanılması, okul yöneticilerinin en önemli sorumluluklarından biridir (Gümüş ve Şişman, 2014). Bununla birlikte, yapılan bir araştırmada, okulların finansal problemlerinden en çok okul yöneticilerinin olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2018). Finansman sorunlarından en çok okul müdürlerinin etkilenmesi doğaldır. Oysaki okulun gelişmesinde okul müdürlerinin çok önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir. Okul müdürleri, başarılı okul reformlarının ve yenileşme girişimlerinin anahtar unsurları olarak görülmektedir. Dolayısıyla, okuldaki finansal problemlerin çözülmesinde de okul müdürlerinin olumsuz etkilenmelerinin önüne geçilmesi gerekir. Bu olumsuzluktan etkilenmeme, yine okul müdürlerinin çabalarına bağlıdır. Çünkü finansal kaynakların elde edilmesinde, okul müdürlerinin çabaları çok önemlidir. Zoraloğlu ve diğ. (2004) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin okula finansman sağlamada yetersiz kaldığı ve bu nedenle okulda eğitim için gerekli olan uygun ortamı sağlayamadıkları saptanmıştır. Okul yöneticileri, finansman sorununun çözümü için farklı kaynak arayışlarına başvurmaktadır. Hoşgörür ve Arslan (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürleri finansman sorununun çözümü için okul bahçelerini kiralama, kantin gelirleri, gezilerden artan para, yılsonu eğlenceleri ve kermesler aracılığıyla kaynak yarattıklarını ifade etmişlerdir. Ancak farklı arayışlar, toplum nezdinde hoş karşılanmamakla birlikte, okul müdürünün imajını da zedeleyebilmektedir. Yıldırım’ın (2020) yaptığı araştırmada da okul müdürlerinin finansman sorunlarının çözümü için arayış içerisine girmesinin, onların imajını zedelediğini göstermiştir.

Okullarda Finansman

Eğitimin finansmanı temelde, eğitim hizmetlerinin üretimi ve sunulması için gerekli olan fiziki ve finansman kaynaklarından oluşmaktadır (Gümüş ve Şişman, 2014). “Eğitimin finansmanı, eğitimsel amaç ve gayelere varmak adına gereken parasal kaynakları yaratma ve

bunları eğitim eşitliği ve etkinlik ölçütleri doğrultusunda yayma sürecini oluşturmaktadır (Tural, 2002, s.27)”. Diğer bir ifadeyle eğitim finansmanı, eğitim için ayrılan kaynakların amaçları gerçekleştirme sürecinde dağıtımını sağladığı gibi bu süreçte yer alacak ve etkilenecek olan kişilerin planlama sonucunda eğitim hakkından faydalanabilme şartlarını kolaylaştırır. Kaynakların adil ve planlı olarak insanlara dağıtılması, kaynaklarının verimli bir şekilde kullanımını ve vatandaşların eğitim olanaklarından faydalanmasını sağlamaktadır.

Okulların finansman kaynakları genellikle üç farklı yaklaşım ile temin edilmektedir. Bu yaklaşımlar şu şekilde özetlenebilir (Karakütük, 2011; Kurul, 2002): Birinci yaklaşım olan kamu/doğrudan finansman yaklaşımında; eğitim harcamaları, devletin topladığı vergilerle karşılanmaktadır. Eğitim bir kamusal hizmet sayılmakta ve eğitim harcamalarının tümü devletçe sağlanan vergilerle karşılanmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle, eğitim örgütlenmesini devlet üstlenir. Kamu finansmanının hedefi, bütün öğrencilerin aynı imkânlarla aynı eğitimleri alabilmeleridir. Bu yaklaşımda ekonomik verilerin kullanılması için piyasadaki bilgiler takip edilir ve planlı bir bütçe yapılmaya çalışılır. Fakat kamu kaynaklarının azalması sonucunda, eğitimdeki kalite de etkilenmektedir. İkinci yaklaşım olan özel/kısmi finansman yaklaşımında; eğitim yarı kamusal mal olarak görülmekte ve eğitim için gerekli kaynakların bir kısmı devletçe, bir kısmı da harç vb. ile öğrencilerden alınmaktadır. Bireylerin ücret ödemesi eğitiminde kalitesini artıracak ve yeri geldiğinde hesap da sorabilecektir. Bu sisteminin zararı ise maddi durumu iyi olan vatandaşların diğerlerine göre eğitimden daha fazla faydalanmasıdır. Sonuncu yaklaşım olan karma/dolaylı finansman yaklaşımında, eğitim özel hizmet olarak görülmektedir. Verilen eğitimler için sadece kamunun katkı sağlaması yeterli olmadığından eğitim alan kişiler, şirketler, hayırseverler ve gönüllü kuruluşlar da finansal olarak katkı sağlamalıdır. Bu sistemin temel düşüncesi, eğitim alanların niteliğinin artması aynı zamanda kaynaklarında tüketilmeden başka alanlarda kullanılabilmesidir.

Türkiye’de eğitim harcamaları daha çok vergilerle karşılanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, ağırlıklı olarak devlet bütçesi, okullara finansman sağlamada etkilidir. Eğitimin toplumsal önemi ve bireysel finansmanla yeterince kaynak sağlanmasının zor olması, devletin bu konuda finansman sağlamasını zorunlu kılmaktadır (Gümüş ve Şişman, 2014). Devlet kaynaklarının ana finansman kaynağı olmasında, ilköğretimin zorunlu olmasıyla da ilişkilidir. Bu doğrultuda ilköğretiminin finansal kaynakları yasayla belirlenmiştir. 222 sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 76. maddesinde finansal kaynak sağlama yöntemleri belirtilmiştir. Bunlar; devlet gelirlerinin en az % 3’ü, özel idare bütçelerinin en az % 20’si, köy okullarına tahsis edilen arazi ve bahçelerin gelirlerinin en az % 10’u, mahkemeler tarafından verilen para cezaları, Vakıflar Genel Müdürlüğü’nce belirlenen hisseleri oranında, iktisadi devlet teşekkülleri, özel kurumlar ve hayırseverlerce verilen bağış, para ve mallar, faizler, hurda eşyalar, kullanılmayan arsalar ile müteahhitlerden alınacak gecikme ve benzeri tazminatlar şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2013). Ancak, okul öncesinde finansman durumu ilköğretimden farklıdır. Türkiye’de okul öncesi, zorunlu eğitimin dışında yer aldığı için, okul öncesi kurumlarının sadece fiziksel ihtiyaçları karşılanmakta, ayrıca maddi ödenek ayrılmamaktadır. Anaokullarının finansmanına ilişkin herhangi bir yasal düzenleme olmamakla birlikte, okul öncesi kademesinin temel finansman kaynağı, ailelerden toplanan bağışlar ve aidatlardan oluşmaktadır.

Türkiye’de okullardaki finansman sorunlarına odaklanan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların okul müdürlerinin algılarına dayalı oldukları görülmüştür. Diğer taraftan, bu çalışmalardan finansman sorunları ve çözüm önerilerine odaklanan çalışmalar (Altunay, 2017;

Kayıkcı ve Akan, 2014; Özer vd., 2015; Toker Gökçe ve Uslu, 2018) olduğu gibi, finansal kaynakların yönetimi (Hoşgörür ve Arslan, 2014) ilköğretim finansmanın değerlendirilmesi (Yolcu, 2007), eğitim finansmanının okul paydaşları ile ilişkisi (Yıldız, 2018) ve finansman sorunlarında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına (Özdere, 2020) odaklanan çalışmalar da mevcuttur. Okullarda yaşanan finansman sorunlarına ilişkin yukarıda anılan çalışmalardan yola çıkarak, Türkiye'deki okulların finansman kaynağı bulmada sorunlar yaşadığı ve bu sorunların okullarda özellikle okul yöneticileri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu çalışmalar ağırlıklı olarak tek bir kademede gerçekleştirilmiştir. Ancak mevcut çalışma, anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda yürütülmüştür. Diğer çalışmalardan farklı olarak anaokulu kademesi de dahil edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmada elde edilecek olan veriler doğrultusunda, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul müdürlerinin kendi okullarına finansal kaynak sağlama sürecinde hangi problemlerle karşı karşıya kaldıklarının belirlenmesinin yanında, kademeler arasında bir karşılaştırma imkânı da olacaktır. Böylelikle, okullarda yaşanan finansman sorunlarının bütünsel olarak ele alınması sağlanacaktır. Bununla birlikte, finansman sorunlarından en çok etkilenen aktörler olarak okul müdürlerinin, finansman sorunlarına yönelik çözüm önerilerinin alınacak olmasının yanında yaşanan finansman problemlerinin okullardaki olumsuz etkilerinin ve bu süreçte rol alan aktörlerin araştırılacak olması, araştırmayı özgün ve önemli kılan bir unsurdur. Araştırmada elde edilecek çıkarımların, anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda müdürlük yapan veya müdürlüğe yeni başlayacak yöneticilere yol göstermesi ve bu alana dair yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı; okul müdürlerinin algılarına dayalı olarak anaokulu, ilkokul ve ortaokullardaki finansal kaynak sorunlarının incelenmesi ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri değerlendirmektir. Bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Okulların finansal kaynakları nelerdir?
2. Okulların finansman sağlamada karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
3. Okullarda finansman sağlamaya yardım eden aktörler kimlerdir?
4. Okullarda yaşanan finansman sorunlarının okula yansımaları nasıldır?
5. Okul müdürlerinin, okula finansal kaynak sağlanması için çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma modellerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin tecrübelerine dayandığı algılarını keşfetmek ve incelemek için kullanılan bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Dolayısıyla, bu araştırmanın fenomenoloji deseninde tasarlanmasının temel gerekçesi, okul müdürlerinin finansman sorunlarına ilişkin deneyimlerine dayanmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır ili Çınar ilçesinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan, 15 okul müdürü oluşturmuştur. Okul müdürlerinin seçilmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, anaokulu, ilkokul ve ortaokul gibi farklı kademelerde görev yapan okul müdürleri araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcıların Kişisel Bilgileri*

Rumuz	Mesleki Kıdem	Yöneticilik Süresi	Kademe
A1	9	6	Anaokulu
A2	12	7	Anaokulu
İ1	32	21	İlkokul
İ2	24	16	İlkokul
İ3	16	10	İlkokul
İ4	24	11	İlkokul
İ5	22	11	İlkokul
İ6	13	9	İlkokul
İ7	19	12	İlkokul
O1	21	13	Ortaokul
O2	16	9	Ortaokul
O3	11	7	Ortaokul
O4	13	9	Ortaokul
O5	14	6	Ortaokul
O6	11	4	Ortaokul

Tablo 1’de, katılımcıların mesleki kıdemleri, 9-32 yıl, yöneticilik tecrübeleri ise 4-21 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılardan 2’si anaokulu, 7’si ilkokul ve 6’sı ise ortaokulda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Öncelikle, konu ile ilgili literatür taraması yapılarak, beş soruluk bir taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra, form bir dil uzmanının incelemesine sunulmuş, sorulardaki ifadelerin düzeltilmesi sağlanmıştır. Ardından, görüşme formu eğitim yönetimi alanında uzman iki akademisyenin geribildirimleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Son olarak, taslak formun pilot uygulaması, iki okul müdürüyle gerçekleştirilerek, forma son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Bu araştırma için, Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (08.09.2021 tarih ve 2021/8-3 sayılı kurul kararı) etik izin alınmıştır. Araştırma kapsamında görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara araştırma ile ilgili bilgiler verilmiş ve görüşme tarihleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Görüşme yapılmadan önce katılımcılara görüşmenin amacı ve önemi, verilerin nasıl ve nerede kullanılacağını ve görüşmeye katılan kişilere ait bilgilerin gizliliği hakkında açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların e-posta adreslerine araştırma konusu ile ilgili bilgi notları gönderilmiştir. İzinleri dahilinde görüşmelerin ses kaydına alınacağı bilgisi önceden kendilerine verilmiştir. Görüşme isteğini kabul eden okul müdürleriyle iş ve işlemlerini aksatmayacak zaman aralıklarında görüşmeler yapılmasına dikkat edilmiştir. Net bir ses kaydı alabilmek adına görüşme yapılacak ortamın sessiz bir yer olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılmış olup ortalama 25-40 dakika sürmüştür.

Araştırmada toplanan veriler, “betimsel analiz” ve “içerik analizi” tekniklerine uygun analiz edilmiştir. Betimsel analiz sonucunda elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanması yapılır. İçerik analizinde ise betimsel analizde yorumlanan veriler daha detaylı işleme alınmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kodlar ve temalar çerçevesinde gruplandırılır ve bir araya getirilen bu temalar yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Alınan ses kayıtları öncelikle metne dönüştürülmüş, gözden geçirilerek kodlanmış, sonrasında ise kategoriler oluşturularak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla tüm katılımcılara ait verilerin analizi tamamlandıktan sonra kategori ve kod listeleri oluşturulmuş ve kodlanan tüm görüşmelerin farklı bir kodlayıcı tarafından yeniden kodlanması istenmiştir. Oluşturulan kod ve kategori örnekleri, eğitim yönetimi alanında uzman bir akademisyene gönderilerek akran değerlendirmesi yapılmıştır. Bununla birlikte, inandırıcılığı artırmak için, elde edilen görüşme metinleri katılımcılara gönderilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Buna göre, alıntıların okul müdürlerine doğru gelip gelmediği teyit edilmiştir (Patton, 2005). Verilerin toplanması ve analizi sürecinde yapılanlar, ayrıntılı olarak raporlanarak güvenirliliğin artırılması sağlanmıştır. Yine geçerliliği ve güvenirliliği artırmak amacıyla bulgular kısmında katılımcıların sorulara verdiği cevaplardan direkt alıntılara yer verilmiştir. Etik kurallara uymak adına okulların ve katılımcıların adları gizli tutulmuş, anaokulu müdürleri A1-A2, ilkökulu müdürleri İ1...İ7 ve ortaokul müdürleri ise O1...O6 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen bulgular çözümlenerek, araştırma sorularının sırasına göre sunulmaktadır.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu için okul müdürlerine, “Okul için finansal kaynaklarınızı nasıl temin ediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların tamamı, kantin gelirleri ve veli bağışlarının önemini vurgulamıştır. Elde edilen kod ve kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kod, Kategori ve Frekanslar

Kategori	Alt Kategori	Kod	n	Katılımcılar
Finansal Kaynak Çeşitleri	Okul İçi	Kantin gelirleri	15	Tüm katılımcılar
		Anasınıfı Aidatları	9	A1, A2, İ1, İ2, İ4, İ6, O2, O3, O5
	Okul Dışı	Hayırseverler	8	İ2, İ3, İ4, İ6, İ7, O1, O4, O5,
		Veli Bağışları	15	Tüm katılımcılar
		İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	12	A2, A3, İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ7, O2, O3, O5

Okul müdürleri, okulun ihtiyaçları için öncelikle, ellerinde bulunan ve kolay ulaşılabildikleri imkânlarla finansmanı artırmaya çalışmaktadır. Müdürlerle yapılan görüşmelerden, okulların temel finansman kaynaklarının, okul kantin kiralrı, anasınıfı aidatları,

velilerin bir kısmının kayıt esnasında yaptıkları bağışlar, ara sıra sağlanan ve yeterli olmayan, il ve ilçe milli eğitim aktarım payları ile özel kurum ve kuruluşlardan elde edilen yardımlardır. Bu konu ile ilgili okul müdürlerinin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Okulumuzda, maddi kaynaklar daha çok velilerin gönüllü yapmış olduğu bağışlardan sağlanıyor.” (İ1)

“İlçe milli eğitimden aldığımız izinle, aylık, dönemlik ya da yıllık olarak velilerden aldığımız aidatlar oluyor. Dileyen veli istediği şekilde aidatı ödeyebiliyor. Bu aidatlar olmazsa, okulun birçok ihtiyacını karşılayamayacağız.” (A1)

“Okulun, boya badana işleri için en önemli gelirimizi, okulumuzun kantin işletmesinden üçer aylık dönemlerle alınan kira payı oluşturmaktadır.” (O1)

“Okulumuz için yeterli mali desteği, velilerden ve ilçe milli eğitimden karşılayamadığımız için okulun yapımında emeği geçen kurumla irtibata geçip okul için kısmen destek alabiliyoruz.” (İ2)

“Okulumuzdaki iki tane anasınıfı şubesi bulunmaktadır. Okul için gerekli olan maddi ihtiyaçların bir kısmını, anasınıfı velilerinin aidatlardan sağlıyoruz.” (O2)

“Finansman eksikliği nedeniyle, kırılan kapı ve camların ücretlerini, bazı zamanlarda fedakârlık gösteren öğretmenlerle karşılıyoruz.” (O3)

“İlçe milli eğitimden, okulumuza bazen kırtasiye bazen de nakit yardımı alabiliyoruz.” (İ7)

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap bulmak için müdürlere, “Okullarınıza finansman sağlamada karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, okulların bütçesinin olmaması ve yöneticilerin şikâyet edilme korkusunun ön plana çıktığı görülmektedir. İlgili kod ve kategoriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kod, Kategori ve Frekanslar

Kategori	Alt Kategori	Kod	n	Katılımcılar
Finansman Sağlamada Karşılaşılan Zorluklar	Mevzuat	Okulların bütçesinin olmaması	15	Tüm katılımcılar
		Yasal zorluklar	11	A1, İ1, İ2, İ3, İ5, İ7, O1, O2, O3, O4, O5
		Yöneticilerin şikâyet edilme korkusu	7	A2, İ1, İ3, İ5, İ7, O3, O4
	Çevre	Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre	5	İ1, İ2, O1, O2, O3
	İlgisizlik	Öğretmenlerin ilgisizliği	3	A1, İ1, O3
		Velilerin ilgisizliği	4	A1, A3, A5, O2
		Okul aile birliğinin ilgisizliği	6	İ2, İ3, İ4, İ7, O1, O5

Okullara finansman sağlamada en büyük problem, bağış toplama konusunda olmaktadır. Veliler, okul ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılandığını düşündüklerinden okula

katkı yapmamaktadır. Hatta bazı veliler, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerini arayıp okul yöneticilerini şikâyet etmektedir. Öğretmenlerden bazıları, gönüllü bağış ve aidat toplama işlemine karşı çıkmakta ve bu durumun yasal olmadığını belirtmektedir. Bu konu ile ilgili okul müdürlerinin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Okulumuzun bulunduğu çevre, genellikle maddi imkânsızlık içinde bulunan vatandaşlar oluşturduğundan okula pek katkı sunamıyorlar.” (İ1)

“Velilerden, okula gönüllü bağış yapmalarını istediğimizde bunun pek yasal bir yol olmadığını çünkü devletin okulun bütçesini karşıladıklarını söylüyorlar.” (O1)

“İl ve ilçe milli eğitimden destek istediğimizde kendilerine böyle bir bütçesinin olmadığını ve var olan kaynaklarının çok kısıtlı olduklarının söylüyorlar. Zaten elektrik, su gibi temel ihtiyaçlarımız dışında, okulumuzun bir ödeneği yok. Aidatları bile velilerden toplayınca kadar canımız çıkıyor.” (A1)

“Okulumuzdaki bazı öğretmenler, öğrenci velileriyle iyi bir iletişime sahip olmalarına rağmen finansal kaynaklarla pek uğraşmak istemiyorlar.” (O3)

“Bazı veliler, istenilen bağışın yasal olmadığını, bu nedenle yöneticileri gerekli mercilere şikâyet edeceklerini söylüyor.” (İ5)

“Okulumuzun kendi bütçesi bulunmuyor. En büyük sorunumuz bu diyebilirim. Okulun acil ihtiyaçları oluyor. Müdürlükten (İlçe Milli Eğitim) destek istediğimizde, yardımcı olamayacaklarını söylüyorlar. Çoğu zaman, onarımları kendi cebimizden yapıyoruz.” (İ6)

“Aslında okula finansman sağlamak, okul aile birliğinin sorumluluğundadır. Ancak okul aile birliği bu konuda pasif davranmaktadır. Dolayısıyla, birliğin üstlenmesi gereken görevleri yerine getirmek zorunda kalıyorum.” (İ7)

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda katılımcılara, “Okuluza finansman sağlamaya çalışırken, size kimler yardımcı oluyor?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar, okul müdürlerine en çok okul aile birliğinin ve esnafın yardımcı olduğunu göstermiştir. Bunun yanında veliler ve gönüllü öğretmenlerin de desteği söz konusudur. Elde edilen kod ve kategoriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kod, Kategori ve Frekanslar

Kategori	Alt Kategori	Kod	n	Katılımcılar
Finansman Sağlamaya Yardım Eden Aktörler	Okul İçi	Müdür yardımcıları	4	A2, İ2, İ3, O2
		Gönüllü öğretmenler	6	A2, İ2, İ6, İ7, O1, O3
		Okul Aile Birliği	8	A1, A2, İ1, İ2, İ4, İ7, O1, O2
		Sınıf temsilcileri	3	İ3, O1, O3
	Okul Dışı	Veliler	6	A1, İ4, İ5, O1, O2, O6
		Esnaf	7	A2, İ1, İ4, İ5, İ7, O2, O4

Okul müdürlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulardan yola çıkarak, okula her alanda destek veren okul aile birliği başkan ve üyelerinin, velilerle samimi bir diyalog kurmalarının okula ekstra katkı sunduğunu görebilmekteyiz. Yine öğretmenlerce seçilen sınıf veli temsilcileri, hem anasınıflarından hem de diğer şubelerde kaynak sağlamada ve bu kaynağın faydalı kullanılmasında öğretmen ve yöneticilerin işini kolaylaştırmaktadır. Okulda, her konuda müdürün paydaşı olarak görülen müdür yardımcıları ve öğretmenler, hayırseverlerle iletişime geçerek okul ayni ve nakdi bağış toplamada yardımcı olmaktadır. Bu yardımlaşmaya işletmeler, işyeri sahipleri ve esnaf da katılabilmektedir. Bu konuyla ilgili bazı okul müdürlerinin ifadeleri şöyledir:

“Müdür yardımcıları, okul aile birliği ve sınıf öğretmenlerinin seçtiği veli temsilcileri yapmış olduğu faaliyetleriyle çeşitli firma ve işyerlerinden okula kaynak bulma konusunda emek veriyorlar.” (İ2)

“Okul aile birliği ve öğretmenler, ilgili velilere okula yapacakları maddi desteklerin önemini ve gerekçesini anlatarak onlardan ayni ve nakdi yardım sağlıyorlar.” (O2)

“Özellikle okulumuzdaki idareciler, sosyal medya ve internet üzerinden ulaşabildikleri hayırsever kişi ve firmalardan gerekli araç gereç ve çeşitli kaynak kitapları toplamak suretiyle okula katkı sunuyorlar.” (A2)

“Anasınıfı öğretmenlerimiz ve sınıf temsilcisi, yasal olarak alınan aylık anasınıfı bakım ücretlerini toplamızda yardımcı oluyorlar.” (O3)

“Sınıf öğretmenlerince seçilen ilgili veli temsilcileri, sınıfa lazım olan donatım malzemeleri ve eğitim araç gereçleri için gerekli yardımı velilerden toplayarak sınıfın temiz ve düzenli bir yer olmasına yardımcı oluyor.” (İ5)

“Okul öğretmenlerimiz, çeşitli esnaf ve işyerlerinden mali destek buldukları gibi bazen de kendi ceplerinden okula destek sunuyorlar.” (O4)

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu doğrultusunda katılımcılara, “Finansman eksikliği, okulda hangi olumsuzlukları yaşamanıza neden oluyor?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların tamamı, finansman eksikliğinde fiziksel eksikliklerden temizlik ve bakım-onarım işlerinin aksadığını belirtmiştir. Bunları, yöneticilerin motivasyonunun düşmesi, ders araç gereçlerinin temini ve öğretmenlerin performansının düşmesi takip etmektedir. Verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen kod ve kategoriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kod, Kategori ve Frekanslar

Kategori	Alt Kategori	Kod	n	Katılımcılar
Finansman Eksikliğinde Yaşanan Sorunlar	Eğitimsel	Sosyal Etkinlikler	5	İ2, İ3, İ5, O4, O5
		Projeler	6	İ2, İ4, O1, O2, O4, O5
		Ders araç-gereçlerinin temini	9	A1, A2, İ1, İ2, İ4, İ5, O1, O2, O3
		Öğretmenlerin performansının düşmesi	8	İ1, İ2, İ3, İ7, O1, O2, O4, O6
		Yöneticilerin motivasyonunun düşmesi	10	A1, A2, İ1, İ2, İ3, İ4, O1, O2, O3, O4
		Fiziksel Eksiklikler	Temizlik	15	Tüm katılımcılar
		Güvenlik	3	İ1, O2, O3
		Bakım-Onarım	15	Tüm katılımcılar

Yapılan görüşmeler sonucunda, maddi imkansızlıklar nedeniyle, okulda gerekli temizliğin yapılmadığı, okul araç gereçlerini ve hijyen malzemelerinin alınmasında zorluklar yaşandığı, okulun eskiyen ve dökülen bölümleri için gerekli tamiratlar ve boya-badananın yapılamadığı, su, kalorifer ve elektrik tesisatlarının bakım onarımlarının sağlanamadığı, sosyal aktivitelerin gerçekleştirilemediği ve projeler için gerekli finansmanın temin edilemediği anlaşılmaktadır. Bu konu ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Okulumuzda temel gereksinimler için mali kaynak yeterli olsa da, okulda yapmak istediğimiz bazı sosyal etkinlikler ve projeler için maddi kaynağa ihtiyaç duymaktayız.” (İ2)

“Duyarlı velilerimizin yapmış olduğu bağışlar olmasaydı, okulda su ve elektrik tesisatlarının tamiratını yapamayacak ve gerekli olan temizlik malzemelerini alamayacaktık.” (O2)

“Okulumuzun ihtiyacı olan mali kaynakları, velilerden ve ilçe milli eğitimden tedarik edemiyoruz. Bu nedenle okula güvenlik personeli, güvenlik kameraları ve ders araç gereçlerini alamıyoruz.” (O3)

“Okula kaynak sağlama etkinlikleri, zamanımızın çoğunu alıyor. Bu yüzden motivasyonumuz da düşüyor. Okulun bakım onarım işleriyle uğraşmaktan dolayı, öğretmenlere gerekli olan rehberliği

yapamıyoruz, bu durum okuldaki eğitim öğretimi de etkiliyor.” (İ5)

“Okulun ihtiyacı olan ders araç-gereçlerini alamadığımız için öğretmenler sıkıntı çekiyor. Bu durum, maalesef öğretmenlerin performanslarını da etkiliyor.” (O4)

“Ana sınıfı velilerinden alınan, aylık öz bakım ücretlerini daha çok öğrencilerin araç-gereçlerine harcamamız gerekirken, okul tadilatlarına harcamak zorunda kalıyoruz.” (O5)

“Her türlü olumsuzluk ve mental yorgunluğa sebep oluyor diyebilirim. Finansman kaynağı yaratmada yaşadığımız fiziksel yorgunlukla birlikte zihinsel olarak da yıpranabiliyoruz.” (A2)

“Okulumuzdaki kaynak yetersizliğinden, çalıştırdığım hizmetlilerin parasını ödemekte güçlük çekiyorum.” (İ7)

“Acil ihtiyaçlarımız oluyor, çözemiyoruz. Mesela kapı ve pencere kolu ile camlar kırılıyor, musluklar bozuluyor. Hemen yapmak zorundasınız ama finansman sorunundan yaptırıyoruz.” (O6)

Beşinci Araştırma Sorusuna ilişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında müdürlere, “Okula finansman sağlanması için çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin sundukları çözüm önerileri arasında ağırlıklı olarak, velilerin bağış yapmaya özendirilmesi gerektiği yer almaktadır. Alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Kod, Kategori ve Frekanslar

Kategori	Alt Kategori	Kod	n	Katılımcılar
Çözüm Önerileri	Kaynak Ayrılması	Öğrenci sayısına göre okullara ödenek verilmeli	7	İ1, İ3, İ4, O3, O4, O5, O6
		Aylık olarak okullara bütçe sağlanmalı	5	A1, İ2, İ7, O3, O4
		Yerel yönetimler okula finansman sağlamalı	4	A1, İ3, İ5, O4
	Tanıtım	Veliler bağış yapmaya özendirilmeli	9	A1, A2, İ1, İ3, İ4, İ5, O2, O3, O6
		Kampanyalar aracılığıyla kamuoyu bilgilendirilmeli	6	İ3, İ4, İ7, O1, O2, O5
		Bağış için medya aracılığıyla olumlu algı oluşturulmalı	6	A2, İ1, İ4, O1, O3, O6

Okul müdürleri, okullara özgü bütçe oluşturulmasını, kaynak oluşturulurken okulların büyüklüğü, öğrenci mevcudu ve buldukları yerler dikkate alınarak bütçe yapılmasını, devletin oluşturacağı bütçe ile okulların ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiğini, okul idarelerinin velilere muhtaç olmamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Okullara kaynak sağlanması konusunda yapılan

görüşmelerde müdürlerin bazı çözüm önerileri aşağıdadır:

“Okulumuzun bulunduğu yerleşim alanı konumu itibariyle, okuldaki velilerimizden ve çevreden yeterli maddi desteği göremiyoruz. Bu nedenle, okuluma ayrılan bütçe ile okulumun en temel giderlerini karşılamam da çok zor. Devlet okul müdürlerini, çevreden veya velilerden bir şeyler isteyen ve sürekli muhtaç olan bir pozisyona koymamalı. Okuldaki öğrenci sayılarına göre ödenek gönderilmelidir.” (İ1)

“Bizim görevimiz finansal kaynak bulmak için oradan oraya koşturmak olmamalı, okullara düzenli olarak aylık periyotlarla, belli bir bütçe gönderilmelidir.” (A1)

“Okulların fiziki büyüklükleri ve okuyan öğrenci sayılarının yanı sıra buldukları bölgenin şartları da göz önüne alınarak bütçe oluşturulmalıdır. Yapılacak harcamaların da faturalandırılmış ve şeffaf olması istenmelidir.” (O3)

Okul müdürlerinin bir kısmı ise, yerel yönetimlerinde okulların maddi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için bütçe ayırması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda İ1 kodlu okul müdürünün görüşü şu şekildedir:

“Belediyelerin, okullara öğrenci sayıları ve buldukları çevreyi göz önüne alıp aynı veya nakdi yardımlarda bulunması gerekiyor. Belediyelerimiz eğitime bütçe ayırdıklarını belirtiyorlar fakat ben okulum adına buna şahit olmadım. Belediyelerden eğitime ayrılan katkı paylarının açık, denetlenebilir ve ölçülebilir olması gerektiği kanaatindeyim. Bir kısım ilkokula belediye tarafından yardım yapılıyor, finansal kaynak sıkıntısı içerisinde olan okuluma yardım gelmemesi şaşırtıcıdır.” (İ5)

Okul müdürleri, okula finansal kaynak bulmak için en çok başvurdukları çözüm yolunun, öğrenci velilerinden alınan gönüllü bağış olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerden alınan bazı örnekler aşağıdadır:

“Velilerden, ilkokul için bağış istemeye korkar olduk. İnsanlar, devlet ihtiyaçları karşılıyor, bizden bir şey beklemeyin demekten çekinmiyorlar. Dilencilerin durumuna düşmek istemiyoruz. Günlük birçok masraf yapan veliler, sınıf için ampul bağışında bulunulması istendiğinde, geçim sıkıntılarını dile getiriyorlar. Bağış konusunda basın aracılığı ile kamuoyunu bilgilendirmeli, ihtiyaç sahibi okulların durumları halka tanıtılarak kampanyalar yapılmalı ve insanlar bağışa sevk edilmelidir.” (İ3)

“Okulumun pek çok ihtiyacı olmasına rağmen, velilerimden bağış talep edemiyorum. Bağış istediğimizde ise bakanlık okullara bütçe ayırıyor, para toplamak yasak diye okula muhakkik gönderiliyor. Okuluma, nereden kaynak bulacağımı bilemiyorum. Bu durum eğitimde çeşitli aksamalara da neden oluyor. Bütün ortaokullara ihtiyaçları kadar bir bütçe verilmelidir.” (O5)

“Yazılı ve görsel medya aracılığıyla okullara yapılacak bağışlar ile ilgili

olumlu bir algının oluşturulması gerekmektedir.” (A2)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, okul müdürlerinin okulları için oluşturdukları finansman kaynaklarını, finansal kaynak sağlamada karşılaşılan zorlukları, bu zorluklarla baş etme sürecinde etkili olan aktörleri, finansman sorunlarının okula yansımaları ve okul müdürlerinin finansman problemlerinin çözümüne ilişkin çözüm önerilerini ele almıştır. Elde edilen bulgular, ilgili alanyazın ve araştırma bulguları ışığında tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda, okulların kendi bütçeleri olmadığı için, okulun ihtiyaçları için farklı finansman kalemleri oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu kalemler, okul içinde kantin gelirleri ve anasınıfı aidatları ile okul dışında ise ihtiyaç halinde ilçe milli eğitim müdürlüklerinin kısıtlı ödenekleri ve bağışlardan ibarettir. Anasınıfı aidatları, anaokulların temel finansman kaynağı olarak göze çarpmaktadır. Ancak bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokul ve ortaokullarda, okul müdürlerinin anasınıfları için velilerin ödediği aidatları, okulun geneli için kullandıkları görülmektedir. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda, ilköğretim okulları için okul müdürlerinin çeşitli kalemler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Toker Gökçe ve Uslu (2018) on beş farklı kalem geliri tespit etmiştir. Diğer taraftan Hoşgörür ve Arslan (2014) ise okul bahçesi, kantin, spor tesisi gibi kira gelirleri, geziler, kermes gibi etkinlikler, bağışlar, çeşitli projeler ve özel sektör yardımları gibi çeşitli kalemlerden okullara finansman sağlamaya çalışıldığını raporlamışlardır. Genel olarak bakıldığında, bağışların önemli bir kalem olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında okullar, okul kantinlerinden, sosyal etkinliklerden, özel kurum ve kuruluşlardan da gelir elde etmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusunda, okulların finansal kaynak sağlamada yaşadıkları sorunlara baktığımızda, bu sorunların farklı alanlar ile ilgili olduğu görülmektedir. Öncelikle en önemli sorun, okulların kendi bütçelerinin olmaması olarak görülebilir. Bu sorun, okulda yaşanan diğer finansman sorunlarına kaynaklık etmektedir. Çünkü okulların kendi bütçelerinin olması, okul müdürlerinin farklı kaynak arama girişimlerini azaltabilir. Ancak okulların kendi bütçelerinin olması, kaynak arama ihtiyacını tamamen ortadan kaldırmaz. Çünkü okula has bütçe, her şeyden önce gelir elde etmeyi, gelir ve giderleri planlamayı ve yönetmeyi gerektirir. Ancak mevcut durumda, okullara sadece temel fiziki ihtiyaçlarını karşılamaları için sınırlı da olsa ödenekler ayrılmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin hareket alanını kısıtlamaktadır. Ayrıca, okulların kendi bütçelerinin olması, merkezi yönetime olan bağımlılığını azaltabilir. Dolayısıyla, okulların kendi bütçelerinin olması, okullara ihtiyaç halinde harcama özgürlüğünü tanıyabilir. Mevcut durumda okul müdürleri, kaynak arama sürecinde farklı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu süreçte, okul müdürlerinin şikâyet edilme korkuları ve yasal zorlukların ön plana çıktığı söylenebilir. Yasal sorunlar, okul müdürlerini çıkmaza sokmaktadır. Çünkü yapılan kaynak sağlamanın, yasal dayanağı bulunmamaktadır. Dolayısı ile mevzuat dışı hareket etmek, okul müdürleri aleyhine çoğu zaman şikâyet mekanizmalarının işletileceği anlamına gelmektedir. Nitekim bu araştırmada okul müdürleri, finansman yaratma çabalarının çoğu zaman öğretmenler ve veliler tarafından şikâyet konusu yapıldığını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerine göre bazen bağış adıyla toplanan paralar, aynı zamanda pek çok probleme yol açmaktadır. Okul müdürlerinin çoğu, bağış talep ettiklerinde karşılaşılabilecekleri bazı olumsuz durumlardan yakınmaktadırlar. Müdürlerin, okullarına yapılmasını istedikleri bağışın suç teşkil edebilmesi, onları rahatsız etmektedir. Okulların, ihtiyaçlarını gidermeleri için topladıkları bağışlarla ilgili,

bakanlığın bu kaynağa bazı çekinceler koyması müdürleri zor durumda bırakmaktadır. Üst yöneticilerin tutumları, okulca sağlanan özel gelir kaynaklarını olumsuz etkilemekte ve müdürlerin çatışmayı kontrol etmelerini imkânsız hale getirmektedir. Müdürlerin sosyal statülerinin, çevreden bağış toplama sürecinde olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Devlet okullarında ilköğretim ve ortaöğretimin parasız olması sebebiyle; bazı öğretmenlerin bağış toplamaya istekli olmadıkları, velilerin çoğunluğunun ise okulun tüm ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılandığı düşüncesinde olduğu okul müdürleri tarafından ifade edilmiştir. Yapılan araştırmalarda da okul müdürleri velilerin çoğu zaman haksız ve aşırı şikâyetlerine maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (Koç, 2012; Özer vd., 2015; Zoraloğlu vd., 2004). Finansman kaynağı yaratılmasında şüphesiz, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreden kaynaklı sorunlar da yaşanabilmektedir. Her ne kadar, gelir düzeyi yüksek olan velilerin yapacağı bağışlar önemli bir finansman kalemi ise de, aksine, gelir düzeyi düşük vatandaşların haklı olarak yapamayacağı bağışlar, sorun teşkil edebilmektedir. Özellikle, sosyo-ekonomik durumu iyi ve gelir seviyesi yüksek olan muhitteki vatandaşlar, okula daha fazla katkı sunarak çocuklarının kaliteli bir eğitim almalarına olanak sağlamaktadır. Yolcu (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulguları, mevcut araştırmadaki bulguyu destekler niteliktedir. Anılan araştırmaya göre, okulların finansman kaynakları, okulların sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Çalışmada okullar, alt-orta-üst sosyoekonomik düzeye göre üç gruba ayrılmıştır. Üst gruptaki okulların, finansman kaynağı olarak okul aile birliği aidatlarını, diğer gruptakilere göre daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Bu da üst gruptaki okulların farklı finansman kalemlerine ihtiyaç duymayacakları anlamına gelmektedir. Benzer bir durumu, okullara yapılan bağışları ele alan başka bir araştırmada da görmek mümkündür (Yıldırım, 2020). Söz konusu araştırmada, okul müdürlerinin okulun ihtiyaçlarının giderilmesinde, velilerden bağış talep ettikleri, ancak geri dönüşlerin, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Ancak, Yıldırım'ın (2020) çalışmasında, okul müdürlerinin velilerden bağış talep etmesinin, onların itibarını zedelediği bulgusuna da ulaşılmıştır. Okul müdürünün itibarının zedelenmesi, okulun da imajının zedelenmesine yol açabilmektedir.

Okul müdürlerinin finansman elde etme çabaları, çoğu zaman öğretmenlerin ve velilerin ilgisizliği nedeniyle de olumsuz etkilenebilmektedir. Her ne kadar okul müdürü, bir lider olarak önemli görevler üstlense de ekip çalışmasına ihtiyaç duymaktadır. Veliler ve öğretmenler, okulun önemli paydaşlarıdır. Okulda yaşanan diğer sorunların çözümünde olduğu gibi, finansman sorunlarının da çözümünde, velilerin ve öğretmenlerin katkı sunması çok önemlidir. Aksi takdirde, eğitim-öğretim süreçleri sekteye uğrayacaktır. Okulda bulunan bazı öğretmenler, okul müdürüne gerekli desteği vermemekte ve böyle bir görevleri olmadığını ileri sürebilirler. Aynı zamanda veliler de okul müdürlerinin finansman elde etme çabalarını görmezden gelip, destek vermeyebilir. Hatta veliler zaman zaman engel de olabilir. Yapılacak işin bir plan çerçevesinde düşünülmesi, takım halinde hareket edilmesi ve koordinasyon sağlanması örgütlerin temel süreçlerindedir. Birliktelik, karar alma mekanizmalarında olduğu kadar değerlendirme aşamalarında da devam etmelidir.

Öğretmenlerin ve velilerin ilgisizliğinin yanında, okul aile birliğinin ilgisizliği de, okul müdürlerinin finansman elde etme çabalarının önündeki zorluklardan bir tanesidir. Okul çalışanları ve aileler arasında sürekli iletişim sağlamak ve eğitimi desteklemek için okul aile birlikleri bulunmaktadır. MEB'in güncel Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ne göre; okulun bina, derslik, salon ve odaları, bahçe ve eklentilerinin, bakım ve onarımlarının yapılması, teknolojik

donanımlarının yenilenmesi, eğitim-öğretime destek sağlayacak araç-gereç ve yayınların alınması, mal ve hizmet satın alınması, millî bayramlar, anma, kutlama günleri, düzenlenecek tören giderlerine katkıda bulunulması, aynî ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarının tutulması, kantin, salon ve benzeri yerlerin işletilmesi gibi görevler, okul aile birliğinin yasal görevleridir. Bunun yanında, okul aile birliğinin önemli bir diğer görevi ise ihale yöntemiyle okul kantin ve varsa bahçesini eğitim öğretimini aksatmayacak şekilde işletmecilere kiraya vermek ve okula gelir kazandırmaktır. Görüldüğü üzere, okul aile birliklerine, okulların bazı gelir kaynaklarını toplama ve okul ihtiyaçları için harcama yetkisi verilmiştir. Ancak Türkiye’de okul aile birliklerinin özellikle finansman konusunda görevlerini etkili bir şekilde yerine getirdiği söylenemez. Hatta finansman konusunda okul müdürlerinin yaşadıkları zorlukların kaynağı, okul aile birliklerinin mevzuattaki görevlerini yerine getirmemesiyle ilişkilendirilebilir. Okul aile birliklerinin mevcut durumu ve uygulamada karşılaşılan sorun alanlarına ilişkin yapılan çalışmada okul aile birliklerinin farklı gerekçelerle yeterince aktif olmadıkları ileri sürülmektedir (Akbaşlı ve Tura, 2019). Bazı araştırma bulguları da bu durumu doğrulamaktadır (Akbaşlı ve Kavak, 2007; Albez ve Ada, 2017; Nural vd., 2014). Ancak çalışmalar, okul aile birliklerinin çok önemli bir pozisyonda bulunduğunu da doğrulamaktadır. Hatta Özer ve diğ. (2015) tarafından yapılan çalışmada okul müdürleri, okul aile birliğinin çok önemli bir rol üstlendiğini ancak uygulamada bazı sorunlarla karşılaşıldığını ifade etmişlerdir. İlgili çalışmada, okul aile birliğinin finansman konusundaki sorumluluğuna rağmen, bu durumdan okul yönetimi sorumlu tutularak, yönetim ile veliler arasında güvensizlik sorunu olduğu raporlanmıştır. Aynı çalışmada, okul aile birliklerinin mevcut yetki ve sorumluluklarını “kâğıt üstünde” kullandıkları, uygulama bütün sorumlulukların okul müdüründe olduğunu da ifade etmişlerdir. Görüldüğü üzere, yukarıda sıralanan iş ve işlemler, okul müdürlerinin yasal sorumluluğunda olmamasına rağmen, müdürlerin üstlenmek ve çözmek zorunda kaldıkları görevlere dönüşmektedirler. Bu durum da okul aile birliklerinin çalışma mekanizmasına ilişkin sorunlar olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu çerçevesinde ulaşılan bulgularda, okullara finansman sağlamada okul müdürüyle birlikte okul içinde ve dışında başka aktörlerin de katkı sağladığı görülmüştür. Araştırma bulgularına göre okul müdürleri, finansal kaynak bulmak için pek çok sıkıntıya katlanmak zorunda kalmaktadırlar. Okullara sağlanan maddi destek içerisinde, en önemli dış kaynağın, veliler tarafından yapılan gönüllü bağışlar olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında, okul civarındaki esnafın da destekleri olduğu belirtilmiştir. Aslında, esnafın katkı sunması, veli bağışı olarak da değerlendirilebilir. Çünkü okula destek olan esnafın, ilgili okulda veli olma ihtimali yüksektir. Okul içindeki aktörler ise, müdür yardımcıları, sınıf temsilcileri, gönüllü öğretmenler ve okul aile birliğidir. Okul yönetiminin finansal desteklerinden bir tanesi olan okul aile birliğinin desteği, çok önemli ve finansal çözümde kilit rol taşımaktadır. Okul aile birliklerinin yaptıkları etkinlikler ve görüşmelerle desteklerinin üst seviyede olması, okul müdürleri için finansmanın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar, okul-aile işbirliğinin önemini vurgulamaktadır. Örneğin Çelik (2021), araştırmasında, okul yöneticilerinin velilerden okulu sahiplenmeleri, yönetimde söz sahibi olmaları, okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişim ve işbirliği kurmalarını beklediklerini raporlamıştır. Akbaşlı ve Diş (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, işbirliğinin okul, öğretmen, veli ve toplum açısından önemli yararları raporlanmıştır. Bunlardan biri de işbirliğinin, okula finansman sağlama noktasında kolaylaştırıcı bir etkisinin olduğu yönündedir. Okullara finansal kaynak sağlamak kadar, bu kaynakları sağlayacak müdürlerin stratejik davranışları ve çevre ile olan

ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır. Müdürler, finansman yükünü ancak müdür yardımcıları, okul aile birliği ve öğretmenlerin de desteğini aldığı anda taşıyabilir. Müdürlerin, bir plan çerçevesinde bu desteği, elverişli kaynaklara yönlendirdiği ve görev dağılımı ile sağlanan finansmanların tasarruflu kullandığı söylenebilir.

Dördüncü araştırma sorusunda elde edilen bulgular, finansman sorununun okulda olumsuz etkileri olduğunu göstermiştir. Bu etkiler, ilk olarak okullarda zaruri olan bakım-onarım, güvenlik ve temizlik işleri gibi temel ihtiyaçlar noktasında gerçekleşmektedir. Devletçe sağlanan personel maaşları ile okulların elektrik, su, doğalgaz, telefon ve internet gibi temel ihtiyaçlar dışında diğer bütün işler okul yöneticilerinin boynuna yüklenmiş bir görev durumundadır. Bakanlık, personel maaşları ve genel giderler (okulların elektrik, su, doğalgaz, telefon ve internet gibi) dışında zaruri görülen bakım-onarım, güvenlik ve temizlik gibi önemli işler için okullara bir ödenek göndermemektedir. İhtiyaçlara yeterli oranda mali kaynak sağlanmadığında, işlerinin yürütülmesi sırasında pek çok sorun ortaya çıkmaktadır. Bakanlıkça ilkokullara sağlanan temel ödenekler dışında, diğer bütün ihtiyaçların giderilmesi, okul yöneticileri ve okulda kurulan okul aile birliklerinin parasal kaynak bulma şansına bağlıdır. Okulun fiziki koşullarını düzeltmek için çalışan yöneticiler, öğrenciler için gerekli olan rehberlik ve sosyal aktivitelere zaman bulamamaktadır. Temel ihtiyaçların bile giderilemediği okullarda, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini tartışmak da mümkün görünmemektedir. Mevcut araştırmada, okul müdürleri finansman bulmak için harcadıkları zaman nedeniyle, eğitim-öğretime yeterince vakit ayırmadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Özer vd., 2015; Yıldırım, 2020). Temel ihtiyaçların temin edilememesi, haliyle eğitimsel sorunları da doğurmaktadır. Söz konusu ihtiyaçların temininde, okul müdürlerinin çabası, her şeyden önce okul müdürleri üzerinde olumsuz etki bırakmaktadır. Okul müdürleri, bu süreçte motivasyonlarının düştüğünü, düşük motivasyonla da asıl sorumlukları olan yönetim süreçlerine yeterince odaklanamadıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir etki, öğretmenler için de söz konusudur. Okul müdürlerine göre, öğretmenler de temel ihtiyaçlardan yoksun kalınca, motivasyon ve performans düşüklüğü yaşamaktadırlar. Diğer taraftan, gerçekleştirilmesi planlanan projeler ve sosyal etkinlikler de, finansman eksikliği nedeniyle tam anlamıyla yapılamamaktadır.

Araştırmanın son sorusu kapsamında, finansman sorununun çözümü için okul müdürleri birtakım önerilerde bulunmuştur. Okul müdürleri, politika yapıcılarının hayırsever vatandaşları bağış yapmaları konusunda teşvik etmesi ve kamuoyunun doğru bilgilendirilmesi için çalışmalar yapılması yönünde hemfikirdirler. Çünkü kamuoyunda, okullara yeterince ödenek ayrıldığı, okul müdürlerinin ise bağışları gereksiz yere topladığı algısı hâkimdir. Okullar, ihtiyaçlarını kendileri belirlemelidir. Fakat okullara kaynak aktarımı yapıldığında, ihtiyaçlara uygunluk düzeyleri de dikkate alınmalıdır. Yapılan bu araştırmada okul müdürleri, bakanlık ve yerel yönetimlerin okullara bütçe ayırmaları ve okullara hangi ihtiyaçları bulunduğunun sorulmasını gerektiğini önermişlerdir. Bunun yanında, kaynakların etkili ve verimli kullanılabilmesi için okul yönetimleri ve okul aile birliklerinin, bu bütçenin belirlenmesinde ve harcamasında aktif bir rol almaları gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Sonuç olarak, anaokulu, ilkokul ve ortaokul müdürlerinin okullarına finansman sağlamada birtakım sorunlar yaşadığı görülmüştür. Ancak bu sorunların, zorunlu eğitim kapsamında bulunmayan ve bu nedenle maddi kaynak ayrılmayan anaokullarında daha belirgin yaşandığı görülmüştür. Ancak anaokullarında yaşanan finansman sorunlarının, diğer

kademelere nazaran, farklı yönetsel sorunlara daha az neden olduğu ifade edilebilir. Yapılan araştırmada, okul öncesi kurumlarda yönetsel sorunların, diğer kademelere oranla daha az yaşandığı bulgulanmıştır (Demirtaş vd., 2007). Mevcut araştırmada elde edilen bulgu, okul öncesi kademesinde daha az yönetsel sorun yaşanmasıyla açıklanabilir. Okul öncesi eğitim kurumları, veli aidatları ile eğitim-öğretim süreçlerini asgari düzeyde sürdürebilmektedir. Finansman sorunlarının giderilmesinde en önemli aktörün, okul müdüründen sonra öğrenci velileri ve okul aile birliğinin olduğu söylenebilir. Ancak bütün çabalara rağmen, finansman kaynağı yaratılmasında bazı zorluklar göze çarpmaktadır. Okullara yeterince ödenek ayrılmaması, bu zorlukların başında gelmektedir. Diğer taraftan, her ne kadar önemli bir aktör olsa da, bazı okullarda okul aile birliklerinin ilgisiz davranmaları da, bir başka zorluk olarak değerlendirilmektedir. Ancak yine de finansal zorlukların aşılmasında, okul-aile işbirliğinin önemi belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin, finansman kaynağı yaratmak için fazla zaman harcamaları, motivasyonlarını düşürmekte, okuldaki yönetim süreçlerine odaklanmalarını zorlaştırmaktadır. Diğer taraftan, finansman sorunlarının, öğretmenlerin de performansını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı okulların temel ihtiyaçlarını bile gidermekte zorlandıkları görülmüştür. Bu durumda, bu okullardan kalite adına çalışmalar yapmaları, öğrencilerin akademik ve sosyal etkinliklere odaklanmalarını beklemek yersiz olacaktır. Okul müdürleri, finansman sorununun çözümünde, her şeyden önce, her okulun kendi bütçesinin olması gerektiğine inanmaktadırlar. Bunun yanında, velilerin ve yerel yönetimlerin sürece aktif bir şekilde dâhil olmaları gerektiğine ilişkin birtakım önerilerde bulunmuş ve finansman sorununun çözümünde medyanın önemini vurgulamışlardır.

Mevcut çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı çıkarımlarda bulunulmuştur. Genel bütçe hazırlanırken, okulların kendi ihtiyaçlarını belirleyebilmesi ve her okulun kendi bütçesinin olması önerilebilir. Diğer bir ifadeyle, okul temelli bütçe hazırlanabilir (Karakütük vd., 2019). Okul bazlı bütçenin hazırlanması, kaynak israfının önüne geçeceği gibi niteliğin artmasını da sağlayacaktır. Finansman eksikliğini gidermek üzere en çok başvuru olan yöntem olan bağışların artması da önemlidir. Aynı zamanda okul müdürlerince temin edilen ve büyük bir kaygıya da neden olan bağış toplama kamuoyunca desteklenmelidir. Ancak, okul yönetimleri ve okul aile birlikleri, bütün gelir ve giderlerini belgeye dayandırmalı ve harcamalar konusunda şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerine uygun hareket etmelidir. Okullar, hem yerel yönetim ve hem de sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenebilir. Yerel yönetimler gelirlerin bir kısmını okullara aktarmalı ve okullara ayrılan finansal kaynaklar yasal bir zemine kavuşturulmalıdır. Okullara ayrılan bu bütçelerin okulların büyüklüğüne, öğrenci sayılarına ve buldukları çevrenin sosyo-ekonomik durumlarına göre adil ve şeffaf olarak dağıtılması ve düzenli olarak yetkililerce denetlenmesi önerilebilir. Okul aile birlikleri, okula finansman sağlamaya ilişkin yetki ve sorumluluklarını kullanarak, uygulamada aktif rol almalıdır.

Mevcut araştırma, beraberinde birtakım sınırlılıklar da barındırmaktadır. Öncelikle, araştırmanın yapıldığı bölgede kadın okul müdürü bulunmadığı için, veriler erkek okul müdürlerinden toplanmıştır. Gelecek araştırmalar, kadın okul müdürlerinin de olduğu bir çalışma grubu üzerinde yürütülebilir. Bir diğer sınırlılık, çalışmanın yürütüldüğü kademelerle ilgilidir. Gelecek araştırmalar, lise kademesini de dahil edebilir. Sonucu sınırlılık ise, sadece okul müdürlerinden veri toplanmasıyla ilgilidir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin finansmana ilişkin görüşleri incelendiğinde, sorunun okul müdürü dışındaki aktörlerden kaynaklandığı görülmektedir. Ancak finansman sorununun oluşmasında, okul müdürlerinin

yeterlilikleri de etkili olmuş olabilir. Dolayısıyla gelecek araştırmalar, katılımcılarını okul m¼d¼rleri dışındaki okulun paydaşlarından seğerek, finansman sorununun kaynağında okul m¼d¼rlerinin rol¼ne odaklanabilir.

ıkar atışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar atışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için, Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (08.09.2021 tarih ve 2021/8-3 sayılı kurul kararı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akbaşı, S. ve Kavak, Y. (2007). Ortaöğretimde okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bir durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 237-256.
- Akbaşı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin okul ortamına yararları. *Turkish Studies*, 14(7), 3597-3613.
- Akbaşı, S. ve Tura, B. (2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi? Neyi değiştirdi? *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1747-1768. <https://doi.org/10.26466/opus.621027>
- Albez, C. ve Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: Güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: Sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 689-714.
- Çevik, M. S. (2019). Main problems in the school administration and solutions proposed: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), 509-568. <https://doi.org/10.14527/kuey.2019.013>
- Çevik, S. (2021). İlköğretimde okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi: Beklentiler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 4(1),38-50. <https://doi.org/10.53046/ijotem.878174>
- Çinkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(3), 1027-1036.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd Edition). Sage, Thousand Oaks.
- Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 421-455.
- Gümüş, E. ve Şişman, M. (2014). *Eğitim ekonomisi ve planlaması (2. baskı)*. Pegem Akademi.
- Hoşgörür, V. ve Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetim sorunu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Karakütük, K. (2011). Eğitimin ekonomik temelleri. Sönmez, V. (Editör). *Eğitim bilimine giriş* (157-190). Anı Yayıncılık.
- Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. ve Ulutaş, P. (2019). Okul temelli (bazlı) bütçenin hazırlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 455-481.
- Kayıkçı, G. ve Akan, D. (2014). İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 237-255.
- Koç, M. H. (2012). *İlköğretim kurumlarının finansmanında okul aile birliği modelinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korlu, Ö., Bakioğlu, M. ve Gencer, E. G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim yönetişimi ve finansmanı. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>
- Kurul, N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Anı Yayıncılık.
- MEB. (2013). *İlköğretim ve eğitim kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>
- Nural, E., Kaya, C. ve Kaya, Y. (2013). Okul aile birliklerinin işleyişi, sorunlarına ilişkin yöneticilerin okul aile birliği üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 58-69.
- Özdere, M. (2020). Türkiye’de eğitim finansmanı ve okul finansmanında okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 6(23), 686-697.

- Özer, N., Demirtaş, H., Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*. 6(1), 17-39. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.17651>
- Patton, M.Q. (2005). *Qualitative research*. Sage, Thousand Oaks.
- Toker Gökçe, A. ve Uslu, Ö. F. (2018). İlkokullarda okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçları karşılama yolları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 315-334. <https://doi.org/10.17679/inuefd.311995>
- Tural, K. N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2020). *Okullara yapılan bağışlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans proje ödevi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2018) *Neoliberal ekonomi uygulamalarıyla eğitim finansmanı ve okul paydaşları ilişkisinin değişimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye’de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zoraloğlu, Y. R., Şahin, I. ve Fırat, N. S. (2004). İlköğretim okullarının finansal kaynak bulmada karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin okula etkileri. *Eğitim, Bilim, Toplum*, 2(8), 4-17.

İletişim/Correspondence

Dr. Bünyamin AĞALDAY
bunyaminagalday@artuklu.edu.tr

Mehmet GÜL
mehmetgul216347@gmail.com

An Evaluation of the Faculty of Education Students' Opinions on Pandemic and the Process of Distance Education: Example of Uşak University

Nidan OYMAN BOZKURT, Uşak University, ORCID ID: 0000-0001-9319-2141

Abstract

As a result of the rapid spread of the infectious disease called Covid-19 all over the world, a number of measures have been taken, such as travel bans, closure of borders, and temporary closure of schools, universities, public institutions, and workplaces. This worldwide health crisis has also turned into an economic and social crisis, affecting students who are a segment within wider society. Increasing cases in April resulted in school closures in 199 countries and almost all higher education institutions being affected. Each country affected by the crisis has implemented different strategies by focusing on its own higher education system. With the announcement of the first case in Turkey, distance education started in approximately ten days in all universities with distance education capacity. Uşak University has also been involved in this process through the Google Classroom application. In this study, it is aimed to analyze the Faculty of Education students' opinions on pandemic and distance education process. The population of the study, which was designed with survey model, consists of 2,158 students enrolled in the 2019-2020 academic year, and the study group consists of 913 students who returned to the survey. The data were obtained by the "Pandemic and Distance Education Questionnaire" developed by the researcher. Descriptive statistics such as frequency and percentage calculations were used in the analysis of the data. Responses to open-ended questions were presented as frequency and percentage tables under specific categories via the content analysis method. As a result, it is seen that this global epidemic experienced by students negatively affects their lives in economic and social areas, especially their freedom and education. On the other hand, students consider distance education conducted during the pandemic period as an alternative to face-to-face education and want to return to their universities as soon as possible.

Keywords: Covid-19, Pandemic and Education, Higher Education, Distance Education



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 178-206
DOI:10.17679/inuefd.959074

Article Type
Research Article

Received
28.06.2021

Accepted
16.04.2022

Suggested Citation

Oyman Bozkurt, N. (2022). An evaluation of the faculty of education students' opinions on pandemic and the process of distance education: example of Uşak university, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 178-206. DOI:10.17679/inuefd.959074

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As a result of the rapid spread of the infectious disease called Covid-19 all over the world, a number of measures have been taken, such as travel bans, closure of borders, and temporary closure of schools, universities, public institutions, and workplaces. This worldwide health crisis has also turned into an economic and social crisis, affecting students who are a segment within wider society. Increasing cases in April resulted in school closures in 199 countries and almost all higher education institutions being affected. Each country affected by the crisis has implemented different strategies by focusing on its own higher education system. With the announcement of the first case in Turkey, distance education started in approximately ten days in all universities with distance education capacity. Uşak University has also been involved in this process through the Google Classroom application.

Purpose

In this study, it is aimed to analyze the Faculty of Education students' opinions on pandemic and distance education process. In this context, students' perspectives on the pandemic process; how they evaluate this process; and also economic, psychological, social, and behavioral dimensions of the pandemic process as well as the impact of the pandemic on education; access to education; problems with the process; the thoughts on the distance education and the evaluation of the process are discussed.

Method

The survey model has been used in this study which aims to find the thoughts, opinions, and behaviors of university students. The population of the study consists of 2,158 students enrolled in Uşak University Faculty of Education in the 2019-2020 academic year, and the study group consists of 913 students who accepted to participate in the questionnaire. The data of the study have obtained using the "Pandemic and Distance Education Questionnaire" developed by the researcher. Within the scope of the questionnaire, a total of 34 questions were asked about the pandemic and distance education process. Descriptive statistics such as frequency and percentage calculations were used in the analysis of the survey data. Likewise, the answers to open-ended questions are presented as frequency and percentage tables under specific categories using the content analysis method.

Findings

The general findings regarding the pandemic process indicate that 87% of the students spend the pandemic process with their family, 54% define the pandemic process as a lost time, and 60% spend this process by surfing the internet. Most of the students regarding the management of the pandemic process expressed that the state, universities, hospitals, and municipalities managed this process well, and 68% of them stated that people could not manage this process well by not obeying the rules. While 90% of the students stated their opinions about the positive sides of the pandemic, the most emphasized positive side is the increase in awareness and consciousness level in people. The most expressed statement regarding the negative sides is the decrease in socialization and being separated from loved ones. The majority of the students defined post-pandemic life as an environment in which serious economic difficulties will arise all over the world. Regarding the economic dimension of the pandemic, it

is seen that 64% of the working students are unemployed due to the pandemic, and 51% of the family's economic situation is negatively affected. Regarding the psychological dimension of the pandemic, it can be said that students mostly describe their moods with negative concepts such as annoyed and anxious; 81% of them stated that the pandemic created an awareness in their lives and that they were mainly concerned for the health of their families and loved ones in this process. Regarding the social dimension of the pandemic, 92% of the students stated that they accessed information from the internet pages during this process, shared information by voice or video tools, and only 53% indicated that they went out especially because of the basic needs of the shopping. Regarding the behavioral dimension of the pandemic, almost all of the students stated that the pandemic process caused changes in certain behaviors and habits. They stated that behaviors, such as entering crowded and closed environments, wearing masks, face to face communication, hugging/kissing and using public transportation were the most changing behaviors.

The findings regarding the distance education show that 74% of the students stated that they think their education will be affected negatively due to the closure of the university. Nevertheless, they also expressed their anxiety about the opening of the universities. During the pandemic process, students' mobile phones were the most used tool for access to distance education and unlimited home internet was the most accessible resource. However, almost all of the students stated that they thought that not every student had equal conditions in this process.

The most expressed problem of distance education by students is about the internet access. In addition, it is seen that the problem areas, such as inefficient and boring lessons, inadequate communication, and lack of technology using skills are also defined. Despite all these problems and negativities, 80% of the students mentioned the advantages of distance education. The most expressed advantage is the comfortable and easy access to the lessons. When evaluated in general, some of the students stated that they like and prefer distance education because of the following reasons: distance education saves time and money, dormitory problems, the university and the city is not admirable, being homesick. However, the others think that distance education does not provide equal conditions for every student, nevertheless it is sufficient under pandemic conditions that it needs to be developed and it is also an opportunity for personal development.

Discussion & Conclusion

As a result, since students have experienced a global epidemic and it is seen that they are quite anxious, hopeless and sad about the future due to the negative effects of this pandemic on their freedom, education, economic and social lives. Regarding the education data, it is possible to say that students see distance education as an alternative to face-to-face education during the pandemic process. Because with the end of the pandemic, they have clearly stated that they are willing to return to their university urgently and that they miss their friends and teachers very much. Although it is predicted that the functionality of distance education will increase as a result of the digital transformation worldwide and will become the main learning structure, it is seen that students want to continue their education in a campus environment, face-to-face, and side-by-side with their friends in close communication.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Pandemi ve Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Uşak Üniversitesi Örneği

Nidan OYMAN BOZKURT, Uşak Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9319-2141

Öz

Covid-19 adlı bulaşıcı hastalığın tüm dünyada hızla yayılımı sonucunda seyahat yasakları, sınır kapılarının kapatılması; okullar, üniversiteler, kamu kurumları ve işyerlerinin geçici bir süreliğine kapatılması gibi bir dizi önlem alınmıştır. Dünya çapındaki bu sağlık krizi aynı zamanda ekonomik ve sosyal bir krize dönüşerek toplumun geniş bir kısmını oluşturan öğrencileri de etkilemiştir. Süreç içerisinde vakaların artması, 199 ülkede okulların kapanması ve yükseköğretim kurumlarının neredeyse tamamının etkilenmesiyle sonuçlanmıştır. Krizden etkilenen her ülke bu süreçte kendi yükseköğretim sistemine odaklanarak, farklı stratejiler uygulamıştır. Türkiye’de ilk vakanın açıklanmasıyla birlikte yaklaşık on gün içerisinde uzaktan eğitim kapasitesine sahip tüm üniversitelerde uzaktan eğitime başlanmıştır. Uşak Üniversitesi de Google Classroom uygulaması üzerinden bu sürece dâhil olmuştur. Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin pandemi ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini 2019-2020 öğretim yılına kayıt yaptıran 2.158 öğrenci, çalışma grubunu ise ankete geri dönüş sağlayan 913 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Pandemi ve Uzaktan Eğitim Anketi” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzdelik hesaplamaları gibi betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar da içerik analizi yöntemiyle belirli kategoriler altında frekans ve yüzdelik tablolar olarak sunulmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin tecrübe ettikleri bu küresel salgının başta özgürlükleri ve eğitimleri olmak üzere ekonomik, sosyal, vb. alanlarda yaşamlarını olumsuz yönde etkilediği, pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitimi ise yüz yüze eğitimin bir alternatifi olarak gördükleri ve bir an önce üniversitelerine dönmek istedikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Pandemi ve Eğitim, Yükseköğretim, Uzaktan Eğitim



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 178-206
DOI:10.17679/inuefd.959074

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
28.06.2021

Kabul Tarihi
16.04.2022

Önerilen Atıf

Oyman Bozkurt, N. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin pandemi ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Uşak üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 178-206. DOI:10.17679/inuefd.959074

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Pandemi ve Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Uşak Üniversitesi Örneği

Çin’de başlayarak aralık ayı itibarıyla tüm dünyaya hızla yayılan yeni korona virüsün yol açtığı Covid-19 adlı bulaşıcı hastalığı Dünya Sağlık Örgütü’nün 11 Mart 2020 tarihinde bir pandemi olarak ilan etmesiyle birlikte, sağlık sistemlerinin üzerindeki baskıyı hafifletmek için dünya çapında seyahat yasakları; sınır kapılarının kapatılması, okullar, üniversiteler, kamu kurumları ve iş yerlerinin geçici bir süreliğine kapatılması gibi bir dizi önlem alınmıştır. Özellikle pandeminin en fazla etkilendiği ülkelerde zorunlu olmayan tüm ekonomik faaliyetlerin kapatılmasını kapsayacak şekilde tam bir karantina uygulanmasıyla birlikte, dünya üzerinde hızla yayılan sağlık krizi aynı zamanda ekonomik ve sosyal bir krize dönüşmüştür (ESU, 2020). Pandeminin yol açtığı bu kriz, herkesi etkilediği gibi toplumun daha geniş kesimini oluşturan öğrencileri de potansiyel olarak etkilemiştir (IAU, 2020).

Dünya çapında eğitim sistemlerinin pandemiden çok fazla etkilendiği, okulların ve yükseköğretim kurumlarının neredeyse tamamının kapandığı görülmektedir. Nisan ayında virüsün yayılımının hızlanması ve vaka sayılarının artmasıyla birlikte, dünya genelinde 199 ülkede okulların kapanması 1.598.099.008 öğrenciyi eğitimin dışında bırakmıştır. Bu 199 ülkenin 194’ü ülke çapında eğitime ara vermişken, geri kalan beş ülke (Amerika Birleşik Devletleri, İzlanda, İsveç, Rusya ve Avustralya) ise sadece bölgesel olarak bir süreliğine eğitim faaliyetlerini durdurmuştur. Türkiye’de ise bu kriz, toplamda 24.901.925 öğrenciyi etkilerken, bunların 7,198,987’sini yükseköğretim kademesindeki öğrenciler oluşturmaktadır (UNESCO, 2020a).

IAU raporuna göre (2020) dünya genelinde yükseköğretim kurumlarının neredeyse tamamının pandemiden etkilendiği görülmektedir. Yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş en çok Avrupa ülkelerinde (%85) gerçekleşirken, öğretimin en çok ertelendiği (%43) ve hatta iptal edildiği (%24) kurumların Afrika kıtasında olduğu rapor edilmiştir (Tablo1).

Tablo 1

Pandeminin Bölgelere Göre Eğitim-Öğretim Üzerindeki Etkisi

	Etkilenmeyen	Uzaktan eğitime geçen	Öğretimin ertelendiği kurumlar tarafından geliştirilen	ancak çözüm	Öğretimi eden	iptal
Afrika	%3	%29	%43		%24	
Amerika	%3	%72	%22		%3	
Asya & Pasifik	%1	%60	%36		%3	
Avrupa	Neredeyse yok	%85	%12		%3	

Kaynak: IAU, 2020

Krizden etkilenen her ülkenin kendi yükseköğretim sistemine odaklanarak, eğitimlerinin bu zorlu süreçte devam edebilmesini sağlamak için farklı stratejiler uyguladıkları görülmektedir. Gelişmiş ekonomilere sahip Avustralya, Almanya, İtalya, İrlanda, İngiltere ve Amerika gibi ülkeler kampüslerini kapatarak uzaktan eğitime geçmişlerdir. Aynı şekilde gelişmekte olan ekonomiyeye

sahip Brezilya, Çin, Mısır, Hong Kong, Hindistan, Güney Afrika, Singapur ve Arabistan gibi ülkelerde ise bazı üniversitelerin uzaktan eğitime geçtiği rapor edilmiştir (UNESCO, 2020b). Uzaktan öğretim yaklaşımı tüm dünyayı etkisi altına alan pandeminin olumsuz anlamda etkilediği eğitim sistemlerinde sürdürülebilirliğin sağlanması için en kolay çözüm olarak görülmektedir. Hâlihazırda uzaktan eğitimin, zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürekli hale getirme imkânı sunan bir yöntem olarak uzun yıllardır geliştirildiği ifade edilmektedir (Yamamoto & Altun, 2020).

Türkiye’de Sağlık Bakanlığı tarafından ilk Covid-19 vakasının açıklanmasının ardından, Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2020a) tarafından yapılan açıklamayla ülke çapındaki tüm yükseköğretim kurumlarında üç hafta süreliğine eğitime ara verilmiştir. Ardından uzaktan eğitim kapasitesine sahip tüm üniversitelerde uzaktan öğretim sürecinin başlayacağı, sahip olmayan üniversitelerde açık ders malzemeleri havuzunun erişime açılacağı, uygulama derslerinin ise en uygun zamanda gerçekleştirileceği duyurulmuştur (YÖK, 2020b).

Uşak Üniversitesi de mevcut ders programları geçerli olacak şekilde 30 Mart 2020 tarihinde uzaktan öğretime başlayacağını; derslere erişmek için ders programı yazılımına entegre edilen *Google Classroom* uygulamasının kullanılacağını; canlı yayınların *Google Meet* üzerinden gerçekleştirileceğini; internet erişim sorunu olan öğrenciler için yeterli sayıda çeşitli ders materyallerinin ilgili dersin öğretim üyesi tarafından uygulama içerisinde sunulacağını; uygulamalı derslere ilişkin olarak salgının durumuna göre karar verileceğini; bu kararların üniversitesinin resmi web sayfası ve sosyal medya hesaplarından duyurulacağını bildirmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim fakültesinde ise internet üzerinden uzaktan eğitim ders toplantısı düzenlenerek öğretim üyelerine uygulamanın nasıl kullanılacağı ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır.

Pandeminin öğrenciler üzerindeki etkisinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin çevrim içi platformlara taşınarak uzaktan eğitime dönüştürülmesinin yanı sıra sokağa çıkma yasakları, sosyal mesafe kuralları gibi fiziki kısıtlamalar, hastalığın yayılması/bulaşması sonucunda hastalanan ya da hayatını kaybeden insanların varlığı, pandemiyle birlikte ortaya çıkan ekonomik ve sosyal krizin bireylerin ruh sağlıklarını olumsuz anlamda etkilediği söylenebilir. Yapılan birçok çalışmada (Liang vd., 2020; Nathiya vd., 2020; Qu vd., 2014; Taha vd., 2014; Trnka & Lorencova, 2020; Xu vd., 2018) bulaşıcı hastalık salgınlarının, deprem ve hortum gibi afetlerin kamu ruh sağlığı üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur. Bu tür afetlerin halkı travma sonrası stres bozukluğu, psikolojik sıkıntı, depresyon ve anksiyete gibi psikolojik problemler yaşamaya yönlendirdiği görülmektedir.

Bu çalışmada Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin pandemi ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin düşünceleri incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin pandemi sürecine bakış açıları ve bu süreci nasıl değerlendirdikleri; pandemi sürecinin ekonomik, psikolojik, sosyal ve davranışsal boyutlarının yanı sıra pandeminin eğitime etkisi; eğitime erişim olanakları, yaşanan sorunlar, uzaktan eğitim sürecine ilişkin düşünceler ve sürecin değerlendirilmesi ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin düşünceleri, görüşleri ve davranışlarını bulgulamayı amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bireylerin belirttiği inançları ve davranışlarıyla ilgili araştırma soruları için uygun bir araştırma türüdür. Çoğunlukla tek seferde pek çok konu hakkında bilgi toplamak, pek çok değişkeni aynı anda ölçmek ve birçok hipotezi tek bir taramada test etmek için tercih edilmektedir (Neuman, 2006). Bu araştırmada da öğrencilerin pandemi ve uzaktan eğitim sürecindeki davranışları, bu sürece ilişkin tutumları, beklentileri, kendilerini bu süreçte nasıl sınıflandırdıkları, sürece ilişkin sahip oldukları bilgileri belirlemek amacıyla tarama modelinden yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2019-2020 öğretim yılına kayıt yaptıran 2.158 öğrenci oluşturmaktadır. Pandemiden dolayı üniversitelerin yüz yüze eğitime ara vermeleriyle birlikte Uşak Üniversitesinin uzaktan eğitim için kullandığı *Google Classroom* platformu üzerinden kayıtlı olan Eğitim Fakültesi öğrencilerine araştırmanın anket formu paylaşılmıştır. Tüm öğrencilerin bu platforma kayıt yaptırmamış olma ihtimaline karşı öğrencilerin anket formu ayrıca öğrencilerin kendi sınıflarıyla kurdukları *Whatsapp* gruplarında ve bireysel e-posta adreslerinde paylaşılmıştır. Anketin doldurulması yaklaşık 30-45 dakika arasında sürmektedir. Anket mayıs ayının son haftasıyla (24 Mayıs) haziran ayının son haftası (26 Haziran) arasında uygulanmıştır.

Örneklem büyüklüğüne ilişkin olarak, nüfusun küçük olması daha büyük oranda bir örnekleme ihtiyacını doğurmaktadır. Küçük nüfuslarda araştırmacıların büyük bir örnekleme oranına (1000 kişi için yaklaşık yüzde 30'luk) gereksinimi vardır. Küçük nüfuslara ilişkin bir diğer ilke ise, örneklem büyüklüğündeki küçük artışların doğrulukta büyük kazançlar sağladığına yöneliktir (Neuman, 2006:351). Araştırmanın çalışma gurubunu, gönüllülük esasına dayalı olarak ankete geri dönüş sağlayan 913 öğrenci oluşturmaktadır. Neuman'ın (2006:351) %99 güven düzeyiyle 2.158 öğrenciyi temsil edecek minimum öğrenci sayısı 805 civarındadır. Dolayısıyla çalışmaya katılım sağlayan 913 öğrencinin evreni temsil niteliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Pandemi ve Uzaktan Eğitim Anketi" kullanılarak elde edilmiştir. Anket formu öğrencilerin bölüm, sınıf ve uyruğunu içeren demografik özellikler, pandemi sürecine ilişkin düşünce ve davranışları, bu süreçte uygulanan uzaktan eğitime ilişkin düşüncelerini belirlemek üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Öğrencilere kişisel olarak sadece bölüm, sınıf ve uyruk sorulmuştur. Ancak bu bilgiler arasında herhangi bir karşılaştırma yapılmamıştır. Anket kapsamında pandemi ve uzaktan eğitim süreciyle ilgili toplam 34 soru sorulmuştur. Anketteki açık uçlu sorularda öğrencilere kendi düşüncelerini ifade etmeleri ya da yorumda bulunmaları için yeterli boşluklar bırakılmıştır. Anket kapsamındaki diğer sorular ise birden fazla maddeyi işaretleyebilecekleri, evet-hayır şeklinde yanıtlanan ya da verilen seçenekler arasından kendilerine en uygun ifadeyi seçtikleri sorular şeklinde yer almıştır.

Analizler

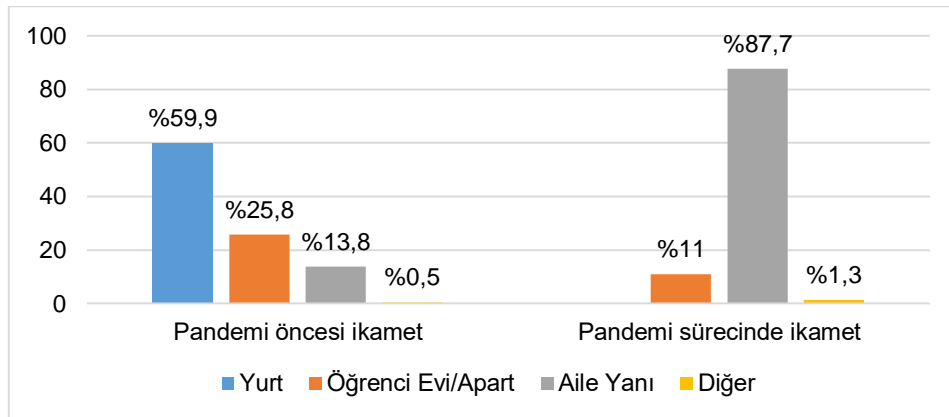
Anket verilerine ilişkin olarak birden fazla seçeneğin işaretlendiği sorularda frekans ve yüzdelik hesaplamaları gibi betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Aynı şekilde açık uçlu sorulara verilen cevaplar, içerik analizi yöntemiyle belirli kategoriler altında frekans ve yüzdelik tablolar olarak sunulmuştur. Bulgular bölümünde veriler açıklanırken frekans ve yüzdelikler büyükten küçüğe sıralanarak sunulmuştur ve öğrencilerin en çok ifade ettikleri maddeler ön plana çıkarılarak incelenmiştir. Ayrıca bulgular arasında çeşitli gruplara göre herhangi bir karşılaştırma yapılmayarak genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. Pandemi Sürecine İlişkin Bulgular

1.1. Pandemi sürecine ilişkin genel bulgular

Pandemi öncesi öğrencilerin yoğunluklu olarak yurtlarda (%59,9) ve öğrenci evlerinde (%25,8) kaldığı ancak üniversitenin kapanmasıyla birlikte büyük bir çoğunluğunun bu süreci ailelerinin yanında (%87,7) geçirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. (Şekil 1).

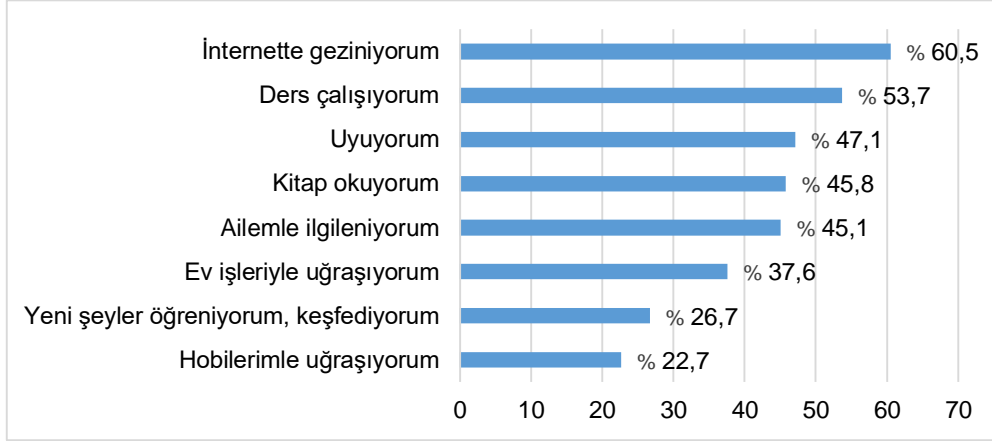


Şekil 1. Pandemi öncesi ve pandemi sürecinde ikamet

Çalışma grubunun yaklaşık %10'unu oluşturan yabancı uyruklu öğrenciler ise yurtdışı kısıtlamalarının getirilmesiyle birlikte evlerine dönememediklerini, iş kaybından dolayı kaldıkları evlerin kirasını karşılayamadıkları için zor durumda olduklarını paylaşmışlardır. Son yıllarda Türkiye'de birçok üniversitede eğitim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı oldukça fazladır ve birçok çalışmada (Kıroğlu vd., 2010; Yardımcıoğlu vd., 2017) bu öğrencilerin dünya üzerindeki diğer uluslararası öğrencilerle ortak olarak kültürel, ekonomik, vb. sorun alanlarına sahip olduğu ele alınmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan yabancı uyruklu öğrenciler tarafından da pandemi sürecinin özellikle uluslararası öğrenciler için başlı başına bir sorun alanı oluşturduğu ve yabancı uyruklu öğrenci sayısının yoğun olduğu Uşak Üniversitesinde, böylesi bir kriz döneminde kendilerine yönelik stratejiler geliştirme hususunda eksiklikler yaşandığı paylaşılmıştır.

Öğrencilerin %53,9'u pandemi sürecini kayıp zaman olarak değerlendirirken, %46,1'i bu süreci bir fırsat olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Yine öğrencilerin çoğu (%58,9) bu kayıp zamanın başarılarını olumsuz yönde, az sayıda (%8,9) öğrenci ise olumlu yönde etkileyeceğine ilişkin görüş bildirirken, %32,1'lik bir grup bu durumun başarıları üzerinde herhangi bir etki yaratmayacağını belirtmiştir.

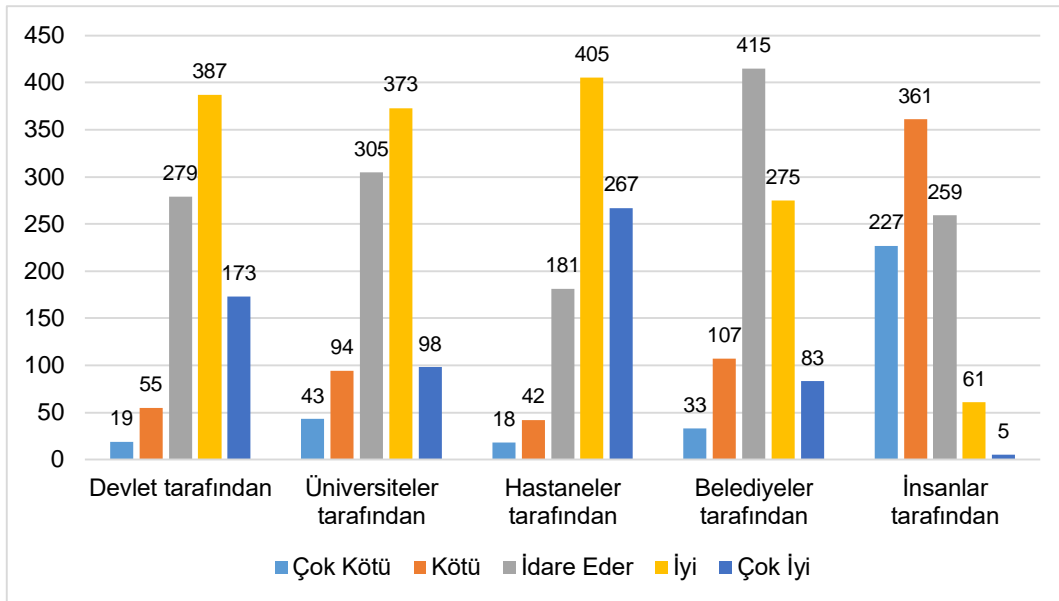
Öğrenciler tarafından pandemi sürecinde en çok yapılan etkinlikler Şekil 2’de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Sokağa çıkma yasaklarının ve kısıtlamalarının yoğun olduğu dönemde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun zamanlarını daha çok internette geçirdiklerini ifade ettiği görülmektedir. Bunun en önemli nedeni olarak evde geçirilen sürenin fazla olması ve uzaktan eğitimde değerlendirme yöntemi olarak verilen ödevlere işaret edilmektedir.



Şekil 2. Pandemi sürecinde yapılan etkinlikler

Yakın Doğu Üniversitesi Toplumsal Araştırma ve Geliştirme Merkezi tarafından hazırlanan raporda (2020), bireylerin daha sık ev içinde bulunmaları nedeniyle, eğlence amaçlı teknolojiyi kullanmanın yanı sıra, evden çalışanların teknoloji kullanımının en üst düzeye ulaştığı, çalışmayanların ise zamanlarının çoğunu akıllı telefonlar aracılığıyla sosyal medya ortamlarında geçirdikleri tespit edilmiştir. Bu durumun savunmasız bireylerden oluşan alt gruplarda ve gençlerde zamanla sorunlu internet kullanım modelleri geliştirme riskine dönüştüğü vurgulanmaktadır (Király vd., 2020). Bu araştırmada öğrenciler interneti daha çok dizi ya da film izlemek ve sosyal medyada vakit geçirmenin yanı sıra ödev konularına ilişkin kaynakları taramak için kullandıklarını ancak uzun süreli evde oturma ve yoğun internet kullanımının kendilerinde adaptasyon sorununa yol açtığını ifade ettikleri görülmektedir.

Pandemi sürecinin değerlendirilmesine ilişkin olarak öğrenciler pandemi sürecinin yönetimi, pandeminin olumlu tarafları, olumsuz tarafları ve pandemi sonrası yaşamın nasıl olacağına yönelik düşüncelerini paylaşmışlardır.



Şekil 3. Pandemi sürecinin yönetimi

Pandemi sürecinin yönetimine ilişkin olarak (Şekil 3) öğrencilerin hastaneleri, diğer bir ifadeyle sağlık çalışanlarını daha başarılı buldukları görülmektedir. Bunu sırasıyla devlet, üniversiteler ve belediyeler izlemektedir. Ülkede ilk vakanın açıklanmasının ardından virüsün yayılımını önlemek amacıyla kamusal alanda hızla alınan önlemler sayesinde öğrencilerin büyük çoğunluğu bahsi geçen kurum ve kuruluşların yönetim ve hizmetlerini olumlu olarak değerlendirirken, insanların bu süreçte sorumluluk alma ve kurallara uyma konusunda aynı başarıyı gösteremediklerini, bu konuda yakın çevreleri de dâhil olmak üzere ailelerini ve kendilerini de eleştirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Türkiye’de salgının yavaşladığı süreçte, yeni normale geçme ve serbestleştirmelere toplumun nasıl uyum sağlayacağı konusu tam olarak kestirilemeyen, genellikle de tavsiye edilen önlemlere uyulmayacağı ve sürekli esnetme davranışının sergileneceği yönünde bir algının oluştuğu durumlar ortaya çıkmaktadır. Bunun en uç örneği kolluk kuvvetlerine karşı gelme şeklinde kendini göstermektedir (HASUDER, 2020). Dolayısıyla bireylerin doğru bir şekilde bilgilendirilmesi pandemiyle mücadelede en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Yapılacak açıklamalar ve bilgilendirmelerin halkın anlayacağı şekilde ifade edilmesiyle gerek panik ve kaosa gerekse rehavete kapılma ve sorumsuzca davranmaya meydan vermemesini sağlamanın (TÜBA, 2020) büyük önem taşıdığı görülmektedir.

Pandeminin olumlu taraflarına ilişkin olarak öğrencilerin %90’ı görüş bildirirken, sadece %9,8’i böyle bir küresel salgının olumlu tarafı olmadığını ifade etmiştir. Olumlu taraflarına ilişkin en sık ifade edilen görüş (%21,4) pandeminin virüs ve bulaşıcı hastalıklar, temizlik ve hijyen alışkanlıkları, sosyal mesafe ve toplumsal sorumluluk gibi konularda farkındalık düzeyini arttırdığı ve toplumsal bilinçlenme sağladığıdır (Tablo 2). Bu konuya ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kendime ve aileme oldukça fazla zaman ayırabilmek çok iyi oldu”(Ö5)

“Hayatın ve sağlığın önemini anladık.”(Ö37)

“İnsanların evde kalmasıyla doğa daha az kirleniyor.”(Ö421)

“Aile yanında olduğumuz için barınma, yiyecek ve ulaşım gibi harcamalarımız olmadı.”(Ö524)

“Kişisel alanlara saygı pek yoktu, bu düzeldi ve insanlar daha bilinçli hale geldi.”(Ö79)

“Sevdiklerimize sarılabilmem, onlarla vakit geçirebilmenin kıymetini anladık.”(Ö102)

Öğrenciler virüs ve bulaşıcı hastalıklarla ilgili ayrıntılı bilgi edindiklerini, kendilerini titiz olarak tanımlayanların bile günlük hayatlarında hijyen kurallarını doğru bir şekilde uygulamadıklarını fark ettiklerini, böylesi bulaşıcı hastalıklarda toplumsal sorumluluğun ne derece önemli olduğuna yönelik bir bilinçlenmeyi pandeminin en önemli kazanımı olarak ifade etmişlerdir. Dikkat çekici bir diğer paylaşım ise gerek bilinçli bir tercih gerekse kısıtlamalar ve yasaklar sonucu insanların evde kalması sonucunda doğanın kendini yenilemesinin ve çevre kirliliğinin azalmasının sağlandığı yönündeki görüşlerdir. Öğrencilerin çevre kirliliğinin azalmasına ilişkin yapmış oldukları paylaşım, SETA'nın (2020a) koronavirüse ilişkin raporunda *planlanmamış olumlu dışsallık* olarak tanımlanmaktadır. Bahsi geçen raporda bir sorunun çözümünde niyet edilmeyen ve planlanmayan olumlu ve olumsuz sonuçlarla karşılaşma olasılığını ifade etmek için "dışsallık" kavramı kullanılmıştır ve pandemiyle mücadele etmede uygulanan kamusal politikaların bir dizi planlanmamış olumlu ve olumsuz dışsallıklara yol açtığı belirtilmiştir.

Tablo 2*Pandeminin Olumlu Tarafları*

	f	%
Bilinçlenmek	214	21,4
Aile ile zaman geçirmek	209	20,9
Kendine daha çok vakit ayırmak	204	20,4
Olumlu tarafı yok	98	9,8
Değer bilmeyi/şükretmeyi öğrenmek	85	8,5
Doğanın kendini yenilemesi	60	6,0
Evde olmak	60	6,0
Dinlenme fırsatı	30	3,0
Para harcamamak	20	2,0
Online eğitim/okula gitmemek	14	1,4
Suç oranının azalması	4	0,4

Pandeminin olumsuz taraflarına ilişkin görüş bildiren öğrencilerin en çok (%23,8) ifade ettikleri olumsuzluk "sosyalleşmenin azalması ve sevdiklerimizden ayrı kalmak" şeklindedir. Öğrenciler tarafından paylaşılan bir diğer olumsuzluk ise sokağa çıkma yasakları, sağlık endişesiyle birlikte ortaya çıkan kısıtlamalar ve evde kalma süresinin uzunluğudur. Aynı şekilde öğrencilerin pandeminin yarattığı paranoya, gerekse uzun süre toplumdan ve normal hayattan izole bir yaşamın getirdiği ruhsal çöküntü ve depresif ruh halinden yakındıkları hem ülke hem de dünya ekonomisinin kötü etkilenmesinin uzun vadede daha olumsuz sonuçlara yol açacağından endişelendikleri görülmektedir (Tablo 3). Bu konudaki öğrenci paylaşımları aşağıdaki gibidir:

"Hayatını kaybeden birçok vatandaşımızın bulunması, ekonomik sıkıntılar, gelecek kaygısı vb."(Ö83)

"Can sıkıntısı ve ruhsal sağlığın bozulma düzeyine gelmesi."(Ö95)

"Fiziksel sağlık ve ruh sağlığı ile ilgili endişe duyuyorum. Devamlı evde kalmak uyku düzeni, yeme içme dengemi bozdu."(Ö125)

"Planlarım iptal oldu. Sevdiklerimi özledim. Aile içi tartışmalar arttı. Sıcak havalarda evde kalmak zorunda kaldık. Her gün ölüm haberleri duyuyoruz. İnsanların umursamaz davranmaları sorumsuzlukları..."(Ö843)

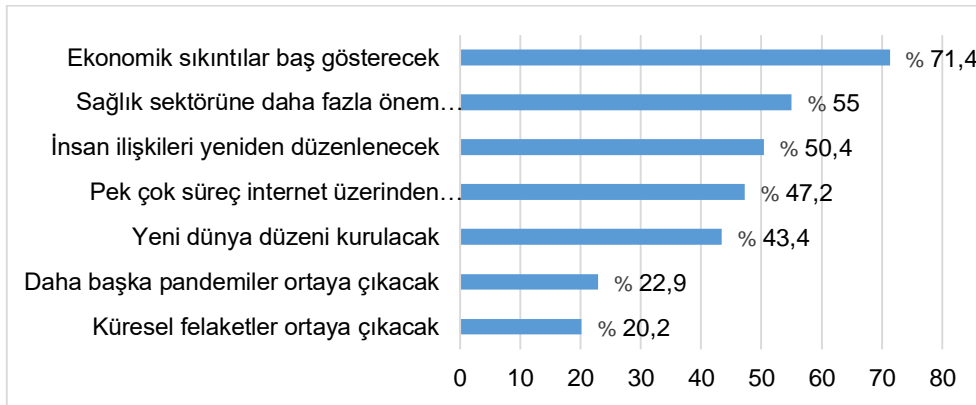
Öğrencilerin olumsuz olarak paylaştıkları bu paranoya ve sağlık endişesinin yanı sıra uzun süreli sosyal izolasyonun yol açtığı ruhsal çöküntü ve depresyon da yukarıda bahsi geçen raporda (SETA, 2020a) *olumsuz dışsallık* olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 3

Pandeminin Olumsuz Tarafları

	f	%
Sosyalleşmenin azalması/sevdiklerimizden ayrı kalmak	265	23,8
Eve sıkışıp kalmak/karantina/kısıtlamalar	219	18,9
Ruhsal çöküntü/paranoya	196	16,9
Ekonominin kötü etkilenmesi	183	15,8
Sağlığın tehlikede olması/can kayıpları	121	10,4
Üniversiteye gidememek/eğitimin olumsuz etkilenmesi	115	9,9
Gelecek kaygısı/planların ertelenmesi	59	5,0

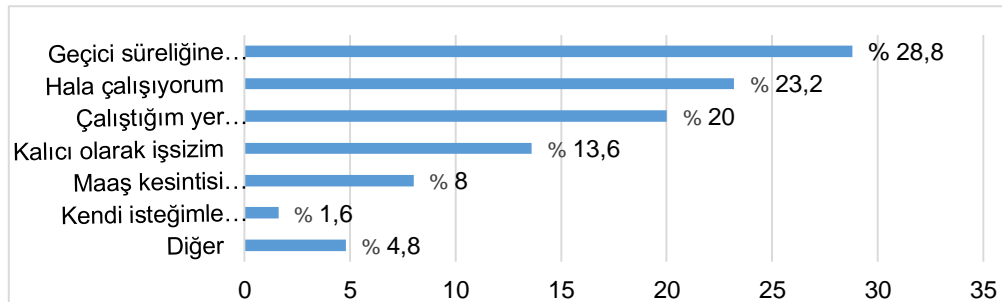
Pandemi sonrası yaşama ilişkin öğrencilerin büyük çoğunluğunun hem ülke hem de dünya çapında ciddi anlamda ekonomik sıkıntılar yaşanacağı konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Pandemi nedeniyle kısa dönem ekonomik faaliyetlerin yavaşlayacağı ve GSYH'da kayıplar oluşacağı, uzun dönemde ise ekonomik kayıpların kısa dönemli tahminlerden daha yüksek olabileceği öngörülmektedir (ULİSA, 2020). Ayrıca büyüme oranında düşüş, buna karşın enflasyon oranlarında artış, bütçe dengelerinde sarsılma, dış finansmana ilişkin sorunlar ve artan işsizlik rakamları gibi beklenen olası senaryoların yer aldığı raporlar (SETA, 2020b; DTİK, 2020; United Nations, 2020) ülke ve dünya ölçeğinde pandeminin ekonomiye olumsuz etkisini ayrıntılı olarak ele almaktadır. Ekonomik sıkıntılarının yanı sıra yakın bir gelecekte yeni virüslerle birlikte daha başka pandemilerin ortaya çıkacağı, dolayısıyla virüs ve olası salgınlara ilişkin olarak sağlık sektörüne daha fazla önem verileceği ve sağlık yatırımlarının artacağı, pandeminin yol açtığı zorunlu sosyal izolasyon ve toplumsal sorumluluklar kapsamında insan ilişkilerinin ve sosyal yaşamın yeniden düzenleneceği, dijitalleşmenin önem kazanmasıyla birlikte alışveriş, ticaret, eğitim, evden çalışma vb. gibi pek çok sürecin internet üzerinden yürütüleceği, dünya genelinde ekonomik ve politik modellerin yeniden yapılandırılmasıyla yeni bir dünya düzeninin kurulacağı ve farklı pek çok küresel felaketin ortaya çıkacağı da diğer dikkat çekici bulgular arasındadır (Şekil 4).



Şekil 4. Pandemi sonrası yaşam

1.2. Pandeminin ekonomik boyutuna ilişkin bulgular

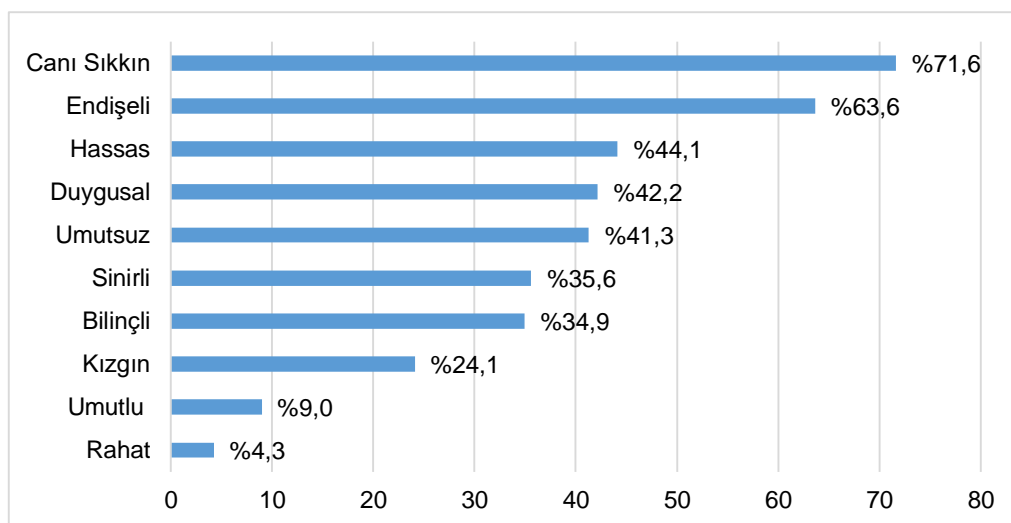
Pandeminin ekonomik boyutu bağlamında öğrencilerin yaklaşık %52'si bu kriz ortamının ailelerinin ekonomik durumunu olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin %86,3'ü pandemi öncesi üniversite eğitiminin dışında bir işte çalışmadığını paylaşmışken, %13,7'si çalıştığını ifade etmiştir. Ancak çalışan öğrencilerin %64'ü pandemi nedeniyle işsiz kaldıklarını ya da ekonomik sıkıntı içerisinde olduklarını paylaşmışlardır.



Şekil 5. Pandemi sürecinin çalışma durumuna etkisi

1.3. Pandeminin psikolojik boyutuna ilişkin bulgular

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun pandemi sürecindeki ruh hallerini olumsuz duygu durumlarıyla tanımladıkları görülmektedir. En çok tanımlanan canı sıkkın (%71,6) ruh halinin çok fazla tercih edilmesi, sokağa çıkma yasaklarının yanı sıra sosyal izolasyon ve sürece ilişkin çeşitli kısıtlamalardan kaynaklandığı söylenebilir. Bazı öğrenciler bu süreçte kendilerini daha bilinçli olarak tanımlarken, ruh hallerini umutlu ve rahat gibi olumlu duygularla tanımlayan öğrenci sayısının nispeten çok az olduğu görülmektedir (Şekil 6).



Şekil 6. Pandemi süreci ruh hali

Öğrencilerin sağlık açısından ciddi kaygı sorunları, diğer taraftan da evde oturmanın yarattığı bunalım ve can sıkıntısı gibi sorunlara ilişkin paylaşımları doğrultusunda, bir üniversite öğrencisinin günlük deneyiminin bir parçası olan sosyal temas ve sosyalleşme rutinlerinin kaybının, virüsün kendisinden daha büyük zararlar vereceği öngörülebilir. Evde uzun süre kalma, sosyal ve duygusal denge açısından öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere sahip olmaktadır. Amerika'da mart ayının ortalarında üniversite öğrencileri arasında yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin %75'inin pandemi nedeniyle anksiyete ve depresyon yaşadıklarını göstermektedir

(UNESCO-IESALC, 2020). Bu araştırmada da en fazla tanımlanan ruh hallerinin endişeli, hassas, duygusal, umutsuz, sinirli, kızgın gibi genellikle olumsuz kavramlar olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin %81,2'sinin pandeminin kendilerinde bir farkındalık oluşturduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Farkındalık alanlarına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Rutin hayatımın ne kadar kıymetli olduğunu anladım. Kendimi bu süreçte farklı yönlerde geliştirmeye çalıştım.”(Ö13)

“Sağlığın en önemli şey olduğunun farkına vardım.”(Ö69)

“Eski hayatımın değerini anladım. Eskiden sıradan gelen, mutlu etmeyen aktiviteleri yapmayı bile çok özledim.”(Ö246)

“Temizlik konusunda hassasiyet kazandım.”(Ö631)

“Bu süreçte kendime daha çok vakit ayırdığım için kendimi tanımaya fırsatım oldu.”(Ö790)

Dünya çapında insan hayatı için tehdit oluşturan bu sağlık krizine yönelik, öğrenciler tarafından en fazla vurgulanan farkındalığın, “hayatın kıymetini anlamak ve sahip olduklarına şükretmek” olması gayet anlaşılabilir. Ayrıca öğrencilerin bu süreçte, günlük hayat rutininde çok da fazla üzerinde durmadıkları basit alışkanlıklarını ne kadar çok özlediklerini; ayrı kaldıkları yakınlarının veya arkadaşlarının ve hatta farkında olmadıkları özgürlüklerinin bile ne kadar değerli olduğunu anladıklarını vurgulamaları, pandemi nedeniyle psikolojik yönden ciddi bir dönüşüm yaşadıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

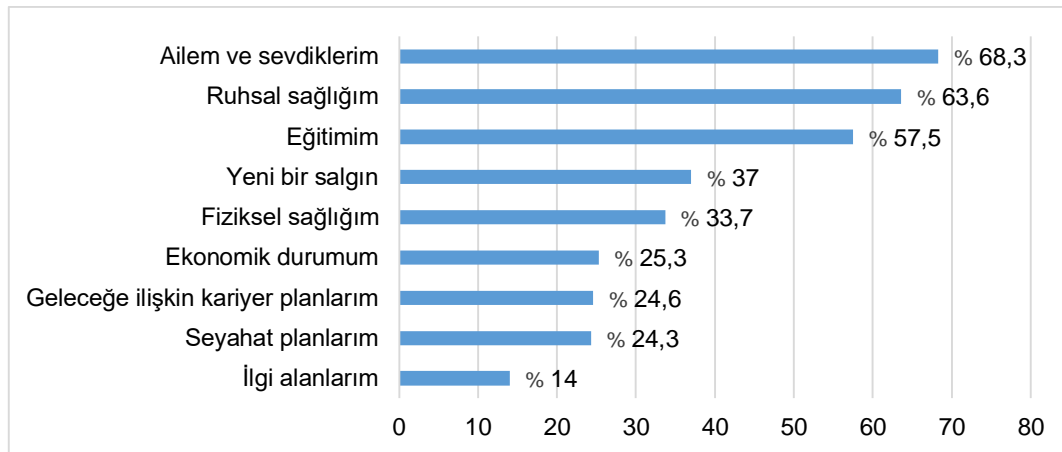
Tablo 4

Pandeminin Sürecinde Oluşan Farkındalıklar

	f	%
Hayatın kıymetini anlamak/sahip olduklarına şükretmek	178	19,3
Sevdiklerinin değerini anlamak	90	9,8
Bilinçli ve hassas olmak	89	9,6
Dikkatli ve tedbirli olmak	84	9,1
Temizlik ve hijyenin önemini anlamak	81	8,8
Sağlığın önemini anlamak	72	7,8
Psikolojinin önemini anlamak	71	7,7
Kendini geliştirmek	50	5,4
İşleri ertelememeyi öğrenmek	47	5,1
Diğer insanlara karşı sorumluluk hissetmek	33	3,5
Hayatın anlamını sorgulamak	30	3,2
Çevreye bakışı değişmek	25	2,7
Özgürlüğün önemini anlamak	22	2,3
Gelecek kaygısı duymak	18	1,9
Daha sabırlı ve sakin olmayı öğrenmek	14	1,5
İnsanların bencil olduğunu düşünmek	14	1,5

Öğrenciler pandemi sürecinde en fazla (%68,3) aileleri ve sevdikleri için kaygı duyduklarını ifade etmiştir. Bu kaygıyı sırasıyla kendi ruh sağlıkları (%63,6) ve eğitimleri (%57,5) gibi kaygı alanları izlemektedir. Öğrencilerin herhangi bir kronik rahatsızlığa sahip olmama ve yaş itibarıyla riskli kategoride yer almamaları, kendi fiziksel sağlıklarından çok, aileleri ve sevdikleri için daha fazla endişe duyma davranışlarını açıklayabilir. Ancak yapılan paylaşımlar bağlamında öğrencilerin kendi fiziksel sağlıklarına güvenmelerinin ruh sağlıkları, moral ve motivasyonları için

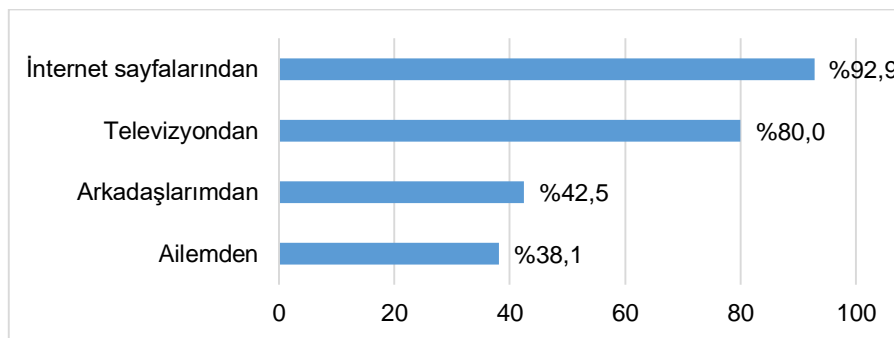
geçerli olmadığı görülmektedir. Ayrıca üniversitelerin uzaktan eğitime geçmesi ve sürecin belirsizliği nedeniyle de eğitimleri için daha fazla endişe duydukları söylenebilir.



Şekil 7. Pandemi süreci kaygı alanları

1.4. Pandeminin sosyal boyutuna ilişkin bulgular

Araştırmada pandemi döneminin sosyal boyutuna ilişkin olarak pandemi sürecinde internetin bilgiye ulaşmada en çok tercih edilen kaynak olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla televizyon, arkadaşlar ve aile izlemektedir. Günümüzde internet, teknolojinin gelişimi ve toplumdaki dijital dönüşümün sonucu olarak 21. yüzyıldaki en önemli bilgi kaynaklarından biri olarak kabul edilmektedir (Reinking & Colwell, 2015). Öğrenciler aileleriyle bilgi paylaşımlarının yüz yüze olduğunu belirtirken, arkadaşlarıyla var olan kısıtlamalar nedeniyle daha çok sesli ya da görüntülü iletişim yoluyla bilgi paylaşımında bulduklarını ifade etmişlerdir (Şekil 8).



Şekil 8. Pandemi sürecinde bilgiye erişim kaynakları

Sosyal boyuta ilişkin dikkat çekici bir diğer bulgu ise dışarı çıkma oranlarıdır. The Washington Post'ta (2020) yer alan bir haberde, günlük rutinin bir parçası aynı zamanda rahatlatıcı bir aktivite olarak kabul edilen dışarı çıkma eyleminin, herkesin evde kalmasını zorlayan bu küresel salgın nedeniyle en çok korkulan şey haline geldiği ve uzun süre evde vakit geçiremeyen bireyler için bu durumun çok daha zorlayıcı olduğu kaydedilmiştir. Bu araştırmada vaka sayılarının yüksek seyrettiği ve sokağa çıkma kısıtlamalarının olduğu dönemde öğrencilerin yaklaşık %50'sinin zorunlu haller nedeniyle dışarıya çıktığı, diğer yarısının ise yasaklar ve endişe nedeniyle hiç çıkmadığı görülmektedir. Dışarı çıkmak zorunda olan öğrenciler, bunun nedenini ise Genç ve Köker'in (2021) çalışmasındaki bulgulara paralel olarak, kendilerinin ve ailelerinin temel ihtiyaçları için market alışverişi olarak açıklamıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler yürüyüş yapmak, hava almak için dışarı çıkma ihtiyacı hissettiklerini belirtmişken, farklı ihtiyaçlar (eve

internet bağlatmak, kırtasiye alışverişi, vb.) nedeniyle de dışarı çıkmak zorunda olduklarını ifade etmişlerdir. Çalışan öğrenciler iş nedeniyle dışarı çıktıklarını vurgularken, fatura yatırma ya da para çekme gibi mali konular; hastalık, ilaç alma, vb. gibi sağlık sorunlarıyla ilgili olarak da dışarı çıkılma nedenleri sıralanmıştır. Sadece beş öğrenci “Vefa Ekibi”nde görev aldığını ve ihtiyacı olan insanlara yardım etmek amacıyla, dört öğrenci ise farklı bir ilde bulunan ailesinin yanına ya da ikametgâhına gitmek üzere ulaşım amaçlı çıktığını belirtmiştir.

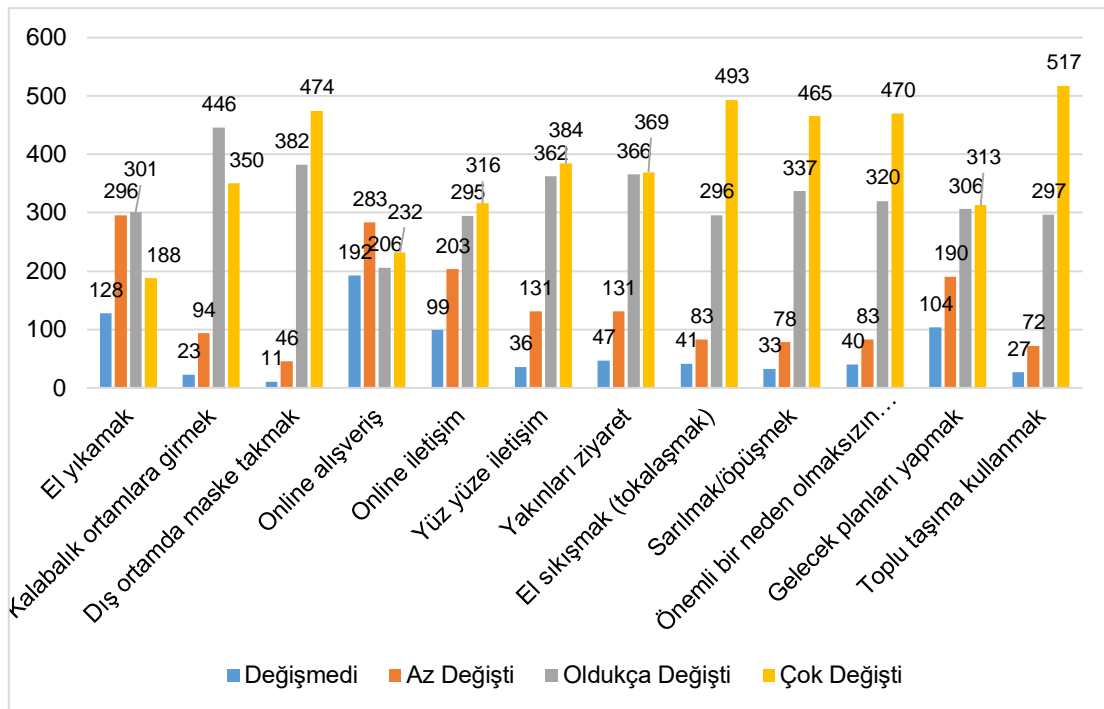
Tablo 5

Dışarı Çıkma Nedenleri

	f	%
Market alışverişi	309	58,5
Yürüyüş/hava alma/gezinti	60	11,3
Farklı ihtiyaçlar	58	10,9
İş/Çalışmak	34	6,4
Banka/bankamatik	29	5,4
Hastane/Eczane/Sağlık Ocağı	29	5,4
Vefa ekibinde görev almak	5	0,9
Ulaşım	4	0,7

1.5. Pandeminin davranış boyutuna ilişkin bulgular

İnsanlık aslında yüzyıllardır salgın hastalıklar konusunda deneyimlidir. Böylesi zamanlarda bireysel ve toplumsal olarak psikolojik dayanıklılık ve davranışların zorlu bir sınavdan geçtiği bir dönem yaşanmaktadır ve salgınla insanlık ilişkisi tarihsel olarak da birçok davranış örüntüsü oluşturarak gelişmektedir (HASUDER, 2020). Aynı 14. yüzyılda bütün Avrupa’yı saran salgının (Kara Ölüm) yanı sıra Viyana’da farklı tarihlerde görülen veba salgınlarında insanların kent merkezlerinden korkup sayfiye yerlere kaçarak kırsalda salgını yaygınlaştırdığı gibi (İstek, 2017), bu pandemi döneminde sıklıkla gözlenen insanların panikle gıda ve ilaç stoklama davranışlarının salgının daha da artmasına yol açmasıdır. İnsanları bu tür korku ve panik davranışlarına iten en büyük neden pandeminin yarattığı hastalığın bulaşıp bulaşmayacağı, bulaşursa ne olacağı, en iyi korunma yönteminin ne olduğu gibi belirsizlik durumudur (HASUDER, 2020). Bu araştırmada pandemi sonrası öğrencilerin neredeyse tamamı davranışlarında büyük ölçüde değişiklikler meydana geldiğini ifade etmiştir. Özellikle diğer insanlarla yakın temas gerektiren yüz yüze görüşme, tokalaşma, sarılıp öpüşme gibi davranışları; aynı ortamda bulunmayı gerektiren yakınları ziyaret etme, toplu taşıma kullanma hatta mecbur olmadıkça dışarı çıkma gibi davranışları neredeyse hiç sergilemediklerini belirtmişlerdir. Bunun en önemli nedeninin ise daha çok kendilerini ve birlikte yaşadıkları ailelerini izole etme ve salgından koruma çabası olduğu söylenebilir.



Şekil 9. Pandemi sonrası davranış değişiklikleri

2. Uzaktan Eğitime İlişkin Bulgular

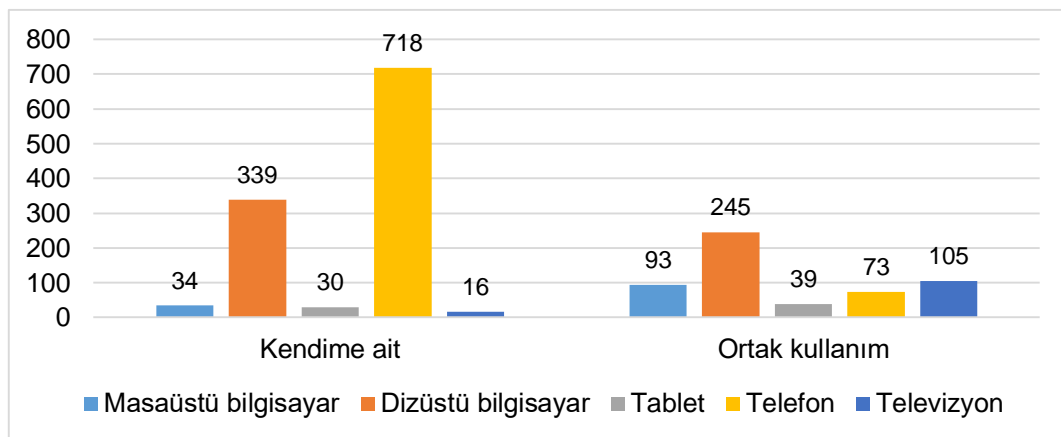
2.1. Pandeminin eğitim-öğretime etkisine ilişkin bulgular

Araştırmada uzaktan eğitime ilişkin bulgular ele alındığında öğrencilerin %74,2'si üniversitelerin kapalı olmasının kendi eğitim ve öğretimleri üzerinde olumsuz sonuçlar yaratacağını, aksine %25,8'i ise uzaktan eğitime geçilmesiyle bu kapalılık durumunun herhangi bir olumsuz sonuca yol açmayacağını düşünmektedir. Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin daha fazla olmasına rağmen, yine de üniversiteye dönme konusunda öğrencilerin %77,3'ü pandemiden dolayı tedirginlik yaşadıklarını belirtmiştir. Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte eğitimlerinin olumsuz yönde etkilenmeyeceğini savunan öğrencilerin ise pandemi döneminde bu uygulamanın en iyi yöntem olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir.

2.2. Uzaktan eğitime erişim olanaklarına ilişkin bulgular

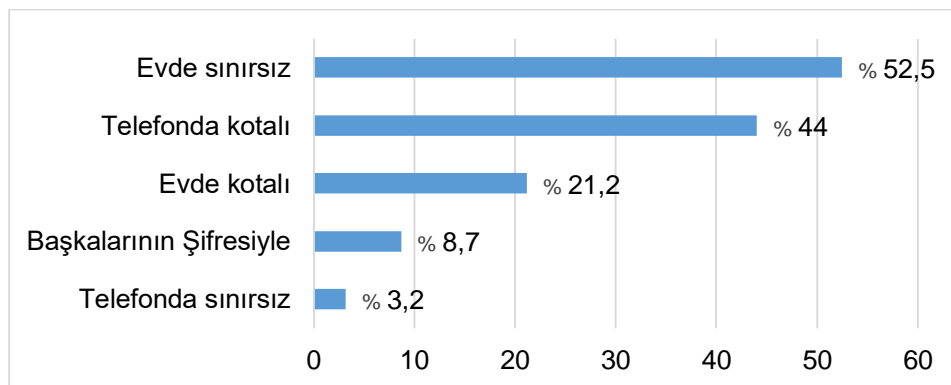
Uzaktan eğitime erişimle olanaklarına ilişkin dikkat çekici bulgulardan biri öğrencilerin yaklaşık %80'inin derslere bağlanmak ve araştırma yapmak için kendilerine ait akıllı telefonları kullandıkları yönündeki paylaşımlarıdır. Akıllı telefonlar, telefon olmanın yanı sıra kamera, video, veri depolama, müzik çalar, internet erişimi ve farklı ağ özelliklerini tek bir alette birleştiren kompakt bir sistem olarak son dönemde uzaktan eğitime erişimde sıklıkla kullanılan araçlardan biridir. Özellikle genç nesil ve öğrenciler sesli ve görüntülü ders dosyalarını indirmek, metin belgelerini görüntülemek ve düzenlemek, e-postalarına ve farklı web içeriklerine erişmek ve pek çok veriyi depolamak için akıllı telefonlarını kullanmaktadır. Ancak ortalama bir akıllı telefonun 5,5 inç (yaklaşık 14 cm) ekrana sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, küçük bir ekranın video izleme ve metin okumayı zorlaştırdığı, küçük tuşlara sahip sanal klavyenin uzun metin girişlerini neredeyse imkânsız hale getirdiği gibi dezavantajlar, akıllı telefonların eğitime erişimde verimli kullanımının önündeki en büyük engel olarak görülmektedir (Corbeil & Valdes-Corbeil, 2007).

Bu araştırmada öğrenci paylaşımlarından yola çıkılarak uzaktan eğitime erişim için sadece akıllı telefonlarını kullanabilen öğrenciler, canlı ders esnasında telefonlarına sesli arama ya da yazılı mesaj gelmesiyle derste bölünme ve konsantrasyon sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda araştırma yapmak ya da ödev hazırlamak için telefon ekranının yeterli olmaması nedeniyle el yazısıyla hazırlanan ödevlerin, fotoğraf yoluyla dersin sorumlu öğretim üyesine ulaştırılmaya çalışılması, yazıların okunaklılığı ya da fotoğraf kalitesinin yetersizliğı ve sisteme yükleme hataları gibi sebeplerden dolayı yaşanan aksaklıkların da uzaktan eğitim sürecini verimsiz kıldığı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin ders dinleme ya da ders çalışma, özellikle ödev için araştırma yapma ve ödev hazırlama gibi etkinlikleri sadece akıllı telefonlar aracılığıyla verimli bir şekilde gerçekleştirmelerinin mümkün olmadığı söylenebilir.



Şekil 10. Uzaktan eğitime erişimde kullanılan araçlar

Uzaktan eğitime erişimle ilgili önemli bir diğ er bulgu ise öğrencilerin sahip oldukları internet bağlantılarıdır. Öğrencilerin %50'si evde ya da telefonda sınırsız, geri kalanlar ise kotalı internete sahip olduklarını ve yaklaşık %9'u ise başkalarının şifreleriyle internete bağlandıklarını paylaşmıştır. Her ne kadar öğrencilerin %93'ü uzaktan eğitim olanaklarına erişimde kendilerine ilişkin herhangi bir sorun yaşamadıklarını paylaşmalarına rağmen, her öğrencinin eşit şartlara sahip olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. YÖK tarafından bu soruna ilişkin olarak lisans öğrencileri için kayıt dondurma, lisansüstü tez öğrencileri için erteleme ya da ek süre verme (2020c) gibi çözümler dışında ücretsiz 6 GB'lık uzaktan eğitime destek kotası gibi imkânlar sağlanmaya çalışılmıştır (YÖK, 2020d).



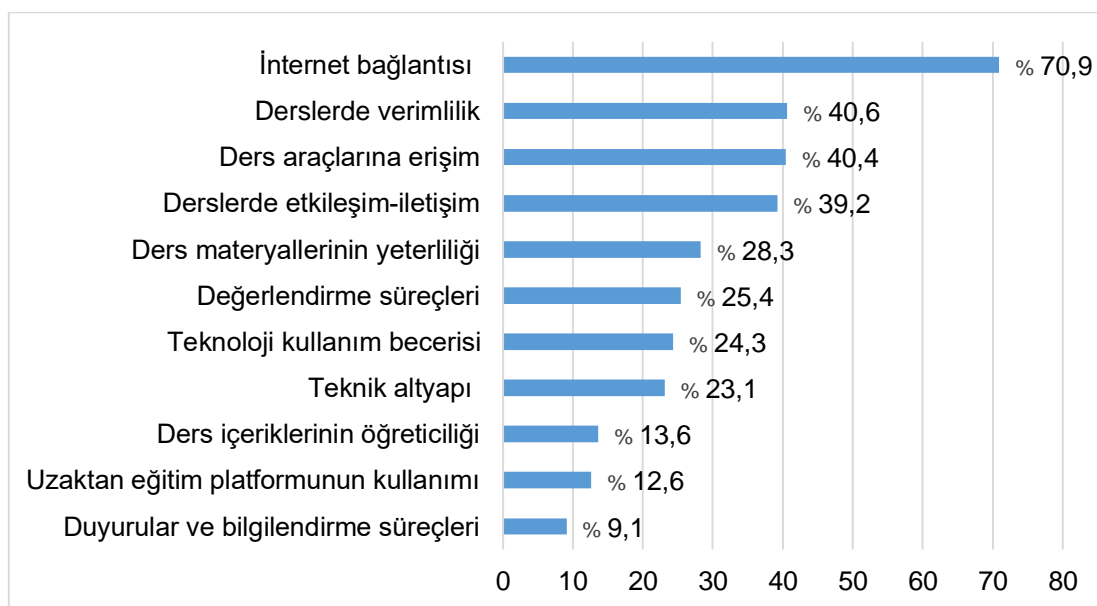
Şekil 11. İnternet bağlantıları

İnternet bağlantısına ilişkin söz konusu sorunun küresel ölçekte de geçerli olduğu görülmektedir. UNESCO'nun (IESALC) Covid-19 ve yükseköğretim raporunda (2020) gelişmekte

olan Arjantin, Bolivya, Kolombiya ve Peru gibi ülkelerdeki kırsal bölgelerden gelen ve evlerine dönen birçok öğrencinin eğitim gördükleri bölgeden daha kötü bağlantı koşullarıyla karşılaştığı rapor edilmiştir. Ayrıca rapora göre gelişmekte olan pek çok ülke, iyi bir internet bağlantısına erişimi olan öğrenciler için öğrenme fırsatlarının sürekliliğini sağlayan bir uzaktan eğitime güvenme hatasına karşı uyarılmaktadır. Sürekli bağlantı gerektiren teknolojilere başvurmanın, sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı grupları önemli ölçüde etkileyeceği göz önüne alındığında, şayet uzaktan eğitim uzun soluklu gerçekleştirilecekse, UNESCO'nun Covid-19 küresel yükseköğretim raporunda da (2020c) belirttiği gibi, dezavantajlı öğrenci gruplarının uzaktan eğitime katılmasının önündeki engelleri kaldırmak ve okul terkini önlemek için, dünyadaki yükseköğretim kurumları arasındaki farklılıklar ve teknolojiye erişim açısından eşitsizliklerin, gelişmiş ülkelerle aradaki dijital uçurumun dikkate alınmasının yanı sıra herkesin faydalanabileceği bir internet erişimi sunmak üzere sağlayıcılarla müzakere etmek gibi bunu destekleyecek stratejiler ve destek mekanizmalarının tasarlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Karadağ ve Yücel'in (2020) pandemi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitime ilişkin çalışmasında, Türkiye'de kırsal bölgelerdeki bağlantı sorunlarının sonuçlarının dezavantajlı gruplar açısından fırsat eşitsizliği yaratacağından dolayı araştırılması gerekliliği; özellikle kayıt donduran öğrencilerin derse devam eden öğrencilere kıyasla dezavantajlı durumda olacağı; servis sağlayıcılarla internet bağlantısı için yeterli anlaşmanın sağlanamaması; öğrencilere verilen internet kotasının sınırlı sitelere erişim sunmasının araştırma yapmak ve ödev hazırlamak için yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla UNESCO raporunda sunulan önerilerin, Türkiye'de başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için ülke çapında mevcut bazı eksikliklerin giderilmesi, destekleyici stratejilerin ayrıntılı bir şekilde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

2.3. Uzaktan eğitime yönelik görüşlere ilişkin bulgular

Öğrencilerin %68,7'si pandemi döneminde üniversiteleri tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin eğitim kalitesini olumsuz anlamda etkilediğini düşündüğünü ifade ederken, %20,5'i etkilemediğini ve %10,8'i ise olumlu anlamda etkilediğini düşündüğünü belirtmiştir.



Şekil 12. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar

Pandemi döneminde üniversitelerdeki uzaktan eğitime ilişkin Türkiye çapında öğrenci memnuniyetlerini inceleyen çalışmada Karadağ ve Yücel (2020), öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite ve fakültelerinin uzaktan eğitim hazırlığının olmadığını; bu süreçteki bilgilendirmelerini yetersiz bulduklarını; dijital içerikler/öğretim materyallerinin orijinalikten ve öğreticilik bağlamında verimlilikten uzak olduğunu; bu süreçte öğretim elemanlarının ulaşamaz ve öğretme becerilerinin kullandıkları uzaktan eğitim sisteminin yetersiz olduğunu ifade ettiklerini aktarmıştır. Bu araştırmada da öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin benzer alanlarda olumsuz ifadeler kullandıkları söylenebilir. Uzaktan eğitime ilişkin düşünceler ele alındığında, öğrencilerin bu sürece yönelik bazı sorun alanları tanımladıkları görülmektedir. En fazla tecrübe edilen sorun ise daha önce de belirtildiği gibi internet bağlantısıdır. Öğrenciler yüz yüze eğitimde olduğu gibi yeterli düzeyde bir etkileşim ve iletişimin sağlanamamasından, kendi ifadeleriyle “evde yatarak ders dinlemenin” yarattığı disiplin eksikliği ve konsantrasyon bozukluğundan dolayı derslerin sıkıcı ve verimsiz geçtiği; öğretim üyesi tarafından sisteme yüklenen ders materyallerinin yetersiz, içerik açısından da verimsiz olmasının yanı sıra kaynaklara ulaşmak için internete mecbur kalma, kütüphaneye gidememe gibi ders araçlarına yeterli erişim sağlanamadığı; verilen ödevlerle ya da bilgisayar başında yapılan sınavlarla adaletli bir ölçme-değerlendirmenin yapılamadığı; hem öğretim üyeleri hem de öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda yetersiz olduğu; uzaktan eğitim için gerekli teknolojik araçlara sahip olamamanın neden olduğu teknik altyapı sorunları; platformun verimli bir şekilde kullanılmadığı; bilgilendirme süreçlerinin iyi bir şekilde gerçekleştirilemediği gibi konularda rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6

Uzaktan Eğitimin Avantajları

	f	%
Derslere rahat ve kolay erişim/zaman tasarrufu	224	22,2
Güvenli ders işleme imkânı/eğitimin aksamaması	173	17,1
Derslerin ve materyallerin online platformda kayıtlı olması	161	16,0
Avantajı yok	120	11,9
Evde olmak/aileyle birlikte olmak	114	11,3
Ekonomik açıdan tasarruf	61	6,0
Araştırma odaklılık/kendini geliştirmek	58	5,7
Teknoloji kullanımının gelişmesi/dijital okuryazarlık	38	3,7
Sınav yerine ödev teslimleri	34	3,3
Devamsızlık probleminin olmaması	23	2,2

Uzaktan eğitime ilişkin birçok sorun alanı tanımlanmasına rağmen öğrencilerin %88’i yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitimin avantajlı yönlerine de değinmişlerdir (Tablo 6). Uzaktan eğitimin avantajları alanyazında genel hatlarıyla her yerden ve her zaman erişilebilirlik, ulaşım zorunluluğunun olmaması, ders seçimlerinde esneklik, bireysel farklılıklara ve öğrencilerin kendi çalışma tempolarına uyarlabilirlik, zaman tasarrufu ve para tasarrufu olarak sıralanmaktadır (Arkorful & Abaidoo, 2015; Oliveira, Penedo & Pereira, 2018; Sadeghi, 2019). Araştırmanın bulguları incelendiğinde benzer paylaşımların olduğu görülmektedir.

“Benim açımdan köyden üniversiteye gelip gitmem zaman aldığı için uzaktan eğitimin bu durumu ortadan kaldırması avantajdır.”(Ö33)

- “Uzaktan eğitimin faydaları ekonomik olması, evden rahatça katılabiliyor olmamız.”(Ö59)*
- “Dersler kaydedildiği için sonradan dinleme şansımızın olması güzel.”(Ö457)*
- “Pandemi sürecinde sağlığını tehlikeye atmadan evimizde eğitim alabiliyoruz.”(Ö176)*
- “İnsanın kendisine daha çok vakit ayırmasını sağlıyor. Okula giderken olan hazırlık ve yolculuk süreci vb. gibi bize kalıyor.”(Ö574)*
- “Eğitim sürecimize kaldığımız yerden devam etmek. Eğitimin kesintiye uğramaması.”(Ö912)*

Zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın rahat ve kolay erişim sağlamak, uzaktan eğitimin en fazla ifade edilen avantajıdır. Ancak alanyazında yer almayan dikkat çekici paylaşımlardan biri, uzaktan eğitimin pandemi sürecinde güvenli bir ortamda eğitimin kesintisiz devam etmesini sağlamasıdır. Öğrencilerin bir diğer paylaşımı ise uzaktan eğitim sayesinde teknoloji kullanımının diğer bir ifadeyle dijital okuryazarlığın geliştiği yönündedir. Dünya çapında kalkınmanın öncelikli hedefi olarak kabul edilen dijital dönüşümün varlığı dijital okuryazarlığı zorunlu kıldığı için, pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da dijital okuryazarlık yeteneğine sahip olmak her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Zira YÖK tarafından 2019 yılında hayata geçirilen dijital dönüşüm projesiyle özellikle yükseköğretimde dijital okuryazarlığın yaygınlaştırılması amaçlanmıştır (Karabacak & Sezgin, 2019). Bu bağlamda pandemiden dolayı zorunluluk haline gelen uzaktan eğitimin neredeyse tüm üniversitelerde uygulanmasının, bir anlamda YÖK’ün bu projenin desteklenmesi yönünde bir fırsat olduğu söylenebilir.

Tablo 7

Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşler

	f	%
Çok olumlu	232	21,4
Herkes için eşit şartlar yok	205	18,9
Yüz yüze eğitim kadar verimli değil	197	18,1
Bu şartlar altında olması gereken	161	14,8
Olumsuz	135	12,4
Biraz daha geliştirilebilir	114	10,5
Kişisel gelişim için avantajlı	39	3,6

Uzaktan eğitimin genel bir değerlendirmesine ilişkin öğrenci görüşlerinin; uzaktan eğitim deneyimini farklı, verimli ve kişisel gelişim için avantajlı dolayısıyla olumlu bulanlar ile pandemi şartları nedeniyle zorunda kalınan, yüz yüze eğitim kadar verimli olmayan, eksik yönlerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünenler olarak ayrıldığı görülmektedir.

- “Çoğu öğrencinin imkânı olmadığı için kötü bir durum.”(Ö4)*
- “Sınıf ortamında olmadığımız için odaklanma sıkıntısı yaşıyorum.”(Ö10)*
- “En olabilir şekilde süreci yönetmeye çalıştılar. Tabi ki her ailenin sosyoekonomik durumları farklı. Bu konuda da yapılacak çok bir şey yoktu. Eğitim uygulamalarında internet tamamen ücretsiz olabilirdi. Onun dışında yine Doğu'daki ailelerin kalabalık olması da çocuklara karşı bu süreçte ilgi oranını düşüren önemli bir sebep.”(Ö94)*
- “İyi bir sistem hep bu şekilde olabilir ama geliştirilmesi gerekir.”(Ö162)*
- “Uzaktan ve yüz yüze eğitim son derece farklı iki uç. Yüz yüze eğitim ne kadar faydalıysa uzaktan eğitim almak da o kadar faydasız. Uygulamalı derslerimiz bitmiş durumda.”(Ö84)*
- “Mevcut durum içerisinde oluşturulabilen en olası çözümdü.”(Ö30)*

Buradaki en önemli bulgu ise uzaktan eğitime erişimde her öğrencinin eşit şartlara sahip olmadığını ifade edilmesidir. Bu bağlamda çalışma grubunu oluşturan birçok öğrenci, arkadaşlarının uzaktan eğitime erişimde gerekli olan teknolojik araç eksikliği ya da bağlantı sorunları gibi nedenlerden dolayı kayıt dondurduğunu paylaşmıştır. YÖK'ün 1 Nisan 2020 tarihinde buldukları yerlerde internet erişimi, bilgisayar temini gibi olanakları sağlayamayan üniversite öğrencileri için kayıt dondurma ve erteleme hakkına (2020c) ilişkin kararı da bu bulguyu doğrular niteliktedir.

2.4. Tercih edilen öğretim türüne ilişkin bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin çoğu pandemi döneminde sağlık endişesi nedeniyle uzaktan eğitimi tercih ettiklerini paylaşımlarına rağmen büyük bir çoğunluğu yüz yüze eğitimi en verimli öğretim türü olarak tanımlamışlardır ve pandeminin sona ermesiyle birlikte %82'si yüz yüze eğitime yani üniversiteye geri dönmeyi arzuladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun en büyük nedeni olarak yüz yüze eğitimin işlevsellik ve verimliliğine işaret edilmektedir (Tablo 8). Bu konudaki bazı öğrenci paylaşımları aşağıda verilmiştir:

"Başta arkadaşlarım olmak üzere okulu özledim. Okulda belli bir düzenim vardı. Fakat ev ortamında bu mümkün değil."(Ö9)

"Yüz yüze eğitim derslerinin biraz daha ciddiyetini arttırır öğrenci performansını iyi yönde etkiler arkadaş ortamı sosyalleşmeleri geliştirir derslerde anlamadığım yerler olursa hocaya rahatlıkla sorabilirim."(Ö14)

"bilgisayarlar ve telefonlar fazla bakınca göz yoruyor ve kendi tasarrufuma bırakıldığında derslerden çok marangozların mobilya yaptıkları videolarla ilgileniyorum."(Ö20)

"Öğretmenler ile etkili iletişim ve kütüphane kaynaklarına daha kolay erişim imkânı bulduğum için istiyorum."(Ö370)

Öğrenciler aynı zamanda sosyalleşmenin ve yüz yüze iletişimin kendileri için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Önemli paylaşımlardan biri de evde fazla rahat bir ortamın olmasının konsantrasyon bozukluğu ve disiplin sorunları yaratmasıdır. Dolayısıyla öğrencilerin derslere adaptasyon konusunda dışsal motivasyona ihtiyaç duydukları söylenebilir. Zaman ve mekân açısından esneklik sağlayan uzaktan eğitimin bu avantajı, fazla rahat olmayı rehavete dönüştürme dezavantajını da beraberinde getirmektedir. Disiplinli olmak ise öğrencilerin kendi sorumluluklarında bir zorunluluk olarak görülmekte (Oliveira, Penedo & Pereira, 2018) ve öğrenciler için üniversiteye gelmekten öz disiplini sağlamak daha zorlayıcı olmaktadır.

Tablo 8

Yüz Yüze Eğitim Tercih Nedenleri

	f	%
Daha verimli ve işlevsel	337	36,6
Etkili iletişim/sosyalleşme	243	26,4
Daha disiplinli bir ortam/evde adaptasyon sorunu	131	14,2
Arkadaşları/hocaları özlemek	90	9,7
Uygulamalı ve sayısal dersler /yaparak yaşayarak öğrenme	44	4,7
Üniversite olanaklarına erişim	28	3,0
Değerlendirme süreçleri daha adil	27	2,9
Bağlantı sorunları/teknik problemler	19	2,0

Uygulamalı derslerin YÖK'ün (2020e) de belirttiği gibi uzaktan öğretim yöntemiyle ders, ödev, proje, uygulama dosyası gibi etkinliklerle tamamlanmasının öğrenciler tarafından verimli bulunmamasının dışında önemli bir diğer paylaşımla, değerlendirme süreçlerinin uzaktan eğitimde adil bir şekilde gerçekleştirilmediğine ilişkin düşüncelerdir. Öğrencilerin bir kısmı çevrimiçi yapılan sınavların teknik aksaklıklar nedeniyle amaca uygun bir şekilde gerçekleştirilemediğinden, bir kısmı ise sınav yerine verilen ödevlerin öğrenme hedeflerini ölçmede eksik kaldığından, dolayısıyla eşit ve adil bir değerlendirme sürecinin işlemediğinden yakınmaktadır. Ancak öğrencilerin birleştiği ortak nokta; pandemiden dolayı hem dersler hem de sınavlar bağlamında şimdilik daha iyi alternatiflerin olmadığı ve bu zor dönemde gerek üniversitenin gerekse öğretim üyelerinin ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmalarıdır. Çoğu ülkede üniversitelerin kapalı olması nedeniyle ölçme değerlendirme süreçlerini yeniden düşünmek, eğitim gündeminin en önemli öncelikleri arasındadır. Bu bağlamda dünya çapında sınavları iptal etmek, ertelemek, eksiltmek, çevrimiçi değerlendirmek, özel düzenlemeli sınavlar uygulamak üzere çeşitli stratejiler benimsenmiştir. Bu sınavların kesintiye uğraması öğrencilerin ilerlemesi ve mezuniyetine ilişkin kararları etkilediğinden hükümetler ve işgücü piyasası için büyük zorluklar yarattığı vurgulanmaktadır. Online değerlendirmenin artmasıyla birlikte, bunu uygulayabilen ve uygulayamayan ülkeler arasında hatta ülke içinde bile potansiyel olarak daha büyük öğrenme boşluğu ve çoğu meslekte bir yılın sonunda nitelikli birey eksikliğine yol açarak, öğrencilerin yanı sıra ekonomiler ve toplumlar üzerinde de yaşam boyu olumsuz sonuçlar doğurabileceğine işaret edilmektedir. Ülke ve bölgeler arasındaki ekonomik, sosyal ve kültürel farklılıklara rağmen ortak yönlerden biri pandeminin yarattığı belirsizlik bağlamıdır ve bu durum karar vermeyi zorlaştırmaktadır. Değerlendirme süreçlerine ilişkin herkese uygun tek bir çözüm yoktur, bazı ülkeler çevrimiçi düzenlemeler yaparken, geri kalanları farklı uygulama stratejileri denemektedir. Diğer ortak yön ise değerlendirmelerde eşitlik ve adaleti sağlamaktır. Özellikle yüksek riskli sınavlarda fırsat eşitliğini sağlayabilmek için sürekli değerlendirmeler ve buna uygun iyileştirici programlar önerilmektedir (UNESCO, 2020d).

Yüz yüze eğitime geri dönmek istemeyen öğrencilerin en fazla ifade ettikleri (%63,7) neden ise pandemiden dolayı duydukları sağlık endişesidir. Bu konudaki bazı öğrenci paylaşımları aşağıda verilmiştir:

"Bulduğum yerden eğitime uzaktan eğitimle devam ediyor olabilmek benim için fırsat oldu. Böylece hem işe hem okulumu devam edebilme imkânı sağlandı. Uzaktan eğitimle derslerin verimliliği açısından yüz yüze eğitime göre (dezavantajları olsa da) çok fark görmedim."(Ö62)

"Daha net bir şekilde virüs bitmedi. Sağlığımı tehlikeye atacak bir eğitim tarzını kesinlikle onaylamıyorum."(Ö97)

"Şuan olduğumuz durumda kendime bolca vakit ayırabiliyorum bu sayede kendimi geliştiriyorum. Ailemin yanında olduğum için ruhsal olarak iyiyim ve bu ders çalışma isteğimi arttırıyor. Maddi açıdan da zorlanmadığım için kendimi rahat hissediyorum."(Ö380)

"Erken kalkma, yol vb. gibi durumlardaki zorluluktan kurtulmuş olmak güzel ve sınıfta olmaktansa evde kendimi hazır hissettiğimde derse katılabilmek, dilediğimde videoyu durdurabilme avantajıyla birlikte eğitim almak daha olumlu sonuçlar doğurmakta."

"Okulu ve şehri sevmiyorum, bir türlü alışamadım."(Ö791)

"Ailemin yanında üniversite okumak daha rahat çünkü bazı şeylere erişmek daha kolay ayrıca onların yanında daha mutluyum."(Ö521)

Sağlık endişesi dışında uzaktan eğitimin devam etmesini isteyen öğrenciler üniversiteye gidip gelmeyi ve özellikle dersler arasındaki uzun boşlukları zaman kaybı olarak gördüklerini, aynı

şekilde çalışan öğrenciler çalışma zamanları ile ders saatlerini düzenleyemediklerini; uzaktan eğitimi daha verimli bulduklarını; internet üzerinden derslere ve ders materyallerine daha rahat erişim sağladıklarını; maddi sıkıntılardan dolayı uzaktan eğitimin kendileri için daha tasarruflu olduğunu; yurtla ilgili problemler yaşadıkları için kampüse gelmek istemediklerini; eğitim aldıkları üniversiteyi ya da üniversitenin bulunduğu şehri sevmediklerini ve ailelerinden ayrılmak istemedikleri için uzaktan eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Tablo 9).

Tablo 9

Uzaktan Eğitim Tercih Nedenleri

	f	%
Sağlık endişesi	111	63,7
Zaman kaybı/çalışma saatleri	17	9,7
Daha verimli	15	8,6
Daha rahat erişim	9	5,1
Maddi sıkıntılar	8	4,5
Yurt problemleri	5	2,8
Okulu/şehri sevmeme	5	2,8
Aileden ayrılmak istememe	4	2,2

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin pandemi ve bu süreçte yürütülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve deneyimlerini paylaşmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin küresel çapta bir salgını tecrübe ettiklerinden ve bu salgının başta özgürlükleri ve eğitimleri olmak üzere ekonomik, sosyal, vb. alanlarda yaşamlarını olumsuz yönde etkilemesinden dolayı oldukça endişeli, geleceğe dair umutsuz ve üzgün oldukları görülmektedir. Araştırmanın sonuçları bazı çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Değişen yaşam koşullarıyla birlikte gelen ekonomik sıkıntılar, getirilen kısıtlamalar, uzaktan eğitime geçilme kararıyla birlikte öğrencilerin aile evlerine dönüşleri, bunun sonucu evde geçirilen sürenin artması ve sosyalleşmenin azalmasıyla ortaya çıkan depresyon ve anksiyete gibi potansiyel olumsuz sonuçlar vurgulanmıştır (Yorguner, Bulut & Akvardar, 2021). Öz Ceviz ve diğerlerinin (2020a) üniversite öğrencileri üzerine yapmış oldukları çalışmada da eğitimde yaşanan aksaklıklar, uzaktan eğitim süreçleri ve geleceğe dair sürekli kaygı durumlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Pandemi aynı zamanda öğrenciler üzerinde hayatın önceliklerine dair çeşitli farkındalıklar yaratmasına; içinde buldukları durumu ve yaşadıkları hayatı sorgulamalarına yol açmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler birkaç istisna dışında Z kuşağının birer üyesidir. Özgürlük ve bağımsızlıklarına düşkün olarak bilinen bu kuşak, pandemi sayesinde sokağa çıkma yasakları, sosyal izolasyon, karantina gibi kavramlarla tanışmış ve bu durumun kendilerinde psikolojik sorunlara yol açtığını sıklıkla vurgulamışlardır. Dünya çapında yayılan bu salgının Z kuşağının sosyalleşme kaygısını bireysel kaygılarından daha fazla arttırdığı ve süreçteki kısıtlamalar nedeniyle motivasyonlarının (Tekin, 2020), fiziksel aktivitenin azalmasıyla birlikte yaşam kaliteleri ve depresyon düzeylerinin olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir (Bulguroğlu, Bulguroğlu ve Özaslan, 2021).

Pandemiyle birlikte Türkiye’de uzaktan eğitimin teknik altyapı, herkese erişim eşitliği sağlanması, etkin kullanımının güçlendirilmesi, nitelikli içeriklerin uygulanması, kalite, güvenlik

ve pedagojik açıdan geliştirilmesi gerekliliğinin ortaya çıktığı görülmektedir (Can, 2020). Üniversitelerin uzaktan eğitim sistemine geçişiyle birlikte bazı alışkanlıkların ve rutinlerin de değiştiği görülmektedir. İletişim ve etkileşim süreçlerinin daha da azaldığı çevrimiçi derslerde öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarının arttığı ifade edilmektedir (Tümen Akyıldız, 2020). Bunun yanı sıra teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgisayar özelliği gösteren akıllı telefonlarla çevirim içi derslere bağlanan öğrenci sayısı bilgisayarla bağlanan öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir. Ekran kullanım sürelerinin artmasıyla birlikte zaten sosyal medyada ve internette çokça zaman geçiren Z kuşağının ekran bağımlılığının arttığı söylenebilir (Öz Ceviz vd., 2020b).

Dünya çapında dijital dönüşümün bir sonucu olarak uzaktan eğitimin yüz yüze öğrenmede destek fonksiyonu olmak yerine işlevselliği artarak ana öğrenme yapısı olacağı öngörülmesine (Yamamoto & Altun, 2020), bunun yanı sıra uzaktan eğitimin, özellikle tam veya yarı zamanlı bir işte çalışan öğrenciler tarafından zaman ve mekandan bağımsız, ekonomiklik ve tekrar erişimin kolaylığı gibi avantajlarının sıralanmasına (Aksoy, Bozkurt & Kurşun, 2021; Er Türküresin, 2020), öğrencilerin pandemi şartlarında gerçekleştirilen uzaktan eğitime ilişkin algılarının olumlu (Orçanlı & Bekmezci, 2020) olmasına rağmen, çevrimiçi derslerin sıkıcı, derste öğretim üyesi-öğrenci etkileşiminin sınırlı olması (Şen & Kızılcıoğlu, 2020) ve ev ortamında kişisel çalışma ortamlarının bulunmamasıyla ortaya çıkan konsantrasyon ve motivasyon sorunları, uzaktan eğitimin sürdürülebilmesi için ihtiyaç duyulan iletişim araçlarının ya da internet bağlantılarının yetersiz olması (Akbal & Akbal, 2020; Er Türküresin, 2020; Karahan, Bozan & Akçay, 2020) gibi nedenlerle yüz yüze eğitimin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin adaletsizlik algısı, çevrimiçi sınavların denetim zorluğundan dolayı öğrenciler çok fazla ödeve maruz kaldıklarını, bu durumun uzaktan eğitime bakışlarını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır (Tüzün & Yörük Toraman, 2021).

Araştırmada eğitim sürecine ilişkin olarak öğrencilerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimin bir alternatifi olarak gördükleri söylenebilir. Çünkü pandeminin sona ermesiyle birlikte ivedilikle üniversitelerine dönme konusunda istekli olduklarını, arkadaşlarını ve hocalarını çok özlediklerini, onlara yakın bir iletişim içerisinde eğitimlerini sürdürmek istediklerini açıkça ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bundan sonraki süreçlerde uzaktan eğitimin yapılandırılması ve düzenlenmesinde sosyalleşme kavramına da yer verilmesi önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (10.06.2021 tarih ve 2021-108 karar sayı no.'lu) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akbal, H. & Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 533-546. DOI:10.47129/bartiniibf.795863
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A. & Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(3), 285-308.
- Arkorful, V. & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Bulguroğlu, H. İ., Bulguroğlu, M. & Özaslan, A. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite, yaşam kalitesi ve depresyon seviyelerinin incelenmesi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(2), 306-311.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Corbell, J. R., & Valdes-Corbell, M. E. (2007). Are u ready for mobile learning? *Educause Quarterly*, (2), 51–58.
- Dünya Türk İş Konseyi (DTİK) (2020). *Koronavirüs ve küresel ekonomiye etkileri*. 9 Ağustos 2020 tarihinde <<http://dtik.org.tr/UserFiles/Document/Sonuc-Raporu-Koranavirus-ve-Ku%CC%88resel-Ekonomiye-Etkileri.pdf>> adresinden erişildi.
- Er Türküresin, H. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 597-618.
- European Students’ Union (ESU) (2020). *Covid-19 Position paper – a multidimensional crisis that affects us all*. 24 Temmuz 2020 tarihinde <<https://www.esu-online.org/?policy=covid-19-position-paper-a-multidimensional-crisis-that-affects-us-all>> adresinden erişildi.
- Halk Sağlığı Uzmanları Derneği (HASUDER) (2020). *Pandemi günleri sohbetleri-5*. 1 Ağustos 2020 tarihinde <<https://korona.hasuder.org.tr/pandemi-gunleri-sohbetleri-5/>> adresinden erişildi.
- International Association of Universities (IAU) (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world*. 15 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf> adresinden erişildi.
- İstek E. (2017). Avrupa’da veba salgını ve salgında din faktörü (Viyana örneği). *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 36(62), 173-204.
- Judkis, M. (2020, 7 Nisan). Going outside is our only escape. But now that’s scary, too. *The Washington Post*. 27 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.washingtonpost.com/lifestyle/style/going-outside-is-our-only-escape-but-now-thats-scary-too/2020/04/07/c3ab9be0-7431-11ea-87da-77a8136c1a6d_story.html> adresinden erişildi.
- Karabacak, Z. İ. & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(488), 319-343.

- Karadağ, E. & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.20.730688.
- Karahan, E., Bozan, M. A. & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi, *Turkish Studies*, 15(4), 201-214. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44348>
- Kıroğlu, K., Kesten, A. & Elma, C. (2011). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., ... Demetrovics, Z. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive Psychiatry*, 100, 152180. doi:10.1016/j.comppsy.2020.152180
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C. & Mei, S. (2020). The Effect of COVID-19 on Youth Mental Health. *Psychiatric Quarterly*, 91, 841–852. doi: 10.1007/s11126-020-09744-3
- Nathiya, D., Singh, P., Suman, S., Raj, P. & Tomar, B. S. (2020). Mental health problems and impact on youth minds during the COVID-19 outbreak: Cross-sectional (RED-COVID) survey. *Social Health and Behavior*, 3(3), 83.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar* (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayınodası Kitapçılık.
- Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T. & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139-152. doi: 10.5585/Dialogia.n29.7661
- Orçanlı, K. & Bekmezci, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim algısının belirlenmesi ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 88-108. DOI: 10.29131/iiibd.836277.
- Qu, Z., Wang, C. W., Zhang, X., Ho, A. H., Wang, X. & Chan, C. L. (2014). Prevalence and determinants of depression among survivors 8 months after the Wenchuan earthquake. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 202(4), 275–279. doi: 10.1097/nmd.000000000000118
- Öz Ceviz, N., Tektaş N., Basmacı G. & Tektaş, M. (2020a). Covid-19 Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 312-329.
- Öz Ceviz, N., Tektaş N., Basmacı G. & Tektaş, M. (2020b). Covid-19 Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışı: Türkiye örneği. *Ulakbilge*, 52(Kasım), 1322-1335.
- Reinking, D., & Colwell, J. (2015). A brief history of information sources in the late 20th and early 21st centuries (a simulation). R. Spiro, M. DeSchryver, M. Schira-Hagerman, P. Morsink, & P. Thompson (Ed.), *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices* içinde (3-20). New York: Routledge.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from Classroom to distance learning: advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88. doi: 10.29252/ijree.4.1.80
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) (2020a). *Koronavirüsle mücadelede kriz yönetimi ve kamu politikası yapımı*. 21 Temmuz 2020 tarihinde <https://setav.org/assets/uploads/2020/06/R165.pdf> adresinden erişildi.

- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) (2020b). *Ekonominin koronavirüsle mücadelesi*. 9 Ağustos 2020 tarihinde <<https://setav.org/assets/uploads/2020/06/R163.pdf>> adresinden erişildi.
- Şen, Ö. & Kızılcalıoğlu, G. (2020). Covid-19 Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Int. J. of 3D Printing Tech. Dig. Ind.*, 4(3), 239-252.
- Taha, S. A., Matheson, K. & Anisman, H. (2014). H1N1 was not all that scary: uncertainty and stressor appraisals predict anxiety related to a coming viral threat. *Stress Health*, 30, 149–57.
- Tekin, E. (2020). COVID-19 kaygısının motivasyon üzerindeki etkisi: Z Kuşağı üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 15(4), 1129-1145. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44070>.
- Toplumsal Araştırma ve Geliştirme Merkezi (NEU) (2020). *COVID-19 Pandemi sürecinde teknoloji ve sosyal medya kullanımı arttı*. 29 Temmuz 2020 tarihinde <<https://neu.edu.tr/covid-19-pandemi-surecinde-teknoloji-ve-sosyal-medya-kullanimi-artti-yakin-dogu-universitesi-toplumsal-arastirma-ve-gelistirme-merkezi-toplum-analizi-yapti/>> adresinden erişildi.
- Trnka, R. & Lorencova, R. (2020). Fear, anger and media-induced trauma during the outbreak of COVID-19 in the Czech Republic. *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy*, 12(5), 546.
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Covid-19 Sürecinde uygulanan çevrimiçi derslerde üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme düzeyinin incelenmesi. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitim sosyal ve beşeri bilimlerine multidisipliner bakış* içinde (134-156). İstanbul: Güven Plus Grup Danışmanlık A. Ş. Yayınları.
- Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) (2020). *Covid-19 Küresel salgın değerlendirme raporu*. 23 Temmuz 2020 tarihinde <<http://www.tuba.gov.tr/files/yayinlar/raporlar/T%C3%9CBA%20COVID-19%20K%C3%BCresel%20Salg%C4%B1n%20De%C4%9Ferlendirme%20Raporu%206.%20G%C3%BCncelleme%20.pdf>> adresinden erişildi.
- Tüzün, F., & Yörük-Toraman, N. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822–845. <http://doi.org/10.25287/ohuibf.780189>.
- Uluslararası İlişkiler ve Stratejik Araştırmalar Enstitüsü (ULİSA) (2020). *Kovid-19 (Koronavirüs) salgınının ekonomik etkileri*. 9 Ağustos 2020 tarihinde <https://aybu.edu.tr/yulisa/contents/files/ULI%CC%87SA12_Kovid_19_Ekonomik_Etkiler.pdf> adresinden erişildi.
- United Nations (2020). Brief#2: *Putting the un framework for socio-economic response to covid-19 into action: insights*. 9 Ağustos 2020 tarihinde <<https://www.undp.org/content/dam/undp/library/covid19/Brief2-COVID-19-final-June2020.pdf>> adresinden erişildi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020a). *Covid-19 Impact on education*. 15 Temmuz 2020 tarihinde <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>> adresinden erişildi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020b). *Covid-19 Educational disruption and response*. 17 Temmuz 2020 tarihinde

- <<https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>> adresinden erişildi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020c). *Covid-19 Education response webinar: implications for the global higher education campus*. 17 Temmuz 2020 tarihinde <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373520>> adresinden erişildi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020d). *Covid-19 Education response webinar: Managing high-stakes exams and assessments during the covid-19 pandemic*. 17 Temmuz 2020 tarihinde <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373387>> adresinden erişildi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO-IESALC) (2020). *Covid-19 and higher education: today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations*. 27 Temmuz 2020 tarihinde <<http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf>> adresinden erişildi.
- Xu, W., Fu, G., An, Y., Yuan, G., Ding, X. & Zhou, Y. (2017). Mindfulness, posttraumatic stress symptoms, depression, and social functioning impairment in Chinese adolescents following a tornado: mediation of posttraumatic cognitive change. *Psychiatry Research*, 259, 345–349. doi: 10.1016/j.psychres.2017.09.088
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F. & Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254.
- Yükseköğretim Kurulu (2020a). *Koronavirüs (Covid-19) bilgilendirme notu: 1*. 3 Haziran 2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (2020b). *YÖK başkanı Saraç üniversitelerde verilecek olan uzaktan eğitime ilişkin açıklama yaptı*. 3 Haziran 2020 tarihinde <<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (2020c). *YÖK'ten üniversite öğrencileri için kayıt dondurma ve erteleme hakkı*. 3 Haziran 2020 tarihinde <<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/erteleme-ve-kayit-dondurma-hakki.aspx>> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (2020d). *Üniversite öğrencilerine ücretsiz 6 GB'lık uzaktan eğitime destek kotası*. 3 Haziran 2020 tarihinde <<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/ogrencilere-egitime-destek-kotasi.aspx>> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (2020e). *YÖK'ten uygulamalı eğitim gören öğrencilere staj kolaylığı*. 3 Haziran 2020 tarihinde <<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uygulamali-egitimde-degisiklik.aspx>> adresinden erişildi.

İletişim/Correspondence

Dr. Nidan OYMAN BOZKURT
nidan.oyman@usak.edu.tr

The Relationship between Teachers' Reasons for Whistleblowing, Organizational Cynicism and Identification: A Path Analysis Study

Ahmet KAYA, Kahramanmaraş Sutcu Imam University, ORCID ID: 0000-0001-8899-9178

Ahmet GÖÇEN, Harran University, ORCID ID: 0000-0002-9376-2084

Mehmet UZUN, Kahramanmaraş Sutcu Imam University, ORCID ID: 0000-0003-2786-5533

Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between the reasons for teachers' whistleblowing behavior and their organizational cynicism and organizational identification perceptions. The research, which was carried out within a correlational research model, consisted of 9843 teachers working in public kindergartens, primary, secondary and high schools in the Dulkadiroğlu and Onikisubat districts of Kahramanmaraş in the academic year of 2020-2021. The sample consisted of 594 teachers selected in line with multistage sampling from the schools in this universe. The data of the study were obtained by using the "Causes of Whistleblowing Scale", "Organizational Cynicism Scale" and "Organizational Identification Scale". Structural equation model was used to evaluate the relationships between the variables. As a result of the research, it was concluded that organizational identification and cynicism perceptions of teachers showed significant relationships with some of whistleblowing dimensions. Organizational identification was found to be predictive of moral and professional values along with organizational benefit while cognitive and behavioral cynicism was found to be significant predictors of fear of retaliation. It was found positive and low-level relationship between cognitive, behavioral cynicism and fear of retaliation (a whistleblowing dimension), and between organizational identification, moral and professional values and, organizational benefit (whistleblowing dimensions). It has been concluded that as the degree of identification of teachers with their organizations increases, whistleblowing behaviors due to moral and professional values and organizational benefit may get prevalent, and as their cognitive and behavioral cynicism increases, so does their fear of retaliation.

Keywords: whistleblowing, reasons for whistleblowing, organizational cynicism, organizational identification, teacher



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 207-224
DOI:10.17679/inuefd.992293

Article Type
Research Article

Received
07.09.2021

Accepted
21.04.2022

Suggested Citation

Kaya, A., Göçen, A. & Uzun, M. (2022). The relationship between teachers' reasons for whistleblowing, organizational cynicism and identification: A path analysis study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 207-224. DOI: 10.17679/inuefd.992293

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Employees are one of the most important factors affecting the internal environment and atmosphere of the organization (Önder, Akçıl & Cemaloğlu, 2019). Employees of educational organizations may develop different attitudes towards their institutions as a result of changing management style or unexpected events. The positive management style in the school may increase the organizational identification levels of the teachers while the increase in toxic behaviors in the organization may cause organizational cynicism. The emergence of malpractices or the presence of unethical behaviors at school may cause an increase in the whistleblowing behavior of the teachers. In this respect, it is important to examine the relationship between identification, cynicism, and the reasons for whistleblowing according to teachers' perceptions in order to establish a healthier school culture. People with a high level of identification with their institutions are expected to have high whistleblowing attitudes. To Liu et al. (2018), wrongdoings in the institution damage not only the reputation and functioning of the institution but also the self-esteem of people who are highly identified with their institution. In addition, an employee who does not believe in sincerity of the institution criticizes and thinks pessimistically about it exhibits a cynical attitude (Demir, 2021). Therefore, cynicism can help explain whistleblowing intentions (Culiberg & Mihelič, 2017). According to the Council of Europe report (2015), when right management is not established in the society regarding whistleblowing, this may lead to distrust and cynicism regarding the value of social participation.

Purpose

In this study, it was aimed to examine the relationships between the reasons of teachers' whistleblowing behavior and organizational cynicism and organizational identification, and it was thought that the findings would be important in terms of establishing a healthy school culture.

Method

The research is a quantitative study which was carried out as the correlational research model. Correlational studies aim to determine the degree and level of the relations between the variables. Within the scope of this study, the relationship between the reasons of teachers' whistleblowing behavior and their organizational cynicism attitudes and organizational identification levels were examined. The population of the research consisted of 9843 teachers working in public kindergartens, primary schools, secondary schools, and high schools in the central districts of Kahramanmaraş province-Dulkadiroğlu and Onikisubat- in the 2020-2021 academic year, and the sample consisted of 594 teachers selected in line with multistage sampling from the schools in the universe. The data of the study were collected by using the "Causes for Whistleblowing Scale", "Organizational Cynicism Scale" and "Organizational Identification Scale". To evaluate the relationships between the variables in the same model, structural equation modeling was used.

Findings

Correlation results show that there is a low level of positive and significant relationship between fear of retaliation and affective ($r=.21$) and behavioral cynicism ($r=.26$), and a moderate relationship between fear of retaliation and cognitive cynicism($r=.30$). It is found low-level

negative and significant relationships between organizational benefit and cognitive ($r=-.10$) and affective cynicism ($r=-.13$); between moral and professional values and affective cynicism ($r=-.11$). There is no significant relationship between organizational benefit and behavioral cynicism, and also between moral and professional values and cognitive and behavioral cynicism. Finally, while there is a low level of positive relationship between organizational identification and organizational benefit ($r=.22$) along with moral and professional values ($r=.24$), there is no significant relationship between organizational identification and fear of retaliation. When the result of the study was examined only in terms of organizational identification and organizational cynicism, a moderate negative relationship was found between the two concepts.

Path analysis results show that organizational identification significantly predicts moral and professional values and organizational benefit dimensions of reasons for whistleblowing ($p<.05$). Cognitive and behavioral cynicism dimensions were also found to significantly predict the fear of retaliation dimension of reasons for whistleblowing ($p<.05$). It was determined that affective cynicism was not a significant predictor for whistleblowing dimensions; cognitive and behavioral cynicism were not significant predictors of organizational benefit and moral and professional values ($p>.05$). The dimensions of organizational cynicism and organizational identification together explain 6% of the variance in moral and professional values, 7% of the variance in organizational benefit, and 14% of the variance in the fear of retaliation. The direct correlation coefficients between the variables show that there is a positive and low-level relationship between organizational identification and the related sub-dimensions of reasons for whistleblowing. Cognitive and behavioral cynicism showed a positive and low correlation with fear of retaliation. Standardized regression loads of moral and professional values and organizational benefit dimensions on organizational identification were estimated to be .23 for both. The standardized regression loads of the fear of retaliation dimension on cognitive and behavioral cynicism were estimated as .24 and .18, respectively. These values indicate that a one-unit change in organizational identification scores can cause a .23-point change in moral and professional values and organizational benefit. Again, a one-unit change in cognitive cynicism score causes a .24-point change in fear of retaliation, a one-unit change in behavioral cynicism causes .18-point change in fear of retaliation.

Discussion & Conclusion

As a result of the research, it was concluded that organizational identification and cynicism dimensions showed significant relationships with different dimensions of the reasons for whistleblowing behavior. Organizational identification was found to be significant predictors for moral and professional values and organizational benefit dimensions while cognitive and behavioral cynicism were found to be significant predictors for fear of retaliation. The results in line with correlation and path analysis show that the increase or decrease in organizational identification in teachers can increase or decrease whistleblowing behaviors based on moral and professional values and organizational benefits. In other words, increasing the identification of teachers with their organizations predicts the whistleblowing behaviors based on moral and professional values and organizational benefits. The results also show that an increase in cognitive and behavioral cynicism may increase teachers' fear of retaliation. In other words, the increase in cognitive and behavioral cynicism may cause more fear of retaliation and prevent the display of whistleblowing behavior.

Öğretmenlerin Bilgi Uçurma Nedenlerinin Örgütsel Sinizm ve Özdeşleşme ile Olan İlişkisi: Bir Yol Analizi Çalışması

Ahmet KAYA, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8899-9178

Ahmet GÖÇEN, Harran Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9376-2084

Mehmet UZUN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2786-5533

Öz

Bu çalışmada öğretmenlerin bilgi uçurma davranışı nedenleri ile örgütsel sinizm ve örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Korelasyonel araştırma modeline göre desenlenen araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde (Dulkadiroğlu ve Onikişubat) bulunan kamu anaokulu, ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapan 9.843 öğretmen, örneklemini ise evren içerisindeki okul kademelerinden çok aşamalı örneklem doğrultusunda belirlenen 594 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Bilgi Uçurma Nedenleri Ölçeği", "Örgütsel Sinizm Ölçeği" ve "Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Aynı modelde değerlendirebilmek amacıyla değişkenler arasındaki ilişkiler, yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak yol analiziyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerdeki örgütsel özdeşleşme ve sinizmin, bilgi uçurma davranışı nedenlerinin farklı boyutlarıyla anlamlı ilişkiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel özdeşleşmenin, ahlakî ve meslekî değerler ve örgütsel yarar boyutları üzerinde; bilişsel ve davranışsal sinizmin de misilleme kaygısı boyutu üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları belirlenmiştir. Örgütsel özdeşleşme ile ahlakî ve meslekî değerler ve örgütsel yarar (bilgi uçurma boyutları) arasında; bilişsel ve davranışsal sinizmle de misilleme kaygısı (bilgi uçurma boyutu) arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütleriyle özdeşleşme dereceleri arttıkça, ahlakî ve meslekî değerler ve örgütsel yarar nedeni bilgi uçurma davranışlarının artabileceği, bilişsel ve davranışsal sinizmleri arttıkça da misilleme kaygılarının artabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: bilgi uçurma, bilgi uçurma nedenleri, örgütsel sinizm, örgütsel özdeşleşme, öğretmen



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 207-224

DOI:10.17679/inuefd.992293

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
07.09.2021

Kabul Tarihi
21.04.2022

Önerilen Atıf

Kaya, A., Göçen, A. & Uzun, M. (2022). Öğretmenlerin bilgi uçurma nedenlerinin örgütsel sinizm ve özdeşleşme ile olan ilişkisi: Bir yol analizi çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 207-224. DOI: 10.17679/inuefd.992293

Öğretmenlerin Bilgi Uçurma Nedenlerinin Örgütsel Sinizm ve Özdeşleşme ile Olan İlişkisi: Bir Yol Analizi Çalışması

Çalışanlar, etkili liderler ile amaç birliği yaptıklarında kurumlarına ruh ve anlam veren varlıklar haline dönüşürler. Kurumlarda çalışanlar, kurumun iç çevresini ve atmosferini etkileyen en önemli aktörlerden biridir (Önder, Akçıl ve Cemaloğlu, 2019). Eğitim örgütü çalışanları, değişen yönetim tarzı veya beklenmedik olaylar neticesinde kurumlarına karşı farklı tavırlar geliştirebilirler. Okulda gelişen olumlu yönetim tarzı, öğretmenlerin örgütsel özdeşleme düzeylerini artırabileceği gibi kurumda toksik davranışların artması örgütsel sinizme sebebiyet verebilir. Okulda yanlış uygulamaların baş göstermesi veya etik dışı davranışların görülmeye başlanması da çalışanlarda bilgi uçurma davranışlarının artmasına neden olabilir. Bu açıdan öğretmenlerin algılarına göre özdeşleşme, sinizm ve bilgi uçurma nedenleri arasındaki ilişkinin irdelenmesi okul kültürünün daha sağlam temellere oturması için rehber işlevi görebilir.

Örgüt kültürü, bilgi uçurma sisteminin etkinliğini arttırmada önemli bir role sahiptir (Wozir ve Yurtkoru, 2017). Olumlu örgüt kültürünün bir yansıması olarak da kurumları ile özdeşleşme seviyesi yüksek olan kişilerin, örgüte faydalı olabilecek bilgi uçurma tutumlarının yüksek olması beklenebilir. Nitekim Liu vd.'lerine (2018) göre örgütsel özdeşleşme, çalışanların bilgi uçurma niyetini olumlu yönde etkilerken kurumdaki yanlışlar, sadece kurumun iyi tanınırlığını, ününü ve işleyişini bozmadıkça, yüksek düzeyde kurumla özdeşleşmiş kişilerin öz saygılarını da zedeleyebilir. Ayrıca çalıştığı kurumun ve insanların içtenliğine ve samimiyetine güvenmeyen, eleştiren, kötümser düşünen bir çalışan zaten kendisini örgütün bir parçası olarak görmez ve sinik bir tutum gösterir (Demir, 2021). Avrupa Konseyinin (2015) bilgi uçuranların korunması konulu raporunda da bu konuya dikkat çekilmekte ve "bilgi uçurmaya ilişkin toplumda doğru bir yönetim ve işlem süreci tesis edilmediğinde bu durumun, kişiler nezdinde toplumsal katılımın değerinde azalmaya dolayısıyla güvensizliğe ve sinizme yol açabileceği" belirtilmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada öğretmenlerin bilgi uçurma davranışı nedenleri ile örgütsel sinizm ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmış ve bulguların sağlıklı bir okul kültürünün oluşturulabilmesi için önem arz edeceği düşünülmüştür.

Bilgi Uçurma:

Örgütlerde olumsuzlukları ortadan kaldırma veya bu tip durumlar karşısında sessiz kalmayarak, sesini duyurma çabasında olan kişilerin olduğunu görmek mümkündür (Baltacı, 2017). Kişiler kurumda kendi haklarının ihlâline ilişkin uyumsuzluklar yaşandığında duruma göre ya sessiz kalabilir ya da hak arama yoluna gidebilir. Bu hak arayışındaki yollardan bir tanesi de durumla ilgili olarak üstleri ile görüşmektir. Bilgi uçurmayı en genel anlamda örgütte görülen yanlış davranışın ilgili merciye iletilmesi olarak tanımlamak mümkünken, Gökçe'ye (2013, s. 164) göre bilgi uçurma kavramı en genel özellikleri ile şu şekilde açıklanabilir: "Bir kişinin kuruluştaki yanlış uygulamaları fark etmesi sonucunda örgütsel zararları önleme arzusuyla yanlış konusunda endişeleri dile getirmesi, genel olarak yetkililere yanlış uygulama hakkında bilgi vermesi veya bunu basına teşhir etmesidir." Bilgi uçurma nedenlerine ilişkin boyutları Celep ve Konaklı (2012, s.74-75) şu şekilde açıklamaktadır: Örgütsel Yarar, Ahlakî ve Meslekî Değerler, Misilleme Kaygısı. *Örgütsel yarar*, örgütün amaçlarına aykırılığın engellenmesi ve örgüt üyelerinin yararının gözetilmesini kapsar. *Ahlakî ve Meslekî Değerler*, öğretmenlerin okulda gerçekleşen yanlış uygulamaları kendi okulları dışındaki diğer okullara ve ilgili toplumsal kurumlara, yasal mercilere

ve basına bildirmelerini içerir. *Misilleme Kaygısı* ise öğretmenlerin okulda gerçekleşen uygulamaları bildirdikleri takdirde meslekî kariyerlerinin ve işlerinin olumsuz etkilenmesi ve meslektaşlarından tepki görmeleri riskini kapsar.

Kültürel bakış açısı bilgi uçurma davranışının azalmasında ve artmasında rol oynayabilmektedir; sözgelimi Avusturya gibi Batı ülkelerinde bilgi uçurma davranışı boyutları itibarıyla örgüte katkıda bulunmak ve örgüt amaçlarından sapmamak için örgüt çalışanının harekete geçmesi şeklinde algılanırken bu durum bazı kültürlerde, özellikle Malezya gibi Doğu ülkelerinde olan biteni üste ve/veya basına gammazlama şeklinde olumsuz olarak da algılanabilmektedir (Göçen, 2021). Nitekim Göçen (2021) tarafından etiğe ilişkin olarak eğitim örgütleri üzerinde yapılan kültürlerarası çalışmada, Doğu ve Batı ülkelerinde etik dışı uygulamalara şahit olma durumunda üst yöneticiye bu durumu bildirme davranışı gözlemlenmişken çalışmadaki örneklem açısından Batılı eğitimcilerin bu seçeneği genel olarak daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Türkiye’de akademide etik dışı durumlarda bilgi uçurma üzerine yapılan bir çalışmada da akademisyenlerin bilgi uçurma seçeneğine nadiren müracaat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aydın vd., 2012).

Örgütsel Özdeşleşme

Örgütsel özdeşleşme en kısa şekliyle “bireylerin, örgüt imajını kendi öz görünüşleri ile bütünleştirmesidir” (Akman, 2017, s.57). İnsanlar sosyal ve bireysel kimliğin ötesinde, kurumda örgütsel düzeyde de bir kimlik edinmektedirler (Aksoy Kürü, 2020). Mael ve Ashforth (1992) örgütsel özdeşleşmeyi, bireyin kendisini üyesi olduğu örgüt ile birlikte tanımladığı ve örgütün başarı ve başarısızlıklarını kendisininmiş gibi deneyimlediği bir birlik veya aidiyet algısı olarak tanımlamaktadır. Ayrıca örgütsel özdeşleşme, çalışan ve örgüt arasındaki psikolojik durumu yansıtan anahtar ve güçlü bir bağlantıdır (Yıldız, 2013).

Çalışanların örgütleriyle olan ilişkilerinin işyerindeki tutum ve davranışlarını etkilemesi kaçınılmazdır (Demir, 2021). Bir kurumda çalışanlarda yüksek özdeşleşme olması onlarda dolaylı veya doğrudan daha az strese ve gerginliğe yol açar (Avanzi vd. 2018); bu açıdan örgütsel özdeşleşme sinizm ile negatif ilişkilidir denebilir. Chughtai ve Buckley’e (2009) göre, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından açık, güvenilir ve duyarlı olarak algılanması, görev yapılan okulun da öğretmenlerin gözünde daha hoşnut ve dikkat çekici bir yer olarak algılanmasını sağlayarak okuldaki örgütsel özdeşleşmeyi artıracaktır. Atmaca’ya (2021) göre okul yöneticileri okul içi yönetsel süreçleri kolaylaştırarak, doğru ve etkili rehberlik ile öğretmenlerin güçlü bir örgütsel kimlikle okulla bağ kurmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerden başarı ve uyumun beklendiği okullarda, onların okulla özdeşleşmeleri için eğitim yönetiminin her kademesi tarafından gerekli şartlar sağlanmalıdır; nitekim takdir edilen, sevilen ve sayılan öğretmen bu bilinçle mutlu ve verimli olur (Nartgün ve Kalay, 2014).

Örgütsel Sinizm

Örgütsel sinizm, yanlış yönetilen değişim çabalarına üst üste maruz kalmaktan kaynaklanan ve kurum içi uygulamalara karamsar bakan bir tutum olarak karşımıza çıkmaktadır (Wanous, Reichers ve Austin, 1994). Örgütsel sinizm, işyerinde kişilerin olumsuz duygu ve davranışlara sahip olmasına yol açan bir tutumdur ve bu açıdan örgütsel özdeşleşme ile negatif bir ilişkiye sahiptir (Demir, 2021). Dean vd. (1998, s.345) örgütsel sinizmi, kişinin çalıştığı kuruma karşı üç boyuttan oluşan olumsuz bir tutum olarak tanımlamaktadır: Yazarlara göre bu kişilerde: (1) Kurumun dürüstlükten yoksun olduğu inancı, (2) kuruluşa yönelik olumsuz duygu ve (3) bu

inançlar ve duygularla tutarlı olarak örgüte yönelik aşağılayıcı ve eleştirel davranma eğilimi bulunmaktadır. Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) örgütsel sinizmi "bilişsel, duyuşsal, davranışsal sinizm" olmak üzere üç alt boyutta incelemektedir. Tokmak (2019, s.185) alanyazından hareketle bu boyutları şu şekilde özetlemektedir: *Bilişsel* boyut örgütün ve örgütteki kişilerin dürüstlükten yoksun olduğu inancı üstüne kuruluyken *duyuşsal* boyut örgüte karşı öfke ve kınama gibi nesnel olmayan güçlü duygusal tepkiler üzerine kuruludur. *Davranışsal* boyut ise örgütteki samimiyet ve dürüstlük eksikliği olduğu için eleştiri ve olumsuz ifadeler üzerine kuruludur.

Sinik tutuma sahip kişiler; örgütün adalet, dürüstlük ve samimiyet gibi örgütsel bütünlüğü oluşturan ilkelerden yoksun olduklarına inanır ve örgüte karşı korku, öfke, nefret, kaçınma ve utanç gibi duygusal tepkiler geliştirebilir (Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz, 2014). Bu nedenle sinik kişilerin örgütsel bağlılıkları, örgütsel vatandaşlıkları azalırken, işten ayrılma niyetinin artmasıyla da örgütlerde hızlı bir iş gücü devri yaşanması durumu ortaya çıkabilir (Çimili Gök ve Ünal, 2021). Örgütsel sinizm kurum içi olumsuzlaşmaya, örgütsel özdeşleşme düzeyinde azalmaya ve kurumdaki verimin düşmesine neden olabilmektedir (Nartgün ve Kalay, 2014). Aksoy Kürü'ye (2021) göre örgütsel özdeşleşme, sinizmin tersine örgütler için yıkıcı, örgütü zarara uğraticı ve çalışanların işten ayrılmasına sebep olacak davranışları ortadan kaldırır.

Alanyazın incelendiğinde bilgi uçurma, sinizm ve özdeşleşme kavramlarını doğrudan birlikte ele alan çalışmalara rastlanılmasa da örgütsel bağlamda üç olgunun birbiriyle doğrudan ve dolaylı bir etkileşim içinde olabileceği öngörülmüştür. Nitekim örgütsel özdeşleşme ve sinizm arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığı gözlemlenirken (Argon ve Ekinci, 2016) kişinin bilgi uçurma niyeti üzerinde örgütsel özdeşleşme algısının rol oynadığı ifade edilmiştir (Nuswantara, 2022). Benzer şekilde bilgi uçurma niyeti sinik tutumlar ile de açıklanabilir (Culiberg ve Mihelič, 2017). Bu olgular arası ilişkilerin ortaya çıkarılması eğitim örgütlerinde beklenen olumlu iş kültürü ve kapsayıcı atmosferin oluşturulmasında yol gösterici olabilir. Bu nedenle çalışmada ilgili boyutlar bazında şu sorulara cevap aranmıştır:

1-Öğretmenlerin bilgi uçurma nedenleri ile örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2-Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeye ve sinizme yönelik algıları bilgi uçurma nedenlerine yönelik algılarını ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin bilgi uçurma davranışı nedenlerinin, örgütsel sinizm tutumları ve örgütsel özdeşleşme düzeyleriyle olan ilişkilerinin incelendiği bu araştırma, nicel bir çalışma olup değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesini ve düzeyini tespit etmeyi amaçlayan korelasyonel araştırma modelinde tasarlanmıştır (Akbay, 2021). Çalışma kapsamında misilleme kaygısı, ahlaki ve meslekî değerler ve örgütsel yarar şeklinde bilgi uçurma davranışı nedenlerinin boyutları olarak belirtilen değişkenler bağımlı değişkenler olarak düşünülmüş, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel özdeşleşme ve sinizmin bu değişkenleri yordama düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiler aynı modelde değerlendirilebilmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak yol analiziyle incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde (Onikişubat ve Dulkadiroğlu) bulunan kamu anaokulu, ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapan toplam 9.843 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme için çok aşamalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Öncelikli olarak küme örnekleme yöntemiyle ilçe merkezlerinin 2. ve 3. hizmet alanlarında bulunan okullar örneklem alanı olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu hizmet alanlarında bulunan anaokulları, ilkokullar, ortaokullar ve liseler ayrı birer tabaka olarak kabul edilmiş ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin evren içerisindeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmesi amaçlanmıştır (Yıldırım, 2021). Tabaka ağırlıklarının belirlenmesinde Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün yayımladığı güncel istatistiklerden (2021) yararlanılmıştır. Araştırma örnekleminin hesaplanması için Büyüköztürk vd., (2021) tarafından belirtilen formül kullanılmış ve gereken büyüklüğün %95 güven düzeyi için 370 kişi olduğu belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesinin büyük örneklem gerektirmesi (Klein, 2019) ve ölçüklerin doldurulmasında problem yaşanabileceği düşüncesiyle örneklem için gereken büyüklüğün üzerine çıkılmasına karar verilmiş ve belirlenen okul kademeleri içerisindeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler içerisinden seçkisiz olarak belirlenmiş 610 öğretmene ulaşılmıştır. Toplanan ölçme araçlarından veri analizine uygun olmayan 16 tanesi çıkarılarak geriye kalan 594 tanesi ile analizler yapılmıştır. Değerlendirmeye alınan 594 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Demografik Özellikler	Gruplar	(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	364	61.3
	Erkek	230	38.7
Öğrenim Durumu	Lisans	538	90.6
	Lisansüstü	56	9.4
	1-5 yıl	258	43.4
Hizmet Süresi	6-10 yıl	195	32.8
	11-19 yıl	90	15.2
	21 yıl ve üzeri	51	8.6
Okul Kademesi	Anaokulu	52	8.7
	İlkokul	225	37.9
	Ortaokul	219	36.9
	Lise	98	16.5
Toplam		594	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan katılımcıların çoğunluğunun; cinsiyet olarak kadınlardan, öğrenim durumu olarak lisans mezunlarından ve hizmet süresi olarak da 1-10 yıl arası öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca tabakalı örneklemin bir

sonucu olarak öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun ilkökul ve ortaokullarda görev yaptıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Bilgi Uçurma Nedenleri Ölçeği", "Örgütsel Sinizm Ölçeği" ve "Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

Bilgi Uçurma Nedenleri Ölçeği

"Bilgi Uçurma Nedenleri Ölçeği" Celep ve Konaklı (2012) tarafından geliştirilmiştir. 15 maddeden oluşan ve "Beşli Likert" şeklinde derecelendirilen ölçek, "misilleme kaygısı, örgütsel yarar, ahlakî ve meslekî değerler" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Misilleme kaygısı boyutu, eğitimcilerin kurumda gerçekleşen uygulamaları bildirdiklerinde meslekî kariyerlerinin ve işlerinin olumsuz etkilenmesi, meslektaşlarından tepki görme riski gibi konuları içerdiğinden bu şekilde adlandırılmıştır. Örnek madde: "Bu eylemleri bildirmemin sonucunda işim tehlikeye girebilir". Örgütsel yarar boyutu, kurumun amaçlarına aykırılığın engellenmesi ve kurum üyelerinin yararının gözetilmesi gibi durumları içermektedir. Örnek madde: "Bu eylemlerin kurumdaki meslektaşlarıma ciddi zararlar vereceğini düşündüğüm için bildirdim." Ahlakî ve meslekî değerler boyutu ise kurumdaki yanlış uygulamaları kendi okulları dışındaki diğer okullara ve ilgili toplumsal kurumlara, yasal mercilere ve basına bildirilmesini içerir. Örnek madde: "Ahlakî ve toplumsal görev duygularım nedeniyle bildirdim" (Celep ve Konaklı, 2012, s.76-77). Araştırmacılar, ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını 0.85; misilleme kaygısı, örgütsel yarar, ahlak ve meslekî değerler alt boyutlarına ilişkin Alfa katsayılarını ise sırasıyla .77, .90 ve .86 olarak hesaplamışlardır. Bu çalışmada ise ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunurken; misilleme kaygısı, örgütsel yarar, ahlakî ve meslekî değerler alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .75, .87 ve .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 3 faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla bu araştırma kapsamında yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Model uyumunun değerlendirilmesinde χ^2/sd , CFI, TLI, RMSEA ve SRMR değerleri kullanılmıştır (Kline, 2019). DFA sonucunda ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığı ve modele ait uyum indekslerinin ($\chi^2/sd=4.62$, CFI=.94, TLI=.92, RMSEA=.07, SRMR=.06) kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmüştür (Çelik ve Yılmaz, 2014; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Örgütsel Sinizm Ölçeği

Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sinizm" ölçeği Kalağan (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 13 maddeden oluşan ve "Beşli Likert" şeklinde derecelendirilen ölçek, "bilişsel, duyuşsal, davranışsal sinizm" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır: Bilişsel sinizm boyutunda kişinin çalıştığı kuruma ait uygulamalara, yapılanlara ve söylenenlere yönelik eleştiri, inanç ve kaygıları kapsayan ifadeler bulunmaktadır. Örnek madde: "Çalıştığım kurumda, bir uygulamanın yapılacağı söyleniyorsa, bunun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği konusunda kuşku duyarım." Duyuşsal sinizm boyutu kuruma ilişkin olumsuz duygusal durumlarını ifade eden maddeler içermektedir. Örnek madde: "Çalıştığım kurumu düşündükçe hiddetlenirim." Davranışsal sinizm boyutunda ise kişinin kurumuna karşı olumsuz duygularını davranışsal olarak nasıl gösterdiklerini içeren maddeler bulunmaktadır. Örnek madde: "Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki uygulamaları ve politikaları eleştiririm" (Kalağan, 2009, s.125). Kalağan (2009) yapmış olduğu güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısını .93 olarak bulurken; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm alt

boyutları için güvenilirlik katsayılarını sırasıyla .91, .95 ve .87 olarak hesaplamıştır. Bu araştırma da ise ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı .92 olarak bulunurken, alt boyutları için güvenilirlik katsayıları sırasıyla .91, .94 ve .78 olarak bulunmuştur. Örgütsel Sinizm Ölçeğinin 3 faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla yapılan DFA sonucunda ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığı ve modele ait uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd=3.02$, CFI=.98, TLI=.97, RMSEA=.06, SRMR=.03).

Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği

Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen "Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği", Şahin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Kurum ile özdeşleşme durumunu içeren maddelerden oluşan ölçek "Beşli Likert" şeklinde derecelendirilmiştir. Örnek madde: "*Okulumdan bahsederken genelde onlar yerine biz ifadesini kullanırım.*" Ölçek 6 maddeden oluşmakta olup tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Şahin (2014) yapmış olduğu güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısını .86 olarak bulurken; bu araştırmada da ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Yapılan DFA sonucunda ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı ve modele ait uyum indekslerinin iyi uyum düzeylerinde olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd=3.07$, CFI=.99, TLI=.98, RMSEA=.06, SRMR=.01).

Verilerin toplanması

Araştırma içeriğinin ve kullanılacak ölçme araçlarının uygunluğu için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 12/07/2021 tarih ve 43650 sayılı yazıyla onay alınmıştır. Veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için araştırmacılardan gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır. Pandemi nedeniyle elektronik ortama aktarılan ölçme araçları çevrimiçi uygulamalar kullanılarak okul müdürleri aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Dönütler istenilen sayıya ulaşıncaya ölçek kabulü sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri Mplus (Versiyon 8) paket programı kullanılarak yol analizi yöntemiyle incelenmiştir. Yol analizi, regresyon analizinden farklı olarak birden fazla bağımlı değişkenin bir arada kullanılabilmesine olanak veren bir analiz türüdür (Şen, 2020). Yol analizinde örgütsel sinizmin alt boyutları ve örgütsel özdeşleşme dışsal (exogenous), bilgi uçurma nedenleri ölçeğinin alt boyutları ise içsel (endogenous) değişkenler olarak ele alınmıştır. Yol analizinde parametrelerin kestirilmesinde kullanılacak yöntemi belirlemek için örneklem sayısı, tek ve çok değişkenli normallik gibi varsayımlar kontrol edilmiştir. Öncelikle örneklem sayısının, yapısal eşitlik modellemesinde gerekli görülen en az 200 gözlemin üzerinde olduğu görülmüştür (Klein, 2019). Araştırmada kullanılan değişkenlerin tek değişkenli normallik dağılımları çarpıklık ve basıklık değerleri bakımından +1 ile -1 arasında bulunmuş ve dağılımın tüm boyutlar için normal olduğu kabul edilmiştir. Ancak yol analizinde yaygın olarak kullanılan "Maksimum Olabilirlik (ML) "yöntemi için sadece tek değişkenli normalliğin sağlanması yeterli olmamakta bunun yanı sıra çok değişkenli normallik varsayımının da karşılanması gerekmektedir (Şen, 2020). Bunun yanı sıra tek değişkenli normallik varsayımının karşılanmasının çok değişkenli normallik varsayımının da karşılanacağı anlamına gelmeyeceği ifade edilmektedir (Çokluk vd, 2014). Bilgi Uçurma Nedenleri ve Örgütsel Sinizm ölçeklerine ilişkin veriler Mplus girdi dosyası ile analiz edilerek çok değişkenli normal dağılım kontrolleri yapılmıştır. Her iki sonuç dosyasındaki değerlere göre çarpıklık ve basıklık değerleri manidar bulunmuş ($p<.05$) ve ilgili normallik varsayımının sağlanamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle varsayımın sağlanamadığı

durumlarda kullanımı tavsiye edilen, ML yönteminin daha dirençli bir versiyonu olan ve elde edilen ki-kare değerini olası normal olmayan dağılım durumunda düzelten Yuan-Bentler sağlam ML (MLR) kestirim yöntemi kullanılmıştır (Şen, 2020). Ayrıca Bilgi Uçurma Nedenleri Ölçeğinin misilleme kaygısı boyutu diğer boyutların aksine bir anlam taşıdığından, ölçekten toplam puan elde edilmesi yoluna gidilememiştir. Ölçek, korelasyon ve yol analizlerinde alt boyutları özelinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında belirlenen probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde bilgi uçurma nedenleri ile örgütsel sinizm ve örgütsel özdeşleşme arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı" tekniğinden yararlanılarak elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	SS	BUN1	BUN2	BUN3	S	S1	S2	S3	ÖÖ
BUN1. Misilleme Kaygısı	2.95	.73	-	.11*	.10*	.32*	.30*	.21*	.26*	.00
BUN2.Örgütsel Yarar	3.87	.66		-	.77*	-.10*	-.10*	-.13*	-.01	.22*
BUN3.Ahlaki ve Mesleki Değerler	3.92	.64			-	-.05	-.04	-.11*	.00	.24*
S. Örgütsel Sinizm	2.43	.68				-	.87*	.82*	.79*	-.32*
S1.Bilişsel Sinizm	2.67	.87					-	.58*	.50*	-.26*
S2.Duyuşsal Sinizm	1.86	.77						-	.52*	-.34*
S3.Davranışsal Sinizm	2.68	.79							-	-.21*
ÖÖ.Örgütsel Özdeşleşme	3.35	.87								-

N=594 *p<.05

Tablo 2'de öğretmenlerin bilgi uçurma nedenleri ile örgütsel sinizm ve örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular yer almaktadır. Bilgi Uçurma Nedenleri Ölçeğinde farklı yönde anlam taşıyan boyutlar bir arada yer aldığı için bu ölçeğe ait boyutların diğer değişkenlerle gösterdiği ilişkiler ayrı ayrı ele alınmıştır.

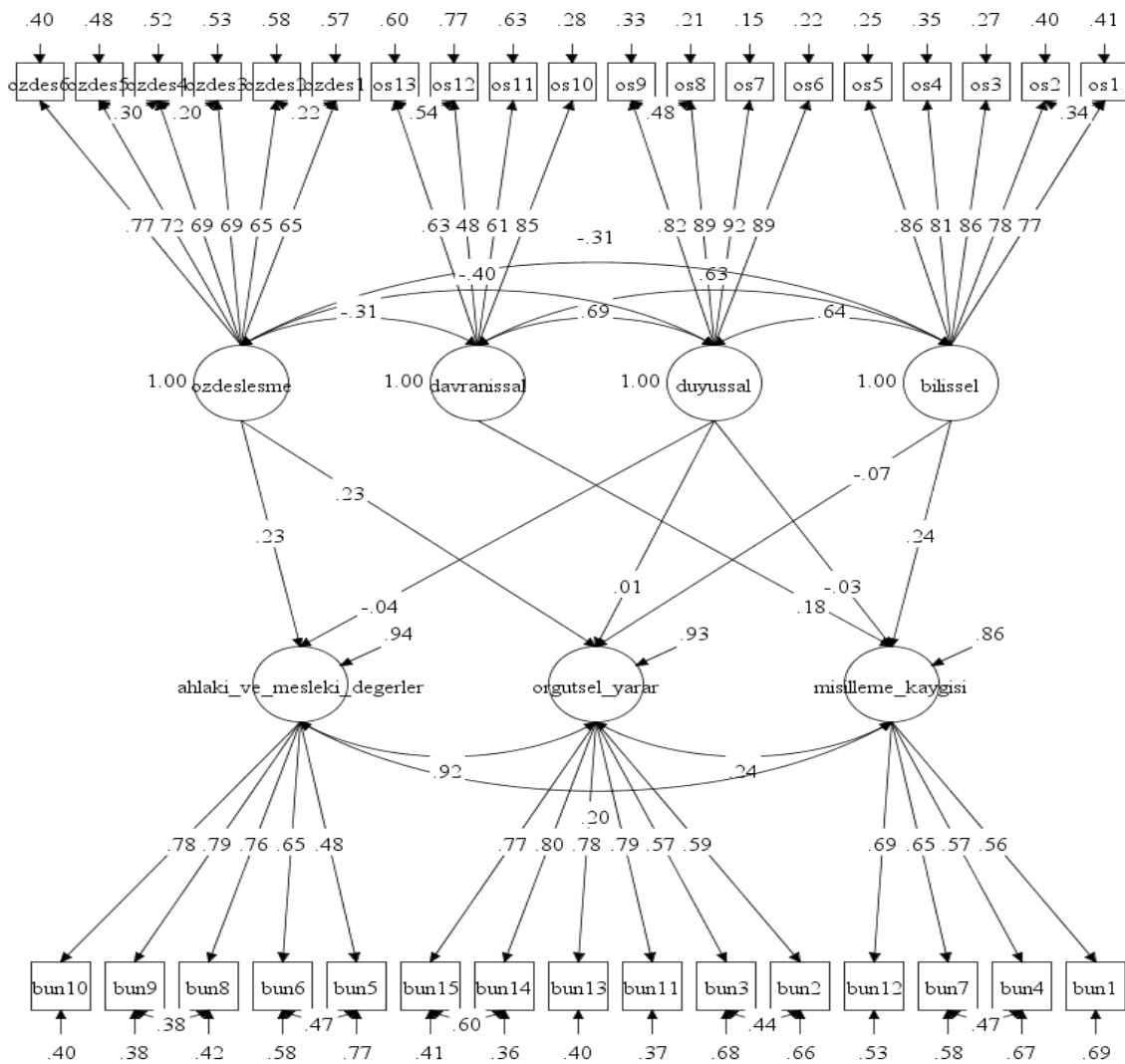
Korelasyon sonuçları boyutlar bazında incelendiğinde Bilgi Uçurma Nedenleri Ölçeğinin misilleme kaygısı boyutu ile duyuşsal ($r=.21$) ve davranışsal sinizm arasında ($r=.26$) düşük düzeyde; misilleme kaygısı ile bilişsel sinizm arasında ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı ($r=.30$) ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Yine Bilgi Uçurma Nedenleri Ölçeğinin, örgütsel yarar boyutu ile bilişsel ($r=-.10$) ve duyuşsal sinizm ($r=-.13$) arasında; ahlakî ve meslekî değerler boyutu ile de sadece duyuşsal sinizm ($r=-.11$) arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı ilişkiler mevcuttur. Örgütsel yarar ile davranışsal sinizm arasında; ahlakî ve meslekî değerler ile de bilişsel ve davranışsal sinizm arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$).

Araştırmanın bir başka değişkeni olan örgütsel özdeşleşme ile örgütsel yarar ($r=.22$) ve ahlaki ve mesleki değerler ($r=.24$) arasında düşük düzeyde pozitif ilişkiler bulunurken; örgütsel özdeşleşme ile misilleme kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$).

Ölçek bazında değerlendirildiğinde örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm arasında negatif yönde orta düzey anlamlı bir ilişkinin ($r=-.32$) olduğu gözlemlenmiştir. Bilgi Uçurma Nedenleri Ölçeği boyutlar bazında incelenmiş ve toplam ölçek puanı olarak değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle Bilgi Uçurma Nedenleri ile diğer iki olgu arasındaki genel ilişki düzeyi Tablo 2’de verilememiştir.

Bilgi Uçurma Nedenlerinin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Özdeşleşme ile İlişkinin Yol Analiziyle İncelenmesi

MLR yöntemi kullanılarak yapılan yol analizi sonucunda modele ait ki-kare değerinin manidar bulunduğu ($p<.05$) fakat model uyum değerlerin $\chi^2/sd=2.53$, CFI=.94, TLI=.93, RMSEA=.04 ve SRMR=.05 olarak kestirildiği ve değerlerin kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmüştür. Yol analizine ilişkin standartlaştırılmış yol katsayılarını içeren diyagram modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1.

Standartlaştırılmış Yol Katsayılarını İçeren Diyagram Modeli

Yol analizine ait standartlaştırılmış katsayılar incelendiğinde; örgütsel özdeşleşmenin, bilgi uçurma nedenlerinin ahlaki ve mesleki değerler ve örgütsel yarar boyutlarını manidar düzeyde yordadığı görülmüştür ($p < .05$). Bunun yanı sıra örgütsel sinizmin bilişsel ve davranışsal sinizm alt boyutlarının da bilgi uçurma nedenlerinin misilleme kaygısı boyutunu manidar düzeyde yordadıkları görülmüştür ($p < .05$). Duyuşsal sinizmin bilgi uçurma nedenlerinin tamamı üzerinde; bilişsel ve davranışsal sinizmin ise örgütsel yarar ve ahlakî ve meslekî değerler boyutları üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadıkları belirlenmiştir ($p > .05$).

Ahlakî ve meslekî değerler ve örgütsel yarar boyutlarının örgütsel özdeşleşme üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükleri her ikisi içinde .23 olarak kestirilmiştir. Misilleme kaygısı boyutunun bilişsel ve davranışsal sinizm üzerindeki standartlaştırılmış regresyon yükleri ise sırasıyla .24 ve .18 olarak kestirilmiştir. Bu değerler örgütsel özdeşleşme puanlarındaki bir birimlik değişimin ahlakî ve meslekî değerler ve örgütsel yarar üzerinde .23 puanlık değişime neden olabileceğine işaret etmektedir. Yine bilişsel sinizm puanlarındaki bir birimlik değişimin misilleme kaygısı üzerinde .24, davranışsal sinizmdeki bir birimlik değişimin ise misilleme kaygısı üzerinde .18 puanlık değişime neden olabileceği görülmektedir. Bu değerler başka bir ifade ile örgütsel özdeşleşme arttıkça ahlakî ve meslekî değerler ve örgütsel yarar kaynaklı bilgi uçurma davranışının artabileceğini göstermektedir. Fakat bilişsel ve davranışsal sinizmdeki artışın da misilleme kaygısı yaşanmasına neden olabileceğini ortaya koymaktadır.

Değişkenler arasındaki doğrudan ilişki katsayıları, örgütsel özdeşleşmenin bilgi uçurma nedenlerinin ilgili alt boyutlarıyla ($\beta_{\text{özdeş-ahlaki}}=.23$; $\beta_{\text{özdeş-örgütsel yarar}}=.23$; $p < .01$); bilişsel ve davranışsal sinizmin ise misilleme kaygısıyla ($\beta_{\text{bilişsel-misilleme}}=.24$; $\beta_{\text{davranışsal-misilleme}}=.18$; $p < .01$) pozitif ve düşük düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca R-kare değeri, bağımsız değişkenlerle ahlakî ve meslekî değerler arasında .06, örgütsel yararlar .07 ve misilleme kaygısıyla .14 olarak hesaplanmıştır. Yani örgütsel sinizmin boyutları ve örgütsel özdeşleşme birlikte; ahlakî ve meslekî değerlerdeki varyansın %6'sını, örgütsel yarardaki varyansın %7'sini, misilleme kaygısı değişkenindeki varyansın ise %14'ünü açıklamaktadır. R-kare değerleri ve standartlaştırılmış katsayılar birlikte değerlendirildiğinde, ahlakî ve meslekî değerler ve örgütsel yarar boyutlarındaki değişimin örgütsel özdeşleşmeden, misilleme kaygısındaki değişimin ise örgütsel sinizmden kaynaklanmış olabileceği belirtilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin bilgi uçurma davranışı nedenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel özdeşleşme ile olan ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; örgütsel özdeşleşme ve sinizm boyutlarının, bilgi uçurma davranışı nedenlerinin farklı boyutlarıyla anlamlı ilişkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel özdeşleşmenin, ahlakî ve meslekî değerler ve örgütsel yarar boyutları üzerinde; bilişsel ve davranışsal sinizmde misilleme kaygısı boyutu üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları görülmüştür.

Çalışma sonuçları boyutlar bazında irdelendiğinde örgütsel özdeşleşme ile ahlakî ve meslekî değerler ve örgütsel yarar boyutları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç yol analizinden elde edilen sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerdeki örgütsel özdeşleşme artışının veya azalışının ahlakî ve meslekî değerler ve örgütsel yarar kaynaklı bilgi uçurma davranışını arttırabileceğini veya azaltabileceğini göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin örgütleriyle özdeşleşme derecesinin artması, ahlakî ve meslekî değerler ve örgütsel yarar nedenli bilgi uçurma davranışlarının da artabileceğini

göstermektedir. Özdeşleme ve bilgi uçurma kanalları/türleri arasında Keleş ve Özkan'a (2015) göre anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Fakat, Liu vd.'lerine (2018) göre örgütsel özdeşleşme ve kurum içi bilgi uçurma arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yine Liu vd.'lerine (2015) göre bir çalışan lideri ile kendini özdeşleştirirse güven duyacağı için kurumdaki sorunlara karşın bilgi uçurma davranışlarında daha rahat olabilecektir.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak bilişsel ve davranışsal sinizm, misilleme kaygısı ile pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki göstermektedir. Nitekim bir kurumda yanlış ve haksız uygulamalar devam ederse ve yönetim kademeleri soruna eğilme konusunda zayıf kalırsa, bu durum sadece çalışanların kendilerine ve kuruma karşı olan saygılarını zayıflatmak ile kalmaz iş görenler misilleme (intikam alma) riskiyle karşılaşabilir (Celep ve Konaklı, 2012). Çalışmadaki sonuçlar bilişsel ve davranışsal sinizmdeki artışın öğretmenlerin bilgi uçurma nedenli misilleme kaygısını arttırabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle bilişsel ve davranışsal sinizmin artması daha fazla misilleme kaygısı yaşanmasına neden olabilecek ve bilgi uçurma davranışının sergilenmesini engelleyebilecektir.

Çalışma sonucu sadece örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm açısından incelendiğinde iki kavram arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Nitekim benzer çalışmalarda örgütsel sinizmin örgütsel özdeşleşme ile negatif yönde ilişkili olduğu bildirilmektedir (Argon ve Ekinci, 2016; Demir, 2021, s.72; Serinkan ve Tülü, 2021). Demir'e (2021) göre öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarındaki artış örgütsel özdeşleşme düzeylerinde azalışa yol açmaktadır. Kurumlarda özdeşleşmenin yerleşebilmesi için sinik tutumlara yer verecek tüm yanlış uygulamalara dikkat edilmelidir.

Çalışmadaki tüm bulgular ele alındığında okul liderlerine ve politika yapıcılara şu öneriler sunulabilir:

Örgütsel sinizm artıracak ve özdeşlemeyi engelleyecek faktörler, dolaylı veya doğrudan kurumun zararına olan davranışların çalışanlarca ihbar edilmesini etkilemektedir. Bu açıdan kurumda güvensizlik hissi, yalnızlık ve çalışanlar/kurum arası birliğin olmaması kurum içi yanlış ve zararlı uygulamaların devam etmesine yol açabilir; politika yapıcılarının veya okul liderlerinin kurum içi bilgi uçurma yöntemlerini destekleme yanında sorunların kökenine yönelik adımlar atması daha etkili olabilir.

Öğretmenler mesleği gereği öğrencilerin gözünde ahlakın ve değerlerin bir bütün örneğidir. Bu açıdan kurum içinde sinik tutumlara yol açan olaylar sadece örgütsel özdeşlemeyi değil aynı zamanda öğretmenlerin rol model davranışlarını olumsuz etkileyebilir. Hatta sinik davranışlar misilleme kaygısı oluşturacağından öğretmenlerin meslektaş ve kurum içi ilişkilerini daha derinden etkileyecektir.

Okul yöneticileri, misilleme kaygısının yer bulamayacağı etik ve hesap sorulabilir bir yönetim anlayışı için okuldaki toksik ve sinik kültüre yol açan tüm faktörleri analiz etmelidir. Okullarda muhtemel olumsuzlukların kendi bağlamında analiz edilmesi; bu durumların etik sorgulanabilir bir yönetimce ele alınması olumlu okul kültürünün güçlenmesini sağlayacaktır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan (12/07/2021-43650) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akbay, L. (2021). İlişkisel araştırmalar (Ed. S. Şen ve İ. Yıldırım). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s.117-136). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 71-88.
- Aksoy Kürü, S. (2020). Örgütsel özdeşleşme ve performans ilişkisi: Ulusal yazında bir meta-analizi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 438-459.
- Aksoy Kürü, S. (2021). Örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Ulusal yazında bir meta-analiz çalışması. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 11(21), 137-171.
- Argon, T, Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-19.
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 367-389. DOI: 10.18039/ajesi.759378
- Avanzi, L., Fraccaroli, F., Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., Balducci, C., & van Dick, R. (2018). How to mobilize social support against workload and burnout: The role of organizational identification. *Teaching and Teacher Education*, 69, 154-167.
- Aydın, I., Demirkasımoğlu, N., & Alkin, S. (2012). Academic ethics in Turkish universities: Perceptions of academicians from engineering, medicine and education colleges. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 41-59.
- Baltacı, A. (2017). Eğitim örgütlerinde bilgi uçurma: Eğitim çalışanlarının bilgi uçurdukları kişi ve makamlar. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 57-85.
- Brandes, P., Dharwadkar, R., & Dean, J. W. (1999). Does organizational cynicism matter? Employee and supervisor perspectives on work outcomes. *Eastern Academy of Management Proceedings* içinde (s.150-153). Outstanding Empirical Paper Award.
- Büyüköztürk, Ő., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ő., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C., & Konaklı T. (2012). Bilgi uçurma: Eğitim örgütlerinde etik ve kural dışı uygulamalara yönelik bir tepki. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 65-88.
- Chughtai, A. A., & Buckley, F. (2009). Linking trust in the principal to school outcomes: The mediating role of organizational identification and work engagement. *International Journal of Educational Management*, 23(7), 574-589.
- Avrupa Konseyi [Council of Europe]. (2015). Protection of whistleblowers: A brief guide for implementing a national framework. Retrieved from <https://rm.coe.int/16806ffffbc>
- Culiberg, B., & Mihelič, K. K. (2017). The evolution of whistleblowing studies: A critical review and research agenda. *Journal of Business Ethics*, 146(4), 787-803.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2014). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çimili Gök, E. B. ve Ünal, C. G. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel sinizm algıları, nedenleri ve örgütsel sonuçları. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 95-106.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ő. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dean Jr, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Demir, S. (2021). Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 67-82.
- Göçen, A. (2021). Ethical leadership in educational organizations: A cross-cultural study. *Turkish Journal of Education*, 10(1), 37-57. DOI: 10.19128/turje.811919
- Gökçe, A. T. (2013). Teachers' value orientations as determinants of preference for external and anonymous whistleblowing. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(4), 163-173.
- Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2021). 2020-2021 İl geneli istatistiksel bilgiler. https://kmaras.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/05093434_2020-2021_il_geneli.pdf.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Karadağ, E., Kılıçoğlu, G., & Yılmaz, D. (2014). Organizational cynicism, school culture, and academic achievement: The study of structural equation modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 102-113.
- Keleş, H. N. ve Özkan, T. K. (2015). Örgütsel özdeşleşme ve whistleblowing ilişkisi. *Research Journal of Business and Management*, 2(4), 498-506.
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması* (Çev. Ed.: Sedat Şen). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Liu, S. M., Liao, J. Q., & Wei, H. (2015). Authentic leadership and whistleblowing: Mediating roles of psychological safety and personal identification. *Journal of Business Ethics*, 131(1), 107-119.
- Liu, Y., Zhao, S., Li, R., Zhou, L., & Tian, F. (2018). The relationship between organizational identification and internal whistle-blowing: the joint moderating effects of perceived ethical climate and proactive personality. *Review of Managerial Science*, 12(1), 113-134.
- Mael, F., & Ashforth, B. (1992) Alumni and their alma mater: A partial test of their formulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 103-123.
- Nartgün, Ş.S. & Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1361-1376.
- Nuswantara, D.A. (2022), Reframing whistleblowing intention: an analysis of individual and situational factors, *Journal of Financial Crime*, <https://doi.org/10.1108/JFC-11-2021-0255>
- Önder, M. E., Akçıl, U., & Cemaloğlu, N. (2019). The relationship between teachers' organizational commitment, job satisfaction and whistleblowing. *Sustainability*, 11(21), 5995.
- Serinkan, C., & Tülü, M. (2021). Örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm ilişkisi: Pamukkale üniversitesindeki idari personele yönelik bir araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 6(14), 48-70.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn & Bacon Inc.
- Tokmak, M. (2019). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (53), 183-202.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Austin, J. T. (1994, August). Organizational cynicism: An initial study. *In Academy of Management Proceedings* (Vol. 1994, No. 1, pp. 269-273). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Wozir, F. M., & Yurtkoru, E. S. (2017). Organizational culture and intentions towards types of whistleblowing: the case of Turkey and Ethiopia. *Research Journal of Business and Management*, 4(4), 527-539.
- Yıldırım, M. (2021). Örneklem ve örnekleme yöntemleri (Ed. S. Şen ve İ. Yıldırım). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s.61-96). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Yıldız, K. (2013). Analysis of the relation of teachers' organizational identification and organizational communication. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 264- 272.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Ahmet KAYA
akaya574@hotmail.com

Doç. Dr. Ahmet GÖÇEN
ahmetgocen35@gmail.com

Doktora Öğrencisi Mehmet UZUN
mehmetuzun461@hotmail.com

Evaluation of the Processes of First Grade Students in the Beginning of the Covid-19 Pandemic Period and Their Readiness for the Second Grade

Meltem KOÇOĞLU, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0001-9607-1468
Başak KASA AYTEN, İnönü University, ORCID ID: 0000-0001-5926-3380

Abstract

In this study, it is aimed to evaluate the processes of the students who are in the 1st grade at the beginning of the Covid-19 pandemic period in the 2019-2020 academic year and their readiness for the 2nd grade. The model of the research, which adopts the qualitative research approach, is the case study. Opinions were obtained from the classroom teachers and parents selected by the criterion sampling method on a voluntary basis. The participants of the research are classroom teachers working in the 2nd grades in the 2020-2021 academic year in the city center of Kayseri and having trained the same class in the previous term, and the parents of the learners. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The collected data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it has been found that teachers try to benefit from homework and teacher-parent cooperation when distance education is switched to during the Covid-19 pandemic process. According to the teachers, it was concluded that distance education is insufficient in gaining writing skills and social development of students. It has been observed that teachers offer solutions in the form of continuation of face-to-face and distance education together. While it is seen that parents try to benefit from EBA and parent-teacher cooperation when switching to distance education during the Covid-19 pandemic process, their suggestions for distance education are to continue distance education during the pandemic process, but to enrich the content of distance education. It has been suggested that teachers, students, and parents can be provided with psychological support, and in this regard, in-service training can be given to teachers for distance education, technologies and activities that can be done, and technological infrastructure and equipment can be provided to carry out education in a healthier way during the pandemic process.

Keywords: Covid-19 Pandemic, First literacy teaching, Readiness, Classroom teacher, Parent



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 225-260
DOI:10.17679/inuefd.1070637

Article Type
Research Article

Received
09.02.2022

Accepted
27.04.2022

Suggested Citation

Koçoğlu, M. & Kasa Ayten, B. (2022). Evaluation of the processes of first grade students in the beginning of the covid-19 pandemic period and their readiness for the second grade, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 225-260. DOI:10.17679/inuefd.1070637

* This study was generated from the master's thesis of the first author, which was conducted under the supervision of the second author in the Department of Primary School Education, Institute of Educational Sciences at Inonu University.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The transition to a pandemic process that emerged in Asia in December 2019 and affected the whole world as of March 2020 greatly affected the education system and the conduct of a healthy education. With the Covid-19 pandemic process, the order of life has changed all over the world. Pandemic is a term used for infectious diseases that are common in the world and affect many people. After the World Health Organization (WHO) declared a pandemic on 12 March 2020, education and training in all schools providing formal education in Turkey was first suspended, and then it was decided to conduct this process through distance education. After this abruptly developing process, starting from preschool institutions, primary schools, secondary schools and universities have changed the face-to-face education system they have implemented in a short time like a week and have switched to distance education through screens (Sirer, 2020). In order not to interrupt the education, which is one of the basic principles of human rights, due to the pandemic and to make up for the deficiencies in education, distance education applications have been quickly employed by many educational institutions (Bozkurt, 2020). This process has also changed the education of first-year students who have just started formal education and are in the literacy process. It is important to determine the negativities experienced by the students during the pandemic process in order to direct the development of their academic success.

Purpose

The purpose of this research is to evaluate these processes of the students who are in the 1st grade at the beginning of the Covid-19 pandemic period in the 2019-2020 academic year and their readiness for the 2nd grade.

Method

The case study model of the qualitative research approach was adopted in the research. Opinions were obtained from 15 classroom teachers and 25 parents selected by criterion sampling method on a voluntary basis. The participants of the research are primary school teachers working in the second grades in the 2020-2021 academic year in the city centre of Kayseri and having trained the same class in the previous term, and the parents of the learners. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The collected data were analysed by content analysis method.

Findings

Teachers' opinions are given under four headings. In the title of Teachers' General Process Evaluations; four themes emerged as Pandemic Process, Education, Problems and Solution Suggestions. In the title of Teachers' First Literacy Process Evaluation; two themes emerged, namely Problems and Solution Proposals. In the title of Teachers' 2nd Grade General Process Evaluation; three themes emerged: Initial Studies, Problems and Solution Suggestions. In the title of 2nd Grade Literacy Evaluation of Teachers; two themes emerged: Issues and Events.

The findings regarding the parents' opinions are also given under three headings. Under the General Process Evaluation of the Parents, four themes emerged: Pandemic Process, Education, Problems and Solution Suggestions. The Parents' First Literacy Process

Evaluation title is grouped under two themes: Problems and Suggested Solutions. Under the title of Parents' 2nd Grade General Process Evaluation, they were gathered under two themes: Readiness Level and Students' Desire to Go to School.

Discussion & Conclusion

As a result of the research, it was concluded that the teachers saw the pandemic process as a period of reduced social life and communication, a period of staying at home, a restricted life, and they experienced emotions, such as distress, fear, surprise, stress, anxiety, uneasiness and longing. According to Çaykuş and Mutlu Çaykuş (2020), the unexpected start of the Covid-19 pandemic process has caused individuals' daily lives to change, their routines to be disrupted, and people have been affected spiritually, physically, economically and emotionally.

According to the results of the research, some teachers stated that the students had problems in reading and their reading regressed. When the problems experienced in the writing process are examined, it has been concluded that there are problems in spelling and spelling rules, punctuation marks, notebook layout, writing speed, writing in the right spacing and writing beautifully.

As a result of the research, it is seen that the parents are insufficient in using technology, lack of technological tools and lack of internet.

As a result of the research, when the problems experienced by the parents in the writing process of their children during the Covid-19 pandemic process were examined, the parents stated that their children had problems with not being able to write well, mixing letters / skipping letters, notebook layout, spelling and punctuation errors, regression in writing, reluctance in writing, and slow writing.

According to the results obtained in the research, when the solutions found by the parents to the problems their children experience in reading and writing are examined, it is seen that they receive support from the teacher, make them do repetition and homework, make the lessons fun, do research and follow Education Information Network (EIN [EBA]).

Covid-19 Pandemi Dönemi Başlangıcında 1. Sınıfta Olan Öğrencilerin Bu Süreçlerinin ve 2. Sınıfa Hazırbulunuşluklarının Değerlendirilmesi

Meltem KOÇOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-9607-1468
Başak KASA AYTEN, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-5926-3380

Öz

Bu araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında gerçekleşen Covid-19 pandemi dönemi başlangıcında 1. sınıfta olan öğrencilerin bu süreçlerinin ve 2. sınıfa hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş araştırmanın modeli durum çalışmasıdır. Ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen sınıf öğretmenlerinden ve velilerden gönüllülük esasına dayalı olarak görüş alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Kayseri il merkezinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında ikinci sınıflarda görevli, 2019-2020 yılında da aynı sınıfla eğitim yapmış sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin velileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildiğinde ödevlendirmeden ve öğretmen-veli iş birliğinden yararlanmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlere göre yazma becerisinin kazandırılmasında ve öğrencilerin sosyal gelişimlerinde uzaktan eğitimin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan eğitimin birlikte sürdürülmesi şeklinde çözüm önerisi sundukları görülmüştür. Velilerin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildiğinde EBA'dan ve veli-öğretmen iş birliğinden yararlanmaya çalıştıkları görülürken, uzaktan eğitime yönelik önerileri pandemi sürecinde uzaktan eğitimin devam etmesi ancak uzaktan eğitim içeriğinin zenginleştirilmesi şeklindedir. Pandemi sürecinde eğitimin daha sağlıklı yürütülmesi için öğretmenlere, öğrencilere ve velilere bu konuda psikolojik destek verilebileceği, öğretmenlere uzaktan eğitim, teknolojiler ve yapılabilecek etkinlikler konusunda hizmet içi eğitimler verilebileceği, teknolojik alt yapı ve donanım sağlanabileceği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 Pandemi, İlk okuma yazma öğretimi, Hazırbulunuşluk, Sınıf öğretmeni, Veli



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 225-260
DOI:10.17679/inuefd.1070637

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
09.02.2022

Kabul Tarihi
27.04.2022

Önerilen Atıf

Koçoğlu, M. & Kasa Ayten, B. (2022). Covid-19 pandemi dönemi başlangıcında 1. sınıfta olan öğrencilerin bu süreçlerinin ve 2. sınıfa hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 225-260. DOI: 10.17679/inuefd.1070637

Bu araştırma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda tamamlanan birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Covid-19 Pandemi Dönemi Başlangıcında 1. Sınıfta Olan Öğrencilerin Bu Süreçlerinin ve 2. Sınıfa Hazırbulunuşluklarının Değerlendirilmesi

Bilgilerin çok hızlı ulaşıldığı zaman diliminde bireylerin ve toplumların geleceği; bilgiyi ne kadar üretilip kullandığına bağlı olmakla birlikte, bu durum kaliteli eğitimi ve bunun ilk basamağı olan ilkokulu önemli kılmaktadır. Nasıl ki her şeyin temelini ilkokul oluşturuyorsa, ilk okuma yazma öğrenimi de öğrenmenin temelini oluşturur (Güneş, Uysal ve Taç, 2016). Okuma yazma becerisi, erken çocukluk döneminde temelleri atılan ve hayat boyu devam eden, bireyin hayatı boyunca akademik performansını etkileme gücünde olan ve çeşitli deneyimler aracılığı ile kazandırılması gereken önemli becerilerdendir. İlk okuma ve yazma öğretimi süreci hassas ve incelik isteyen kendine has özellikleri olan çok özel bir süreçtir. Okuma ve yazma becerileri kişilere öncelikle ilkokulda okuma yazma öğretimi döneminde kazandırılmaktadır. Bu dönemde kazandırılan beceriler, ileride kazanılacak diğer becerilere temel oluşturmaktadır (Babayiğit ve Erkuş, 2017). İlkokul birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimi sürecinde okuma becerisi öğrencilere kazandırılmakta, ilkokulun ilerleyen sınıflarında ise, okuma hızının artırılması, sessiz okumanın kazandırılması, okuduğunu anlamının sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Babayiğit, 2018). Bunun yanı sıra okuma yazma sürecinde yazma becerisi de öğrencilere kazandırılmakta, öğrencilerin güzel ve doğru yazması, yazma hatalarının giderilmesi ve bağımsız yazma sürecine geçmesi hedeflenmekte, ilkokulun ilerleyen dönemlerinde ise öğrencilerin yaratıcı yazma, duygu ve düşüncelerini aktarabildiği metinler oluşturması beklenmektedir.

İlk okuma yazmanın amacı; çocuğa okumayı, yazmayı, dinlediğini ve okuduğunu anlamayı, anlatmayı, duygu, düşünce ve görüşlerini anlatabilmeyi, kurallı yazı yazabilmeyi, sağlıklı iletişim kurabilmeyi, dilini öğrenmekten ve kullanmaktan zevk almayı öğretmektir (Çiftçi, 2018). Bireyin hem akademik hayatında hem de sosyal yaşamında oldukça önemli ve etkili olan ilk okuma yazma öğretimi ile okumanın ve yazmanın temel becerilerini kazandırma hedeflenmektedir. Karar verme, zihinsel faaliyetler, düşünme ve anlama olarak çeşitlendirilebilecek olan bu ve benzeri becerileri kazandırmada en etkili kişi elbette ki sınıf öğretmenleridir (Kabaş, 2020). Öğretmenler, öğrenciler okula başladığında okumanın ve yazmanın öğretilmesine büyük önem ve ağırlık vermektedirler. İlkokulda temel dil becerilerini doğru şekilde kazanamayan istenilen seviyeye getiremeyen öğrenciler daha sonraki öğretim hayatlarında ve diğer birçok alanda başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2019). Bu bağlamda bu sürecin sağlıklı bir şekilde geçirilmesi ileriki dönemlerdeki eğitimin temelini oluşturmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminin tek bir ayağı bulunmamaktadır. Süreçte öğrencilerin özelliklerinin ve hazırbulunuşluğunun, kullanılan yöntemin ve tekniğin, seçilen materyallerin, veli katkısının önemi büyüktür. İlk okuma yazma bir süreç işidir. Bu sürecin sağlıklı tamamlanabilmesi için öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin ortak hareket etmesi, ekip olarak çalışması gerekmektedir.

2019 yılının sonunda Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan Covid 19 pandemi süreci başta sağlık sistemi olmak üzere birçok sektörü etkilemiştir. Covid 19, ulusal eğitim sistemlerinin şimdiye kadar karşılaştığı en büyük zorluktur. Birçok hükümet, eğitim sistemlerinde yüz yüze eğitimlere son vermiş ve neredeyse bir gecede çevrimiçi eğitime geçmiştir (Daniel, 2020). Dünya Sağlık Örgütü'nün 12 Mart 2020 tarihinde pandemi ilan etmesinden sonra Türkiye'de de örgün eğitim veren tüm okullarda eğitim ve öğretime öncelikle ara verilmiş sonrasında ise bu sürecin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine karar verilmiştir. Aniden gelişen bu sürecin ardından okulöncesi kurumlardan başlayarak,

ilkokullar, orta öğretimler ve üniversiteler bir hafta gibi kısa bir sürede uygulamaya geldikleri yüz yüze eğitim sistemini değiştirip ekranlar aracılığıyla uzaktan eğitime geçmişlerdir (Sirer, 2020). İnsan haklarının temel ilkelerinden biri olan eğitimin pandemi sebebiyle kesintiye uğramaması ve eğitimde meydana gelen eksikleri telafi etmek adına pek çok eğitim kurumu tarafından hızlı bir şekilde uzaktan eğitim uygulamaları işe koşulmuştur (Bozkurt, 2020). Ancak öğretmenler, öğrenciler ve velilerin yeni öğrenme sistemine uyum sağlamak için zamana ihtiyaç duymuşlardır. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin uzaktan eğitim kültürü ve becerisine sahip olmaması soruna neden olmuştur (Putri vd., 2020). Sorunların yaşanması ve ani bir süreç olması nedeniyle Covid 19 pandemi süreci eğitime yönelik özellikle öğrenci, öğretmen ve veliler üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Literatür incelendiğinde Covid 19 pandemi sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin alındığı birçok araştırma vardır. Literatürde Covid 19 pandemi sürecine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmalar (Arslan ve Şumuer, 2020; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Baran, 2021; Bulut ve Kırmızı, 2021; Çilek, Uçan ve Ermiş, 2021; Demir ve Özdaş, 2020; Ergüç Şahan ve Parlar, 2021; Fauzi ve Khusuma, 2020; Kargın ve Karataş, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Kesik ve Baş, 2021; Marek, Chew ve Wu, 2021; Rasmitadila vd., 2020; Uğur Göçmaz ve Ünal, 2021) ve veli görüşlerinin alındığı araştırmalar (Arslan, Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2021; Okatan ve Tagay, 2021; Zaccoletti vd., 2020) söz konusudur. Ancak bu çalışmada asıl önemli olan pandemi sürecine ilişkin öğrencilerin yaşadıklarını öğretmen ve veli görüşleriyle yansıtılırken aynı zamanda 1. sınıf öğrencilerinin 2. sınıftaki süreçlerinin devamlılığını da yansıtabilmektir. Bu bağlamda çalışmanın amacı da ilk okuma yazma sürecinde harf öğretimini tamamlamış ancak pandemi nedeniyle bağımsız okuma yazma çalışmaları sekteye uğramış ve sonrasında 2. sınıfa başlamış öğrencilerin pandemi sürecindeki eğitimlerine yönelik sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin görüşlerini almaktır. Bu temel amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1- Öğretmen görüşlerine göre okuma yazma sürecini 2019-2020 eğitim öğretim yılındaki pandemi döneminde tamamlayan öğrencilerin;

- Uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları nelerdir?
- Bu süreçte okumada yaşadıkları sorunlar ve buna yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- Bu süreçte yazmada yaşadıkları sorunlar ve buna yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2- Öğretmen görüşlerine göre okuma yazma sürecini 2019-2020 eğitim öğretim yılındaki pandemi döneminde tamamlayan ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında 2. sınıfa başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlukları nasıldır?

3- Velilerin görüşlerine göre okuma yazma sürecini 2019-2020 eğitim öğretim yılındaki pandemi döneminde tamamlayan öğrencilerin;

- Uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları nelerdir?
- Bu süreçte okumada yaşadıkları sorunlar ve buna yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- Bu süreçte yazmada yaşadıkları sorunlar ve buna yönelik çözüm önerileri nelerdir?

4- Veli görüşlerine göre okuma yazma sürecini 2019-2020 eğitim öğretim yılındaki pandemi döneminde tamamlayan ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında 2. sınıfa başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlukları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum alışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresinde inceleyen, olgu ve durum arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığında kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2003: 13). Durum alışması bir olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme, anlama ve etkisi konusunda çıkarımda bulunmaktır (Akar, 2019). Parker'e (2021) göre durum çalışmasının amacı olayı veya olguyu kendi ortamında keşfetmek, ayrıntılı olarak betimlemek ve yorumlamaktır. Durum çalışmasında amaç, araştırma sorununa ilişkin derinlemesine bilgi almak ve konuyu derinlemesine incelemektir. Bu bağlamda araştırmada, Covid 19 pandemi döneminde birinci sınıfta olan öğrencilerin hem o dönemde yaşadıkları hem de ikinci sınıfa başladıklarındaki hazırbulunuşlukları ğretmen ve veli görüşleriyle ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşer Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (11/12/2020-E.82097) etik izin alınmıştır

Katılımcılar

Araştırmadaki katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden lt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. lt rnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi lt karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Araştırmacı tarafından bu ölçtüler oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir lt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve şimşek, 2016). lt rnekleme yönteminde kullanılan lt ise Kayseri il merkezindeki devlet okullarının ikinci sınıfında görev yapan 2019-2020 eğitim ğretim yılının başlangıcından beri aynı sınıfa eğitim veren, Covid-19 pandemi sürecinde aktif şekilde eğitim ğretim faaliyetlerini yürüten sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin velileri şeklinde-dir. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılan öğretmenlerin zellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı ğretmenlerin Demografik zellikleri

Öğretmen zellikleri	ğretmen Kodları	f	
Cinsiyet	Kadın	1, 2, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14	9
	Erkek	3, 5, 6, 8, 9, 15	6
ğrenim Durumu	Yüksekokul	4, 14, 15	3
	Lisans	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13	11
	Yüksek Lisans	11	1
Mesleki Kıdem	11-15	11	1
	16-20	6, 7	2
	21-25	5, 9, 10, 12	4
	26-30	2, 3, 8, 13	4
	31ve üzeri	1, 4, 14, 15	4

Öğrenci Sayısı	24 ve altı	Ö4	1
	25-30	Ö9	1
	31-35	Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	9
	36-40	Ö2	1
	41 ve üzeri	Ö1, Ö3, Ö5	3
Kullanılan Uzaktan Eğitim Programı	Zoom	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	15
	EBA	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	15
	Diğerleri	Ö3	1
Uzaktan Eğitimde Kullanılan Teknolojiler Konusunda Yeterliliği	Çok	Ö3, Ö5, Ö11	3
	Yeterliyim	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14	11
	Yeterliyim	Ö15	1
	Az Yeterliyim		

Tablo 1'e göre, araştırmaya 9'u kadın, 6'sı erkek olmak üzere toplam 15 öğretmen dahil olmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans (f=11), 3 öğretmen yüksekokul, 1 öğretmen yüksek lisans öğrenimi görmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun (f=12) 20 yılın üzerinde mesleğe hizmet etmektedirler. Öğretmenlerin sınıflarının mevcuduna bakıldığında büyük çoğunluğunda (f=13) sınıf mevcudu 30'un üzerindedir. Bütün öğretmenler uzaktan eğitimde EBA ve Zoom programlarını kullanmakta, 1 öğretmen ise EBA ve Zoom dışında farklı bir program da kullanmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler konusunda yeterliliği incelendiğinde ise büyük bir çoğunluğunun (f=11) kullanılan teknolojiler konusunda yeterli olduğu görülmektedir. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılan velilerin özellikleri de Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcı Velilerin Demografik Özellikleri

Veli Özellikleri		Veli Kodları	f
Cinsiyet	Kadın	V1, ... V25	25
	Erkek		0
Öğrenim Durumu	İlkokul	V10	1
	Ortaokul	V7, V8, V9, V23	4
	Lise	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V13, V15, V17, V18, V19	11

	Önlisans	V16, V21, V25	3
	Lisans	V11, V12, V14, V24	4
	Yüksek Lisans	V20, V22	2
Mesleği	Ev Hanımı	V1, V2, V3, V4, V6, V7, V8, V9, V10, V13, V14, V15, V16,	18
	Öğretmen	V17, V18, V19, V23, V24	3
	Bakım Elemanı	V11, V12, V24	1
	Polis	V5	1
	Çocuk Gelişimi	V20	1
	Meslek Elemanı	V21	
	Mühendis	V22	1
Uzaktan Eğitimde Sürecinde Evde Çocuğa Yardımcı Olanlar	Anne	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17, V18, V19, V20, V21, V22, V23, V24, V25	24
	Baba	V5, V20	2
	Diğerleri	V7, V13, V20	3

Tablo 2'ye göre, araştırmaya 25 kadın veli katılmıştır. Velilerin büyük çoğunluğu lise (f=11), 4 veli ortaokul, 4 veli lisans, 3 veli ön lisans, 2 veli yüksek lisans ve 1 veli ilkokul öğrenimi görmüştür. Bununla birlikte velilerin meslekleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğu (f=18) ev hanımıdır. Bunun yanı sıra velilerin 3'ü öğretmen, 1'i bakım elemanı, 1'i polis, 1'i çocuk gelişimi meslek elemanı ve 1'i mühendistir. Uzaktan eğitim sürecinde evde çocuklara kimin yardımcı olduğu incelendiğinde velilerin kendisinin yani annenin yardımcı olduğunu (f=24), babanın yardımcı olduğunu (f=2), anne-baba haricinde başka birisinin yardımcı olduğunu (f=3) belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Durum çalışması modeli benimsenen araştırmada duruma ilişkin derinlemesine bilgi almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak soru havuzu araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Sınıf Öğretmenliği Programında görev yapan iki alan uzmanından ve Türkçe Öğretmenliği Programında görev yapan iki alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda görüşme formlarına son hali verilmiştir. Görüşme formlarının son halinde öğretmen görüşleri için 12, veli görüşleri için 9 soru yer almaktadır. Bu soruların yanı sıra kişisel bilgiler için de hem öğretmenlere (7 soru) hem velilere (5 soru) soru yöneltilmiştir.

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik, araştırmanın tarafsız bir Şekilde işlenmiş, iyi bir Şekilde dökümünün yapılmış, gerçekliği en yalın Şekilde açıklayabilmiş, birbirinden bağımsız kaynaklar kullanılarak benzer sonuçlara ulaşılmış olmasıdır (Koç, 2016). Nitel araştırmada geçerlik araştırılan olgu veya olayda bütüncül bir bakış açısı oluşturabilmek için elde edilen verileri ve ulaşılan sonuçları teyit etmeye yardımcı çeşitlenme, katılımcı onayı, uzman değerlendirmesi gibi farklı yöntemler kullanılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda bu araştırmada geçerlik ve güvenirlik, yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanırken, görüşmeler bilgisayar ortamında metin haline dönüştürüldükten sonra, temalar oluşturulurken ve temalara son Şekli verilirken uzman görüşleri alınarak, bulgularda örnek görüşmeler sunarak, öğretmenlerin ve velilerin derinlemesine görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Akar'a (2019) göre birbirinden bağımsız kişilerin benzer yöntemlerle birbirine benzer bulguları ortaya koymasıdır. Bu bağlamda araştırma ile elde edilen verilere ilişkin bulgular, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından önce bir arada sonra da ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sonrasında oluşturulan temalar birleştirilmiş ve başka bir alan uzmanının görüşü de alınarak temaların son Şekli verilmiştir. Güvenilirlik için Miles ve Huberman'ın (1994: 64) güvenirlik formülü [Gvenirlik=Grş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ile velilerin görüşlerinde ayrı ayrı güvenirlik hesaplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin güvenirlik sonucu .82, velilerin görüşlerine ilişkin güvenirlik sonucu .85 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a göre güvenirlik .70 üstü olmalıdır. Bu bağlamda araştırmanın güvenilir olduğunu söylenebilir.

Elde edilen bulgular, sınıf ğretmenlerinin ve velilerin sorulara verdiği cevaplardan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Etik kurallar gereği çalışmada öğretmenlerin ve velilerin isimleri yer almamaktadır. Bulgularda görüşmelerden alıntılar yapılırken öğretmenlere 1, 2 Şeklinde kod isimler, velilere V1, V2 Şeklinde kod isimler verilerek örnekler sunulmuştur. Genel olarak araştırmada geçerlik ve güvenirlik, görüşme sorularının oluşturulmasında, görüşlerin dökümünde, temaların oluşturulmasında uzman görüşleri alınarak, görüşmelerde veli ve öğretmenlerin derinlemesine görüşleri alınarak, bulgularda görüşmelerden alıntılar yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen ve velilerle görüşmeler 2020-2021 eğitim yılının Aralık ve Ocak aylarında yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 6 dakika 49 saniye ile 28 dakika 44 saniye aralıklarında sürmüştür. Velilerle yapılan görüşmeler ise 5 dakika 58 saniye ile 22 dakika 20 saniye arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerden ve velilerden alınan görüşler doğrultusunda toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi metindeki sözcüklerin, cümlelerin, kavramların, temaların varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılmaktadır (Kızıltepe, 2021). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analiziyle araştırmanın alt problemlerine ilişkin temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar alan uzmanlarının görüşlerine sunularak son Şekliyle sunulmuştur.

Bulgular

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Genel Süreç Değerlendirmesi

Öğretmenlerin, Covid-19 pandemi sürecini değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri Tablo 3'te verilmiştir. Veriler 4 temada ve 12 alt temada sınıflandırılmıştır. Bu temalar Pandemi Süreci, Eğitim, Sorunlar ve Çözüm Önerileridir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Genel Süreç Değerlendirmeleri

Tema	Alt tema	Kategori	Kod	f	
Pandemi süreci	Tanımı	Belirsizlik		4	
		Ani bir süreç		2	
		Eğitim için handikap		2	
		Yaşam tarzının değişmesi		1	
		Hastalık		1	
	Etkileri	Duygusal	Sıkıntı		6
			Korku		3
			Şaşkınlık		2
			Stres		2
			Endişe		1
		Sosyal	Tedirginlik		1
			Özlem		1
			İletişim azlığı		5
			Evde kalma		4
			Kısıtlanma		4
Eğitim	İletişim kanalları	Fiziksel		4	
		WhatsApp		15	
		Telefon		13	
	Yapılan etkinlikler	Zoom		7	
		Ödevlendirme		11	
		Veli bilgilendirmesi		9	
		Özel günleri kutlama		4	
		Hikâye okuma		4	
		Kaynak kitap		3	
		EBA'dan ders izlettirme		3	
		Doğa ile ilgili etkinlikler		2	
		Hayat bilgisi ile ilgili etkinlikler		2	
		Günlük tutma		2	
		Sosyal etkinlik		2	
		Müzik, şarkı		2	
Deneyler yapma		2			
Resim yaptırma		2			
Zoom'dan ders yapma		2			
Oyun		1			
Drama		1			
Mutfak etkinlikleri		1			
Sorunlar	Teknoloji	Uzaktan eğitim programları		11	
		Teknolojik imkanların yetersizliği		9	
		İnternet sorunları		5	

Öğrenci	Duygusal	Sosyalleşme	4	
		Korku	3	
		Özlem	2	
		Sıkılma	2	
		Kaygı	1	
	Fiziksel	Evde kalma	4	
		Maddi sıkıntı	3	
		Sağlık	Hastalık	2
	Dikkat dağınıklığı		2	
			Obezite	1
	Çözüm önerileri	Uzaktan eğitime yönelik	Yüz yüze eğitim olmalı	5
Uzaktan eğitim olmalı			1	
Ders saati azaltılmalı			2	
Öğrencilere yönelik		Kitap okumalı	1	
		Tekrar yapmalı	1	
		Uzaktan eğitime katılmalı	2	
		Ödevler düzenli olarak yapılmalı	2	
Öğretmenlere yönelik		Öğrenci ile iletişim koparılmamalı	2	
		Öğretmenler seminerlerle desteklenmeli	1	
Velilere yönelik		Çocuklarına destek olmalı	10	
		Veli- öğretmen iş birliği	7	
Okul yönetimine yönelik		Okullar internet alt yapısını güçlendirmeli	1	
MEB yönelik		İnternet imkânı sağlamalı	5	
		Teknolojik imkân sağlamalı	5	

Tablo 3'te görüldüğü gibi "Pandemi Süreci" temasında Tanımı (f=10) ve Etkileri (f=33) olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. "Pandemi Süreci" teması Etkileri alt teması öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecinde kendilerini nasıl hissettiklerini göstermektedir. Etkileri alt teması Duygusal, Sosyal ve Fiziksel olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmıştır. Duygusal kategori altında öğretmenlerin çoğunluğu Covid-19 pandemisinde sıkıntı (f=6) hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler Covid-19 pandemisinde korku (f=3), şaşkınlık (f=2), stres (f=2), endişe (f=1), tedirginlik (f=1) ve özlem (f=1) hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecini tanımlamaya yönelik oluşturulan Tanımı alt temasına ve Duygusal kategoriye ilişkin olarak şu görüşler örnek gösterilebilir:

Ö12: "...endişe, korku, geleceğe güvenle bakamama, plan yapamama."

Ö11: "Pandemi benim nazarımda sıkıntı demek. Sıkıntı, stres çocukların eğitim öğretim açısından zor bir sürece girmeleri demek."

Ö3 kodlu öğretmen "Fazla titizlik gösterdim. Defalarca elimi yıkadım, sürekli kurallara uymaya çalıştım. Maske, mesafe kurallarına ve temizlik kurallarına uymaya çalıştım." şeklinde Covid-19 pandemisinin fiziksel etkisini, Ö13 kodlu öğretmen "Korktuk, bayağı korktuk. Sonra sonra hani insan her şeye alışıyor ya zamanla alıştık. Nasıl korunacağımızı öğrendik. Ama hala da korkmaya devam ediyoruz. Korkutucu bir durum, zor bir durum endişe verici." şeklinde pandemideki korkusunu dile getirmiştir.

Tablo 3'te Sosyal kategori altında Covid-19 pandemisini kısıtlama olarak gören Ö7 kodlu öğretmen *"Özgürlüğün kısıtlanması, evden dışarı çıkamama. Hayatın durması gibi bir şey."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö6: "...ziyaretler azaldı, insanlarla iletişim azaldı, birçok kişiyle. Öğrencilerimizle çok uzun süre ayrı kaldık. Çok büyük sıkıntılar yaşadık tabii, herkesin yaşadığı sıkıntılar."

Ö6 kodlu öğretmen ise pandemi dönemini iletişimin ve ilişkilerin zayıfladığı dönem olarak ifade etmiştir.

Tablo 3'te "Eğitim" temasında İletişim Kanalları (f=35) ve Yapılan Etkinlikler (f=53) olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. İletişim Kanalları temasında sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ve velilerle iletişimi nasıl sağladıkları incelendiğinde öğretmenlerin tamamının öğrencilerle ve velilerle WhatsApp uygulaması (f=15) ve telefon (f=13) üzerinden iletişim kurdukları görülmektedir.

"Eğitim" temasında Yapılan Etkinlikler alt temasında öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildiğinde kendi öğrencileri için yaptıkları etkinlikler görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ödevlendirme yaptıklarını (f=11) belirtmektedir. Öğretmenlerin velileriyle iletişim kurarak velileri yönlendirdikleri (f=9), özel günleri kutladıkları (f=4), hikâye okuttukları (f=4), kaynak kitap edindirdikleri (f=3), EBA'dan ders izlettirdikleri (f=3), doğa ile ilgili etkinlikler yaptıkları (f=2), hayat bilgisi ile ilgili etkinlikler yaptıkları (f=2), günlük tutturdıkları (f=2), sosyal etkinlik yaptıkları (f=2), müzik, şarkı söyledikleri (f=2), deneyler yaptıkları (f=2), resim yaptıkları (f=2), Zoom'dan ders yaptıkları (f=2), oyun oynattıkları (f=1), drama yaptıkları (f=1) ve mutfak etkinlikleri yaptıkları (f=1) görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildiğinde ödevlendirme yaptıklarını ve öğretmen-veli iş birliğinden mümkün olduğu kadar yararlanmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Bu konuda Ö12 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö12: "EBA TV de güzeldi. Sanırım 20 dakikadan oluşan videolar vardı ders videoları. Onları takip etmelerini istedik. Ve en büyük yardımcımızdan biri de WhatsApp hattıydı. Sınıfımızın grubu vardı. Ben mümkün olduğunca bulduğum birinci sınıflara yönelik bu sene tabii ki ikinci sınıflara yönelik videolar kısa metinleri, böyle etkinlikleri gönderdim. Bunu izleyin bakın çalışın işte yapın. Yine ders kitaplarımız vardı oradan ödevlendirme yaparak işte hikâye kitaplarına yönlendirerek alın okuyun şeklinde."

"Sorunlar" temasında Teknoloji (f=25) ve Öğrenci (f=24) olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime geçilen ilk süreçte yaşadıkları sorunlar incelendiğinde Teknoloji alt teması altında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim programlarında (f=8) sorun yaşadıkları, bununla birlikte yine aynı alt temada öğrencilerin teknolojik imkânlarının yetersiz olduğu (f=9) ve internet sorunları (f=5) yaşadıkları görülmektedir. Bu konuda Ö4 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö4: "İlk süreçte, internet, bağlanma, telefonu olmayan öğrencilerimiz vardı. Bilgisayarı olmayan öğrencilerimiz vardı. İletişimde zorlandık."

"Sorunlar" teması Öğrenci alt temasında Covid-19 sürecinde öğrencilerinin yaşadıkları genel sorunlar incelendiğinde Duygusal, Fiziksel ve Sağlık olmak üzere üç kategori oluşturulmuştur. Duygusal kategorisinde Ö8 kodlu öğretmen *"Çocuklarla yeterince bir araya"*

gelememek en önemli problem, en büyük sıkıntı.” şeklinde Sosyalleşme kodu ve Ö10 kodlu öğretmen “...okulu çok özledim, öğretmenimi, arkadaşlarımı çok özledim, ilk etapta bunlar çok fazlaydı, çok yoğunluktaydı.” şeklinde Özlem kodu ile ilgili görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi “Çözümler” temasında Uzaktan Eğitime Yönelik (f=8), Öğrencilere Yönelik (f=6), Öğretmenlere Yönelik (f=3), Velilere Yönelik (f=17), Okul Yönetimine Yönelik (f=1) ve MEB’e Yönelik (f=10) olmak üzere altı alt tema yer almaktadır. Uzaktan Eğitime Yönelik Öneriler alt temasına ilişkin olarak öğretmenler önerilerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö9: “Uzaktan eğitimde çocuklarda eğitim öğretim yüz yüze eğitimde olduğu gibi olmuyor.”

Ö13: “Bizim çocuklarımız küçük olduğu için haftada bir gün bile olsa iki gün bile olsa okullar keşke kapanmasaydı.”

Ö9 ve Ö13 uzaktan eğitiminin yüz yüze eğitim gibi olmadığını söylerken Ö3 kodlu öğretmen uzaktan eğitimin artık hayatımızın bir parçası olması gerektiğini belirtmiş ve şunları söylemiştir:

Ö3: “Bu yeni düzene alışmalıyız. Yani bundan sonra da buna benzer şeyler olabilir, sıkıntılar olabilir, bu süreç uzayabilir. Bazı tabuları yıkmalıyız. ...uzaktan eğitimde hayatın bir parçası olmalı.”

Tablo 3’te Uzaktan Eğitime Yönelik Öneriler alt temasına göre iki öğretmen canlı ders sayısının azaltılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu konuda Ö7’nin görüşü şu şekildedir:

Ö7: “...dersler mesela günlük altı ya da haftalık yirmi sekiz saat olmamalı gerçekten çocuklar bun alıyor, beden eğitimi dersi yapamıyoruz, küçücük evin içindeler, küçücük odanın içindeler. Hadi resim dersi yapabiliyorsun, müzik dersi yapabiliyorsun ama her zamanda resim, müzik olmuyor ve çocuklarda sürekli ekrana baka baka bıkkınlık geliyor, onu ben çocuğun gözünden fark edebiliyorum yani, sıkıldığını.”

Tablo 3’te Öğretmenlere İlişkin Öneriler alt temasına ilişkin olarak Ö2 kodlu öğretmen önerilerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö2: “Birincisi sevgi, çocukları seveceksin, işini seveceksin. Sevgiyle aşılmayacak dağ, zorluk yoktur. Sonra saygı, kaç yaşında olursa olsun karşıdaki insana, bireye, çocuğa saygı göstereceksin ki o da saygıyı senden öğrensın. Sana da saygı duymayı öğrensın, başkalarına saygı duymayı öğrensın, kimseye hiçbir şekilde zarar vermesın, adaletli olsun, paylaşımcı olsun.”

Bunun yanı sıra Tablo 3’te Velilere İlişkin Öneriler alt temasına ilişkin olarak öğretmenler velilerin çocuklarının ödevlerine dikkat etmelerini, çocuklarına okuma yazma çalışması yaptırmalarını, çocuklarına karşı ilgili ve alakalı olmalarını, günlük tekrar yaptırmalarını, çocuklarını özgüvenli yetiştirmelerini, çocuklarına maddi ve manevi anlamda destek olmalarını belirtmişlerdir. Milli Eğitime İlişkin Öneriler alt temasına ilişkin olarak ise öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö6: “...canlı ders adil olmalı yani herkese internet imkânı sağlanmalı bence, canlı ders yapıyorsak. Bir başka şey canlı ders biz bir kısım öğrencilerimizle yapıyoruz. Bir kısım hiç işlemiyor. Yarın çocuklarımız aynı sınıfta derse girecekler. Bu çocuklarla telafi etmek çok

zor olacak, canlı derse girmeyenlerle. Bunun bir şekilde giderilmesi lazım. Hiç yapmamaktan tabii ki iyi ama olmayanı imkânı olmayanı da düşünmek lazım.”

Ö6 kodlu öğretmenin görüşünden de görüldüğü gibi teknolojik donanımın bütün öğrenciler için sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun olmamasının hem bazı öğrencilerin eğitimden uzak kalmasına hem de tekrar bir araya gelindiğinde seviye farklılığının ortaya çıkmasına yol açacağı belirtilmiştir.

Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirmesi

Öğretmenlere, Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin okuma ve yazma sürecinde yaşadığı sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin bu süreçte öğrencilerinin okuma ve yazma sürecinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri Tablo 4’te verilmiştir. Veriler 2 temada ve 4 alt temada sınıflandırılmıştır. Bu temalar Sorunlar ve Çözüm Önerileri temalarıdır.

Tablo 4

Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirmesi

Tema	Alt tema	Kategori	f
Sorunlar	Okuma sorunları	Gerileme	4
		Okuma hataları	1
		Okumada yavaşlama	1
	Yazma sorunları	Yazım hatası	8
		Yavaş yazma	3
		Güzel yazamama	3
Defter düzeni		1	
Çözüm önerisi	Okuma	Metin okutma	4
		Hikâye okutma	2
		Okuduğunu anlama çalışmaları	1
	Yazma	Yazı çalışmaları yaptırma	10
		Dikte çalışması yaptırma	3

Tablo 4’te “Sorunlar” temasında Okuma Sorunları (f=6) ve Yazma Sorunları (f=15) olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. Okuma Sorunları alt temasında Covid-19 pandemi sürecinde öğrencilerin okuma sürecinde yaşadıkları sorunlar incelendiğinde öğretmenler okumada gerileme (f=4), okuma hataları (f=1) ve okumada yavaşlama (f=1) yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu konuda Ö9 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö9: “Okumalar çok gerilemiş. Ben velilere o kadar söylediğim halde, bol bol kitap okutun, yazı yazdırın dediğim halde demek ki yaptırılmamışlar.”

Tablo 4’te “Sorunlar” teması Yazma Sorunları alt temasında Covid-19 pandemi sürecinde öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları sorunlar incelendiğinde öğretmenler yazım hatası (f=7) bir başka deyişle imla ve noktalama kurallarında sorun yaşandığını ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerin yavaş yazdıklarını (f=3), güzel yazamadıklarını (f=3) ve defter düzeninde sorun yaşadıklarını (f=1) ifade etmişlerdir. Yazma Sorunları alt teması ile ilgili Ö1 ve Ö7 kodlu öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: “...yazım kuralları, noktalama işaretleri bunlar tam olarak oturmamıştı.”

Ö7: “ikinci dönem daha çok hani yazım kuralları, dikte çalışmalarına ağırlık vereceğimiz zaman okul kapandı. Uzaktan da zaten yazıyı kontrol edemiyorsun çok zor.”

Tablo 4'te "Çözüm Önerisi" temasında Okuma (f=7) ve Yazma (f=13) olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. Okuma alt teması incelendiğinde öğretmenler, metin okutma (f=4), hikâye okutma (f=3) ve okuduğunu anlama çalışmaları yaptırma (f=2) kategorilerini belirtmişler, öğrencilerinin okuma ile ilgili yaşadığı sorunlara bu şekilde çözüm ürettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö11 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö11: "okuma anlamada ben bir hafta mesela etkinlik vermezsem çocuklar okumayı yavaşlatıyorlar. Sorduğum soruları cevaplayamıyorlar. O yüzden biz mutlaka her hafta 3 kere okuma anlama metinleri yapıyoruz. Çalışıyoruz. Böylece çocuklar daha başarılı oluyorlar."

Tablo 4'te "Çözüm Önerisi" teması Yazma alt temasında öğretmenlerin, öğrencilerinin yazma ile ilgili yaşadığı sorunlara buldukları çözümler incelendiğinde öğretmenler yazı çalışmaları (f=10) ve dikte çalışmaları (f=3) yaptıklarını ifade etmektedir. Bu konuda Ö3 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö3: "...dikte çalışması yaptırdık, uzaktan. Mesela ben söyledim onlar yazdı. Daha sonra onu bana gönderdiler."

Öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenler okuma ve yazma bir takım sorun yaşamışlar ve bu sorunlara uzaktan eğitim sürecinde çözümler bulmuşlardır.

Öğretmenlerin 2. Sınıf Genel Süreç Değerlendirmesi

Öğretmenlerin, 2. sınıf genel süreç değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri Tablo 5'te verilmiştir. Veriler 3 temada ve 4 alt temada sınıflandırılmıştır. Bu temalar Başlangıç Çalışmaları, Sorunlar ve Çözüm Önerileridir.

Tablo 5

Öğretmenlerin 2. Sınıf Genel Süreç Değerlendirmesi

Tema	Alt tema	Kategori	f
Başlangıç çalışmaları	Telafi eğitimi		13
Sorunlar	Eğitim	Uzaktan ödev kontrolünü sağlama	4
		Uzaktan eğitimde sınıfta yapılan bazı etkinliklerin yapılamaması	2
Çözüm önerileri	Öğrenci	Çocuk akran grubuna girmeli	1
	Eğitim	Yüz yüze ve uzaktan eğitim birlikte devam etmeli	3

Tablo 5'te öğretmenlerin 2. Sınıf genel süreç değerlendirmeleri incelendiğinde "Başlangıç Çalışmaları" teması Telafi Eğitimi (f=13) alt temasında öğretmenlerin öğrencileriyle telafi eğitimi yaptıkları görülmektedir. Bu konuda Ö11 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö11: "Şimdi biliyorsunuz yılın başında biz bir telafi eğitimi yaptık. O telafi eğitimini 3 haftalık telafi eğitimini yaptığımız için hazırbulunuşlukları iyiydi. Ama telafi eğitiminden önce soruyorsanız pekiyi değildi. Bazı konuları unutmuşlardı. Ama bu telafi eğitimi sonrasında hatırladılar."

Öğretmen görüşlerinden de anlaşıldığı gibi bazı öğrencilerin hazırbulunuşluklarında sorun yaşanmasa da bazı öğrencilerin birtakım konularda hazırbulunuşlukları eksiktir. Öğretmenler bu sorunları telafi eğitiminde yaptıkları etkinliklerle çözmüşlerdir.

Tablo 5'te "Sorunlar" teması Eğitim (f=6) alt temasına göre bazı öğretmenler uzaktan eğitimde ödev kontrolünü sağlamanın zorluğunu ifade etmektedirler. Bu konuda Ö7'nin görüşü şu şekildedir:

Ö7: "Mesela yazı ödevi verdiğim zaman onlar bana WhatsApp'tan atıyorlar. Çünkü canlı ders esnasında çok göremiyorum, hiç göremiyorum. Kameraya uzat diyorum zaten küçücük bir kamera var, tek tek de zaten hepsine baksan süre 30 dakika, yetişmez. Veliler atıyor bana, atanlar atıyor, hepsi de atamıyor bazen."

Öğrenciler 2. sınıfta da bazen uzaktan bazen de yüz yüze eğitim gördükleri için uzaktan eğitimde öğretmenlerin ödev kontrolü yapmaya zamanlarının kalmadığı ve bu sorunu ders sonrasında iletişimle hallettikleri görülmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi "Çözüm Önerileri" temasında Öğrenci (f=1) ve Eğitim (f=3) olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşünü Ö6 şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6: "Şu an için bu sorunlara çözüm bulamazsınız hocam sınıf ortamı olması gerekir. Çocuk sınıf ortamına girecek, öğretmeni beğenecek, arkadaşları beğenecek, böyle bir beğenilme duygusu oluşacak çocukta. Tek başına olduğu zaman çocuk için bir anlam ifade etmiyor. Güzel yazı yazmak ya da güzel bir şey yapmak. Yani çocuklarda en çok beğenilme duygusu bu yaş grubunda etkili oluyor hocam."

2020-2021 eğitim öğretim yılında da yüz yüze eğitimden belli bir süre sonra uzaktan eğitime geçildiği için bu süreçte öğretmenler zorlanmışlardır. Telafi eğitimiyle bazı eksiklikler düzelse de 2. sınıftaki genel süreçte sıkıntılar söz konusudur. Hem eğitim açısından hem de öğrencinin motivasyonu açısından sorunlara çözüm getirilmesi gerektiği öğretmen görüşlerinde yer almaktadır.

Öğretmenlerin 2. Sınıf Okuma Yazma Değerlendirmesi

Öğretmenlerin, 2. sınıf okuma yazma değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri Tablo 6'da verilmiştir. Veriler 2 temada ve 4 alt temada sınıflandırılmıştır. Bu temalar Sorunlar ve Etkinliklerdir.

Tablo 6
Öğretmenlerin 2. Sınıf Okuma Yazma Değerlendirmesi

Tema	Alt tema	Kategori	f
Sorunlar	Okuma	Okumada gerileme	4
		Heceleyerek okuma	2
		Yavaş okuma	2
	Yazma	Yazım kuralları	4
		Defter düzeni	3
		Yazım hataları	2
Yazma hızı		1	
Etkinlikler	Okuma	Kitap okuma	5
		Okuduğunu anlama çalışmaları	3
		Görsel okuma	1
		Okudukları ile ilgili resim yaptırma	1
	Yazma	Yazı çalışması	7
		Dikte çalışması	3

Tablo 6’da görüldüğü gibi “Sorunlar” temasında Okuma (f=8) ve Yazma (f=7) olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. “Sorunlar” teması Okuma alt temasında öğretmenlerin 2. sınıfta okumada ne gibi eksiklikler gözlemledikleri incelendiğinde öğretmenler okumada gerileme (f=4), heceleyerek okuma (f=2) ve yavaş okuma (f=2) gibi eksiklikler gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Bu konuda Ö6 kodlu öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6: “Okuma ile ilgili biraz yani çok ilerlememişti, bıraktığım yerde duruyordu biraz. Çok okumalarına rağmen o da yine akran grubu içerisine girmeyince çok fazla ilerlemiyor.”

“Sorunlar” teması Yazma alt temasında öğretmenlerin 2. sınıfta yazmada ne gibi eksiklikler gözlemledikleri incelendiğinde öğretmenler yazım kuralları (f=4), defter düzeni (f=3), yazım hataları (f=2) ve yazma hızı gibi eksiklikler gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Bu konuda Ö1 ve Ö13 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: “Yazma hızını artırma, işte birtakım kurallara uygunluğu sağlamak adına yazmada orada eksikler vardı. O da pandemi sürecinde çok çok üzerinde duruldu.”

Ö13: “En büyük eksikliğimiz yazmada hani söyleneni yazma bakarak yazıyorlar sorun yok ama söylediği şeyi yazarken hani ne bileyim boşluk bırakacağı yeri bilmiyor mesela, nokta koyacağı yeri bilmiyor.”

Ö1 kodlu öğretmen yazma hızı ve yazım kurallarında sorun yaşandığını belirtirken, Ö13 kodlu öğretmen defter düzeninde ve yazım kurallarında sorun yaşandığını belirtmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi “Etkinlikler” temasında Okuma (f=10) ve Yazma (f=10) olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. Öğretmenlerin okuma ve yazmadaki eksiklikleri gidermeleri için yaptıkları çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma çalışmaları (f=10), yazı çalışmaları (f=7) ve dikte çalışmaları (f=3) yaptıklarını ifade etmektedir. Bu konuda Ö3 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö3: “...küçük, fazla sıkmayan paragraflar gönderdim ödev olarak, şeyin dışında, etkinliklerin dışında. Yazma yazıları gönderdim. Yine dikte çalışması yaptırdık, uzaktan. Mesela ben söyledim onlar yazdı. Daha sonra onu bana gönderdiler.”

Ö6 kodlu öğretmen okuma ve yazma ile ilgili sorunların tamamen giderilemediği belirtmiş ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6: “Bu eksiklikleri tamamen giderdiğimiz söylenemez. Bu eksiklikler hala devam ediyor. Çünkü canlı derse öğrencilerimizin 9-10 tanesi hiç girmiyorlar.”

Velilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Velilerin Genel Süreç Değerlendirmesi

Velilerin, Covid-19 pandemi sürecini değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri Tablo 7’de verilmiştir. Veriler 4 temada ve 12 alt temada sınıflandırılmıştır. Bu temalar Pandemi Süreci, Eğitim, Sorunlar ve Çözüm Önerileridir.

Tablo 7
Velilerin Genel Süreç Değerlendirmesi

Tema	Alt tema	Kategori	Kod	f			
Pandemi süreci	Tanımı	Hastalık		7			
		Eğitim için handicap		6			
		Yaşam tarzının değişmesi		3			
	Etkileri	Duygusal	Korku		10		
			Zorluk		9		
			Sıkıntı		8		
			Kaygı/Stres		7		
			Ciddiyetinin farkına varmama		4		
			Sosyal	Evde kalma	10		
		Fiziksel	İletişim azlığı	7			
			Kısıtlanma	7			
			Temizlik/ Hijyen	3			
			Yorgunluk	1			
			Eğitim	Süreç içerisinde edinilen materyaller	İnternet		21
					Teknolojik aletler	Bilgisayar	15
	Tablet	6					
	Telefon	1					
Yapılan etkinlikler	Ek kaynaklar			4			
	Hikâye kitapları			2			
	Etkinlik malzemeleri			1			
	Ödev yaptırma			13			
	EBA TV'yi izletme			9			
	Tekrar çalışması yapma			8			
Sorunlar	Genel	Öğretmen gibi olamama		7			
		Sürekli koşuşturma		7			
		Bilgi bakımından yetersizlik		4			
		Çocuğa nasıl davranacağını bilememe		3			
		Belirsizlik		2			
	Teknoloji	Maddi ve manevi sıkıntı		1			
		Uzaktan eğitim programları		6			
		Teknolojik alet eksikliği		3			
		İnternet sorunları		2			
		Öğrenci	Duygusal	Sıkılma		6	
Özlem				6			
Stres				5			
Fiziksel ve Sosyal	Sosyalleşememe			4			
	Psikolojik sorun			4			
	Korku/Endişe			3			
	Hırçınlık			2			
	Okula gidememe			13			
	Evde kalma			9			
Arkadaşlarından uzak kalma		9					

		Ders çalışmak istememe	9
		Fazla teknoloji kullanımı	3
		Dikkat dağınıklığı	2
		Akrabalarına gidememe	2
Çözüm önerileri	Uzaktan eğitime yönelik	Uzaktan devam etmeli	6
		Uzaktan eğitim içeriği zenginleştirilmeli	1
	Öğretmenlere yönelik	Velilere destek olmalı	2
		Fazla ödev vermemeli	2
		Dersi eğlenceli hale getirmeli	2
		Sabırlı olmalı	1
		Okul açıldığında dersleri tekrar etmeli	1
	Velilere yönelik	Ebeveynler çocuklarıyla ilgilenmeli	2
	Okul yönetimine yönelik	Okullar açıldığında temizliğe özen göstermeli	2
	MEB'e yönelik	Ders saatleri ve günleri düzenlenmeli	9
		Teknolojik imkân sağlamalı	6
		Okullar açılmalı	6
İnternet imkânı sağlamalı		5	
Dönem tekrarı yapılmalı		2	

Tablo 7'de görüldüğü gibi "Pandemi Süreci" temasında Tanımı (f=16) ve Etkileri (f=66) olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. Tanımı alt temasına ilişkin olarak V7 ve V18 kodlu velilerin Covid-19 pandemi süreci ile ilgili tanımları şu şekildedir:

V7: "Bulaşıcı bir hastalık herkesin evde sıkıldığı bir dönem. Pandemi döneminde çocukların eğitimi bayağı bir sıkıntılı oldu."

V18: "Pandemi süreci evde bir hapis durumunu ifade ediyor. Yasaklarla dolu, eğitimden uzak. Hastalık ya, bulaşıcı hastalık. Şu an kendimizi korumaya aldığımız bir dönem."

Tablo 7'de Etkileri alt teması velilerin Covid-19 pandemi sürecinden nasıl etkilendiklerini göstermektedir. Etkileri alt teması Duygusal, Sosyal ve Fiziksel olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmıştır. Duygusal kategori altında velilerin çoğunluğu Covid-19 pandemi sürecinde korku (f=10) hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte veliler Covid-19 pandemisinde zorluk (f=9), sıkıntı (f=8), kaygı/stres (f=5), ciddiyetin farkına varmama (f=4) ve olumsuzluk (f=2) hissettiklerini ifade etmişlerdir. V6 kodlu velinin korkuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

V6: "Bilmediğimiz bir şey olduğu için daha önce başımıza gelmediği için tamamen bir korkuydu aslında. ...İlk zamanlar çok korktum gerçekten. Yani belli etmemeye çalışsam da bayağı korktum."

Etkileri alt teması Sosyal kategorisi Evde Kalma kodu altında Covid-19 pandemisini evde kalmak olarak gören veli görüşü şu şekildedir:

V4: "Çocuklar için bizim için evde etkileri çok sıkıntılı oldu. Tabii ki herkes gibi. Sağlık için, güvenli olmak için artık kapandığımız evlerde zor bir süreç geçti."

Tablo 7’de “Eğitim” temasında Süreç İçerisinde Edinilen Materyaller (f=43) ve Yapılan Etkinlikler (f=48) olmak üzere iki tema yer almaktadır. Süreç İçerisinde Edinilen Materyaller alt temasında velilerinin çocukları için sağladıkları materyaller incelendiğinde velilerin büyük çoğunluğunun çocukları için internet bağlantıları (f=21) görülmektedir. Velilerin çocuklarına bilgisayar (f=15), tablet (f=6) ve telefon (f=1) gibi teknolojik aletler sağladıkları görülmektedir. Bu konuda V23 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

V23: “Bilgisayar almak durumunda kaldık. Evimize internet çektirdik. Oğlum için bütün olanakları sağladık.”

“Eğitim” teması Yapılan Etkinlikler alt teması incelendiğinde velilerin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildiğinde kendi çocukları için yaptıkları eğitim planları görülmektedir. Velilerin büyük bir çoğunluğunu çocuklarına ödev yaptırdıklarını (f=13) belirtmektedir. Velilerin çocuklarına EBA TV izlettirdikleri (f=9), çocuklarına tekrar çalışması yaptırdıkları (f=8), öğretmenlerden destek aldıkları (f=8), çocuklarına ek kaynak kitaplar aldıkları (f=5), evde okul ortamı oluşturdukları (f=3) ve hikâye kitapları okuttukları (f=3) görülmektedir. Bu durum, velilerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildiğinde çocuklarına ödev yaptırdıklarını, EBA TV’yi izlettiklerini ve veli-öğretmen iş birliğinden yararlanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu konuda V2 ve V6 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

V2: “Öğretmenimizin verdiği ödevlerle, EBA TV’yi izleyerek o şekilde, öğretmenimizin gönderdiği çıktılarla bu şekilde yolu izleyerek devam ettik.”

V6: “Televizyondan dersimiz izliyorduk, dinliyorduk, pekiştirme yapıyorduk. Öğretmenimizin verdiği ödevleri evde yapıyorduk. Tekrarlar yapıyorduk.”

Tablo 7’de görüldüğü gibi “Sorunlar” temasında Genel (f=24), Teknoloji (f=11) ve Öğrenci (f=77) olmak üzere 3 alt tema yer almaktadır. Genel alt temasında velilerinin Covid-19 pandemi sürecinde yaşadıkları genel sorunlar incelendiğinde velilerin öğretmen gibi olamama (f=7), koşuşturma (f=7), bilgi bakımından yetersizlik (f=4), çocuğuna nasıl davranacağını bilememe (f=3), belirsizlik (f=2) ve maddi, manevi sıkıntı (f=1) yaşadıkları görülmektedir. Velilerin bir kısmı çocuğunun üzerinde öğretmen gibi etkili olmadıklarını bazıları da bilgi bakımından yetersiz (f=4) olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda görüşler şu şekildedir:

V21: “Benim eksikim, şu anda ne kadar ben çocuğumla ilgilenirsem ilgileneyim, hiçbir şekilde okulun yerini ne kadar da olursa olsun tutmadı. Yani öğretmenin anlattığı gibi bizim anlattığımız asla birebir olmadı.”

V13: “Bilgi bakımından tabii ki eliminden geldiği kadarıyla çocuklarıma yardım etmeye çalışıyorum ama konular çok değişti. Mesela bazıları yapabiliyorum, bazıları yapamıyorum.”

“Sorunlar” teması Teknoloji alt temasında velilerin bir kısmının teknoloji kullanma konusunda yetersiz oldukları (f=6), teknolojik alet eksikliği (f=3) ve internet eksikliği (f=2) yaşadıkları görülmektedir. Bu konuda V2 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

V2: “Eksik, evde internet olmayışı bu dönemde eksiklik oldu. Ondan önce eksiklik hissetmiyorduk biz. Materyal olarak bilgisayar, tablet eksikliği ama şu an telefondan da idare edebiliyoruz, akıllı telefonlar çıktığı için. Şu an sıkıntı yok yani.”

“Sorunlar” teması Öğrenci alt teması Duygusal kategorisinde veliler çocuklarının sıkılma (f=6), özlem (f=6), stres (f=5) sosyalleşememe (f=4), psikolojik sorun (f=4), korku/endişe (f=3) ve hırçınlık (f=2) sorunları yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu konuda V19 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

V19: “Çocuklar bir kere asosyal olmaya başladılar. Okul hayatını bile bilgisayardan yaşayıp ev ortamından çıkmadıkları için öğretmenini, arkadaşlarını, o sosyalleşmeyi çok özlediler.”

Görüşlerden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin sosyalleşememesi, arkadaşlarından uzak olması bir sorundur. “Sorunlar” teması Öğrenci alt teması Fiziksel ve Sosyal kategorisinde veliler çocuklarının okula gidememe (f=13), arkadaşlarından uzak kalma (f=9), evde kalma (f=9), ders çalışmak istememe (f=9), fazla teknoloji kullanma (f=3), dikkat dağınıklığı (f=2) ve akrabalara gidememe (f=2) sorunları yaşadıkları ifade etmektedir. Bu konuda V12 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

V12: “En büyük sorun dışarı çıkıp arkadaşları ile oynayamamak. Arkadaşları ile oynardı. Dışarıya çıktığında önceden ama şimdi dışarıya çıkamıyor. O onu bayağı strese sokuyor. Öyle de olunca ya televizyona yöneliyor çocuk ya telefona, bilgisayara. Her zaman ders çalıştıramıyorsun çocuğu. Yani gün boyu. O zararları var çocuğa.”

Velilerin görüşleri incelendiğinde çocukların hem fiziksel anlamda evde kalmaları, bu süreçte evde teknolojiyle vakit geçirmeleri hem de sosyal ortamlarından ayrı kaldıkları vurgulanmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi “Çözüm Önerileri” temasında Uzaktan Eğitime Yönelik (f=7), Öğretmenlere Yönelik (f=8), Velilere Yönelik (f=2), Okul Yönetimine Yönelik (f=2) ve MEB’e Yönelik (f=28) olmak üzere beş alt tema yer almaktadır. Uzaktan Eğitime Yönelik öneriler alt temasına ilişkin olarak V8 ve V21 kodlu veliler önerilerini şu şekilde belirtmiştir:

V8: “İçerikleri zenginleştirilmiş eğitim programları ile yine internet üzerinden eğitimin devam etmesini istiyorum.”

“Çözüm Önerileri” teması Öğretmenlere Yönelik öneriler alt temasına ilişkin olarak V23 kodlu veli görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

V23: “Öğretmenlere yönelik de biraz daha dersleri mesela eğlenceli hale getirmeleri. Baktılar çocuklar dersten sıkıldı o an hala onların anlamaları için zorlamaları değil o anlık dersi bırakıp çocuklara çocuk olduğunu hatırlatmaları onları o an mutlu edip sonra tekrar derse devam etmeleri.”

Velilere Yönelik öneriler alt temasına ilişkin olarak V10 kodlu veli görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

V10: “Annesinin ya da babasının aileden birinin yani evde sürekli takip etmesi gerekiyor. Sürekli yani ilgilenmesi gerekiyor.”

Velilerin İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirmesi

Velilerin, Covid-19 pandemi döneminde ilk okuma yazma süreci değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri Tablo 8’de verilmiştir. Veriler 2 temada ve 5 alt temada sınıflandırılmıştır. Bu temalar Sorunlar ve Çözüm Önerileridir.

Tablo 8
Velilerin İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirmesi

Tema	Alt tema	Kategori	f	
Sorunlar	Okuma sorunları	Okumada isteksizlik	6	
		Yavaş okuma	4	
		Okuduğunu anlamama	4	
		Okumada gerileme/zorlanma	4	
		Heceleyerek okuma	2	
	Yazma sorunları	Güzel yazamama	6	
		Harfleri karıştırma/Harf atlama	6	
		Defter düzeni	4	
		Yazım hatası	4	
		Yazmada gerileme	4	
		Yazmada isteksizlik	3	
		Yavaş yazma	1	
	Çözüm önerisi	Genel	Öğretmenden destek alma	12
			Tekrar ve ödev yaptırma	6
Eğlenceli hale getirme			5	
Araştırma yapma			1	
EBA'yı takip ettirme			1	
Okuma		Okuma yaptırma	6	
Yazma		Yazı çalışmaları yaptırma	13	
	Dikte çalışması yaptırma	2		

Tablo 8'de görüldüğü gibi "Sorunlar" teması Okuma Sorunları (f=20) ve Yazma Sorunları (f=28) olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. Okuma Sorunları alt temasında Covid-19 pandemi sürecinde çocukların okuma sürecinde yaşadıkları sorunlar incelendiğinde veliler çocuklarının okumada isteksizlik (f=10), yavaş okuma (f=4), okuduğunu anlamama (f=4), okumada gerileme/zorlanma (f=4) ve heceleyerek okuma (f=2) ile ilgili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda V11 kodlu veli görüşünü şu şekilde ifade etmişlerdir:

V11: "Okumada tabii ki biraz geri kaldık. Çünkü birinci dönem bittikten sonra 1 ay sonra hemen okul kapandı. Okumayı öğrendik ama anlama okuduğunu anlamayı yapamadık diye düşünüyorum. Yarım kaldı çünkü."

"Sorunlar" teması Yazma Sorunları alt temasında Covid-19 pandemi sürecinde çocuklarının yazma sürecinde yaşadıkları sorunlar incelendiğinde velilerin bir kısmı güzel yazı yazamama (f=6), harfleri karıştırma/ harf atlama (f=6), defter düzeni (f=4), imla ve noktalama hatası (f=4), yazmada gerileme (f=4), yazmada isteksizlik (f=3) ve yavaş yazma (f=1) şeklinde sorun yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu konu ile ilgili V13 ve V14 kodlu veliler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

V13: "çocuğum yazı konusunda çok zorluk çakti dediğim gibi yazmaya okumaya başladıkları dönemde pandemi geldi Mart'ta okullar kapandı böyle yazma konusunda böyle bayağı bir uğraş verdim. Ara veremiyordu mesela. İşaretlere dikkat etmiyordu."

V14: "Yazması güzeldi ama hız problemi vardı hani yazarken hızlı yazamıyordu."

"Çözümler" teması Genel (f=25), Okuma (f=6) ve Yazma (f=15) olmak üzere üç alt tema yer almaktadır. Genel çözüm alt temasında velilerin, çocuklarının okuma ve yazma ile ilgili yaşadığı sorunlara buldukları çözümler incelendiğinde öğretmenden destek aldıkları (f=12),

tekrar ve ödev yaptırdıkları (f=6), dersleri eğlenceli hale getirdikleri (f=5), araştırma yaptıkları (f=1) ve EBA'yı takip ettirdikleri (f=1) görülmektedir. Bu konuda V16 görüşünü şu şekilde ifade etmişlerdir:

V16: *"Bu sorunları işte evde kendim, hani aynı öğretmen gibi en azından, hani olmaz tabii ki yerini tutmaz ama okuldaki eğitimin, diyorum ya devamını verebilmek adına gerektiği şekilde ödevlerini yaptırdım. Derslerine çalıştırdım. Tekrar yaptırdım. Özellikle EBA'yı takip etmelerini sağladım. Ayrıca kendi EBA'larına girip orada da konuları tekrar etmelerini sağladım."*

"Çözümler" teması Okuma alt temasında velilerin, çocuklarının okuma ile ilgili yaşadığı sorunlara buldukları çözümler incelendiğinde okuma yaptırdıkları (f=6) görülmektedir. Bu konuda V9 kodlu veli görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

V9: *"...okumamız yavaştı biraz ama bunları biz hikayeler olarak destekledik ve öğretmenlerimizin verdiği hikayelerle, sürekli yani bir kere okutmadık o hikayeleri yani hani öğretmenlerimizin verdiği hikayeleri yeri geldi iki kere üç kere okuttum ki anlasın... Hızlandık yani kitap okumanın faydasını çok gördük biz."*

Tablo 8'de "Çözümler" teması Yazma alt temasında velilerin, çocuklarının yazma ile ilgili yaşadığı sorunlara buldukları çözümler incelendiğinde çocuklarına yazı çalışmaları (f=13) ve dikte çalışması (f=2) yaptırdıkları görülmektedir. Bu konuda V6 ve V8 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

V6: *"Evde çok dikte çalışması yaptık biz. Ben söyledim kızım yazdı."*

V8: *"Bol bol yazdırarak dikte çalışmaları yaparak."*

Velilerin 2. Sınıf Genel Süreç Değerlendirmesi

Velilerin, Covid-19 pandemi döneminde 2. sınıf genel süreci değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri Tablo 9'de verilmiştir. Veriler 2 temada ve 5 alt temada sınıflandırılmıştır. Bu temalar 2. Sınıfa Hazırbulunuşluk Düzeyi ve Öğrencilerin Okula Gitme İsteğidir.

Tablo 9

Velilerin 2. Sınıf Genel Süreç Değerlendirmesi

Tema	Alt tema	Kategori	f
Hazır bulunuşluk düzeyi	Hazır olma		21
	Okuma sıkıntıları olanlar	Heceleyerek okuma	5
		Yavaş okuma	2
		Akıcı okuyamama	1
	Yazma sıkıntıları olanlar		1
Öğrencilerin okula gitme isteği	İstekli		23
	İstekli değil		2

Tablo 9'da "Hazırbulunuşluk Düzeyi" temasında Hazır Olma (f=21) Okuma Sıkıntıları Olanlar (f=8) ve Yazma Sıkıntıları Olanlar (f=1) olmak üzere üç alt tema yer almaktadır. Hazır Olma alt temasında öğrencilerinin 2. sınıfa hazır bulunuşlukları incelendiğinde velilerin büyük çoğunluğu (f=21) çocuklarının 2. Sınıfa hazır olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda V16 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

V16: *"2. sınıfa hazırda aslında. Yani bir eksik olduğunu düşünmüyorum çünkü dediğim gibi temelimiz güzel oldu harflerimizi çok güzel öğrenmişlerdi okumaya da güzel geçtikleri için o kısacık 3 aylık bir dönem evde biraz telafi edebildiğimiz için ikinci sınıfa hazır olarak geçti."*

Velilerin görüşlerine bakıldığında çocuklarının hazırbulunuşluklarının uygun olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ancak okuma yazma sürecinde bazı sıkıntılar söz konusudur.

"Hazırbulunuşluk Düzeyi" teması Okuma Sıkıntıları Olanlar alt temasında veliler eksiklikleri heceleyerek okuma (f=5), yavaş okuma (f=2) ve akıcı okuyamama (f=1) şeklinde ifade etmektedir. Bu konuda V4 ve V12'nin görüşü şu şekildedir:

V4: *"Okuması biraz daha yavaştı. Böyle hani tam böyle akıcı bir okuma yoktu. Heceliyordu. Bazı yerlerde duruyordu, kesiyordu, tekrar başlıyordu. Ondan sonra tam da 2. sınıfa hazırda diyemem yani."*

V12: *"Yavaş okuyordu heceleyerek okuyordu. Tam yani 2. Sınıf çocuğunun okuyabileceği bir okuma değildi."*

"Hazırbulunuşluk Düzeyi" teması Yazma Sıkıntıları Olanlar alt temasında bir veli eksikliği çocuğunun yazı yazmada sıkıntısı olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda V11'in görüşü şu şekildedir:

V11: *"...yazılarda çok zorlandım. Bu düz deftere geçmesinden, yazı defterinden normal deftere geçmekte, satır atlatmakta falan..."*

Tablo 9'da "Öğrencilerin Okula Gitme İsteği" temasında İstekli (f=23) ve İstekli Değil (f=2) olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. İstekli alt temasında velilerin büyük çoğunluğunun (f=23) çocuklarının okula gitmeyi istedikleri görülmektedir. Bu konuda V17 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

V17: *"İstekliydi. Çünkü öğretmen ve arkadaşlarını çok özliyordu."*

Tablo 9'da "Öğrencilerin Okula Gitme İsteği" teması İstekli Değil alt temasına göre iki veli çocuklarının okula gitmeye istekli olmadıklarını (f=2) ifade etmektedir. Bu konuda V15'in görüşü şu şekildedir:

V15: *"İlk başlarda evet çok istekliydi. Birinci sınıfın zaten birinci dönemini okulda geçirdik. O zaman hiçbir sorun yoktu. Ama pandemi süresi gelip de okullar tatile girince tekrar isteksizlik başladı."*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlarda öğretmenler Covid-19 pandemisini belirsizlik, ani bir süreç, eğitim için handikap, yaşam tarzının değişmesi ve hastalık olarak tanımlamışlardır. Çaykuş ve Mutlu Çaykuş'a (2020) göre beklenmedik bir şekilde Covid-19 pandemi sürecinin başlaması, bireylerin günlük yaşamlarının değişmesine, rutinlerinin bozulmasına neden olmuş ve insanlar ruhsal, fiziksel, ekonomik, duygusal yönden etkilenmiştir. Araştırma sonucunda da öğretmenlerin pandemi sürecini sosyal yaşamın ve iletişimin azaldığı ve evde kaldıkları bir dönem, kısıtlanmış yaşam olarak gördükleri, sıkıntı, korku, şaşkınlık, stres, endişe, tedirginlik ve özlem gibi duyguları yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlarda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ve velilerle iletişimi nasıl sağladıkları incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerle ve velilerle WhatsApp uygulaması ve telefon üzerinden iletişim kurdukları görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı da velilerle Zoom uygulaması üzerinden toplantı yapıp iletişim kurdukları görülmektedir. Ergüç Şahan ve Parlar (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin pandemi sürecinde, ödev gönderme-kontrol etme, veli ve öğrencilere destek olma konusunda WhatsApp iletişim ağını kullandıkları sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara benzer olarak uzaktan eğitimde öğretmenlerin veliler ve öğrencilerle telefon veya WhatsApp aracılığıyla iletişim kurduklarını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Erbil, Demir ve Armağan Erbil, 2021; Kasa Ayten ve Ercan, 2022; Konca ve Çakır, 2021; Okatan ve Tagay, 2021).

Araştırmada elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildiğinde kendi öğrencileri için yaptıkları etkinliklere bakıldığında, öğretmenlerin ödevlendirme yaptıklarını, velileriyle iletişim kurarak velileri yönlendirdikleri, özel günleri kutladıkları, hikâye okuttukları, kaynak kitap edindirdikleri, EBA'dan ders izlettirdikleri, doğa ile ilgili etkinlikler yaptırarak, hayat bilgisi ile ilgili etkinlikler yaptırarak, günlük tutturdukları, sosyal etkinlik yaptırarak, müzik, şarkı söyledikleri, deneyler yaptırarak, resim yaptırarak, Zoom'dan ders yaptıkları, oyun oynattıkları, drama yaptırarak ve mutfak etkinlikleri yaptırarak görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildiğinde ödevlendirmeden ve öğretmen-veli iş birliğinden mümkün olduğu kadar yararlanmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Araştırmanın bu sonucu Avcı ve Akdeniz'in (2021), Yurtbakan ve Akyıldız'ın (2020) yaptıkları çalışmalarda da öğretmenler uzaktan eğitimi ödevler ile destekledikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmada bazı öğretmenleri EBA ve Zoom programını kullandığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Bayburtlu'nun (2020), Kavuk ve Demirtaş'ın (2021) ve Kırmızıgül'ün (2020) çalışmalarıyla benzerlik göstermekte, çalışmalarda EBA ve Zoom programlarının kullandığı belirtilmektedir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime geçilen ilk süreçte teknoloji ile ilgili uzaktan eğitim programlarında, öğrencilerin teknolojik imkânlarının yetersizliği ve internet ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ariyanti (2020), Arslan ve Şumuer, 2020; Avcı ve Akdeniz (2021), Bayburtlu (2020), Çilek, Uçan ve Ermiş (2021), Erbaş, 2021; Fauzi ve Khusuma (2020), Kaplan ve Gülden (2021), Kavuk ve Demirtaş (2021), Mohan vd. (2020), Uğur Göçmez ve Ünal (2021) araştırmalarında benzer sonuçlar bulmuştur. Araştırmalarda uzaktan eğitim sisteminde teknolojik yetersizlik, donanım eksikliği, altyapı yetersizliği gibi birçok teknolojik sorunla karşılaşıldığı belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlarda Covid-19 sürecinde öğrencilerinin yaşadıkları duygusal sorunlar sosyalleşememe, korku, özlem, sıkılma ve kaygı, öğrencilerin süreçte yaşadıkları fiziksel sorunlar evde kalma ve maddi sıkıntılar, sağlık sorunları ise hastalık, dikkat dağınıklığı ve obezitedir. Okulun amaçlarından biri öğrencinin toplulukta bulunarak sosyalleşmesidir ancak içinde bulunduğumuz süreç uzaktan eğitimin sınırlılığı olan öğrencide sosyal becerilerin gelişmemesi sorununu ortaya çıkarmaktadır (Başaran vd., 2020). Araştırmada da öğretmenlerin görüşlerine göre pandemi sürecinde öğrencilerin arkadaşlarından, akranlarından uzak kalma, okula, sınıfa, öğretmenine özlem duyma, sosyalleşememe, evde kalma, korku, endişe sorunları yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Metin, Gürbey ve Çevik (2021) araştırmalarında uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşimlerinin ve

iletişimlerinin azaldığını; Aktan Acar, Erbaş ve Eryaman (2021) öğrencilerin sosyalleşme sorunu yaşadığını, Baloran (2020) ise öğrencilerin bu süreçte kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çakın ve Külekçi Akyavuz'a (2021) göre öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerini motive etmek için destekleyici etkinlikler yaptıkları ve öğrencilerine güzel sözler söyledikleri belirlenmiştir. Kasa Ayten'e (2021) göre öğretmenler teknolojiyi derslerinde dikkat çekmek, öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlamak, konuları somutlaştırmak ve değerlendirme yapmak için kullanmakta bu bağlamda teknolojinin derslerde kullanılması zengin içerik sağlamakta öğrencilerin ilgisini çekmekte, motivasyon sağlamakta ve dersi eğlenceli hale getirmekte böylece öğrenmede kalıcılığı sağlamaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin önerileri yüz yüze eğitime geçilmesi ve uzaktan eğitim ders saatlerinin azaltılması yönündedir. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerine yönelik önerileri öğrencilerin kitap okumaları, tekrar yapmaları, ödevlerini düzenli olarak yapmaları ve uzaktan eğitime katılmaları yönündedir. Ok ve Çalışkan'a (2019: 596) ödevin amacı, öğrenciye sorumluluk kazandırmak, öğrencinin ders ile ilgili vaktini kaliteli hale getirmek ve dersteki öğrendiklerini pekiştirmektir. Öğretmenlerden beklentilerine yönelik öneriler öğrenci ile iletişimin koparılmaması ve öğretmenlerin seminerlerle desteklenmesi yönündedir. Öğretmenlerin velilerden beklentilerine yönelik önerileri velilerin çocuklarına destek olmaları ve öğretmen ile velinin iş birliği içerisinde olmaları şeklindedir. Öğretmenlerin bu süreçte velilerle toplantılar yaptıkları ve etkinlikler paylaşıldığı görülmektedir. Veli desteğinin bu süreçte özellikle küçük yaş grubu için önemli olduğu söylenebilir. Bayburtlu (2020) da öğrenci velilerinin imkânları dâhilinde öğrencileri desteklediği, öğretmenlerle iletişim halinde olduklarını vurgulamıştır. Bazı çalışmalarda benzer olarak sürecin olumlu ilerlemesi adına veli desteğinin önemli olduğu belirtilmektedir (Avcı ve Akdeniz, 2021; Erbaş, 2021; Kargın ve Karataş 2021). Öğretmenlerin okul yönetimine yönelik önerisi okullar internet alt yapısını güçlendirmeli şeklindedir. Uzaktan eğitim sürecinde sosyoekonomik durumdan ve yaşanan bölgeden kaynaklanan fırsat ve imkân eşitsizliği ortaya çıkmıştır (Başaran vd., 2020). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin MEB'den beklentilerine yönelik önerilerinin internet imkânı sağlama ve tablet dağıtma yönünde olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun pandemi sürecinde öğrencilerinin okuma sürecinde sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler birkaç öğrencinin okumada sorun yaşadığını ve öğrencilerinin okumalarının gerilediğini belirtmiştir. Pandemi sürecinde öğrencilerinin yazma sürecinde yaşadığı sorunlara bakıldığında yazım ve imla kurallarında, noktalama işaretlerinde, defter düzeni, yazma hızı, doğru aralığa yazma ve güzel yazı yazmada problem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma yazma sürecinin sonunda da olsa Covid-19 pandemisinin başlaması öğrencilerin bağımsız okuma yazma aşamasında gözlenememesine, süreçteki hataların fark edilememesine neden olmuştur. Bu sonuçlar Uğur Göçmez ve Ünal'ın (2021) yaptıkları çalışmada öğrencilerin harfin güzel yazımına, imla ve yazım kurallarına dikkat etmedikleri sonucu ile benzerlik göstermektedir. Kasa Ayten ve Ekmekci (2021) yaptıkları çalışmada öğrencilerin harf ve kelime hataları, imla ve noktalama, yazı ve sayfa düzeni hataları yaptıklarını belirtmişlerdir. Özcan ve Saydam'ın (2021) yaptığı çalışmada öğretmenler öğrencilerin yazma hataları yaptıklarını, harf yazımı, satır kullanımında sorun yaşadıklarını belirtmişler ve uzaktan defterleri kontrol etmenin, hataları düzeltmenin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bulut ve Susar Kırmızı'nın (2021) yaptıkları çalışmada okuma ve yazma yanlışlarının anında düzeltilememesi ve yazma çalışmalarına dönüt verilememesi

uzaktan eğitimin sorunları olarak belirtilmiştir. Kasa Ayten ve Ercan'ın (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencilerin yazılarını kontrol edemediğinden bu konuda sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Kargın ve Karataş'ın (2021) yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin fiziksel olarak öğrencilerinin yanında olmayıp okurken ya da yazarken yapılan hatalara hemen dönüt verilememesinin önemli bir sorun olduğu belirtilmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma ile ilgili yaşadığı sorunlara buldukları çözümler metin okutma, hikâye okutma ve okuduğunu anlama çalışmaları yaptırma şeklindedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin, öğrencilerinin yazma ile ilgili yaşadığı sorunlara buldukları çözümler yazı çalışmaları ve dikte çalışmaları yaptırma şeklindedir. Özcan ve Saydam'ın (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yazma başarısını ölçme amacıyla dikte çalışmaları yaptırarak ve velilerin bu çalışmaların fotoğrafını öğretmene gönderdikleri belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin 2. sınıf genel süreç değerlendirmeleri incelendiğinde öğrencileriyle telafi eğitimi yaptıkları görülmektedir. Bu sonuca benzer olarak uzaktan eğitimin telafi edilmesi gerektiği belirtilen çalışmalar bulunmaktadır (Bulut ve Susar Kırmızı, 2021; Can, 2020; Çakın, Külekçi Akyavuz, 2020).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödev kontrolünü sağlama ve uzaktan eğitimde sınıfta yapılan bazı etkinliklerin yapılamaması gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Sağırılı'ya (2021) göre uzaktan eğitim sürecinde, ilk okuma yazma öğretiminde ölçme ve değerlendirme yapabilmek zor olmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma da öğrencilerin etkinliklerini takip etmenin zorluğunu benzer şekilde vurgulamaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmenler sorunlara çocuk akran grubuna girmeli, yüz yüze ve uzaktan eğitim birlikte devam etmeli şeklinde çözüm önerileri sundukları görülmüştür. Kasa Ayten ve Ercan'ın (2022) araştırmalarında benzer şekilde ilk okuma yazma sürecinin verimli ilerleyebilmesi için öğrenciyle temas kurulmasının gerektiği ve öğrencide oluşabilecek yanlış öğrenmelerin yüz yüze eğitimde anında dönüt ile daha hızlı düzeltilebileceği belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin 2. sınıfta okumada ne gibi eksiklikler gözlemledikleri incelendiğinde öğretmenler okumada gerileme, heceleyerek okuma ve yavaş okuma gibi eksiklikler gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Araştırma sonucunda öğrencilerin 2. sınıftaki yazma sürecindeki sorunlara ilişkin öğretmenler, yazım kuralları, defter düzeni, yazım hataları ve yazma hızı gibi eksiklikler gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerdeki okuma ve yazmadaki eksiklikleri gidermeleri için kitap okutma, okuduğunu anlama çalışmaları, görsel okuma ve okudukları ile ilgili resim yaptırma, yazı ve dikte çalışmaları yaptırma gibi etkinlikleri oluşturduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda Covid-19 pandemi dönemi başlangıcında 1. sınıfta olan öğrencilerin bu süreçlerinin ve 2. sınıfa hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşleri genel olarak yaşanan bu zorlu pandemi sürecinde, öğrencilerin eğitiminin yarım kalmaması ve bu olumsuz durumdan hem akademik hem de psikolojik olarak da az etkilenmeleri adına uzaktan eğitime geçilmesi yerinde ve doğru bir karar olduğu şeklindedir. Ancak araştırma sonucunda öğretmenler tarafından, uzaktan eğitimde eksik ve giderilmesi güç olan, yetersiz kalan bazı durumların da olduğu vurgulanmıştır.

Velilerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda, velilerin Covid-19 pandemi sürecini hastalık, eğitim için handikap ve yaşam tarzının değişmesi şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Veliler Covid-19 pandemi sürecinde korku, zorluk, sıkıntı, kaygı/stres, sürecin ciddiyetinin farkına varmama gibi duygular hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar Erol ve Erol'un (2020) yaptıkları çalışmada velilerin pandemi sürecinde korku ve kaygı yaşadıkları ve Okatan ve Tagay'ın (2021) yaptıkları araştırmada velilerin pandemi süreci ile ilgili kaygı yaşadıkları sonucuyla örtüşmektedir. Araştırma sonucunda velilerin pandemi sürecinde evde kaldıkları, sosyal yaşamın ve iletişimin azaldığı ve yaşamlarının kısıtlandığı, fiziksel olarak temizlik/hijyene çok dikkat ettikleri ve yorgunluk yaşadıkları görülmüştür.

Araştırma sonucunda velilerinin çocukları için sağladıkları materyaller incelendiğinde, velilerin çocukları için internet bağlantıları, çocuklarına bilgisayar, tablet ve telefon gibi teknolojik aletler sağladıkları görülmektedir. Kasa Ayten ve Ercan (2022) velilerin, öğrenci eksiklerini giderirken en fazla teknolojik araçlara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre velilerin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildiğinde kendi çocukları için yaptıkları eğitim planları, çocuklarına ödev yaptırdıklarını, EBA TV izlettirdikleri, tekrar çalışması yaptırdıkları, öğretmenlerden destek aldıkları, çocuklarına ek kaynak kitaplar aldıkları, evde okul ortamı oluşturdukları ve hikâye kitapları okuttukları şeklindedir. Bu durum, velilerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildiğinde çocuklarına ödev yaptırdıklarını, EBA TV'yi izlettiklerini ve veli-öğretmen iş birliğinden yararlanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu Okatan ve Tagay'ın (2021) yaptıkları çalışmadaki velilerin, çocuklarının eğitimlerine destek olmak için kaynak kitaplara başvurdukları, kitap okuttukları ve öğretmenlerinden destek aldıkları sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuçlar İnci Kuzu'nun (2020) yaptığı çalışmadaki velilerin EBA'dan yararlandıkları ve ihtiyaç duyduklarında öğretmenlere ulaştıkları sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Erol ve Erol'un (2020) yaptıkları çalışmada velilerin pandemi sürecinde eğitimi verimli kılmak adına öğretmenden destek aldıkları bu çalışmaya benzer bir şekilde ortaya koyulmuştur.

Araştırma sonucunda velilerinin Covid-19 pandemi sürecinde yaşadıkları genel sorunlar incelendiğinde velilerin öğretmen gibi olamama, koşturma, bilgi bakımından yetersizlik, çocuğuna nasıl davranacağını bilememe, belirsizlik ve maddi, manevi sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Özyürek ve Çetinkaya (2021) yaptıkları çalışmada benzer olarak pandemi sürecinde velilerin maddi durumlarının ve akraba ilişkilerinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda velilerin teknoloji kullanma konusunda yetersiz oldukları, teknolojik alet eksikliği ve internet eksikliği yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar Kurt, Kandemir ve Çelik'in (2021) yaptıkları çalışmadaki öğrencilerin derse girişlerinin veliler tarafından zamanında sağlanmaması, velilerin internet, teknoloji hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, internet alt yapı sorunları, EBA'ya girişte yoğunluk yaşanması, bazı öğrencilerin evinde internet bağlantısı, teknolojik donanımların olmaması dolayısıyla uzaktan eğitimden yararlanamaması sonuçları ile örtüşmektedir. Arslan, Arı ve Kanat'ın (2021) yaptıkları araştırma sonucunda yer alan internet ve teknolojik aletlere yönelik eksiklerinin olduğu, öğrencilerin

derse bağlanamadıkları ve ders materyallerine erişemedikleri sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çocuklarının sıkılma, özlem, stres, sosyalleşememe, psikolojik sorun, korku/endişe ve hırçınlık sorunları yaşadıkları ve okula gidememe, arkadaşlarından uzak kalma, evde kalma, ders çalışmak istememe, fazla teknoloji kullanma, dikkat dağınıklığı ve akrabalara gidememe sorunları yaşadıkları görülmektedir. İnci Kuzu'ya (2020) göre veliler uzaktan eğitimde çocukların dikkatlerinin çabuk dağıldığını ve çocukların dersleri tekrar etmediklerini belirtmişlerdir. Erol ve Erol (2020) pandemi sürecinin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini dolayısıyla sosyalleşmesini olumsuz etkilediğini; Özyürek ve Çetinkaya (2021) yaptıkları çalışmada öğrencilerin süreçte endişeli olduklarını, teknolojik aletlerle geçirdikleri sürenin arttığını ve fazla teknoloji kullandıklarını; Arslan, Arı ve Kanat (2021) da öğrencilerin sorumluluklarının azaldığını, teknoloji ve sosyal medya bağımlılıklarının arttığı gibi problemler yaşandığını belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre velilerin uzaktan eğitime yönelik önerileri uzaktan devam etmeli ve uzaktan eğitim içeriği zenginleştirilmeli şeklindedir. Özalkan'a (2021) göre de uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimi imkânsız kılan pandemi koşulları içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerinin devam etmesini sağlamaktadır. Uzaktan eğitimin etkililiğinin artırılması önerisine benzer olarak Konca ve Çakır (2021) da pandemi sürecinde eğitimin daha faydalı olabilmesi için canlı derslerin artırılması ve derslerin etkili, kaliteli olması gerektiğini, Can (2020) ise teknolojik alt yapının oluşturulması ve uzaktan eğitime uygun ders içeriklerinin hazırlanması, içeriklerin etkili kullanımı ve sunumu için gerekli hazırlıkların yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Velilerin öğretmenlere yönelik önerileri velilere destek olmaları, fazla ödev vermemeleri, dersi eğlenceli hale getirmeli, sabırlı olmaları ve okul açıldığında dersleri tekrar etmeli yönündedir. Velilere yönelik öneriler ise ebeveynler çocuklarıyla ilgilenmeleri şeklindedir. Yılmaz, Yılmaz ve Savaş'a (2021) göre okuma yazma öğretimi süreci öğrencilerin veli desteğine daha fazla ihtiyaç duydukları süreçtir. Kırmızıgül (2020), insanların önemli günlerden geçtiği Covid-19 pandemi sürecinde, ailelere çocukları ile daha fazla etkileşim ve iletişimde bulunarak onların süreci en az zararla atlatalmalarına yardımcı olmalarını önermektedir. Velilerin yöneticilere yönelik önerileri ise okullar açıldığında temizliğe özen göstermeli şeklindedir. Velilerin MEB'e yönelik önerileri ders saatleri ve günleri düzenlemeleri, teknolojik imkân sağlamaları, okulları açmaları, internet imkânı sağlamaları ve dönem tekrarı yapılması yönündedir.

Araştırma sonucunda velilerin, Covid-19 pandemi sürecinde çocukların okuma sürecinde yaşadıkları sorunlar incelendiğinde veliler çocuklarının okumada isteksizlik, yavaş okuma, okuduğunu anlamama, okumada gerileme/zorlanma ve heceleyerek okuma ile ilgili sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Covid-19 pandemi sürecinde çocuklarının yazma sürecinde yaşadıkları sorunlar incelendiğinde veliler, çocuklarının güzel yazı yazamama, harfleri karıştırma/harf atlama, defter düzeni, imla ve noktalama hatası, yazmada gerileme, yazmada isteksizlik ve yavaş yazma ile ilgili sorun yaşadıklarını açıklamışlardır. Velilerin, çocuklarının okuma ve yazma ile ilgili yaşadığı sorunlara buldukları çözümler incelendiğinde öğretmenlerden destek aldıkları, tekrar ve ödev yaptırdıkları, dersleri eğlenceli hale getirdikleri, araştırma yaptıkları ve EBA'yı takip ettirdikleri görülmektedir. Velilerin, çocuklarının okuma ile ilgili yaşadığı sorunlara buldukları çözümler incelendiğinde okuma yaptırdıkları görülmektedir.

Velilerin, çocuklarının yazma ile ilgili yaşadığı sorunlara buldukları çözümler incelendiğinde çocuklarına yazı çalışmaları ve dikte çalışması yaptırdıkları görülmektedir.

Araştırma sonucunda velilerin, Covid-19 pandemi döneminde 2. sınıf genel süreci değerlendirmeleri ile ilgili velilerin büyük çoğunluğu çocuklarının 2. sınıfa hazır olduğunu belirtmiştir. Veliler okuma ve yazma sıkıntıları olan çocukların eksikliklerini heceleyerek okuma, yavaş okuma, akıcı okuyamama ve yazı yazmada sıkıntı şeklinde ifade etmektedir.

Araştırmada velilerin büyük çoğunluğunun çocuklarının okula gitmeyi istediklerini göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu Okatan ve Tagay'ın (2021) yaptıkları çalışmadaki öğrencilerin genelinin okula dönmeye istekli olduğu sonucu ile örtüşmektedir.

Öneriler

Elde edilen bu sonuçlara yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

- Covid-19 pandemi sürecinin öğretmen, öğrenci ve velilerde bazı korkular, kaygılar, tedirginlikler yaşattığı görülmüştür. Süreçteki eğitimin daha sağlıklı yürütülmesi için öğretmenlere, öğrencilere ve velilere bu konuda psikolojik destek verilebilir.
- Covid-19 pandemi sürecinde virüsün etkisi azalsa da bu gibi durumların tekrar yaşanma riski ve dijital çağın getirileri nedeniyle öğretmenlere uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler ve yapılabilecek etkinlikler konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Teknolojik imkânsızlıklar ve genel ağ sorunları süreç içerisinde yaşanmıştır. Teknoloji çağın bir gerekliliğidir. Eğitimdeki fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak için teknolojik alt yapı ve teknolojik donanım eksikliği giderilebilir. Böylece uzaktan eğitimin pandemi süreci haricinde de öğretmenler tarafından yapılabilmesi, öğrencilerin dijital öğrenme ortamlarından yararlanabilmesi sağlanabilir.
- Özellikle okuma yazma sürecindeki sorunları ortadan kaldırmak için üst sınıflarda öğrenciler takip edilip öğrencilerin okuma yazmaya ilişkin becerileri değerlendirilebilir. Pandemi süreci haricinde de kullanılmak üzere uzaktan eğitimde ilk okuma yazma sürecine yönelik programlar geliştirilebilir.
- Araştırmada pandemi sürecinin başlangıcında 1. sınıf olan ve daha son 2. sınıfa geçen öğrencilere ilişkin öğretmen ve veli görüşleri incelenmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde pandemi sürecinin etkileri incelenip bir üst eğitim basamağına hazır olup olmadıkları, eksikleri ortaya konulabilir. Pandemi sürecindeki uzaktan eğitim süreci bitse de bu sürecin öğrenciler üzerindeki etkiler araştırılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik kurulundan (11/12/2020-E.82097) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akar, A. (2019). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 139-178). Anı Yayıncılık.
- Aktan Acar, E., Erbaş, Y. H. & Eryaman, M. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(4), 31-54. <https://doi.org/10.51948/auad.979726>
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ariyanti (2020). EFL Students' challenges towards home learning policy during Covid-19 outbreak. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5 (1), 167-175
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. & Hayır Kanat, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 192–206. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-03>
- Arslan, Y. & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, (Özel Sayı), 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Avcı, F. & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, (3) 4, 117-154.
- Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin kelime uzunluğuna göre okuma hızlarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 409-427. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.330831>
- Babayiğit, Ö. & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334982>
- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 52-84.
- Baloran, E. T. (2020). Knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during COVID-19 pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 635-642. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300>
- Baran, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemisi ile gelişen uzaktan öğretim süreci ile ilgili hazırbulunuşlukları, tecrübeleri ve görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- 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 (AUAd)*, 6(3), 112-142.
- Bulut, S. & Susar Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(4), 1-30. <https://doi.org/10.51948/auad.960960>
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. <https://doi.org/10.24289/ijsser.747901>

- Çaykuş, E. T. & Mutlu Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(2), 91-113.
- Çiftçi, S. G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi ve bu süreçte kullanılan kitaplara yönelik görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çilek, A., Uçan, A. & Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 13(49), 308-323.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the Covid 19. *Prospects*, 49, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İllkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380. <https://doi.org/10.16916/aded.851724>
- Erbil, D. G., Demir, E. & Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Education*, 16(3), 1473-1493. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745>
- Ergüç Şahan, B. & Parlar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2375-2407. <https://doi.org/10.26466/opus.883814>
- Erol, M. & Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkokul öğrencileri. *Millî Eğitim*, 49 (1), 529-551. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.766194>
- Fauzi, I., & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Condition. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>
- Güneş, F., Uysal, H. & Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: öğretmenim bana okuma yazma öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 3-33.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkokul uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(1), 505-527. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.720556>
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlilik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kaplan, K. & Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (Covid-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995291>
- Kargın, T. & Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284. <https://doi.org/10.16916/aded.982002>
- Kasa Ayten, B. (2021). Analysis of classroom teachers' knowledge on technological pedagogical field. *International Technology and Education Journal*, 5(1), 61-82.
- Kasa Ayten, B. & Ekmekci, S. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkokul 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi. *Turkish Studies- Language*, 16(3), 1787-1810. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52060>
- Kasa Ayten, B. & Ercan, M. (2022). Analyzing teacher and parent views on the first literacy process during the Covid-19 pandemic. *Internatioonal Journal of Progressive Education*, 18(1), 336-361.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>

- Kaya, D. & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1435-1456. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9283>
- değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1435-1456.
- Kesik, C. & Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden Eba ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 283-289.
- Kıvrak, Z. & Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin gözünden ilkökul birinci sınıf öğrencilerin okuma yazma becerilerini öğrenme süreçlerine ailelerin katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 447-468. <https://doi.org/10.16916/aded.693167>
- Kızıltepe, Z. (2021). İçerik analizi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Editörler). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 260-274). Anı Yayıncılık.
- Koç, E. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. M. Y. Özden ve L. Durdu (Editörler). *Nitel araştırma yöntemleri* içinde. (s.149-165). Anı Yayıncılık.
- Konca, A.S. & Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkökula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352307>
- Kurt, K., Kandemir, M. A. & Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırma Dergisi (TÜBAD)*, 6(1), 88-103.
- Metin, M., Gürbey, S. & Çevik, A. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.881284>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. Edition). Sage Publications.
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S., & Domhnaill, C. M. (2020). *Learning for all? Second-level education in Ireland during COVID-19*. ESRI Survey and Statistical Report Series Number 92, The Economic and Social Research Institute
- Okatan, Ö. & Tagay, Ö. (2021). İlkokul velilerinin görüşlerine göre Covid-19 pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 309-328. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.922991>
- Ok, M. & Çalışkan, M. (2019). Ev ödevleri: Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 594-620. <https://doi.org/10.26466/opus.544599>
- Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini yeniden düşünmek. *IJEASS*, (4), 18-26.
- Özcan, A. F. & Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 62-86. <https://doi.org/10.47157/jietp.949255>
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49 (1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özyürek, A. & Çetinkaya, A. (2021). Covid-19 pandemi döneminde aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 96-106.
- Rasmitadila, Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>
- Paker, P. (2021). Durum çalışması. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Editörler). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 124-139). Anı Yayıncılık.
- Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M. & Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on Online Home Learning: An Explorative Study of Primary Schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809 - 4818

- Sağırlı, M. (2021). Salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimi. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(86), 385-402. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.977079>
- Sirer, E. (2020). Eğitimin ekran üzerinden teknolojik dönüşümde pandemi döneminin etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1987-2018. <https://doi.org/10.26466/opus.777215>
- Uğur Göçmez, A. & Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.977079>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. & Savaş, B. (2021). İlkokul 1. Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 38-50.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publication.
- Yurtbakan, E. & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A. & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Front. Psychol*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>

İletişim/Correspondence

Öğretmen Meltem KOÇOĞLU
meltemkundikocoglu@gmail.com

Doç. Dr. Başak KASA AYTEN
basak.kasa@inonu.edu.tr

Marketing Tactics Used by Private Schools: A Scale Development Study*

Sümeyye Mermer, Ministry of National Education, ORCID: 0000-0002-3986-280X
Niyazi ÖZER, İnönü University, ORCID: 0000-0001-7745-6645

Abstract

The marketing of educational services, which came to the fore with the spread of private schools, has a very important place for institutions serving in this field. Private schools need various marketing tactics in order to gain an advantage over their competitors, to reach the aimed student population and also to protect the current student population. Therefore, it was aimed to develop a valid and reliable measurement tool that will describe the marketing tactics used by private schools. The research was carried out in kindergartens, primary schools, secondary schools, and high schools providing special education services in the city center of Sivas in the 2019-2020 academic year. The data were obtained from two distinct group of parents (N1=397, N2=812) who voluntarily participated in the research. In order to determine the construct validity of the scale, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, corrected item-total correlations were estimated. Besides, Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated to determine the reliability of the scale. During data analysis SPSS 21 and AMOS 21 softwares were used. As a result of exploratory factor analysis, it was found out that the scale had a four-factor structure consisting of 24 items and this model was confirmed by confirmatory factor analysis. The Cronbach Alpha internal consistency coefficients for the dimensions of the scale are “.901” for the “Products and Services” dimension, “.920” for the “School Employees” dimension, “.841” for the “Prices and Payments” dimension, and “.841” for the “Physical Facilities” dimension. It was calculated as “.863”. As a result of the validity and reliability analysis, it was determined that the scale could be used to measure the marketing tactics used by private schools in its current form. It is thought that the scale will contribute to the field by providing benefits for private school administrators and researchers working on private schools, who are service providers in the field of education.

Keywords: Private schools, Parents, Marketing tactics, Educational Marketing



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 261-274
DOI:
10.17679/inuefd.1105366

Article Type
Research Article

Received
18.04.2022

Accepted
27.04.2022

Suggested Citation

Mermer, S. & Özer, N. (2022). Marketing tactics used by private schools: a scale development study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 261-274. DOI: 10.17679/inuefd.1105366

This article was produced from the doctoral thesis accepted by İnönü University, Institute of Educational Sciences in June, 2020. Dr. Sümeyye MERMER, smermer@windowslive.com, Prof. Dr. Niyazi ÖZER, niyazi.ozer@inonu.edu.tr

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Private education institutions, which emerged in the field of education services to respond to the increasing demand, have become commercial enterprises with economic concerns as well as the education-training service they offer. This situation necessitated the use of various marketing strategies in order to have a place in the market for private education institutions as well as all businesses.

Strategies used in marketing have been classified under the elements of marketing and various models have been created. In general, the marketing mix/tactics/components are handled through the 4P model, which consists of "product (Product), price (Price), promotion/promotion and place" (Altuğ, 2002; Gürbüz, 2018; Kent, 1986, p.146). Apart from the 4Ps, which are mostly used in businesses that produce products, there is also the definition of 7P, which includes the elements of "personnel, process, and physical evidences", which are valid in businesses producing services (Bümen, 2017, p.53; Harvey, 1996; Ivy, 2008; James & Philips, 1995; Malik et al., 2015; Zeybekoğlu, 2007). In terms of educational services, some researchers (Gautam, 2005; Li & Hung, 2009) use the 5P model, which consists of "product, price, promotion, place, and staff". appear to be adopted.

Marketing tactics play an active role in ensuring the superiority of private schools among their competitors. In this sense, it is thought that the development of a measurement tool that can be used in studies to be carried out on the marketing of educational services will contribute to the education management literature.

Purpose

It is aimed to develop a measurement tool that will describe the marketing tactics used by private schools by examining the relevant literature.

Method

The main purpose of this study is to develop a tool to describe the marketing tactics used by private schools. The reliability and validity studies of the scale were applied to two independent samples. In the explanatory factor analysis (EFA), 397 data obtained from the parents of private schools serving at the kindergarten, primary, secondary and high school levels in Sivas province, and 812 data in the confirmatory factor analysis (DFA) were used. Within the scope of reliability studies, item-total correlation coefficients and Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated. First of all, the item pool, which was created from the literature, was transformed into a 46-item form after expert evaluation and the data were analyzed.

Findings

As a result of the EFA made from the data of the first study group, it was determined that 24 items accounted for 65.56% of the total variance. The first factor, which was determined as important, explained 19.61% of the total variance, the second 19.59%, the third 14.03%, and the fourth 12.33%. In order to test the four-factor structure obtained after EFA, CFA was performed on the data obtained from the second study group. CFA that the four-factor structure of the scale had acceptable fit values ($\chi^2/sd= 4.62$; RMSEA= 0.6; RMR=0.6; SRMR= 0.5; GIF= 0.89;

AGFI= .87; CFI= .92; NFI= .91; NNFI = 0.91). As a result of the analyzes made within the scope of the scale reliability studies, the Cronbach Alpha internal consistency coefficients were “.90” for the “Product and Service Oriented Marketing” dimension, “.92” for the “School Employees Oriented Marketing” dimension, and “.84” is calculated as “.86” for the “Physical Possibilities Oriented Marketing” dimension.

Discussion & Conclusion

As a result, a valid and reliable four-dimensional, 24-item measurement tool was developed to determine the marketing tactics used by private schools. The items in the scale are scored on a Likert-type scale with the options “1= Never”, “2= Rarely”, “3= Sometimes”, “4= Often”, “5= Always”. The lowest score that can be obtained from the scale is 24, and the highest score is 120. A high score on the scale indicates that the perception of the marketing tactics used by private schools is high. In its current form, it can contribute to the marketing of the service to private school administrators, can be used to describe the perception levels of parents about marketing tactics, and it can also be used for scientific research to be carried out in this field.

Özel Okullarda Kullanılan Pazarlama Taktikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*

Sümeyye Mermer, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-3986-280X
Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-7745-6645

Öz

Özel okulların yaygınlaşması ile gündeme gelen eğitim hizmetlerinin pazarlaması, bu alanda hizmet veren kurumlar için oldukça önemli bir yere sahiptir. Özel eğitim kurumları, rakiplerine üstünlük sağlayarak isim yapmak, hedefledikleri öğrenci nüfusuna kavuşabilmek ve mevcut öğrenci nüfusunu koruyabilmek için çeşitli pazarlama taktiklerine ihtiyaç duymaktadır. Araştırmada bu durum göz önünde bulundurularak, özel okula kayıt yaptırmaya istekli olan velileri etkilemek için kullanılan pazarlama taktiklerini betimleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Sivas il merkezinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında özel eğitim-öğretim hizmeti sunan anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve liselerde yürütülmüştür. Veriler, bu özel okulların araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan iki farklı veli grubundan (N1=397, N2=812) elde edilmiştir. Araştırmada ölçeğin geçerliğini belirleme kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları; ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İstatistiksel işlemler SPSS 21 ve AMOS 21 paket programları üzerinden yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 24 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiş ve doğrulayıcı faktör analizi ile de bu model doğrulanmıştır. Ölçeğin boyutlarına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, "Ürün ve Hizmet Odaklı Pazarlama" boyutu için ".901", "Okul Çalışanları Odaklı Pazarlama" boyutu için ".920", "Ücret ve Ödeme Odaklı Pazarlama" boyutu için ".841", "Fiziksel Olanaklar Odaklı Pazarlama" boyutu için ".863" olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin mevcut haliyle özel okulların kullandıkları pazarlama taktiklerini ölçmede kullanılabileceği belirlenmiştir. Ölçeğin eğitim alanında hizmet sağlayıcılar olan özel okul yöneticileri ve özel okullarla ilgili çalışma yürüten araştırmacılar için fayda sağlayarak alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel okullar, Veliler, Eğitim hizmetlerinin pazarlanması, Pazarlama taktikleri

Önerilen Atıf

Mermer, S. & Özer, N. (2022). Özel okullarda kullanılan pazarlama taktikleri: bir ölçek geliştirme çalışması, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 261-274. DOI: 10.17679/inuefd.1105366
Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Haziran, 2020 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir. Dr. Sümeyye MERMER, smermer@windowslive.com, Prof. Dr. Niyazi ÖZER, niyazi.oz@inonu.edu.tr



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 261-274
DOI:
10.17679/inuefd.1105366

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
18.04.2022

Kabul Tarihi
27.04.2022

Özel Okullarda Kullanılan Pazarlama Taktikleri:

Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Toplumsal düzenin en temel yapı taşlarından olan eğitim sistemi, dünyada yaşanan sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal değişimlere oldukça duyarlı bir yapıdadır. Günümüzde eğitime olan bakış açısı, toplumların değişen dünyaya ayak uydurmak için gerek duydukları yeni toplumsal ve teknolojik becerilerle oldukça farklılaşmıştır. Toplumların değişen eğitim ihtiyacı, eğitim örgütlerinin yapı ve işleyişinde de birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Geleceğin dünyasında etkin roller alabilmek için, toplumların artan ve içerik anlamında farklılaşan eğitim talebi, eğitim örgütlerinde hem nicelik hem nitelik yönünden artış ve çeşitliliği gerekli kılmıştır. Eğitime ayrılan sınırlı devlet bütçeleri ile artan talebi karşılamak mümkün olmamaktadır. Bu durum eğitimde devlet yatırımlarının yanı sıra özel yatırımların da ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Artan talebe karşılık vermek üzere eğitim hizmetleri alanında ortaya çıkan özel eğitim kurumları, sundukları eğitim-öğretim hizmetinin yanı sıra ekonomik kaygıları da olan birer ticari işletme haline gelmiştir. Bu durum tüm işletmelerde olduğu gibi özel eğitim kurumlarının da pazarda yer edinebilmek için çeşitli pazarlama stratejileri kullanmalarını gerekli kılmıştır. Pazarlama, Walter'e (1992) göre müşterilerin gereksinim ve beklentilerini anlama ve bu doğrultuda hizmetlerin nasıl tasarlanıp sunulabileceğini planlama işlemidir. Özelde eğitimde pazarlama ise Duygun'a (2007) göre, rekabet ortamında var olabilmek ve tüketici konumunda olan öğrenci ve velilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere, hizmetlerin özel öğretim kurumlarından tüketiciye olan akışına yön veren faaliyetlere ilişkin stratejiler oluşturma şeklinde tanımlanmaktadır.

Pazarlamada kullanılan stratejiler pazarlamaya konu olan unsurlar altında sınıflandırılarak çeşitli modeller oluşturulmuştur. Genel olarak bakıldığında pazarlama karması/taktikleri/bileşenleri "ürün (Product), ücret (Price), tanıtım/tutundurma (Promotion) ve yer (Place)" unsurlarından oluşan 4P modeli üzerinden ele alınmaktadır (Altuğ, 2002; Gürbüz, 2018; Kent, 1986, s.146). Daha çok ürün üreten işletmelerde kullanılan 4P haricinde hizmet üreten işletmelerde geçerli olan "personel (People), süreç (Process) ve fiziksel kanıtlar (Physical evidences)" unsurlarının da eklendiği 7P tanımlaması da mevcuttur (Bümen, 2017, s.53; Harvey, 1996; Ivy, 2008; James & Philips, 1995; Malik, Mushtaq, Jaswal & Malik 2015; Zeybekoğlu, 2007). Eğitim hizmetleri özelinde baktığımızda bazı araştırmacıların ise (Gautam, 2005; Li & Hung, 2009) "ürün (Product), ücret (Price), tanıtım/tutundurma (Promotion), yer (Place) ve personel (People)" unsurlarından oluşan 5P modelini benimsedikleri görülmektedir. Bu araştırmada, özel okulların pazarlama taktikleri için "ürün ve hizmetler, okul çalışanları, ücret ve ödeme, fiziksel olanaklar" olmak üzere dört bileşenli model esas alınmıştır. Bununla birlikte alandaki en genel sınıflama olan 7P modelinde yer alan olası tüm bileşenlerin açıklanması faydalı görülmektedir.

Ürün (Product): Özel okulun veliye ve öğrenciye sunduğu somut hizmetler bu başlık altında değerlendirilmektedir. Öğrencinin öğrenci olarak mezun olduğunda edineceği kazanımlar, okulun sunduğu her türlü materyal, eğitim seçenekleri, değerlendirme çalışmaları pazarlama taktiklerinin ürün boyutunu oluşturmaktadır. Özel okula kayıt yaptırarak satın almış olacakları hizmetleri veli ve öğrenci açısından cazip kılmak bu boyutun temel amacıdır. Harvey'e (1996) göre özel okullar, öğrencilerine neyi nasıl öğrettiklerini ve onlara hangi fırsatları sunduklarını açıklamalı, bunların faydaları konusunda gerek öğrencileri gerekse çocuklarının eğitiminde söz

sahibi olan velileri ve diğer paydaşları inandırmalıdır. Ürün boyutunda beklenen, velilerin beklentilerine karşılık okulun tedarik gücünü ortaya koymasidir (James & Philips, 1995).

Ücret (Price): Pazarlama taktiklerinin ücret boyutu hem hizmet sağlayıcılar hem de hizmet alıcılar açısından büyük önem taşımaktadır. Özel okulun hizmetlerinden ancak belli bir ücretin ödenmesi karşılığında faydalanmak mümkündür. Bu anlamda ücret, hizmet sağlayıcıların özel okulda sunulan hizmetlerin maliyetini göz önünde bulundurarak kâr odaklı düşündükleri, hizmet alıcıların ise satın alacakları hizmet ve okuldan beklentileri ile kıyaslayacakları bir konudur. Lansigan'a (2016) göre finansal yardımla (burs, indirim) dengelenebilen veya azaltılabilen ücret bir okulun seçilmesinde önemli bir karar faktörüdür.

Tanıtım/ Tutundurma (Promotion): Özel okulların isim bilinirliği ve hizmetlerinin tanıtımı için reklam amaçlı kullandıkları araçlar ve tanıtım çalışmaları pazarlama taktiklerinin tutundurma boyutunu oluşturur. Tutundurma, elektronik veya basılı medya kullanımı, broşürler, mektuplar, afişler, posterler, internet siteleri, sergi, konferans, tören, veli-öğretmen toplantıları vb. araçlarla resmi ve gayri resmi medya unsurlarını kullanarak okula ait bilgilerin öğrenci ve velilerle paylaşım sürecini içerir (Gautam, 2015; Li & Hung, 2009; Kolodziejczyk, 2014; Malik Vd., 2015).

Yer (Place): Özel okulların konumu, ulaşım imkânları, bulunduğu çevre gibi özellikleri pazarlama taktiklerinin yer boyutunu oluşturur. Okulun yeri ve ulaşım imkanları velilerin okula kayıta göz önünde bulundurdıkları temel konulardan biridir (Kaya Kürekçi, 2002; Malik Vd., 2015; Sanders, 2002; Zeybekoğlu, 2005).

Personel (People): Özel okulların hem hizmet sunucuları hem hizmet alıcılarının insanlar olduğu düşünüldüğünde, okul yöneticileri, öğretmenler, yardımcı personeller, öğrenci ve veliler bir arada pazarlama taktiklerinin insan boyutunu oluşturmaktadır. Etkin ve alanında deneyimli yönetici ve öğretmenler, kolay ulaşılabilir ve iletişim kurulabilir yardımcı personel, öğrenci ve velilerin ait oldukları sosyo-ekonomik çevreler ve okuldan aldıkları hizmete ilişkin algıları pazarlamada insan unsurunun bileşenleridir. Okul yöneticisi okulun dışı yansıyan yüzü olarak okulun vizyon ve aktivitelerini sunar (Oplatka, 2007). Kurumda görev yapan öğretmenlerin mesleki ve akademik nitelikleri okul tercihinde önemli bir yere sahiptir (Harvey, 1996; Nohutçu, 1999; Sanders, 2002). Veliler ve dolayısıyla öğrenciler ise beklentileriyle hizmetin niteliği üzerinde belirleyici olarak, görünüş, tutum ve tavırlarıyla okulun kalitesi hakkında ipucu vererek, tatmin düzeylerini dile getirdiklerinde ise okul açısından doğal bir referans olarak pazarlama görevini üstlenmiş olurlar (Bümen, 2017, s.93).

Süreç (Process): Okula kayıt görüşmelerinden başlayarak öğrencinin mezuniyetine dek süren süreci ifade etmektedir. Bu süre içerisinde okulla ilk görüşmelerde verilen sözlerin tutulması, öğrencinin akademik ve gelişimsel takibi, öğretim araçlarının sürekliliği, öğretim elemanlarının sürekliliği önemli konulardır.

Fiziksel Kanıtlar (Physical evidences): Özel okulun sahip olduğu her türlü fiziksel donanım ve altyapı olanakları pazarlama taktiklerinin fiziksel kanıtlar boyutunu oluşturmaktadır. Okul bahçesinden, spor tesislerine, konferans salonları ve oyun alanlarına, laboratuvar ve atölyelere, sınıflara hatta okulun çevre düzeni ve iç dekorasyonuna varıncaya dek fiziksel görünümünün tüm parçalarını içerir. Malik ve arkadaşlarına (2015) göre okul tesisleri, velilerin okula ilişkin algılarını etkileyen ana sorunlar olup, veliler bu tesislerin varlığından memnun kalmaktadır.

Alanyazında olası en genel sınıflama haliyle açıklanan pazarlama taktikleri, özel okulların rakipleri arasında üstünlüğünü sağlamada etkin rol oynamaktadır. Bu anlamda eğitim hizmetlerinin pazarlanmasını konu edinecek araştırmalarda yararlanılabilecek bir ölçme aracının geliştirilmesinin eğitim yönetimi alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. İlgili alan yazın incelenerek özel okulların kullandıkları pazarlama taktiklerini betimleyecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amaç edinilmiştir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Sivas il merkezinde, 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarında özel eğitim-öğretim hizmeti sağlayan anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise velilerinden oluşmaktadır. Araştırma, yürütüldüğü dönemde Sivas il merkezinde bulunan 9 özel okuldan araştırmaya katılmayı kabul eden 7 özel okulda veriler toplanmıştır. Araştırma verilerini daha güvenilir bir biçimde elde edebilmek için ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiş, “kendini örnekleyen evren” (Çilenti, 1984, s. 137) yaklaşımı benimsenerek bu okullardan gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden velilerden veriler toplanmıştır. Araştırmada açılımcı ve doğrulayıcı faktör analizi için iki farklı gruptan veri toplanmıştır. Açılımcı faktör analizi için ihtiyaç duyulan veriler 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı bahar döneminde araştırmaya katılan toplam 397 veliden toplanmıştır. Katılımcılar 249’u (%62,7) yerel özel eğitim kurumundan, 148’i (%37,3) ulusal özel eğitim kurumundan hizmet alan, 20’si (%5) anaokulu, 164’ü (%41,3) ilkokul, 108’i (%27,2) ortaokul, 105’i (%26,4) lise düzeyinde öğrenci velisinden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi için veriler ise 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı güz döneminde araştırmaya katılan toplam 812 veliden elde edilmiştir. Katılımcılar 429’u (%52,8) yerel özel eğitim kurumundan, 383’ü (%47,2) ulusal özel eğitim kurumundan hizmet alan, 22’si (%2,7) anaokulu, 206’sı (%25,4) ilkokul, 262’si (%32,3) ortaokul, 322’si (%39,6) lise düzeyinde öğrenci velisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ölçek pazarlama taktikleri ile ilgili literatüre dayalı olarak geliştirilmiştir (Badri & Mohaidat, 2014; Birch, 1998; Gautam, 2005; Harvey, 1996; Immelman & Roberts-Lombard, 2015); James & Philips, 1995; Li & Hung, 2009; Malik vd, 2015; Nohutçu, 1999; Oplatka vd, 2004; Tercan, 2016; Uchendu, Nwafor & Nwaneri 2015; Uysal, 2017). Alanyazında pazarlama taktikleri “Ürün (Product), Ücret (Price), Tanıtım/Tutundurma (Promotion), Ortam (Place)”, “Personel (People), Süreç (Process) ve Fiziksel Kanıtlar (Physical Evidences)” olmak üzere 7 boyutta (Bümen, 2017, s.53; Harvey, 1996; Ivy, 2008; James & Philips, 1995; Malik Vd., 2015) veya “Ürün (Product), Ücret (Price), Tanıtım/ Tutundurma (Promotion), Yer (Place) ve Personel (People) şeklinde 5 boyutta (Gautam, 2005; Li ve Hung, 2009) ele alınmıştır. Bu araştırmada “ürün ve hizmet, okul çalışanları, ücret ve ödeme, fiziksel olanaklar” olmak üzere dört boyutlu bir yapının daha uygun olacağına karar verilmiştir. İlgili literatürden yararlanılarak bu boyutlara uygun ilk ölçek maddeleri geliştirilmiş ve maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından 46 maddelik 5’li likert türündeki form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçek formunun yapı geçerliliğini belirlemek üzere önce AFA yapılmış, ardından elde edilen dört faktörlü yapıya ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek için ise DFA yapılmıştır.

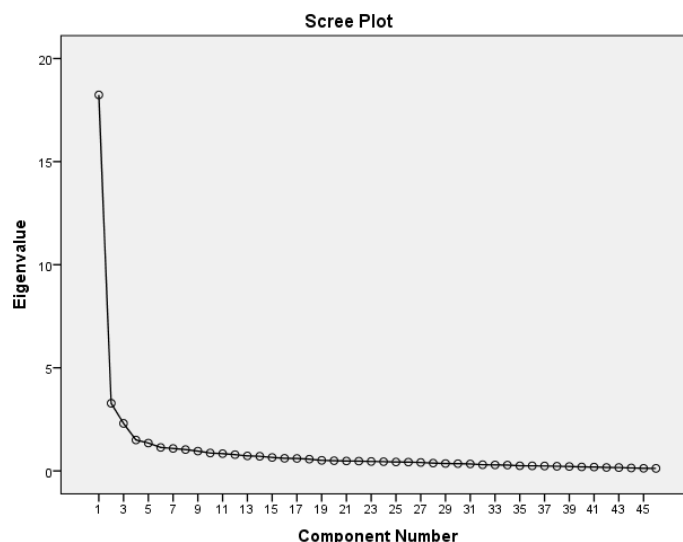
AFA ve DFA yapılmadan önce verilerin normalliği sınanmıştır. AFA analizinden önce verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek üzere Bartlett Küresellik testi ve Kaiser Meier Olkin katsayısı hesaplanmıştır. AFA'da faktör sayısının belirlenerek ve aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin elenmesi için; i) maddelerin buldukları faktördeki yük değerlerinin .30'dan fazla olması, ii) maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerinin olması ya da bir maddenin en yüksek değer aldığı iki faktördeki yük değerleri farkının en az ".10" olması, iii) önemli faktörlerin, herhangi bir madde için açıkladıkları ortak faktör varyansın yüksek olması, kriterleri göz önüne alınmıştır (Büyüköztürk, 2010). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik kontrolleri için yapılan analizlere ait bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Özel Okullar için Pazarlama Taktikleri Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin kontrolü için ilk olarak AFA yapılmıştır. Analiz öncesinde, verilerin faktör analizine uygunluğu KaiserMeyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi (KMO=.949, Bartlett Test of Sphericity=12309.026, p=.000) ile belirlenmiş, verilerin normal dağılımı da çarpıklık ve basıklık katsayıları (Skewness=-.500, Kurtosis=-.335) ile belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010; Can, 2016; Tabachnick & Fidell, 2013). Ardından AFA, daha az değişkenle faktör varyanslarının maximum olmasını sağlamak amacıyla döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi yöntemine göre yapılmıştır. Yapılan ilk faktör analizi sonucu ölçekte yer alan düşük faktör yüküne sahip maddeler (1, 3, 4, 5, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 40, 41) analizden çıkarılmıştır. Sonraki aşamada yapılan faktör analizi sonucu ölçek maddelerinin kuramsal olarak öngörülen dört boyutta toplandığı görülmüştür. Analiz sonuçları Şekil 1 ve Tablo 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Özel Okullar için Pazarlama Taktikleri Ölçeği'ne Ait Scree Plot Grafiği

Tablo 1**Özel Okullar için Pazarlama Taktikleri Ölçeğine Ait AFA Sonuçları***

Maddeler		Faktör Yükleri				Faktör Ortak Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
		Faktör 1**	Faktör 2**	Faktör 3**	Faktör 4**		
9	Düzenlenen farklı sanatsal (resim ve müzik dallarında kurslar vb) faaliyetler	.86				.78	.63**
8	Düzenlenen sportif faaliyetlerin çeşitliliği	.80				.72	.67**
10	Sunulan kültürel faaliyetlerin (tiyatro, dinleti, gezi faaliyetleri vb) çeşitliliği	.81				.73	.66**
6	Akademik eğitim dışında çok yönlü gelişimi destekleyen imkanların (yemek	.74				.65	.61**
7	Verilen yabancı dil eğitiminin kalitesi	.68				.59	.65**
11	Düzenlenen sosyal sorumluluk projeleri	.68				.59	.65**
2	Öğrencilere sunulan dijital ya da basılı materyallerin kalitesi	.52				.45	.62**
36	Okul yöneticilerinin disiplin anlayışı		.82			.79	.71**
34	Öğretmen kadrosunun disiplin anlayışı		.80			.70	.62**
35	Okul yöneticilerinin liderlik becerileri		.75			.77	.75**
37	Okul yöneticilerinin veli iş birliğine yatkınlığı		.72			.66	.67**
33	Öğretmen kadrosunun velilerle olan iş birliği ve iletişimi		.70			.57	.62**
38	Okul yöneticilerinin velilerden gelen görüş, öneri ve eleştirilere açık olması		.70			.64	.69**
39	Okul yöneticilerinin okulda yaşanan problemleri çözme becerileri		.61			.66	.76**
42	Kayıt ücretinin eşit ve standart olarak uygulanması			.73		.66	.60**
46	Ücret ödemeleri konusunda velilere esneklik sağlanması			.72		.62	.54**
45	Kayıt ücreti dışında talep edilen ücretlerin (etkinlik ücreti vb.) şeffaf bir şekilde belirtilmesi			.72		.60	.57**
44	Talep edilen ücretin verilen hizmetin niteliği ile uyumlu olması			.71		.68	.68**
43	Başarılı öğrencilere burs olanaklarının sunulması			.60		.54	.62**
27	Donanımlı atölye ve laboratuvarların varlığı				.77	.78	.70**
28	Sınıflardaki fiziki donanımın yeterliği				.73	.74	.73**
22	Okul kampüsünün fiziki olanakları ve altyapısı				.62	.62	.67**
26	Okul alanlarının temizliği ve hijyeni				.60	.53	.62**
25	Derslik dışındaki alanların (bahçe, oyun alanı, yemekhane vb) yeterliliği				.53	.58	.71**
Özdeğer		44.08	11.52	5.43	4.53		
Açıklanan Ortak Varyans (%65,56)		19.61	19.59	14.03	12.33		
Cronbach Alpha Katsayısı		.90	.92	.84	.86		

* .30'un altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

** Faktör 1= "Ürün ve Hizmet Odaklı Pazarlama", Faktör 2= "Okul Çalışanları Odaklı Pazarlama", Faktör 3= "Ücret ve Ödeme Odaklı Pazarlama", Faktör 4= "Fiziksel Olanaklar Odaklı Pazarlama"

Tablo 1'deki bulgulara bakıldığında, belirlenen birinci faktör ölçeğe ait toplam varyansın %19,61'ini, ikincisi %19,59'unu, üçüncüsü %14,03'ünü, dördüncüsü %12,33'ünü açıklamaktadır. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %65,56'dır. Birinci faktörde yer alan maddelerin (2, 6, 7, 8, 9, 10, 11) faktör yükleri “.52” ile “.86” arasında, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları “.61” ile “.67” arasında değişmektedir. İkinci faktördeki maddelerin (33, 34, 35, 36, 37, 38, 39) faktör yükleri “.61” ile “.82” arasında, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları “.62” ile “.76” arasında değişmektedir. Üçüncü faktördeki maddelerin (42, 43, 44, 45, 46) faktör yükleri “.60” ile “.73” arasında, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları “.54” ile “.68” arasında değişmektedir. Dördüncü faktördeki maddelerin (22, 25, 26, 27, 28) faktör yükleri “.53” ile “.77” arasında, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları ise “.62” ile “.73” arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucunda ulaşılan faktörler madde içerikleri dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Buna göre, birinci faktör “*Ürün ve Hizmet Odaklı Pazarlama*”, ikinci faktör “*Okul Çalışanları Odaklı Pazarlama*”, üçüncü faktör “*Ücret ve Ödeme Odaklı Pazarlama*”, dördüncü faktör “*Fiziksel Olanaklar Odaklı Pazarlama*” şeklinde isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, “*Ürün ve Hizmet Odaklı Pazarlama*” boyutu için “.90”, “*Okul Çalışanları Odaklı Pazarlama*” boyutu için “.92”, “*Ücret ve Ödeme Odaklı Pazarlama*” boyutu için “.84”, “*Fiziksel Olanaklar Odaklı Pazarlama*” boyutu için “.86” olarak hesaplanmıştır.

AFA sonunda elde edilen bulgular ölçek maddelerinin geçerli ve aynı yapıyı ölçen maddeler olduğunu, ölçekten elde edilen test puanlarının güvenilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

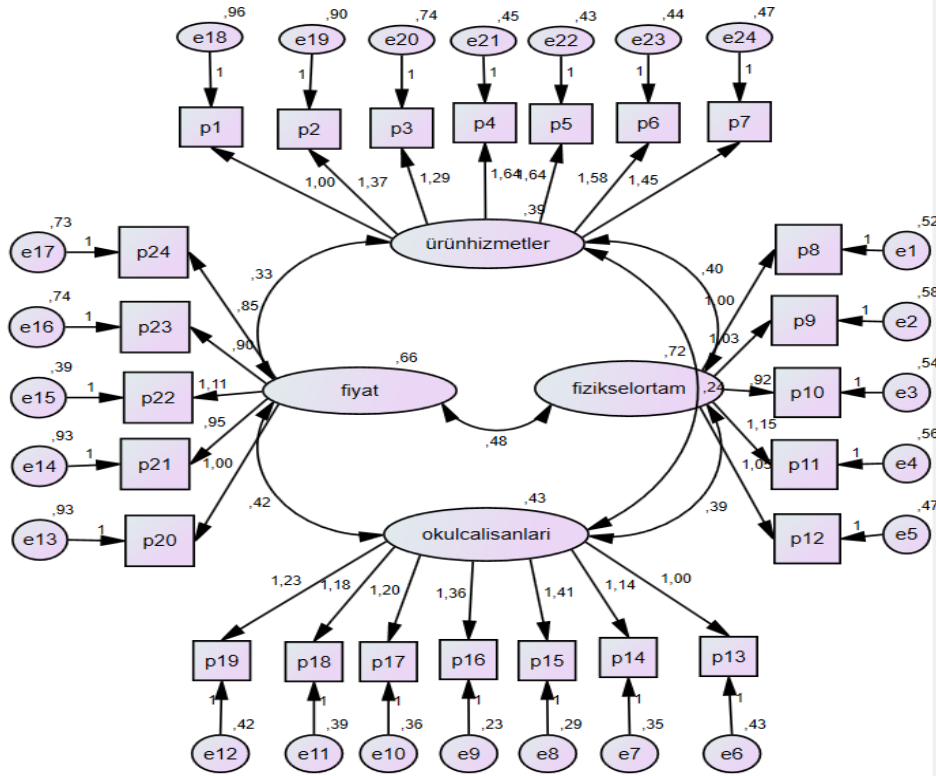
AFA sonucunda oluşan dört faktörlü yapıya ilişkin model-veri uyumunu kontrol etmek üzere, ikinci uygulamadan elde edilen verilerle DFA yapılmıştır. Analizlerde, maksimum olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen değerler alan yazında yaygın olarak kabul gören ölçütlere uygun olarak değerlendirilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Meydan & Şeşen 2011; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2013; Yılmaz & Çelik, 2009). Tablo 2'de DFA ile ulaşılan uyum iyiliği değerleri yer almaktadır:

Tablo 2

Özel Okullar için Pazarlama Taktikleri Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

Uyum İyiliği Değerleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değer
χ^2/sd	0 ↔ 2	2 ↔ 5	4.62
RMSEA	.01 ↔ .05	.05 ↔ .08	.06
RMR	.01 ↔ .05	.05 ↔ .08	.06
SRMR	.01 ↔ .05	.05 ↔ .10	.05
GIF	.90 ↔ 1.0	.85 ↔ .90	.89
AGFI	.90 ↔ 1.0	.85 ↔ .90	.87
CFI	.95 ↔ 1.0	.90 ↔ .95	.92
NFI	.95 ↔ 1.0	.90 ↔ .95	.91
NNFI	.95 ↔ 1.0	.90 ↔ .95	.91

Tablo 2’de verilen uyum iyiliği değerlerinin öngörülen aralıklarda olması modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermiştir. DFA sonucunda dört faktörün yer aldığı model, Şekil 2’de yer almaktadır:



Şekil 2. Pazarlama Taktikleri Ölçeği DFA Modeli

Ulaşılan bulgular sonucunda, özel okullarda kullanılan pazarlama taktiklerini belirlemek üzere geliştirilen ölçme aracının AFA ile ulaşılan dört faktörlü yapısının DFA ile doğrulandığı, ölçeğin dört faktörlü modelinin yapı geçerliliğine sahip ve yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. PTÖ, özel okulların farklı pazarlama taktiklerini ne düzeyde kullandıklarını ölçmeyi amaçladığından toplam puan almaya uygun değildir. Ölçekte yer alan maddeler “1= Hiçbir Zaman”, “2= Nadiren”, “3= Bazen”, “4= Çoğunlukla”, “5= Her Zaman” seçeneklerine sahip Likert tipi bir ölçek üzerinden puanlanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada özel okulların kullandıkları pazarlama taktiklerini betimleyecek “Özel Okullar için Pazarlama Taktikleri Ölçeği” geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ulaşılan bulgular, ölçeğin mevcut haliyle özel okullarda kullanılan pazarlama taktiklerini ölçmede kullanılabileceğini göstermiştir.

AFA sonucunda 46 madde içinde faktör yükü düşük olan 22 madde analizden çıkarılmış; 24 madde ile tekrar yapılan analizler, ölçek maddelerinin dört boyutta toplandığını göstermiştir. AFA sonucunda birinci faktör ölçeğe ait toplam varyansın %19,61’ini, ikincisi %19,59’unu üçüncüsü %14,03’ünü, dördüncüsü %12,33’ünü açıklamaktadır. Dört faktör tarafından açıklanan

toplam varyans %65,56 olarak bulunmuştur. AFA ile oluşturulan dört boyutlu ölçeğin yapı modeli DFA ile doğrulanmıştır. Geliştirilen ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde yer almamaktadır. Ölçekteki maddeler 5'li Likert tipinde "1=Hiçbir Zaman", "2=Nadiren", "3=Bazen", "4=Çoğunlukla", "5=Her Zaman" şeklinde derecelendirilen bir ölçek üzerinden puanlanmaktadır. Ölçeğin her bir faktörü ayrı bir pazarlama bileşeninin ne düzeyde kullanıldığını belirlemeyi amaçladığından toplam puan alınmamaktadır. Ölçeğin faktörlerinden alınan puanın yüksek olması ilgili pazarlama taktiğinin sıklıkla kullanıldığını göstermektedir.

Ölçek maddelerinin güvenilirliğini kontrol etmek amacıyla hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı, ölçeğin "*Ürün ve Hizmet Odaklı Pazarlama*" boyutu için ".90", "*Okul Çalışanları Odaklı Pazarlama*" boyutu için ".92", "*Ücret ve Ödeme Odaklı Pazarlama*" boyutu için ".84", "*Fiziksel Olanaklar Odaklı Pazarlama*" boyutu için ".86" dir.

Alan yazın incelendiğinde Li ve Hung (2009) tarafından geliştirilen 26 maddeden oluşan 5 faktörlü '*Pazarlama Taktikleri Ölçeği*' olarak isimlendirilen ölçeğe ve Gautam (2005) tarafından geliştirilen yine 26 maddeden oluşan 5 faktörlü yapıdaki ölçeğe rastlanmıştır. Ek olarak pazarlamanın yer unsurunu da içeren bu ölçeklerin de benzer özellikleri ölçmesinin yanında biçimsel açıdan farklı olduğu görülmektedir. Ayrıca Immelman & Robers-Lombard (2015) tarafından geliştirilen 26 maddeden oluşan 8 faktörlü ("akademik faktörler", "organizasyon faktörleri", "spor ve kültürel faktörler", "durumsal faktörler", "okul özellikleri", "okul liderliği", "okul görünümü" ve "sınıf boyutu" şeklinde farklı isimlendirilse de içerik olarak benzer) bir ölçeğe rastlanmıştır. Yukarıda değinilen ölçme araçları farklı bir dilde geliştirilmiştir ve Türkçe dilinde konu ile ilgili bir ölçme aracına ulaşamamıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin, özel eğitim okullarındaki pazarlama süreçlerinin incelenmesi ve anlaşılması açısından alandaki araştırmacılara katkı sunacağı düşünülmektedir. Özel Okullar için Pazarlama Taktikleri Ölçeği kullanılarak pazarlama taktikleri ile veli bağlılığı ve memnuniyeti arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bu ilişkilere ilişkin elde edilen bulgular ise özel okul yöneticileri ve çalışanları tarafından kullanılabilir. Örneğin veli bağlılığı açısından en etkili olan pazarlama bileşenleri belirlenerek, veli görüşmelerinde bu bileşenlere ilişkin ayrıntılı bilgilendirmeler yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu'ndan (28/01/2021-E10425) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Altuğ, N. (2002). Pazarlama karması kavramında gelişmeler. *Pazarlama Dünyası*, 16(2), 58- 60.
- Badri, M. and Mohaidat, J. (2014). Antecedents of parent-based school reputation and loyalty: an international application. *International Journal of Educational Management*, 28(6), 635-654. DOI: 10.1108/IJEM-06-2013-0098.
- Birch, C. (1998). Research note: Marketing awareness in UK primary schools. *Journal of Marketing Practice: Applied Marketing Science*, 4(2), 57-63. DOI:10.1108/EUM0000000004486.
- Bümen, H. (2017). *Eğitim hizmetlerinin pazarlaması*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (12. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duygun, A. (2007). *Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında hizmet kalitesinin ölçümü - Bir pilot araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gautam, V. (2015). An empirical test for mediation effect of educational institute's image on relationship between marketing elements and parents' loyalty: Evidence from India. *Journal of Promotion Management*, 21(5), 584-600. DOI: 10.1080/10496491.2015.1055040.
- Gürbüz, E. (2018). Pazarlama Karması Elemanları ve Güven, *Turkish Studies Economics, Finance and Politics*, 13(30), 165-178 . DOI: 10.7827/TurkishStudies.14498.
- Harvey, A. (1996). Marketing schools and consumer choice. *International Journal of Educational Management*, 10(4), 26-32. DOI: 10.1108/09513549610122165.
- Immelman, R. and Roberts-Lombard, M. (2015). Guidelines for the marketing of independent schools in South Africa. *Acta Commercii*, 15(1), 1-9. DOI: 10.4102/ac.v15i1.245.
- Ivy, J. (2008). A new higher education marketing mix: The 7Ps for MBA marketing. *International Journal of Educational Management*, 22(4), 288-299. DOI: 10.1108/09513540810875635.
- James, C. and Phillips, P. (1995). The practice of educational marketing in schools. *Educational Management and Administration*, 23(2), 75-88. DOI: 10.1177/174114329502300202.
- Kaya Kürekçi, Ö. (2002). *Özel okullarda eğitim hizmetlerine ilişkin pazarlama karması stratejileri ve özel ilköğretim okulu velilerine yönelik bir alan araştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kent, R. (1986). Faith in four P's: An alternative. *Journal of Marketing Management*, 2(2), 145-154. <https://doi.org/10.1080/0267257X.1986.9964007>.
- Kolodziejczyk, J. (2015). Marketing communication as an element of public communication at schools. *Athens Journal of Business and Economics*, 1(3), 209-220. <https://doi.org/10.30958/ajbe.1-3-3>.
- Lansigan, R., Moraga, S., Batalla, M. & Bringula, R. (2016). School choice considerations and the role of social media as perceived by computing students: Evidence from one university in Manila. *Education and Information Technologies*, 21(5), 1249-1268. DOI: 10.1007/s10639-015-9379-3.
- Li, C. and Hung, C. (2009). Marketing tactics and parents' loyalty: The mediating role of school image. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 477-489. DOI: 10.1108/09578230910967455.
- Malik, S. A., Mushtaq, A., Jaswal, L. H. & Malik, S. A. (2015). Survey on marketing tactics used to build private school image and increase parents' loyalty. *International Journal of Management in Education*, 9(2),180-199. DOI: 10.1504/IJMIE.2015.068761.

- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Nohutçu, A. (1999). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oplatka, I. (2007). The principal's role in marketing the school: subjective interpretations and personal influences. *Planning and Changing*, 38(3&4), 208-221.
- Oplatka, I. ve Brown, J. (2004). The research on school marketing: Current issues and future directions. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 375-400. DOI: 10.1108/09578230410534685.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6. edition)*. Boston: Pearson.
- Tercan, H. (2016). *Tüketici davranışları açısından reklamın rolü: özel okul reklamlarına yönelik tüketici tutumları üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uchendu, C., Nwafor, I. & Nwaneri, M. (2015). Marketing strategies and students' enrolment in private secondary schools in calabar-municipality, cross river state, Nigeria. *International Journal of Education and Practice*, 3(5), 212-223. DOI: 10.18488/journal.61/2015.3.5./61.5.212.223.
- Uysal, S. (2017). *Velilerin özel okul tercih nedenlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Walters, S. (1992). *Marketing: A how-to-do manual for librarians*. NewYork: NealSchuman.
- Yılmaz, V. & Çelik H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi – I*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zeybekoğlu, A. Z. (2005). *Özel okullarda pazarlama karması unsurlarına ilişkin stratejilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zeybekoğlu, A. Z. (2007). Pazarlama ve özel okullar: okul müdürlerinin hedef pazarlamadaki rolü, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2007-1), 173-186.

İletişim/Correspondence

Dr. Sümeyye MERMER
smermer@windowslive.com

Prof. Dr. Niyazi ÖZER
niyazi.oz@inonu.edu.tr

The Investigation on Teachers' Habits of Using Media Who Teach Social Sciences Before and During The Pandemic

Nizamettin BİLİCİ, Van Milli Eğitim Müdürlüğü, ORCID ID: 0000-0001-5316-1666
Erhan GÖRMEZ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-0752-802X

Abstract

The purpose of this study is to examine the media usage habits of teachers who teach social studies before and during the pandemic. The sample of the study consists of primary school teachers who teach social studies course and social studies teachers in schools affiliated to the National Education Directorate in Van province and its districts. 81 teachers participated in the study as voluntarily. In the research, the Use of Media Tools Questionnaire (UMTA) was used to collect quantitative data, and a structured interview form was used to collect qualitative data. The qualitative data of the research were analyzed by the descriptive analysis method and the quantitative data were analyzed using the SPSS 21.0 package program. As a result of the research, according to the findings obtained by using the structured interview form and UMTA It has been found that compared to the pre-pandemic period, there has been a significant increase in the use of the Internet, especially in the use of social sharing applications, such as WhatsApp and Facebook, in the use of mobile phones, in the TV viewing intervals of 3-4 hours and over 4 hours, in the rates of watching educational / documentary programs and TV series / cinema-style programs on television, and there has been a slight increase in radio listening times.

Keywords: pandemic, social studies, teacher, media, habit.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 275-306
DOI:10.17679/inuefd.1038734

Article Type
Research Article

Received
20.12.2021

Accepted
28.04.2022

Suggested Citation

Bilici, N. & Görmez, E. (2022). The investigation on teachers' habits of using media who teach social sciences before and during the pandemic, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 275-306. DOI:10.17679/inuefd.1038734

This article is extracted from the master thesis of first author, supervised by Doç.Dr. Erhan GÖRMEZ at Social Studies Education Department at Van Yüzüncü Yıl University

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

People want to learn and be informed about many subjects in their life. If this curious news is a subject that concerns everyone, an increase is inevitable for both the types of media tools which are used and the time allocated to these tools. At the forefront of these news today is the Covid-19 epidemic, which is on the agenda of the whole world. The current pandemic conditions, has made it compulsory to close the schools and switch to distance education in many countries of the World. In our country, there has been a transition to distance education both via television and the internet, in line with the possibilities.

It is not known exactly how long the pandemic process will continue, and different predictions are made on the subject. Thus, this situation makes it unclear how long the distance education process will continue. Despite some negative aspects, it can be said that distance education, which is applied in many countries today, gives countries and people very different experiences. For example, countries and educators will be able to act with the advantage of gaining ideas and experience about what to do in case of any pandemic disease, natural disaster and similar negative situations that may occur in the future. In the future, it can be thought that countries will gradually switch to the distance education model in order to reduce the economic costs of face-to-face education.

It can be said that this study is an original study in order to reveal the effect of the media in the current pandemic process compared to the pandemic processes experienced in the past, and to identify the media usage habits of the teachers before the pandemic and during the pandemic period. In addition, the fact that there is no study in the literature that shows the media usage habits of social studies teachers before the pandemic and during the pandemic period, increases the importance of the study in terms of being a first.

Purpose

The purpose of this study is to examine the media usage habits of teachers who teach social studies before and during the pandemic.

Method

The study has a mixed model in which both qualitative and quantitative research techniques are used together. Findings obtained in mixed model studies are explained by both quantitative and qualitative methods (McMillan & Schumacher, 2006). In this study, it was tried to determine the usage habits of teachers before and during the pandemic. The sample of the study consists of primary school teachers who teach social studies course and social studies teachers in schools affiliated to the National Education Directorate in Van province and its districts (İpekyolu & Tuşba) in the 2020-2021 academic year. 81 teachers participated voluntarily in the study.

Data Collection Process and Data Analysis

Necessary permissions (in line with the decision dated 29.03.2021 and numbered 1574) were obtained as a result of the meetings held with Van Provincial Directorate of National Education and Van Yüzüncü Yıl University Institute of Educational Sciences. After obtaining written permission, Questionnaire on Using Media Tools with a person information form and

structured interview form were sent to the participants by the researcher via telephone, mail and WhatsApp applications, and the data were collected through the same applications. In the research, the Use of Media Tools Questionnaire (UMTA) was used to collect quantitative data, and a structured interview form was used to collect qualitative data. The qualitative data of the research were analyzed by the descriptive analysis method and the quantitative data were analyzed using the SPSS 21.0 package program.

Findings

When the general findings reached in the research were examined, it was determined that there was a significant increase in teachers' internet use, TV watching and mobile phone usage times during the pandemic compared to the pre-pandemic period. It has been determined that before and during the pandemic, teachers generally use the internet to access education, news and social networking sites. In addition, it has been determined that teachers generally use social networking sites (Youtube, Facebook, Twitter, WhatsApp and Instagram) for video sharing, education, watching news, shopping and playing games during the pandemic.

Compared to the pre-pandemic period, it was concluded that there was a significant increase in the rate of watching news, educational/documentary programs and series/cinema-style programs on television. The findings showed that there was a slight increase in the rate of listening to the radio during the pandemic, and that the radio programs the teachers listened to were generally musical programs.

Discussion & Conclusion

In this study, it was tried to find out the time that teachers allocate for media tools before and during the pandemic. When the findings are evaluated, it is seen that there is a significant increase in the time they spend on the internet, television, mobil phone usage and social networking sites compared to the pre-pandemic period. Compared to the results of 2020, the "Digital-2021 Global Overview Report" made annually by "We are social and hootsuite", was revealed that the number of internet users in Turkey increased by 3.7 million with 6%, and the daily internet usage time increased by 2 hours 57 minutes to 7 hours 59 minutes. Compared to the pre-pandemic period, there has been a significant increase in the duration of internet use by teachers, as well as by all segments of the society. In this process, it can be said that the most important reason for this increase is the transition to the distance (online) education process by taking a break from face-to-face education.

In another finding, it was seen that teachers used social networking sites, such as Youtube, Facebook, Twitter, WhatsApp and Instagram for video sharing, education, news, shopping and games before and during the pandemic.

It has also been concluded that there has been a significant increase in accessing educational content with social networking sites, especially during the pandemic. Many studies (Çimen & Yılmaz, 2017; Gülbahar, Kalelioğlu & Madran, 2010; Krutka, Nowell & Whitlock 2017; Poore, 2013; Toğay, Akdur, Yetişken & Bilici, 2013) supported this finding.

In another finding, it was identifies that there was a serious increase in the rate of mobile phone usage during the pandemic compared to the pre-pandemic period. A study which was conducted by SODIGEM (2020) has reached an increase in teachers' phone usage times during the pandemic. During the pandemic process, a significant increase was detected in the TV watching rates of teachers. The long quarantine period has a serious effect on this increase.

RATEM's research (2020) revealed that the rate of television viewing increased by 23 percent since the beginning of March due to the "COVID-19" epidemic. The pandemic process has also affected the types of TV programs that teachers watch. In this process, teachers generally watched news, educational/documentary programs and TV series/cinema-style programs more.

The fact that people living in the world are witnessing a pandemic for the first time should have increased the curiosity and interest in the developments in the pandemic process. This stimulated more watching especially news-style programs.

In addition, the latest finding is that there has been a slight increase in the time of teachers listening to the radio during the pandemic.

Sosyal Bilgiler Dersini Veren Öğretmenlerin Pandemi Öncesi ve Sürecinde Medya Kullanım Alışkanlıklarının İncelenmesi

Nizamettin BİLİCİ, Van Milli Eğitim Müdürlüğü, ORCID ID: 0000-0001-5316-1666

Erhan GÖRMEZ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-0752-802x

Öz

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler dersini veren öğretmenlerin pandemi öncesi ve süresince medya kullanım alışkanlıklarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Van ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler dersi veren sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak 81 öğretmen katılmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında Medya Araçlarını Kullanma Anketi (MAKA), nitel verilerin toplanmasında da yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz yöntemiyle, nicel verileri de SPSS 21.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda yapılandırılmış görüşme formu ve MAKA kullanılarak elde edilen bulgulara göre; pandemi öncesine kıyasla internet kullanımında, özellikle WhatsApp ve Facebook gibi sosyal paylaşım uygulamalarının kullanımlarında, cep telefonu kullanım oranlarında, 3-4 saat ve 4 saat üzeri TV izleme aralıklarında, televizyondaki eğitici/belgesel programlar ile dizi/sinema tarzı programları izleme oranlarında ciddi bir artışın olduğu ve radyo dinleme sürelerinde çok az bir artışın olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: pandemi, sosyal bilgiler, öğretmen, medya, alışkanlık.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 275-306

DOI:10.17679/inuefd.1038734

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
20.12.2021

Kabul Tarihi
28.04.2022

Önerilen Atıf

Bilici, N. & Görmez, E. (2022). Sosyal bilgiler dersini veren öğretmenlerin pandemi öncesi ve sürecinde medya kullanım alışkanlıklarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 275-306. DOI:10.17679/inuefd.1038734

Bu makale birinci yazarın Doç.Dr. Erhan GÖRMEZ'in danışmanlığında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersini Veren Öğretmenlerin Pandemi Öncesi ve Sürecinde Medya Kullanım Alışkanlıklarının İncelenmesi

Medya araçlarını kullanma günümüz insanının en çok zaman ayırdığı uğraşların başında gelmektedir. Hem dünyanın farklı ülkelerinde hem de kendi ülkemizde yapılmış birçok çalışma bu kullanım yoğunluğunu ortaya koymaktadır (statista.com, 2021; backlinko.com, 2021; datareportal.com, 2021; ourworldindata.org, 2021; RTÜK, 2019; RTÜK, 2018). Kişinin medya araçlarına gündelik yaşamı içinde çok fazla zaman ayırmasında medyanın “bilgi edinme ve haber alma” ihtiyaçlarını karşılıyor olmasının önemli etkisi vardır. Medya araçları aracılığıyla bilgiler, fikirler ve değerler organize bir biçimde hemen hemen toplumun tüm kesimlerine ulaşmakta, kişi ilgi ve merakı doğrultusunda arzu ettiği bilgiye erişebilmektedir.

İnsan hayatında birçok konu hakkında bilgi edinmek ve haberdar olmak ister. Eğer bu haber/bilgi hem bireyin hem de tüm dünyanın merak ettiği bir konuya kişinin merakını gidermek için kullanacağı medya araçlarının hem sayısında hem de bu medya araçlarına ayrılan sürelerde artış yaşanması kaçınılmaz bir durumdur. Son üç yıldır tüm dünyanın gündeminde olan Covid-19 salgını dünya vatandaşlarının yakından takip ettiği ve gidişatı konusunda herkesin merak ettiği önemli bir konudur.

2019’un sonunda Çin’in Wuhan kentinde başlayan Covid-19 salgını dünyadaki diğer ülkelere de hızlıca yayılarak tüm dünyada bir pandemi haline gelmiştir. Mart 2020’de Türkiye’de ilk vakanın görülmesi, toplumsal yaşamda köklü değişimleri zorunlu kılmış, eğitim alanında da çok radikal kararların alınmasına neden olmuştur.

Yaşanılmakta olan pandemi koşulları, dünyanın birçok ülkesinde okulların kapatılarak uzaktan eğitime geçilmesini zorunlu kılmıştır. Ülkemizde de eğitimde sürekliliği sağlamak amacıyla uzaktan eğitim modeline geçilmiştir. Her ne kadar hazırlıksız yakalanılmış olursa da imkânlar ölçüsünde alt yapı koşulları hazırlanarak gerek televizyon gerekse internet aracılığıyla verilecek olan uzaktan eğitim planlanarak hızla hayata geçirilmiştir.

Buna bağlı olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) arasında bir iş birliği protokolü imzalanmış çok kısa bir sürede uzaktan eğitimin alt yapısı hazırlanarak, TRT Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kanalları kurulmuştur. TRT EBA İlkokul, TRT EBA Ortaokul, TRT EBA Lise kanalları 23 Mart 2020’de yayına başlamıştır. Böylece öğrencilerin okul ve dersleriyle bağlantılarının kopmaması amaçlanmıştır. Ayrıca EBA web sayfasında daha zengin içerikler oluşturulmuş ve EBA canlı ders uygulamasına geçilerek öğrenciler kendi öğretmenleriyle internet ortamında çevrim içi ders işlemeye başlamışlardır. Bunun dışında özel eğitim kurumları ve üniversiteler ise çeşitli çevrimiçi toplantı programlarını (zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Skype vb) kullanarak uzaktan eğitime ara vermeden devam etme yoluna gitmişlerdir (MEB, 2020).

Bu durum, öğretmenlerin medya araçlarını etkili ve bilinçli olarak kullanmasının önemini bir kez daha göstermiştir. Uzaktan eğitim ile ilgili medya araçlarını kullanmak durumunda kalan öğretmenler, zamanla kendilerini daha da geliştirerek derslerini işlerken medya araçlarını kullanım noktasında önemli tecrübeler edinmiş ve zamanla pratiklik kazanmışlardır.

Pandemi sürecinin ne zamana kadar devam edeceği kesin olarak bilinmemekte, konuyla ilgili birbirinden farklı öngörülerde bulunmaktadır. Bu durumun uzaktan eğitim sürecinin daha ne kadar devam edeceğini belirsiz bir hale soktuğu söylenebilir. Olumsuz bazı

yönlerine rağmen, medya araçları kullanılarak yapılan uzaktan eğitimin bugün birçok ülkede uygulandığı ve bu durumun ülkelere ve insanlara çok farklı deneyimler kazandırdığı söylenebilir. Örneğin, bundan sonra da yaşanabilecek herhangi bir salgın hastalık, doğal afet ve benzeri olumsuz durumlarda ülkeler ve eğitimciler ne yapacakları konusunda fikir ve tecrübe kazanmış olmanın avantajıyla hareket edebileceklerdir. Gelecekte ülkelerin yüz yüze eğitimin ekonomik maliyetlerini azaltmak adına kademeli olarak uzaktan eğitim modeline geçiş yapmaları da söz konusu olabilir.

Bu çalışma, geçmiş dönemlerde yaşanmış olan pandemi süreçlerine kıyasla günümüzde yaşanan pandemi sürecinde medyanın etkisini ortaya koymak adına ve öğretmenlerin pandemi öncesi ve pandemi sürecinde medya kullanım alışkanlıklarını karşılaştırmalı olarak tespit etmek adına özgün bir çalışmadır denebilir.

Nitekim alanyazında sosyal bilgiler öğretmenlerinin pandemi öncesi ve pandemi sürecinde medya kullanım alışkanlıklarını mukayeseli olarak gösteren herhangi bir çalışmaya da rastlanılmaması, bir ilk olması bakımından çalışmanın önemini arttırmaktadır. Yapılan çalışma her ne kadar sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlılık gösterse de esasında veri toplamak için kullanılan anket ve görüşme formunda medya kullanım alışkanlıklarını ortaya çıkaran soruların öğretmenlerin tümünü ilgilendirecek tarzda olması ve bu süreçte öğretmenlerin medya araçlarını kullanım amaçlarının benzer oluşu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçları genelleme imkânı da doğurmuştur.

Bütün bu sebeplerden dolayı yapılan araştırmanın alanyazın, öğretmenler, medya şirketleri, sosyal medya uzmanları, eğitim yöneticileri, eğitim politikacıları ve eğitim araştırmacıları tarafından önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma Problemi

Sosyal bilgiler dersini veren öğretmenlerin pandemi öncesi ve sürecinde medya kullanım alışkanlıklarında nasıl bir değişim olmuştur?

Alt problemler.

1. Öğretmenlerin pandemi öncesinde ve pandemi süresince internet kullanım alışkanlıklarında (süre ve takip edilen siteler açısından) nasıl bir farklılık olmuştur?
2. Öğretmenlerin pandemi öncesinde ve pandemi süresince sosyal paylaşım sitelerini kullanma alışkanlıklarında (tür ve amaç değişkenleri açısından) nasıl bir farklılık olmuştur?
3. Öğretmenlerin pandemi öncesinde ve pandemi süresince cep telefonu kullanma alışkanlıklarında (süre, kullanım amacı değişkenleri açısından) nasıl bir farklılık olmuştur?
4. Öğretmenlerin pandemi öncesinde ve pandemi süresince televizyon izleme alışkanlıklarında (süre, program değişkenleri açısından) nasıl bir farklılık olmuştur?
5. Öğretmenlerin pandemi öncesinde ve pandemi süresince radyo dinleme alışkanlıklarında (süre, program değişkenleri açısından) nasıl bir farklılık olmuştur?
6. Öğretmenlerin pandemi öncesi ve pandemi süresince kullandıkları farklı medya araçları (televizyon, radyo, internet, cep telefonu vb.) konusundaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, yöntemi, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan araçlar ve verilerin analizinde kullanılan analiz teknikleri açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Çalışma hem nitel hem de nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma bir modele sahiptir. Karma model olan çalışmada elde edilen bulgular hem nicel hem de nitel yöntemlerle açıklanır. Nicel yöntemler kullanılarak elde edilen bulgular nitel verilerle desteklenir (McMillan ve Schumacher, 2006). Farklı metotlar bir olayın farklı yönlerini ortaya çıkardığından eğitimle ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılır (Louis ve Lawrence, 1997, s. 240; Silverman, 2000, 50; Yaman, 2005, 118).

Karma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin pandemi öncesi ve pandemi süresince medya kullanım alışkanlıkları süre, program türü, kullanım amacı gibi değişkenler dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Van ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini de İpekyolu İlçe Milli Eğitim ve Tuşba İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilkökuller ve ortaokullarda sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda 81 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada örneklem seçiminde olasılığa dayalı örneklem türlerinden biri olan amaçlı örneklemden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniğinde, örneklem araştırmacının araştırma problemlerine cevap bulunacağına inandığı kişilerden oluşur.

Tablo 1

Demografik Bilgiler

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	30	37,0
	Erkek	51	63,0
Yaş	20-25 arası	4	4,9
	26-30 arası	25	30,9
	31-35 arası	21	25,9
	36-40 arası	13	16,0
	41-45 arası	12	14,8
	46-50 arası	5	6,2
	50 ve üzeri	1	1,2
	Sosyal Bilgiler	47	58,0

Bölüm	Sınıf Öğretmeni	20	24,7
	Tarih Bölümü	5	6,2
	Coğrafya Bölümü	3	3,7
	Diğer	6	7,4
Eğitim Durumu	Lisans	66	81,5
	Yüksek Lisans	12	14,8
	Doktora	3	3,7
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	20	24,7
	6-10 yıl	24	29,6
	11-15 yıl	15	18,5
	16-20 yıl	16	19,8
	20 ve üzeri	6	7,4
Medya Eğitimi	Aldım	25	30,9
	Almadım	56	69,1
Alınan Eğitim Türü	Seminer	13	16,0
	Kurs	3	3,7
	Ders	9	11,1

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgilerin verilmiş olduğu Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerin %63'nün erkek, %37'sinin kadın; %4,9'ünün 20-25, %30,9'sinin 26-30, %25,9'sinin 31-35, %16'sının 36-40, %14,8'nin 41-45, %6,2'sinin 46-50 yaş ve %1,2'sinin 50 ve üzeri yaş aralığında olduğu; %58'nin sosyal bilgiler, %14,8'nin sınıf öğretmenliği, %6,2'sinin tarih bölümü, %3,7'sinin coğrafya bölümü ve %7,4'nün de diğer branşlardan olduğu; %81,5'nin lisans, %14,8'nin ise yüksek lisans, %3,7'sinin doktora düzeyinde olduğu; %24,7'sinin 1-5 yıl, %29,6'sının 6-10 yıl, %18,5'inin 11-15 yıl, %19,8'nin 16-20 yıl ve %7,4'nün de 20 ve üzeri yıl aralığında öğretmenlik deneyimine sahip olduğu; öğretmenlerin %69,1'nin medya ile ilgili bir eğitim almadığı, %30,9'nun da medya ile ilgili bir eğitim aldıkları; alınan medya eğitimi türünün %16 oranında seminer, %11,1 oranında ders ve %3,7 oranında kurs olduğu görülmektedir. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun; erkek öğretmenlerden oluştuğu, yaş aralığının 26-30 arasında olduğu, öğrenim düzeylerinin lisans, branşlarının sosyal bilgiler olduğu, mesleki kıdemlerinin 6-10 arasında oldukları ve çoğunluğunun medya ile ilgili bir eğitim almadıkları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü vasıtasıyla yapılan görüşmeler sonucunda (29.03.2021 tarihli ve 1574 sayılı karar doğrultusunda) Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK-1). Yazılı izinler alındıktan sonra kişi bilgi formunu içeren Medya Araçlarını Kullanma Anketi ve yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından telefon, mail ve WhatsApp uygulamaları üzerinden katılımcılara ulaştırılmış ve yine aynı uygulamalar üzerinden veriler toplanmıştır.

Tablo 2

Araştırma Sorularının İlgili Olduğu Veri Toplama Aracı

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin pandemi öncesi ve pandemi süresince medya kullanım alışkanlıklarında ne derece bir değişim olmuştur?	Medya Araçlarını Kullanma Anketi (kişisel bilgi formu dahil)
Öğretmenlerin pandemi öncesi ve pandemi süresince kullandıkları farklı medya araçları (televizyon, radyo, internet, cep telefonu vb.) konusundaki görüşleri nelerdir?	Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada öğretmenlerin medya kullanım alışkanlıklarını değerlendirmek amacıyla alanyazında yapılan çalışmalar incelenerek (Yüzgeç, 2020; Vergili, 2020; Aksu, 2019; Koçak, 2019; Alıcı, 2018; Dolanbay, 2018; Özel, 2018; Karataş, 2017; Görmez, 2014; Çinelioğlu, 2013; İnan, 2010) 7 ana başlık (Televizyon, Radyo, İnternet, Sosyal Paylaşım ve Cep Telefonu vd.) ve 28 alt başlıktan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketi hazırlanmasında takip edilen süreç aşağıda ifade edilmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2013).

1. Aşama: Bu aşamada çalışmanın konusu dikkate alınarak hem alanyazın incelenmiş hem de alanda uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Başlangıçta 6 ana başlık ve bu altı başlıkla ilişkili 24 soru hazırlanmıştır.

2. Aşama: Bu aşamada çalışmanın amacını ifade eden bir giriş bölümü ile kişisel bilgilerin yer aldığı 24 maddeden oluşan bir taslak form oluşturulmuştur.

3. Aşama: Pandemi öncesi ve pandemi süresince öğretmenlerin medya kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla hazırlanmış anket için alanında uzman akademisyen ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan, alan taraması yapılarak oluşturulan anketi “medya kullanım alışkanlıklarını değerlendirmede” yeterli olup olmadığı konusunda değerlendirmeleri istenmiştir. Başlangıçta 6 ana başlık (televizyon, radyo, internet ve cep telefonu vd.) ve 24 maddeden oluşan anket, uzman görüşleri doğrultusunda “sosyal medya” başlığının ve 4 alt ek boyutun eklenmesiyle 7 alt boyuta ve 28 maddeye çıkarılmıştır. Anketlerde kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde uzman görüşlerine başvurmak önemli yöntemlerdendir (Baykul, 2000). Bu çalışmada da geçerlilik çalışması için alan uzmanı 2 akademisyen (Doç. Dr., Dr. Öğrt. Üyesi) ve 4 farklı branşta (sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği, tarih öğretmenliği ve coğrafya öğretmenliği)

görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ana başlıklara ve alt maddelere son şekil verilmiştir.

4. Aşama: Sonraki aşamada anket farklı branşlarda görev yapan 63 öğretmene uygulanmış ve uygulama sonucunda Cronbach-Alpha değeri, .61 tespit edilmiştir. Bu katsayının $0,60 \leq 0,61 < 0,80$ aralığında olması anketin güvenilir olduğunu göstermektedir (Terzi, 2017). 81 öğretmenin katıldığı çalışmada anketin Cronbach's Alpha değerine tekrar bakılmış. Tüm maddeler için elde edilen α değerinin $\alpha=.62$ olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir anket olduğunu tekrar kanıtlamıştır (EK-2).

Yapılandırılmış görüşme formu: Öğretmenlerin pandemi öncesi ve pandemi süresince kullandıkları farklı medya araçları (televizyon, radyo, internet, cep telefonu vb.) konusundaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından "yapılandırılmış görüşme formu" hazırlanmıştır. 7 maddede oluşan görüşme formu alan uzmanı 2 akademisyen (Doç. Dr., Dr. Öğrt. Üyesi) ve 4 farklı branşta (sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği, tarih öğretmenliği ve coğrafya öğretmenliği) görev yapan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak tekrar revize edilmiş, sadece bazı ifadeler daha net yazılmaya çalışılmış, madde sayısında bir değişiklik olmamıştır. 7 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu ön uygulama olarak 10 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmış ve bu görüşmeye katılan öğretmenler soruların anlaşılır, odaklı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu teyit işleminden sonra 7 maddeden oluşan yapılandırılmış görüşme formu (EK-3) ilgili öğretmen grubuna uygulanmıştır.

Yapılandırılmış görüşme formu geçerlik ve güvenilirlik çalışması için yapılanlar incelendiğinde;

1. Araştırmanın geçerliğini artırmak için araştırmacı veri toplama sürecine bizzat kendisi katılmış hem yüz yüze hem de diğer iletişim kanalları yoluyla (mail, telefon, sosyal paylaşım uygulamaları) çalışmanın niçin yapıldığı, verilerin ne amaçla kullanılacağı hakkında bilgi vermiş, öğretmenlere soru formunu nesnel bir şekilde doldurmalarının çalışmanın bilimselliğine olan katkısı hakkında açıklama yapmıştır. Ayrıca araştırmaya katılanlardan elde edilen verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, betimsel bir analizle katılımcılardan doğrudan alıntılarının kullanılması çalışmanın geçerliliğini artıran uygulamalardır.

2. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için de araştırmaya katılan grup hakkında açıklayıcı bilgiler verilmeye çalışılmış, araştırmacı görüşme sürecinde kendi konumu hakkında da ayrıntılı bilgiler paylaşmıştır.

Kişi bilgi formu (KBF)

Kişisel bilgi formu öğretmenlerin medya kullanım alışkanlıklarını ortaya koymak amacıyla hazırlanmış olan Medya Araçlarını Kullanma Anketi ile birlikte uygulanmıştır. Bu formun içeriğinde öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, görev yaptıkları okullar, mezun oldukları programlar, medya eğitimi ile ilgili bir eğitim alıp almadıkları gibi bilgiler yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Kişi bilgi formu (KBF) ve medya araçlarını kullanma anketi. Kişi bilgilerin yer aldığı Medya Araçlarını Kullanma Anketinin uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizinde nicel analiz teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 programları uygulanmıştır. Elde edilen

verilerin çoğunlukla nominal ve ordinal değerler olmasından dolayı, betimsel istatistik yöntemlerden sıklık (frekans) ve yüzdeler değeri incelenmiştir.

Yapılandırılmış görüşme formu (YGF). Araştırmaya katılan toplam 81 öğretmenden ayrı olarak 10 erkek ve 7 bayan öğretmen olmak üzere 17 öğretmene uygulanan yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler gözlem ya da görüşme süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analizde, bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar yapılır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Ardından bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden- sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım, Şimşek, 2011). Verilerin analizinde, katılımcıların görüşlerine herhangi bir müdahale yapılmamış, görüşler doğrudan aktarılmaya çalışılmıştır.

Bu bölümde hem nicel hem de nitel veri toplama araçları sonucunda elde edilen veriler tablolaştırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Nicel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Medya Araçlarını Kullanma Anketi'nden elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdeler değeri bakılmış ve sonuçlar tablolaştırılarak paylaşılmıştır.

Tablo 3

Pandemi Öncesi İnternet Kullanım Süresi

Seçenekler	f	%
Hiç	1	1,2
1 Saat	8	9,9
1-2 Saat	28	34,6
2-3 Saat	29	35,8
3-4 saat	9	11,1
4 saat ve Üzeri	6	7,4
Toplam	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi öncesi internet kullanım sürelerinin çoğunlukla 1-2 saat (%34,6) ve 2-3 saat (%35,8) aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 4*Pandemi Süresince İnternet Kullanım Süresi*

Seçenekler	f	%
Hiç	-	-
1 Saat	1	1,2
1-2 Saat	7	8,6
2-3 Saat	19	23,5
3-4 saat	25	30,9
4 saat ve Üzeri	29	35,8
Toplam	81	8,6

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi süresince internet kullanım sürelerinin yoğunlukla 4 saat ve üzeri (%35,8), 3-4 saat (%30,9), 2-3 saat (%23,5) aralıklarında olduğu görülmektedir. Pandemi öncesine kıyasla pandemi süresince 3-4 saat ve 4 saat internet kullanım aralıklarında ciddi bir artışın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5*Pandemi Öncesi İnternet Kullanım Amacı*

Seçenekler	Eğitim		Haber		Alışveriş		Oyun		Diğer (Sosyal medya)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Her zaman	36	44,4	25	30,9	10	12,3	5	6,2	9	11,1
Sıklıkla	18	22,2	39	48,1	15	18,5	4	4,9	10	12,4
Ara sıra	14	17,3	9	11,1	36	44,4	12	14,8	57	70,3
Nadiren	10	12,3	6	7,4	9	11,1	23	28,4	5	6,2
Hemen hemen hiç	3	3,7	2	2,5	11	13,6	37	45,7	-	-
Toplam	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi öncesi interneti genellikle eğitim (%44,4), haber (30,9), alışveriş (12,3), sosyal medya (%11,1) amaçlı kullandıkları görülmektedir. %6,2'lik bir oranında oyun amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 6
Pandemi Süresince İnternet Kullanım Amacı

Seçenekler	Eğitim		Haber		Alışveriş		Oyun		Diğer (sosyal medya)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Her zaman	53	65,4	18	22,2	4	4,9	1	1,2	11	13,6
Sıklıkla	10	12,3	47	58,0	15	18,5	4	4,9	56	69,1
Ara sıra	11	13,6	11	13,6	40	49,4	10	12,3	5	6,2
Nadiren	3	3,7	3	3,7	10	12,3	30	37,0	6	7,4
Hemen hemen hiç	4	4,9	2	2,5	12	14,8	36	44,4	3	3,7
Toplam	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi süresince interneti genellikle eğitim (%65,4), haber (22,2), sosyal medya (%13,6) ve alışveriş (4,9), amaçlı kullandıkları görülmektedir. %1,2'lik bir oranında oyun amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir. Pandemi öncesine kıyasla öğretmenlerin eğitim amaçlı interneti kullanımlarında ciddi bir artışın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7
Pandemi Öncesi Sık Kullanılan Sosyal Paylaşım Uygulamaları

Seçenekler	Facebook		Twitter		Instagram		Youtube		WhatsApp	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Her zaman	39	48,1	44	54,3	21	25,9	60	74,1	34	41,9
Sıklıkla	20	24,7	14	17,3	23	28,4	11	13,6	25	30,9
Arasına	10	12,3	13	16,0	10	12,3	7	8,6	13	16,0
Nadiren	10	12,3	6	7,4	-	-	3	3,7	5	6,2
Hemen hemen hiç	2	2,5	4	4,9	27	33,3	-	-	4	4,9
Toplam	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi öncesi sosyal paylaşım uygulamalarından yoğun olarak Youtube (%74,1), Facebook (%48,1), Twitter (%54,3), WhatsApp (%41,9) ve Instagram (25,9) kullandıkları görülmektedir.

Tablo 8*Pandemi Süresince Sık Kullanılan Sosyal Paylaşım Uygulamaları*

Seçenekler	Facebook		Twitter		Instagram		Youtube		WhatsApp	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Her zaman	48	59,2	45	55,6	16	19,8	58	71,6	42	51,9
Sıklıkla	15	18,5	8	9,9	27	33,3	23	28,4	27	33,3
Ara sıra	13	16	18	22,2	6	7,4	-	-	7	8,6
Nadiren	3	3,7	9	11,1	3	3,7	-	-	3	3,7
Hemen hemen hiç	2	2,5	1	1,2	29	35,8	-	-	2	2,4
Toplam	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi süresince sosyal paylaşım uygulamalarından yoğun olarak Youtube (%71,6), Facebook (%59,2), Twitter (%55,6), WhatsApp (%51,9) ve Instagram (19,8) kullandıkları görülmektedir. Pandemi öncesine kıyasla WhatsApp ve Facebook kullanımlarında ciddi bir artışın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9*Pandemi Öncesinde Sosyal Medya Araçlarını Kullanım Amacı*

Seçenekler	Eğitim		Haber		Alışveriş		Oyun		İletişim, video- fotoğraf paylaşımı	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Her zaman	34	42,0	27	33,3	9	11,1	2	2,5	59	72,9
Sıklıkla	14	17,3	35	43,2	13	16,0	8	9,9	4	4,9
Arasıra	14	17,3	7	8,6	29	35,8	6	7,4	5	6,2
Nadiren	8	9,9	4	4,9	6	7,4	18	22,2	6	7,4
Hemen hemen hiç	11	13,6	8	9,9	24	29,6	47	58	7	8,6
Toplam	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi öncesi sosyal medya araçlarını çoğunlukla iletişim ve video paylaşımı (%72,9) amaçlı kullandıkları; bunu sırasıyla eğitim amaçlı (%42), haber amaçlı (33,3), alışveriş amaçlı (%11,1) ve oyun amaçlı (2,5) kullandıkları görülmektedir.

Tablo 10*Pandemi Süresince Sosyal Medya Araçlarını Kullanım Amacı*

Seçenekler	Eğitim		Haber		Alışveriş		Oyun		İletişim, video- fotoğraf paylaşımı	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Her zaman	50	61,7	19	23,5	4	4,9	1	1,2	59	72,9
Sıklıkla	13	16,0	41	50,6	19	23,5	2	2,5	4	4,9
Ara sıra	7	8,6	12	14,8	28	34,6	10	12,3	5	6,2
Nadiren	6	7,4	5	6,2	9	11,1	15	18,5	7	8,6
Hemen hemen hiç	5	6,2	4	4,9	21	25,9	53	65,5	6	7,4
Toplam	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi süresince sosyal medya araçlarını çoğunlukla iletişim ve video paylaşımı (%72,9) amaçlı kullandıkları; bunu sırasıyla eğitim amaçlı (%61,7), haber amaçlı (23,5), alışveriş amaçlı (%4,9) ve oyun amaçlı (%1,2) kullandıkları görülmektedir. Pandemi öncesi ve pandemi süresince sosyal medya araçlarını eğitim amaçlı kullanım oranında ciddi bir artışın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11*Pandemi Öncesi Cep Telefonu Kullanım Süresi*

Seçenekler	f	%
Hiç	-	-
1 Saat	14	17,3
1-2 Saat	24	29,6
2-3 Saat	23	28,4
3-4 saat	15	18,5
4 saat ve Üzeri	5	6,2
Toplam	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi öncesi cep telefonu kullanım sürelerinin genellikle 1-2 saat (%29,6), 2-3 saat (%28,4) ve 3-4 saat (%18,5) aralıklarında değiştiği görülmektedir.

Tablo 12
Pandemi Süresince Cep Telefonu Kullanım Süresi

Seçenekler	f	%
Hiç	-	-
1 Saat	1	1,2
1-2 Saat	7	8,6
2-3 Saat	15	18,5
3-4 saat	21	25,9
4 saat ve Üzeri	37	45,7
Toplam	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi süresince cep telefonu kullanım sürelerinin genellikle 4 saat ve üzeri (%45,7), 3-4 saat (%25,9) ve 2-3 saat (%18,5) aralıklarında değiştiği görülmektedir. Pandemi öncesine kıyasla pandemi süresince cep telefonu kullanım oranlarında ciddi bir artışın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13
Pandemi Öncesinde Cep Telefonu Kullanım Amacı

Seçenekler	Eğitim		Haber		Oyun		Video İzlemek		Sosyal Paylaşım	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Her zaman	26	32,1	28	34,6	10	12,3	11	13,6	34	41,9
Sıklıkla	17	21,0	31	38,3	6	7,4	17	21,0	6	7,4
Ara sıra	14	17,3	7	8,6	14	17,3	24	29,6	14	17,3
Nadiren	13	16,0	10	12,3	5	6,2	20	24,7	19	23,5
Hemen hemen hiç	11	13,5	5	6,1	46	56,8	9	11,1	8	9,9
Toplam	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi öncesinde cep telefonlarını genellikle sosyal paylaşım uygulamalarına girmek (%41,9), haber sitelerini takip etmek (%34,6), eğitim (%32,1) amaçlı kullandıkları görülmektedir.

Tablo 14*Pandemi Süresince Cep Telefonu Kullanım Amacı*

Seçenekler	Eğitim		Haber		Oyun		Video İzlemek		Sosyal Paylaşım	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Her zaman	51	63,0	13	16,0	5	6,2	6	7,4	38	46,8
Sıklıkla	8	9,9	47	58,0	8	9,9	12	14,8	5	6,2
Ara sıra	11	13,6	11	13,6	14	17,3	25	30,9	15	18,5
Nadiren	7	8,6	7	8,6	11	13,6	25	30,9	17	21
Hemen hemen hiç	4	4,9	3	3,7	43	53,1	13	16,1	6	7,4
Toplam	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi süresince cep telefonlarını genellikle eğitim (%63), sosyal paylaşım uygulamalarına girmek (%46,8), haber sitelerini takip etmek (%16) amaçlı kullandıkları görülmektedir. Pandemi öncesine kıyasla öğretmenlerin cep telefonlarını eğitim amaçlı kullanım oranlarında ciddi bir artışın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 15*Pandemi Öncesi TV İzleme Süreleri*

Seçenekler	f	%
Hiç	12	14,8
1 Saat	16	19,8
1-2 Saat	28	34,6
2-3 Saat	18	22,2
3-4 saat	7	8,6
4 saat ve Üzeri	-	-
Toplam	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi öncesi TV izleme sürelerinin genellikle 1-2 saat (%34,6), 2-3 saat (%22,2) ve 1 saat (%19,8) aralıklarında olduğu görülmektedir. Ayrıca hiç TV izlemeyen öğretmenlerin oranının da (%14,8) az olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 16*Pandemi Süresince TV İzleme Süreleri*

Seçenekler	f	%
Hiç	9	11,1
1 Saat	3	3,7

1-2 Saat	17	21,0
2-3 Saat	26	32,1
3-4 saat	14	17,3
4 saat ve Üzeri	12	14,8
Toplam	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi süresince TV izleme sürelerinin genellikle 2-3 saat (%32,1), 1-2 saat (%21), 3-4 saat (%17,3), 4 saat üzeri (%14,8) aralıklarında olduğu görülmektedir. Pandemi öncesine kıyasla hiç TV izlemeyenlerin oranında (%11,1) bir düşüşün olduğu 3-4 saat ve 4 saat üzeri izleme oranlarında ciddi bir artışın olduğu görülmektedir.

Tablo 17

Pandemi Öncesi En Sık İzlenen TV Programları

Seçenekler	Haber		Dizi/Sinema		Eğitici Prog./Belgesel		Eğlence/Şov/ Magazin		Yarışma		Spor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Her zaman	47	58,0	33	40,7	6	7,4	3	3,7	67	82,7	65	80,2
Sıklıkla	26	32,1	26	32,1	8	9,9	3	3,7	8	9,9	6	7,4
Ara sıra	3	3,7	14	17,3	8	9,9	70	86,4	3	3,7	4	4,9
Nadiren	2	2,5	7	8,6	4	4,9	3	3,7	2	2,5	4	4,9
Hemen hemen hiç	3	3,7	1	1,2	55	67,9	2	2,5	1	1,2	2	2,5
Toplam	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Tablo incelendiğinde pandemi öncesinde öğretmenlerin televizyonda yoğun olarak yarışma (%82,7), spor (%80,2), eğitim (%58), dizi/sinema (%40,7), eğitici/belgesel (%7,4) ve eğlence/şov/magazin (%3,7) gibi programları izledikleri görülmektedir.

Tablo 18

Pandemi Süresince En Sık İzlenen TV Programları

Seçenekler	Haber		Dizi/Sinema		Eğitici Prog./Belgesel		Eğlence/Şov/ Magazin		Yarışma		Spor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Her zaman	47	58,0	42	51,8	32	39,6	8	9,9	64	79,0	66	81,5
Sıklıkla	5	6,2	31	38,3	34	42,1	7	8,6	4	4,9	4	4,9
Ara sıra	5	6,2	7	8,6	13	16,0	63	77,9	6	7,4	6	7,4

Nadiren	24	29,6	1	1,2	-	-	2	2,4	4	4,9	3	3,7
Hemen hemen hiç	-	-	-	-	2	2,5	1	1,2	3	3,7	2	2,5
Toplam	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Tablo incelendiğinde pandemi süresince öğretmenlerin televizyonda yoğun olarak spor (%81,5), yarışma (%79), eğitim (%58), dizi/sinema (%51,8), eğitici/belgesel (%39,6) ve eğlence/şov/magazin (%9,9) gibi programları izledikleri görülmektedir. Pandemi öncesine kıyasla öğretmenlerin eğitici/belgesel programlar ile dizi/sinema tarzı programları izleme oranlarında ciddi bir artış tespit edilmektedir.

Tablo 19

Pandemi Öncesi Radyo Dinleme Süresi

Seçenekler	f	%
Hiç	63	77,8
1 Saat	12	14,8
1-2 Saat	3	3,7
2-3 Saat	3	3,7
3-4 saat	-	-
4 saat ve Üzeri	-	-
Toplam	81	100

Tablo incelendiğinde pandemi öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun (%77,8) radyo dinlemedikleri; genel olarak 1 saat (%14,8), 1-2 saat (%3,7) ve 2-3 (%3,7) aralıklarında dinledikleri görülmektedir.

Tablo 20

Pandemi Süresince Radyo Dinleme Süresi

Seçenekler	f	%
Hiç	60	74,1
1 Saat	12	14,8
1-2 Saat	6	7,4
2-3 Saat	2	2,5
3-4 saat	1	1,2
4 saat ve Üzeri	-	-
Toplam	81	100

Tablo incelendiğinde pandemi süresince öğretmenlerin çoğunluğunun (%74,1) radyo dinlemedikleri; genel olarak 1 saat (%14,8), 1-2 saat (%7,4), 2-3 saat (%2,5) ve 3-4 saat (%1,2) aralıklarında dinledikleri görülmektedir. Pandemi öncesine kıyasla öğretmenlerin radyo dinleme sürelerinde çok az bir artışın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 21

Pandemi Süresince Takip Edilen Radyo Programları

Seçenekler	Eğitim Prog.		Müzik Prog.		Sağlık Prog.		Haber Prog.		Kültür Prog.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Her zaman	1	1,2	12	14,8	-	-	2	2,5	2	2,5
Sıklıkla	-	-	2	2,5	-	-	2	2,5	1	1,2
Ara sıra	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nadiren	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hemen hemen hiç	80	98,8	67	82,7	81	100,0	77	95,1	78	96,3
Toplam	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi öncesi genellikle müzik programları (%14,8) dinledikleri, bu programların dışında az da olsa haber programları (%2,5), kültür programları (%2,5) ve eğitim programları (%1,2) dinledikleri görülmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin sağlık programları ile ilgili yayınları dinlemedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 22

Pandemi Süresince Takip Edilen Radyo Programları

Seçenekler	Eğitim Prog.		Müzik Prog.		Sağlık Prog.		Haber Prog.		Kültür Prog.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Her zaman	1	1,2	14	17,3	1	1,2	1	1,2	3	3,7
Sıklıkla	-	-	3	3,7	1	1,2	1	1,2	1	1,2
Ara sıra	-	-	-	-	-	-	1	1,2	-	-
Nadiren	-	-	-	-	-	-	-	--	-	-
Hemen hemen hiç	80	98,2	64	79,0	79	97,5	78	96,3	77	95,1
Toplam	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin pandemi süresince de genellikle müzik programları (%17,3) dinledikleri, bu programların dışında az da olsa kültür programları (%3,7), sağlık programları (%1,2), haber programları (%1,2) ve eğitim programları (%1,2) dinledikleri

görülmektedir. Pandemi öncesine kıyasla öğretmenlerin dinledikleri radyo programlarında hem oran olarak hem de program türleri bakımından ciddi bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Nitel Bulgular

Öğretmenlerin pandemi öncesi ve pandemi süresince kullandıkları farklı medya araçları (televizyon, radyo, internet, cep telefonu vb.) konusundaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 81 öğretmen dışında 17 öğretmenle- yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak- yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle irdelenmeye çalışılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen veriler 5 tema (televizyon, radyo, internet, cep telefonu ve sosyal paylaşım) altında kodlanmıştır. Elde edilen bulguları destekleyen öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşlerin kime ait olduğunu belirtmek amacıyla erkek öğretmenler için "EÖ-1, EÖ-2 EÖ-10", kadın öğretmenler için "KÖ-1, KÖ-2.....KÖ-7" sembolleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler incelendiğinde:

Televizyon teması. Araştırmaya katılan öğretmenlere "Pandemi öncesi ve pandemi süresince televizyon izleme alışkanlığınızda bir değişiklik oldu mu? Kısaca açıklar mısınız?" sorusu sorulup, ifade edilen görüşler "televizyon teması" başlığı altında kodlanmıştır. Soruya ilişkin doğrudan alıntılar incelendiğinde:

KÖ-2: Pandemi öncesi TV izleme aktivitesi için ayırdığımız süre daha kısıtlı iken pandemi sürecinde bu süre arttı. Pandemi öncesi izlediğimiz programlar daha çok haber ve belgesel tarzı iken ve daha seçici davranırken pandemi sürecinde program türünde yelpaze genişledi.

EÖ-1: Pandemi öncesi tek başıma yaşıyordum. Günde 1-2 saat belgesel ya da haber kanallarını izliyordum. Pandemi sürecinde ailemle yaşamaya başladım. TV neredeyse tüm gün açık ancak izlenen programlara ben karar vermiyorum. Dolayısıyla hiç TV izlemediğimi söyleyebilirim. Kişisel bilgisayarımdan film ve dizi izliyorum.

Genel olarak öğretmenlerin pandemi öncesi ve pandemi süresince televizyon izleme alışkanlıkları ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde TV izleme sürelerinde, izledikleri program çeşitliliğinde bir artışın olduğu anlaşılmaktadır.

Radyo teması. Araştırmaya katılan öğretmenlere Pandemi öncesi ve pandemi süresince radyo dinleme alışkanlığınızda bir değişiklik oldu mu? Kısaca açıklar mısınız? sorusu sorulup, ifade edilen görüşler "radyo teması" başlığı altında kodlanmıştır. Soruya ilişkin doğrudan alıntılar incelendiğinde:

KÖ-3: Araç kullanırken ve nadiren radyo dinlerim. Tarama yaparken o anda radyolarda uygun bulduğum programı dinlerim.

KÖ-7: Radyoyu sadece arabada dinliyorum. Herhangi bir değişiklik olmadı.

KÖ-5: Genellikle sadece araba kullanırken radyo dinlerim. Pandemi öncesinde daha çok araba kullandığım için daha çok radyo dinlerdim. Pandemi ile birlikte dışarıya daha az çıktığım için haliyle daha az radyo dinliyorum. Genellikle müzik dinliyorum.

Genel olarak öğretmenlerin pandemi öncesi ve pandemi süresince radyo dinleme alışkanlıklarında ciddi bir değişimin olmadığı görülmektedir.

İnternet teması. Araştırmaya katılan öğretmenlere Pandemi öncesi ve pandemi süresince internet kullanım alışkanlığınızda bir değişiklik oldu mu? Kısaca açıklar mısınız? sorusu sorulup, ifade edilen görüşler “İnternet teması” başlığı altında kodlanmıştır. Soruya ilişkin doğrudan alıntılar incelendiğinde:

KÖ-2: İnterneti daha fazla kullanmaya başladım. Evde geçirilen zaman artınca güncel konulara yönelik içerikleri takip etmeye başladım. Örneğin, Kripto paralar ile ilgili aramalarım yoğunlaştı.

EÖ-5: Pandemi sürecinde internet kullanım süresi büyük oranda arttı. İnternette ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda alışveriş sitelerinden online alışveriş arttı. Film izlemeye ayrılan süre arttı. Sosyal medya kullanımı arttı.

EÖ-6: Evet hem de büyük değişiklik oldu, normalde interneti çoğunlukla film izlemek için kullanırdım o da fazla değil yani çok fazla vakit geçirmezdim ancak pandemiden sonra neredeyse bütün sosyal hayatın yerini internetten filmler, videolar, oyunlar, kripto piyasası vs aldı, ayrıca eğitim içinde internet kullanımım çok fazla arttı (zoom, EBA)

EÖ-4: İnternet süresi ve giriş sıklığı arttı, eğitim ve sağlık konuları ön plana çıktı.

Genel olarak öğretmenlerin pandemi süresince uzaktan eğitim ve karantina uygulamasından dolayı, pandemi öncesine kıyasla internet kullanım alışkanlıklarında ciddi bir artış olduğu anlaşılmaktadır.

Cep telefonu teması. Araştırmaya katılan öğretmenlere Pandemi öncesi ve pandemi süresince cep telefonu kullanım alışkanlığınızda bir değişiklik oldu mu? Kısaca açıklar mısınız? sorusu sorulup, ifade edilen görüşler “Cep telefonu teması” başlığı altında kodlanmıştır. Soruya ilişkin doğrudan alıntılar incelendiğinde:

KÖ-4: Yaşadığımız zamanın gereği olduğu için kullanıyorum telefonu. Malasef bir ihtiyaç haline geldi. Eskiye çok özlüyorum. İşimiz gereği teknolojiden Çok uzak kalmıyorum. Ama olabildiğince az kullanıyorum telefonumu.

EÖ-1: Pandemi öncesi ve pandemi süresince cep telefonu kullanma alışkanlığım da değişiklik oldu. Sosyal medyada daha fazla vakit geçirdim.

EÖ-4: Öğrencilerle iletişimimiz telefon aracılığı ile olduğu için kullanımı da çok arttı. Ayrıca akraba eş dost ziyaretleri de olmadığı için bu da telefonla telafi edilmeye çalışıldı. Telefon kullanımı olması gerekenin 4-5 katına çıktı.

EÖ-5: Pandemi öncesi telefonda sosyal medyaya daha az bakınırdım, pandemi ile beraber bu süre de arttı.

Genel olarak öğretmenlerin pandemi süresince uzaktan eğitim ve karantina uygulamasından dolayı, pandemi öncesine kıyasla cep telefonu kullanım alışkanlıklarında ciddi bir artışın olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal paylaşım teması. Araştırmaya katılan öğretmenlere Pandemi öncesi ve pandemi süresince sosyal paylaşım sitelerini (Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram vd.) kullanım alışkanlığınızda bir değişiklik oldu mu? Kısaca açıklar mısınız? sorusu sorulup, ifade edilen

görüşler “sosyal paylaşım teması” başlığı altında kodlanmıştır. Soruya ilişkin doğrudan alıntılar incelendiğinde:

EÖ-7: WhatsApp’da sohbet grupları ve sohbet sıklığı arttı.

KÖ-1: Pandemi sürecinde sosyal medya kullanımı yüzde 30 oranında arttı.

EÖ-4: Gayet çok arttı özellikle whatsApp öğrenci ve öğretmen grupları çok kullanıldı. Ayrıca zoom programı da soru çözümleri için kullanıldı.

EÖ-5: Evet, sosyal paylaşım sitelerinde daha fazla vakit geçirmeye başladım.

KÖ-4: Evet, sosyal medyada geçirdiğim süre ciddi manada arttı. Bahsedilen sosyal mecralarda yüzyüze görüşemediğim dostlar, akrabalar ve meslektaşlarımla iletişim maksadıyla ciddi manada vakit geçirdim/geçirmekteyim.

Genel olarak öğretmenlerin pandemi süresince uzaktan eğitim ve karantina uygulamasından dolayı, pandemi öncesine kıyasla sosyal paylaşım sitelerine girme alışkanlıklarında ciddi bir artış olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin pandemi öncesi ve pandemi süresince medya kullanım alışkanlıklarının değerlendirildiği ve medya araçlarıyla ilgili görüşlerinin incelendiği bu bölümde hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak ulaşılan bulgular, alanyazındaki farklı araştırmalar dikkate alınarak tartışılmış ve çalışmanın sonuçları dikkate alınarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada ulaşılan ilk bulgu incelendiğinde pandemi öncesine kıyasla öğretmenlerin pandemi sürecinde internet kullanımlarında ciddi bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ayrıca öğretmenler ile yapılan görüşmelerle de teyit edilmiştir. İnternet ve internet kullanımı, günümüzde günlük zaman dilimi içinde en çok zaman ayrılan uğraşların başında gelmektedir. “We are social and hootsuit” tarafından her sene yapılan “Dijital-2021 Küresel Genel Bakış Raporu (Global Overview Report), 2020’nin sonuçlarına kıyasla, Türkiye’de internet kullanıcı sayısının 3,7 milyon ile %6 arttığını, günlük internet kullanım süresinin 2 saat 57 dakikalık artışla 7 saat 59 dakikaya çıktığını ortaya koymuştur (gamzenurluoglu.medium.com). Sonuçların bu denli yüksek olmasında pandemi sürecinin büyük etkisinin olduğu söylenebilir. Toplumun her kesimi gibi öğretmenlerin de pandemi öncesine kıyasla, pandemi süresince internet kullanım sürelerinde ciddi bir artış yaşanmıştır. Bu süreçte pandemiden dolayı, yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan (online) eğitim sürecine geçiş bu artışın en önemli nedenidir denilebilir. Ayrıca pandemi öncesinde de öğretmenlerin en yoğun kullandıkları medya araçlarının internet ve televizyon olduğunu ortaya koyan çalışmalar da vardır (Aslan ve Basel; 2017; Karataş, 2008; Küçük, 2019; Seçil ve Kurt, 2012; Vergili, 2020).

Günümüzde akıllı cep telefonlarının gittikçe yaygınlaşması, cep telefonu ile internete erişimin daha kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleşmeye başlaması, internet sağlayıcı şirketlerin çeşitli kampanyalarla abone sayılarını artırmaları gibi faktörlerin ülkemizde internet kullanımını gittikçe artırdığı söylenebilir. İnternete erişimin gittikçe kolaylaşmasının yanında, yaşanmakta olan Covid-19 pandemi sürecine bağlı olarak okulların kapanması ve uzaktan eğitim modeline geçilmesi, bu süreçte canlı ders uygulamalarının internet ortamında yapılıyor olması da gerek

öğretmen ve gerekse de öğrencilerin günlük internet kullanımlarını ciddi oranda arttırmıştır. Ayrıca sürecin getirdiği bir veya birkaç günlük eve kapanma mecburiyetinin kişilerin sosyal hayatlarındaki bazı alışkanlıkları değiştirdiği, dışarı çıkamayan bireylerin daha çok İnternet ortamında zaman geçirmeye başlamasına neden olduğu söylenebilir.

İkinci bulguda öğretmenlerin hem pandemi öncesi hem de süresince interneti genellikle eğitim, haber ve sosyal paylaşım sitelerine girmek amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç ayrıca öğretmenler ile yapılan görüşmelerle de teyit edilmiştir. Dijital-2021 Küresel Genel Bakış Raporu WEB’de en çok aranan içeriğin “hava durumu, Youtube’dan video izleme, son dakika (haber) ve EBA olduğunu ortaya koymuştur (Kemp, 2021). Bu araştırma sonucu araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Uzaktan eğitim uygulaması ile birlikte öğretmenlerin özellikle EBA gibi, zoom veya Google Meet gibi canlı ders yazılımları kullanma durumlarında ciddi bir artış yaşanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin sosyal medya araçlarını kullanım sürelerinde de ciddi bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Özellikle okul dışındaki zaman diliminde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi kolaylaştırmasından dolayı sosyal paylaşım uygulamaları öğretmenler tarafında etkili kullanılan internet içeriklerindedir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010).

Covid-19 pandemi süreci öncesinde örgün öğretim kapsamındaki okullarda canlı ders ya da uzaktan eğitim adı altında İnternet ortamında herhangi bir ders işlenmesi söz konusu değildi. Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların kapatılması MEB’i alternatif üretmeye sevk etmiş ve kurulan EBA TV kanalları yanında, okullara gönderilen resmi yazılarda EBA sistemi üzerinden canlı derslerin başlatılması ve okul idareleri tarafından bu derslerin planlanarak yürütülmesi istenmiştir. Bu durum gerek öğretmenlerin gerekse de öğrencilerin haftanın birçok günü saatler boyunca canlı ders işlemek amacıyla İnternet ortamında kalmalarına neden olmuştur. Eğitimin sürekliliği açısından belki de zorunlu olarak gerçekleşen bu durumun internet kullanım amaç ve alışkanlıklarını değiştirdiği ifade edilebilir.

Üçüncü bulguda ulaşılan veriler incelendiğinde öğretmenlerin pandemi öncesi ve pandemi süresince Youtube, Facebook, Twitter, WhatsApp ve Instagram gibi sosyal paylaşım uygulamalarını yoğun olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Özellikle pandemi süresince WhatsApp ve Facebook kullanımlarında ciddi bir artışın olduğu öğretmen görüşlerine yansımıştır. Türkiye’nin medya kullanım alışkanlığıyla ilgili en güncel verilerin yer aldığı Dijital-2021 Küresel Genel Bakış Raporu incelendiğinde 2021 yılında, pandemi süresince en fazla kullanılan sosyal medya platformlarının sırasıyla Youtube, Instagram, WhatsApp, Facebook, Twitter olduğu; yine aynı rapor ayda Youtube’a ortalama olarak 18.8, Youtubego’ya 11.6 saat, Instagram’a 19.7 saat, WhatsApp’a 15 saat, Facebook’a 13.1 saat ve Twitter’a 7.8 saat ayrıldığını ortaya koymaktadır (Kemp, 2021). Öğretmenlerin yukarıda ifade edilen sosyal paylaşım platformlarından Facebook ve WhatsApp gibi uygulamaları diğer uygulamalara kıyasla daha çok kullandıklarını ortaya koyan çalışmalar da vardır (Akgün, 2015; Hassan, 2014; Köşkeröğlu-Büyükimdat, Albayrak, Uğur Erdoğan, Yıldırım, Eryol ve Ataman 2011). Bu uygulamaların sık kullanılmasında kullanıcılarının hem yaygın olması hem de kullanımlarının kolay olmasının çok etkisi vardır.

Özellikle WhatsApp uygulamasının hem yaygın ve kullanışlı olması hem de veri alışverişinde çeşitli belge, ses kaydı ve videoların paylaşımı noktasında pratik bir uygulama olması Covid-19 pandemi süresince WhatsApp okul ve sınıf gruplarının oluşturulma oranını

arttırdığı söylenebilir. Öğretmenlerin zaman zaman WhatsApp üzerinden atılan soruları çözdüğü, canlı ders saatlerini bu uygulama aracılığıyla önceden öğrencilerle paylaştığı, çeşitli testler ve ders amaçlı ses kayıtları paylaştıkları bilinmektedir. Bütün bunların WhatsApp, Telegram ve benzeri sosyal medya araçlarının kullanım oranlarını arttırdığı aynı zamanda bu araçları öğretmen, öğrenci ve hatta velilerin hayatlarında önemli bir yere taşıdığı düşünülebilir.

Dördüncü bulguda ulaşılan veriler incelendiğinde öğretmenlerin pandemi öncesi ve pandemi süresince sosyal paylaşım uygulamalarını video paylaşımı, eğitim, haber, alışveriş ve oyun amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir. Özellikle pandemi süresince sosyal paylaşım uygulamaları ile eğitim amaçlı içeriklere ulaşmada ciddi bir artışın yaşandığı sonucuna da ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerle de teyit edilmiştir. Sosyal paylaşım uygulamalarının öğretmenler tarafından çok farklı amaçlarla (kişisel, eğitim, sosyal paylaşım, haberleşme, iletişim vb.) kullanıldığını ortaya koyan çalışmalar söz konusudur. Birçok çalışma sosyal paylaşım uygulamalarının öğretmenler tarafından öğretimsel iletişim amaçlı kullandığını ortaya koymaktadır (Çimen ve Yılmaz, 2017; Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010; Krutka, Nowell ve Whitlock 2017; Poore, 2013; Toğay, Akdur, Yetişken ve Bilici, 2013). Karabağ Köse ve İhtiyaroğlu (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sosyal paylaşım uygulamalarını kişisel ve paylaşım amaçlı olarak kullandıklarını ortaya koyarken; Akgün de (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sosyal paylaşım uygulamalarını iletişim, ders materyallerine erişme, haberleşme, ödev ve proje takibi yapma gibi amaçlarla kullandıklarını ortaya koymuştur.

Yüz yüze eğitim esnasında öğretmenler verdikleri proje ve diğer ödevleri okul ortamında takip edebilmekteydiler. Uzaktan eğitim sürecinde verilen ödevlerin, projelerin ve diğer çalışmaların daha çok sosyal paylaşım uygulamalarından takip edilmesinin, bu süreçte sosyal medyanın önemini arttırmış olduğu ve kullanım oranlarını yükselttiği ifade edilebilir. Sosyal paylaşım uygulamalarındaki bu kullanım artışının, yalnızca uzaktan eğitim sürecinde ders takibi amaçlı olduğunu ifade etmek zordur. Zira ders amaçlı olarak uygulamaya giren öğrencilerin aynı zamanda arkadaşlarıyla sohbet etme ve derslerle ilgili olmayan paylaşımlarla da zaman geçirdikleri düşünülmektedir. Bu durumun zamanla internet kullanım alışkanlıkları ve sürelerini arttırabileceği ve internet bağımlılığı gibi istenmeyen bazı sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir.

Beşinci bulgu incelendiğinde pandemi öncesine kıyasla pandemi süresince cep telefonu kullanım oranlarında ciddi bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerle de teyit edilmiştir. Dijital-2021 Küresel Genel Bakış Raporu Türkiye nüfusunun (84.6 milyon) %90.8'nin cep telefonu kullandığını ortaya koymaktadır. Anadolu Üniversitesi Sosyal Medya ve Dijital Güvenlik Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (SODİGEM) 2020 yılında 73 şehirde 1293 kişi ile yaptığı araştırma sonucu telefon kullanımının kadınlarda %42.7, erkeklerde ise %52.8 arttığını ortaya koymuştur (TÜİK, 2020). 1076 farklı branşta çalışan öğretmenin katılımıyla gerçekleşen bir araştırma öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%56.0) telefonlarını bir saatten daha uzun bir süre kullandıklarını ortaya koymuştur (Şahin, 2020). Pandemi süresince özellikle online eğitim uygulamasına geçişten sonra öğretmenlerin cep telefon kullanımında ciddi bir artış yaşanmıştır.

Akıllı telefon olarak adlandırılan birçok cep telefonu, uzaktan eğitim derslerini gerçekleştirilmede kullanılabilir. Bu telefonların taşınmasının kolay olması ayrıca birçok yerde kullanım imkânı ve kolaylığı sunması pandemi sürecinde canlı derslerin cep telefonu ile

işlenmesine olanak sağlamıştır. Benzer durumun öğrenciler için de geçerli olduğu, bu sebeplerden dolayı pandemi sürecinde cep telefonu kullanım oranlarının arttığı düşünülebilir.

Altıncı bulgu incelendiğinde öğretmenlerin cep telefonlarını iletişim haricinde sosyal paylaşım sitelerine girmek, haber sitelerini takip etmek, eğitimle ilgili çalışmalarını takip etmek amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Özellikle pandemi süresince cep telefonlarını eğitim amaçlı kullanma oranında ciddi bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerle yapılan görüşmelerle de teyit edilmiştir. Dijital-2021 Küresel Genel Bakış Raporu pandemi süresince cep telefonu ile yapılan uygulamaların neler olduğuyla ilgili verileri paylaşmıştır. Bu veriler incelendiğinde; %96.3 ile sosyal paylaşım uygulamalarının takibi, %96.1 ile chatleşme, %87.1 ile video izleme, %68.6 ile müzik dinleme, %68.5 online alışveriş yapma, %68.4 ile harita uygulamalarını indirme olduğu tespit edilmiştir. Aynı rapor en çok indirilen mobil uygulamalarının sosyal paylaşım uygulamaları (WhatsApp, Instagram, Facebook ve Facebook Meseenger, Twitter gibi), e-devlet uygulaması, sahibinden.com, HES uygulaması, zoom uygulaması olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar aynı zamanda araştırmanın bulgusunu da desteklemektedir. Ayrıca SODİGEM 2020 araştırma sonucu cep telefonla görüntülü görüşme uygulamasının pandemi süresince %78 oranında arttığını ortaya koymuştur. Genel olarak yapılmış araştırma sonuçları pandemi süresince cep telefonu kullanım süresinin, cep mobil uygulamalarının indirilme oranının arttığını ortaya koymuştur.

Başta EBA canlı ders olmak üzere zoom, Google Meet ve benzeri çevrim içi sesli, görüntülü ve belge paylaşım uygulamaların uzaktan eğitim sürecinde adeta kurtarıcı olduğu, erişim imkanına sahip olan öğretmen ve öğrenciler için ders konularının işlenmesinde oldukça işlevsel bir rol üstlendikleri söylenebilir. Çoğu belli bir kullanım süresi ile sınırlı olmak şartıyla ücretsiz olarak hizmet veren bu uygulamalardan faydalanmak isteyen öğretmen ve öğrencilerin daha önce belki de isimlerini bile duymadıkları bu uygulamaları indirip kullandıkları söylenebilir. Bu durumun, internet ve cep telefonu kullanım süreleri ve alışkanlıkları üzerinde değişimlere neden olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin bu uygulamaları sadece ders işlemek için değil aynı zamanda çeşitli kurul toplantılarına iştirak amacıyla da kullandıkları söylenebilir.

Yedinci bulgu incelendiğinde öğretmenlerin, Pandemi öncesine kıyasla hiç TV izlemeyenlerin oranında bir düşüşün olduğu, 3-4 saat ve 4 saat üzeri izleme oranlarında ciddi bir artışın olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç öğretmenlerle yapılan görüşmelerle de teyit edilmiştir. Radyo Televizyon Yayıncıları Meslek Birliği (RATEM) yaptığı araştırmada (2020) "Covid-19" salgını nedeniyle mart ayının başından itibaren televizyon izlenme oranının yüzde 23 arttığını ortaya koymuştur (TRT HABER, 2020). TV izleme süresinin artmasında özellikle pandemiden dolayı sokağa çıkma yasaklarının büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Pandemi öncesinde ise Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun (RTÜK) yaptığı 2018 Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması sonucu incelendiğinde; günlük ortalama televizyon izleme süresinin 3 saat 34 dakika, hafta içi günlük ortalama televizyon izleme süresinin 3 saat 30 dakika, hafta sonu günlük ortalama televizyon izleme süresinin ise 3 saat 45 dakika olduğunu tespit etmiştir (RTÜK, 2018b).

Pandemi öncesinde birçok kişi gibi öğretmenlerin de okul ve ev dışında kafe, lokanta, alışveriş merkezleri, piknik yerleri, çeşitli dernek ve lokaller gibi sosyal ortamlarda zaman geçirdiği bilinmektedir. Covid-19 pandemi sürecinde gerek sokağa çıkma yasağı nedeniyle bu tür sosyal ortamların kapalı olması, gerekse de salgına yakalanma endişesi nedeniyle evde geçirilen

sürenin belirgin bir şekilde arttığı, buna bağlı olarak da televizyon izleme süresinin arttığı ifade edilebilir.

Sekizinci bulgu incelendiğinde öğretmenlerin televizyonda yoğun olarak yarışma, spor, eğitim, dizi/sinema, eğitici/belgesel ve eğlence/şov/magazin gibi programları izledikleri tespit edilmiştir. Pandemi öncesine kıyasla öğretmenlerin haber, eğitici/belgesel programlar ile dizi/sinema tarzı programları izleme oranlarında ciddi bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç öğretmenlerle yapılan görüşmelerle de teyit edilmiştir. Uluslararası çapta yapılmış bir araştırma pandemiden dolayı medya tüketiminde ciddi bir artışın olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına göre bireylerin %67'si daha fazla haber yayını izlemiş, %45'i mesajlaşma servislerine daha uzun süre harcamış, %44'ü sosyal medyada daha uzun süre harcamış ve %36'sı da bilgisayar/video oyunları ile daha fazla zaman geçirmiştir (Göker ve Turan, 2020). RATEM yaptığı araştırmada (2020) "Covid-19" sonucunda pandemi süresince en çok haber kanallarının izlendiğini tespit etmiştir. Pandemi öncesinde RTÜK'ün 2018 yılında yapmış olduğu "Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması" sonucu en çok izlenen program türünün aylık ortalama 24 gün ile "Haberler" olduğunu; ikinci sırada aylık ortalama 15 gün ile "Yerli Diziler" program türü olduğunu; tercih edilen program türleri sıralamasında üçüncü olarak "Spor Programlarının" yer aldığını tespit etmiştir. Kadınların haber ve dizi, erkeklerin ise spor ve açık oturum programlarını daha fazla izlediği saptanmıştır (RTÜK, 2018b). Pandemi öncesi ve pandemi süresince genel olarak haber ve dizi/film gibi programlarının izlendiklerini ama pandemi süresince izleme oranlarının ciddi arttığı tespit edilmiştir.

Pandemi gibi tüm dünya çapında hızla yayılan, çok sayıda insanın ölümüne neden olan ve ülkelerin ciddi tedbirler almasını gerektiren durumlar eşine çok ender rastlanan durumlardır. Şu an dünya üzerinde yaşayan insanların ilk kez bir pandemiye şahit olmaları pek tabii ki pandemi sürecindeki gelişmelere duyulan merakı ve ilgiyi arttırmıştır. Yaşanan yeni ve önemli olayları anlama ve duruma göre tepkiler geliştirme isteğinin insan doğasında var olduğu söylenebilir. Bütün bu nedenlerin kişilerde televizyon izleme, özellikle de haber programlarını takip ederek dünyada ve Türkiye'de neler olup bittiğini anlama yönünde bir eğilim ortaya çıkarması oldukça doğal bir durumdur.

Dokuzuncu bulgu incelendiğinde öğretmenlerin pandemi öncesi pek radyo dinlemedikleri, az da olsa dinleme oranlarının pandemi süresince arttığı ve dinledikleri radyo programlarının genellikle müzik içerikli programlar olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç öğretmenlerle yapılan görüşmelerle de teyit edilmiştir. Kantar'ın (2020) 4867 kişi ile gerçekleştirdiği "Salgın Sonrası Radyo Dinleme Alışkanlıkları" araştırmasına göre pandemi süresince, radyo dinleme süresinde %2.1 oranında bir azalma, haber radyolarına erişim oranında %27 oranında bir artışın yaşandığını tespit etmiştir (Marketing Türkiye, 2020).

RTÜK'ün (2019c) 26 ilden toplam 4512 kişi ile yapmış olduğu Radyo Dinleme Eğilimleri Araştırması sonucuna göre radyo dinleyenlerin oranının %66.9, dinlemeyenlerin oranının ise %33.1 olduğu; her gün radyo dinleyenlerin oranının %36.5; haftada 3-4 gün dinleyenlerin oranının %25; haftada 1-2 gün dinleyenlerin oranının %22.7 ve ayda birkaç gün dinleyenlerin oranının %15.8 olduğu; radyoda en çok dinlenen programın %64 oranıyla müzik programları olduğu bunu sırasıyla %30 oranıyla nostalji, %29,1 oranıyla haber, %12,1 oranıyla sohbet/muhabbet ve %8,9 oranıyla eğlence programları izlemiştir. Ulaşılan bu sonuçlar araştırma bulgusunu kısmen destekler niteliktedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre radyo programları içinde müzik programlarının dinlenme oranının %64 oranına sahip olması dikkat çekicidir. Günümüzde akıllı cep telefonları ve internet kullanım oranlarının hızlı artışı, bu ortamlarda istenilen müzik parçalarına kolaylıkla erişilebilmesi, ayrıca haber ve eğlence programlarının da internette çokça bulunması, kişileri daha çok internet kullanımına sevk etmektedir. Bu durum radyo dinleme alışkanlıklarında düşüş eğiliminin devam edeceğini akıllara getirmektedir. Radyo programlarının belli bir akış düzeninin olması, kişilerin sevdikleri program esnasında her zaman müsait olamama halleri gibi bazı durumların insanlarda radyoya karşı olan ilgiyi azalttığı ifade edilebilir. Günümüz insanının istediği zamanda istediği programları izleme ve dinleme isteğine sahip olması, internet ortamındaki uygulamaların ise bu isteği yerine getirmedeki kabiliyeti düşünüldüğünde, medya kullanım alışkanlıklarındaki değişimin gittikçe hızlanacağı söylenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Etik Kurulu kurumdan (01.04.2021- E-85157263-604.01.02-37838) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akgün, F. (2015). Öğretmenlerin Ve Öğretim Elemanlarının Sosyal Ağların Eğitimsel Açından Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 75-100.
- Aksu, Y. (2019). Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğrenci Tutumları İle Öğretmen Ve Öğretmen Adayı Görüşlerinin Değerlendirilmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Aslan, N., Basel, A. T. (2017). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okur-Yazarlık Düzeyleri (İzmir Örnekleme). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1353-1372.
- Backlinko.Com (2021, Kasım). Social Network Usage & Growth Statistics: How Many People Use Social Media İn 2021? [Https://Backlinko.Com/Social-Media-Users](https://Backlinko.Com/Social-Media-Users).
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde Ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi Ve Uygulaması. Ankara: Ösym Yayınları.
- Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. Ve Kılıç, E. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Çimen, A. Ve Yılmaz, M. B. (2017). Nasıl Bir Harmanlama? Karma Öğrenmede Sosyal Ağların Lise Düzeyinde Erişi Ve Ağ Kullanım Davranışlarına Etkisi. *Eğitim Ve Bilim*, 42 (191),91-107.
- Çinelioğlu, G. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir
- Datareportal.Com (2021, Kasım). Digital Around The World. [Https://Datareportal.Com/Global-Digital-Overview](https://Datareportal.Com/Global-Digital-Overview).
- Dolanbay, H. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yönelik Medya Okuryazarlığı Eğitimi Modeli [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Egazete.Anadolu.Edu.Tr (2020, Kasım). Pandemi Döneminde Bireylerin Dijital Yaşamları Mercek Altına Alındı. [Http://Egazete.Anadolu.Edu.Tr/Kampus/39674/Pandemi-Doneminde-Bireylerin-Dijital-Yasamlari-Mercek-Altina-Alindi](http://Egazete.Anadolu.Edu.Tr/Kampus/39674/Pandemi-Doneminde-Bireylerin-Dijital-Yasamlari-Mercek-Altina-Alindi).
- Göker, M. E. ve Turan, Ş. (2020). "Covid-19" Pandemisi Sürecinde Problemlili Teknoloji Kullanımı. *Estüdam Halk Sağlığı Dergisi ("Covid-19" Özel Sayısı)*, 5,108-14.
- Görmez, E. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., Madran, O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı [Sözlü Bildiri]. Xv. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul
- Hassan, İ. S. (2014). Facebook As A Tool For Teaching And Learning [Oral Presentetion]. Jurnal Pendidikan Malaysia Conference, Indonesia
- İnan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri Ve Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya
- Karabağ Köse, E., İhtiyaroğlu, N. (2017). Öğretmenlerin Sosyal Medya Paylaşımları Ve Eğitim Amaçlı Sosyal Medya Kullanımı [Sözlü Bildiri]. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Ankara-Kızılcahamam
- Karataş, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon

- Kemp, S. (2021, 3 Nisan). Dijital 2021:Türkiye: <https://Datareportal.Com/Reports/Digital-2021-Turkey>
- Koçak, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Algıları Üzerine Bir İnceleme: Erzurum İli Örneği [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Köşkeroğlu Büyükimdat, M., Albayrak, D., Uğur Erdoğan, F., Yıldırım, S., Eryol, G. Ve Ataman, Y. E. (2011). Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanımları Ve Facebook'un Mesleki Gelişimlerdeki Yeri Konusundaki Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (2), 119-134.
- Krutka, D., Nowell, S. Whitlock, A. M. (2017). Towards A Social Media Pedagogy: Successes And Shortcomings In Educative Uses Of Twitter With Teacher Candidates. Journal Of Technology And Teacher Education, 25(2), 215-240.
- Louis, C. And Lawrence, M. (1997). Research Methods In Education. London: Routledge Press.
- Marketing Türkiye (2020, 1 Kasım). Salgın Sonrası Haber Radyolarına Erişim Yüzde 27 Artış Gösterdi, <https://www.marketingturkiye.com.tr/haberler/salgin-sonrasi-haber-radyolarina-erisim-yuzde-27-artis-gosterdi> Erişim Tarihi: 11.01.2021.
- MEB (2020, 3 Mart). Bakan Selçuk, Koronavirüs'e Karşı Eğitim Alanında Alınan Tedbirleri Açıkladı, <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Mcmillan, J. H., Schumacher, S. (2006). Research In Education: Evidence-Based Inquiry (6th Edition). London: Pearson Education.
- Nurluoğlu G. (2021, 4 Nisan) 15 Maddede Türkiye'nin Dijital Tablosu: We Are Social 2021 Türkiye Raporu!, <https://gamzenurluoglu.medium.com/15-maddede-t%C3%Bcrkiye-nin-dijital-tablosu-we-are-social-2021-t%C3%Bcrkiye-raporu-818061d64f5e>
- Ourworldindata.Org (2021, 8 Kasım). Internet. <https://ourworldindata.org/internet>.
- Özel, A. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya
- Poore, M. (2013). Using Social Media In The Classroom: A Best Practice Guide. London: Sage Publications Ltd.
- RTÜK (2018, 1 Kasım). Çocukların Yeni Medya Kullanım Alışkanlıkları Ve Siber Zorbalık Araştırması. <https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/Kamuoyu/cocuklarin-yeni-medya-kullanimlari-ve-siber-zorbalik.pdf>
- RTÜK (2019, 17 Nisan). Radyo Dinleme Eğilimleri Araştırması. <https://www.rtuk.gov.tr/Assets/Icerik/Altsiteler/Radyo-Dinleme-Egilimleri-Arastirmasi2020basilmis-Versiyon.Pdf>.
- Seçil, S. O. M., Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri. Anadolu Journal Of Educational Sciences International, 2(1), 104-119
- Silverman, D. (2000). Doing Qualitati Ve Research. London: Sage Publications.
- Şahin, Y.E. (2020). Covid-19 Döneminde Cep Telefonu Kullanımı Önemli Oranda Arttı: <https://www.gzt.com/jurnalist/covid-19-doneminde-cep-telefonu-kullanimi-onemli-oranda-artti-3534906> Erişim Tarihi: 19.04.2021.

- Statista.Com (2021, 8 Kasım). Number Of Social Network Users Worldwide From 2017 To 2025. <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>.
- Terzi, Y. (2017, Nisan). Güvenirlik Analizi. <https://ist-fef.omu.edu.tr/tr/hakkimizda/ders-notlari/ga-2017y.pdf>. Erişim Tarihi: 17.04.2021.
- Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C. Ve Bilici, A. (2013). Eğitim Süreçlerinde Sosyal Ağların Kullanımı: Bir Myo Deneyimi. Akademik Bilişim Konferansı, Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- TRT Haber (2020, 26 Nisan). Salgın Televizyona Ve Haber Kanallarına İlgiyi Artırdı, <https://www.trthaber.com/haber/gundem/salgın-televizyona-ve-haber-kanallarına-ilgiyi-artirdi-532854.html>
- TÜİK. (2020, 24 Nisan). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/bulten/index?p=survey-on-information-and-communication-technology-\(ict\)-usage-in-households-and-by-individuals-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/bulten/index?p=survey-on-information-and-communication-technology-(ict)-usage-in-households-and-by-individuals-2021-37437)
- Vergili, M. (2020). Öğretmen Ve Öğrencilerin Yeni Medya Okuryazarlığını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya
- Yaman, H. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına Ve Hatırlamaya Etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüzgeç, A. Y. (2020). The Relationship Between Critical Thinking Dispositions Of Prospective English Language Teachers And Their Levels Of New Media Literacy [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

İletişim/Correspondence

Müdür Yrd. Nizamettin BİLİCİ
nizambilici@gmail.com

Doç.Dr. Erhan GÖRMEZ
erhangormez@hotmail.com

Examination of Turkish Language Teachers' Competencies for Using Web 2.0 Tools

Bircan EYÜP, Trabzon University, ORCID ID: 0000-0001-8061-1159

Abstract

The aim of this study is to examine Turkish teachers' competencies in using Web 2.0 tools in terms of various variables. In this direction, the competencies of teachers in using Web 2.0 tools were examined in terms of gender, years in the profession, educational status, place of work, following technological developments and receiving training on Web 2.0 tools. The study was designed according to singular survey and causal-comparative models among quantitative research methods. The study group consists of 156 Turkish language teachers working in secondary schools. The data were collected using the 'Web 2.0 Tools Usage Competence Scale' consisting of 39 items. The data obtained were analyzed using statistical analysis techniques in the SPSS 23.0. The analysis revealed that the competencies of Turkish language teachers in using Web 2.0 tools are below the middle level. The competencies of teachers in using tools did not differ according to gender, years in the profession, education level and place of work, but significant differences were obtained in their status of following technological developments and receiving training for Web 2.0 tools. Turkish language teachers following technological developments and receiving training on Web 2.0 tools got higher competence scores for using these tools. The results indicate that Turkish language teachers should be given in-service courses, both theoretical and practical, for Web 2.0 tools, by the Ministry of National Education, immediately.

Keywords: Web 2.0 tools, Turkish language teacher, Turkish language education, teacher competencies



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 307-323
DOI:10.17679/inuefd.952051

Article Type
Research Article

Received
14.06.2021

Accepted
28.06.2022

Suggested Citation

Eyüp, B. (2022). Examination of Turkish language teachers' competencies for using web 2.0 tools. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 307-323. DOI: 10.17679/inuefd.952051

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, the concept of Web 2.0 is mostly used synonymously with social media (Yükseltürk, Altıok & Üçgöl, 2017). However, it was realized that Web 2.0 tools are not just social networks and many existing tools can be used to meet student needs (Yükseltürk et al., 2017). Many Web 2.0 tools are used for educational purposes for creating mind maps, boards, posters, cartoons, quizzes, puzzles, blogs as well as social media applications, for book and story writing, presentation, animation, note-taking, information poster, infographic applications, for photo, film and video editing and design applications, for distance education and virtual classroom and virtual and augmented reality applications (Çelik, 2020).

Teachers have important responsibilities in the educational environments or educational purposes of Web 2.0 tools. Indeed, as Web 2.0 tools evolve, no educator is able to ignore it. Because the new generation that grows up with technology is much more familiar with Web tools. For this reason, teachers who teach this generation should have certain competencies in following technology and using these tools.

Purpose

This study aims to examine the competencies of Turkish language teachers in using Web 2.0 tools and these competencies in terms of certain variables.

The following questions were sought answers in the study:

1. What is the level of competence of Turkish language teachers in using Web 2.0 tools?
2. Do Turkish language teachers' competencies to use Web 2.0 tools differ significantly according to gender, educational status, years in the profession, and place of work?
3. Do Turkish language teachers' competencies of using Web 2.0 tools differ significantly according to their status of following technology and receiving training for Web 2.0 tools?

Method

The study was designed according to singular survey and causal-comparative models among quantitative research methods. The study group consists of 156 Turkish language teachers working in secondary schools affiliated with the Ministry of National Education. 92 of the Turkish language teachers are female (59%), 64 are male (41%); 31 of them (19.9%) have been working for 5-10 years, 64 (41%) for 6-10 years, 52 (33.3%) for 11-20 years and 9 (5.8%) for 21 years or more. 121 (77.6%) of them were undergraduate, 35 (22.4%) of them were graduate graduates. 81 of the teachers (51.9%) are working in the city center, 53 (34%) in the district and 22 (14.1%) in the village. 40 of them (25.6%) received training for Web 2.0 tools, while 116 (74.4%) did not receive any training. 10 (6.4%) of the teachers stated that they rarely follow technological developments, 49 (31.4%) sometimes, 61 (39.1%) frequently and 36 (23.1%) always follow technological developments. The data were collected with the 'Web 2.0 Tools Usage Competence Scale' consisting of 39 items. The data obtained were analyzed using statistical analysis techniques in the SPSS 23.0 package program.

Findings

According to the findings, the competencies of Turkish language teachers in using Web 2.0 tools are below the intermediate level.

Variables such as gender, educational status, years in the profession, place of work do not have an effect on teachers' competence to use Web 2.0 tools. However, it was found that teachers' following technological developments and receiving training for Web 2.0 tools have a positive effect on their competence to use these tools.

Discussion & Conclusion

At the end of the study, it was revealed that the competencies of Turkish language teachers in using Web 2.0 tools are below the intermediate level. In the literature, there are almost no studies examining Turkish teachers' ability to use Web 2.0 tools or they could not be reached within the scope of this study. In their study on secondary school teachers, Karaca and Aktaş (2019) determined that almost all of the teachers actively use popular Web 2.0 applications such as social networks and video sharing sites, but they use other Web 2.0 applications at desired levels in the middle of education. However, Timur, Timur, Arcagök and Öztürk (2020), in their studies for science teachers, determined that teachers can use social media tools, as well as many other Web 2.0 tools such as Edmode, Kaywa, Wordpress, and Kahoot in their lessons.

In this study, It was revealed that the competence of Turkish language teachers in using tools did not differ according to gender, years in the profession, education level and place of work. Similar results were obtained in studies on technology acceptance and self-efficacy of teachers in the literature (Güneş & Buluç, 2017; Kartal, Temelli & Şahin, 2018; Sırakaya, 2019).

However, significant differences were obtained in their status of following technological developments and receiving training for Web 2.0 tools. In the literature, it was determined that as a result of the training on Web 2.0 tools given to pre-service teachers, they generally gave positive opinions about these tools (Yükseltürk et al., 2017; Tatlı, Akbulut & Altınışık, 2016).

Based on the results, it was suggested that Turkish language teachers should be given in-service courses, both theoretical and practical, for Web 2.0 tools, by the Ministry of National Education, immediately.

Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yetkinliklerinin İncelenmesi

Bircan EYÜP, Trabzon Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8061-1159

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri cinsiyet, meslekteki yıl, öğrenim durumu, görev yeri, teknolojik gelişmeleri takip etme ve Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alma durumları açısından incelenmiştir. Tekil tarama ve nedensel karşılaştırma yöntemlerine göre tasarlanan bu çalışmanın örneklemini Türkiye'nin çeşitli illerinin ortaokullarında görev yapan 156 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, 39 maddeden oluşan 'Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği' ile toplanmıştır. Veriler SPSS 23.0 programında istatistiksel analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerinin orta seviyenin altında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin cinsiyet, meslekteki yıl, öğrenim durumu ve görev yerine göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin teknolojik gelişmeleri takip etme ve Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Teknolojik gelişmeleri takip eden ve Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin bu araçları kullanmaya yönelik yetkinlik puanları daha yüksek çıkmıştır. Sonuçlardan hareketle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe öğretmenlerine Web 2.0 araçlarına yönelik hem teorik hem de uygulamalı olmak üzere hizmet içi kursların ivedilikle verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, Türkçe öğretmenleri, Türkçe eğitimi, öğretmen yeterlikleri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 307-323
DOI:10.17679/inuefd.952051

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
14.06.2021

Kabul Tarihi
28.06.2022

Önerilen Atıf

Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-323. DOI: 10.17679/inuefd.952051

Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yetkinliklerinin İncelenmesi

Teknoloji dünyasında meydana gelen gelişmeler ülkelerin, toplumların, bireylerin de hızlı bir dönüşümüne sebep olmaktadır. Bu dönüşüm sanayi, ekonomi, turizm gibi birçok alanda etkili olurken aynı zamanda bu alanlara eleman yetiştiren eğitim alanında da önemli değişimlere yol açmaktadır. Nitekim her alana nüfuz eden teknolojik gelişmelerin eğitim alanını etkilememesi imkânsızdır. Zira çok daha erken yaşta teknoloji ile tanışan ve büyümeye başlayan genç nesilleri sadece geleneksel yöntemlerle sınıf içerisinde teknolojiden tamamen uzak bir eğitim anlayışıyla yetiştirmek bugünün koşullarında mümkün görünmemektedir (Elmas ve Geban, 2012). Bilgi ve teknoloji çağında istenilen özelliklere sahip, donanımlı gençlerin yetiştirilmesi ve alanlarında başarılı olabilmeleri teknoloji ile olan ilişkilerinin üst düzeyde, etkili ve doğru kurulmasına bağlıdır. Bu da eğitim öğretim ortamlarında teknolojinin aktif kullanımını veya teknoloji aracılığıyla eğitim öğretim ortamları oluşturmayı gerektirmektedir.

Teknolojinin eğitimde kendini en çok gösterdiği alanların başında Web teknolojileri gelmektedir (Karaca ve Aktaş, 2019). Web “internetin doğuşundan sonra, söz konusu platform üzerinde yer alan özel dokümanlara erişilmesini sağlayan sistemi tanımlayan” (Deperlioğlu ve Köse, 2010: 337) bir kavramdır. Web teknolojilerinde birinci aşama olan Web 1.0, 90’ların başında yaygınlık kazanmış ve TheRead Web olarak adlandırılmıştır. Web 1.0’da Web sitelerinin oluşturulması büyük miktarda bilginin yayımlanmasına olanak sunmuş ve böylece arama motorları bilgiyi bulmayı kolaylaştırmıştır (Rosen & Nelson, 2008). Web 1.0’da kullanıcılar bilgiye gezinerek, göz atarak ulaşabildikleri ve bilgiyi sadece tüketmeye yönelik alabildikleri için pasif tüketicilerdir. Karşılıklı bir etkileşim, paylaşım söz konusu değildir. Bu durum zamanla kullanıcının katılımını teşvik eden ve kolaylaştıran araçlara doğru bir eğilimi ortaya çıkarmıştır (Thomas and Li, 2008). Bu da Web teknolojilerinin ikinci aşaması olarak kabul edilen Web 2.0 uygulamalarının gelişmesine yol açmıştır (Chiou, 2011; Karaca ve Aktaş, 2019).

Web 2.0, çoğuna bir Web tarayıcısı aracılığıyla erişilebilen yeni nesil etkileşimli ağ uygulamalarının kısaltmasıdır (Kalnes, 2009). 2004’lerde ortaya çıkan kavram genellikle O’Reilly’ye atfedilir (Albion, 2008). Web 2.0; Web’in içerik üretmek, yeniden tasarlamak ve tüketmek amacıyla bir platform olarak kullanımı, çeşitli sosyal yazılım türlerinin kullanımı, Web tabanlı uygulamalarla etkileşimde bulunmanın yeni yollarının yanı sıra kullanıcı tarafından oluşturulan içeriğe, veri ve içerik paylaşımına ve iş birliğine dayalı çabaya artan vurguyu içeren çeşitli anlamları kapsamaktadır (Franklin & Van Harmelen, 2007). Bu bakımdan “Web 2.0’in yeni uygulama ve hizmetlerinin temel amacı, kullanıcıların teknik engellerle karşı karşıya kalmadan içerik paylaşmalarını ve aynı zamanda internetin sosyal etkileşim ve iş birliği potansiyellerinden yararlanmasını sağlamaktır” (Horzum, 2010: 605) denilebilir. Web 2.0’da öne çıkan iş birliğine dayalı teknolojilerin iki temel özelliği, kullanım kolaylığı ve sosyal paylaşımıdır. İnternet tarayıcısı olan herkes, çok az teknik bilgi ile Web’e yazabilir. Daha önce sadece bilgi tüketicisi olanlar artık üretici de olabilirler. Dahası, insanlara etkileşim kurma, iş birliği yapma ve kendi tasarımlarını (metin, fotoğraf, ses veya video) başkalarıyla paylaşma imkânı veren Web 2.0 uygulamaları herkesin öğrenme ve bilgi üretme sohbetlerine katılmasına izin vermektedir (Rosen & Nelson, 2008).

Web 2.0, katılımı destekleyen ve kullanıcıların çeşitli dijital formatlarda bilgi edinmesini, işlemlerini ve dağıtmasını mümkün kılan çeşitli güçlü ve erişilebilir araçlar sunmaktadır (Albion, 2008). Bu yeni nesil Web uygulamaları iş birliği, iletişim ve bireysel ifade

ile okuryazarlık alanlarında eğitimcilere benzersiz fırsatlar sunmaktadır (Drexler, Baralt & Dawson, 2008). Byrne (2009) Web 2.0 teknolojilerinin eğitsel boyuttaki yararlarını verimlilik, motivasyon, öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme olmak üzere dört başlık altında toplamıştır (Aktaran Elmas ve Geban, 2012). Zira pek çok Web 2.0 aracının kullanıcı tarafından başlatılan bilgilerin yayımlanması; kullanıcıların bilgilerin paylaşılacağı kişileri seçmesine olanak tanıyan gizlilik kontrollerine sahip olması ve belirli konular tarafından internet tabanlı bir topluluk geliştirmesi; metin, resim, film veya diğer medya olsun, içeriği herkese açık olarak paylaşma, tartışma ve iş birliği yapma olasılığı olan sosyal ağ seçenekleri (Rosen & Nelson, 2008) gibi özellikleri eğitimi geleneksel anlayışların dışına çıkarmaya katkı sağlar niteliktedir. Bu da “eğitim teknolojisinde verimlilik, ekonomiklik, hedef kitleye uygunluk gibi özellikler göz önünde tutulduğunda Web 2.0 araçlarının bu özelliklerle örtüşmekte olduğu ve eğitimde yeni bir teknolojik araç olarak alternatif hâline geldiği görülmektedir” (Mete ve Batıbay, 2019: 1032).

Web 2.0 araçları hem sundukları avantajlar hem de kolay kullanımlarından dolayı sınıf içinde veya dışında öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları desteği sağlayabilmektedirler. Öğrencileri sınıfta kendilerine sunulan bilgiyi tüketen bireyler yerine derse aktif olarak katılıp bilgiyi üreten, yönlendirip düzenleyen, denetleyen, kaynağını araştıran ve yeni bilgiler üreten aktif birer öğrenci grubuna dönüşmektedir. Bunları sağlarken bir taraftan da öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlamaktadırlar (Elmas ve Geban, 2012; Yükseltürk, Altıok ve Üçgöl, 2017). Ayrıca Web 2.0 araçlarının video ve ses kliplerini tanımlamak için etiketlerin kullanılması, derecelendirme sistemleri ve Web sitesi bağlantılarının paylaşılması gibi başka özellikleri de vardır. Bu özellikleri de öğrencilere kendi kendine öğrenme çabalarında yardımcı olmaktadır (Olaniran, 2009). Bunların yanı sıra öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme ortamları sunarak araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini aktif olarak kullanabilme ve böylece bu becerilerini geliştirebilmeleri hususunda katkı sağlamaktadır (Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2011).

Günümüzde Web 2.0 kavramı çoğunlukla sosyal medya ile eş anlamlı kullanılmaktadır (Yükseltürk vd., 2017). Ancak “Web 2.0 araçlarının yalnızca sosyal ağlardan ibaret olmadığı ve mevcut birçok aracın öğrenci gereksinimlerini karşılamak için kullanılabileceği fark edilmiştir” (Yükseltürk vd., 2017: 6). Sosyal medya uygulamalarının yanı sıra zihin haritaları, pano, poster, karikatür, test, bulmaca, blog oluşturma; kitap ve hikâye yazma, sunum, animasyon, not alma, bilgi afişi, infografik uygulamaları; fotoğraf, film ve video düzenleme ve tasarım uygulamaları; uzaktan eğitim ve sanal sınıf ile sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarına (Çelik, 2020) yönelik de pek çok Web 2.0 aracı eğitim amaçlı kullanılmaktadır. Bu çeşitlilik, öğrenme ortamı oluşturma ve oluşturulan bu ortamların en verimli şekilde işlerlik kazanabilmesinde öğretmenlere pek çok katkı sağlamaktadır. Elmas ve Geban (2012), Byrne’dan (2009) hareketle öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanmalarının yararlarını şöyle sıralamışlardır:

- “Web 2.0 araçlarını kullanan bir öğretmen sınıfına getirdiği farklı aktivite, programlar ve ürünler sayesinde sınıfına canlılık ve hareket katar.
- Öğretmenin değerlendirme anlayışı çeşitlenir yazılı notlarının ötesinde öğrenciler tarafından ortaya konan ürünleri de değerlendirir.
- Öğretmen derslerinde daha güncel ve işlevsel içerikleri kullanır. Günlük hayattan güncel sorun ve problemler üzerinden rahatlıkla örnekler verebilir.
- Öğretmen ortaya konan bir ürünün izini internet üzerinden rahatlıkla sürebilir, çünkü hazırlanan ürünlerle ilgili alıntı yapılan yerler ve kullanılan

araçlar detaylı olarak bağlantılarla (hyperlinklerle) belirtilmektedir” (Elmas ve Geban, 2012: 250).

Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında veya eğitim amaçlı kullanılması noktasında yukarıda da ifade edilen sebeplerden dolayı öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Nitekim Web 2.0 araçları geliştikçe günümüzde hiçbir eğitimcinin bunu görmezden gelmesi mümkün değildir. Zira teknoloji ile yetişen yeni kuşağın Web araçlarına aşinalıkları da çok daha fazladır. Bu sebeple bu kuşağa ders veren öğretmenlerin teknolojiyi yakından takip etmesi ve bu araçların kullanımında belli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Ancak bu donanıma sahip olan öğretmenlerin, ders programlarında yer alan 21. yüzyıl yeterliklerini öğrencilerine tam anlamıyla kazandırması beklenebilir. Fakat yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çoğunlukla sosyal ağlar ve video paylaşım siteleri gibi Web 2.0 uygulamalarını aktif bir şekilde kullandıkları; blog ve viki gibi uygulamalardan haberdar oldukları ancak diğer Web 2.0 araçlarını kullanmadıkları görülmektedir (Karaca ve Aktaş, 2019). Oysaki özellikle de COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimle birlikte öğretmenler Web 2.0 araçlarına oldukça fazla ihtiyaç duymuşlardır. Bireylerin coğrafi konumlarına rağmen her yerde ve her zaman iletişim kurmalarına olanak tanıyan Web 2.0 araçlarının (Olaniran, 2009) da önemi böylece daha çok ortaya çıkmıştır. Ancak burada önemli olan eğitim dünyasının artık vazgeçilmezleri arasında yer alan Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda öğretmenlerin ne düzeyde yetkinliğe sahip olduğudur.

Bu çalışmada özel olarak Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri araştırma konusu yapılmıştır. Bunun ana nedenleri arasında Türkçe öğretmenlerinin, çocukların hem akademik hem de hayatın çeşitli alanlarında ihtiyaç duyacakları dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde ve buna paralel olarak iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kilit role sahip olmalarıdır. Bu becerilerin kazandırılmasında teknolojinin öğretmenlere katkısı sınırsız olarak değerlendirilmektedir (Seljan et al., 2006’dan aktaran Aytan ve Başal, 2015). Bu da bu alanda öğretmen yeterliklerinin önemini ortaya koymaktadır. Nitekim alanyazında Web 2.0 araçları kullanılarak işlenen Türkçe derslerine yönelik çalışmalar incelendiğinde bu araçların öğrenci motivasyonu (Mete ve Batıbay, 2019) üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan Türkçe dersine yönelik pekiştirme etkinliklerinin öğrencilerin konuları pekiştirmesine katkı sağladığı görülmektedir (Karadağ ve Garip, 2021). Alanyazın incelendiğinde ana dili olarak Türkçe öğretilmesine katkısı olduğu belirlenen Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili daha çok Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine başvurulduğu belirlenmiştir (Aytan ve Başal, 2015; Karakuş ve Er, 2021). Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan bir çalışmada ise ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek Web ve mobil uygulamaları ile bunların Türkçe öğretmenleri tarafından ne oranda bilindiği incelenmiştir (Tenekeci, 2020). Ancak bilindiği kadarıyla alanyazın taraması yapıldığında doğrudan Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysaki dil öğretiminde gittikçe önem kazanan Web 2.0 araçlarını Türkçe öğretmenlerinin ne düzeyde kullanabildiği Türkçe eğitimi açısından önemli konulardan biridir. Üstelik uzaktan eğitimin mecburi olduğu COVID-19 salgın sürecinde öğretmenlerin bu araçları kullanmaları bir ihtiyaç hâline gelmişken bu konuda Türkçe öğretmenlerinin durumunu belirlemenin alan için yararlı olacağı düşünülmüştür.

Yukarıda belirtilen sebeplerden hareketle bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinlikleri ve bu yetkinliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerinin düzeyi nedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri cinsiyete, öğrenim durumlarına, meslekteki yıllarına, görev yerlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri teknolojiyi takip etme ve Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel araştırma modellerinden tekil tarama ve nedensel karşılaştırma modellerine göre tasarlanmıştır. Tekil araştırma modelleri, “değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırmalardır” (Karasar, 2009: 81). Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin öncelikle Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri incelenmiştir. Daha sonra ise çeşitli değişkenlerin öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri üzerinde bir farklılığa yol açıp açmadığı incelenmiştir. Zira nedensel karşılaştırma yöntemi “var olan/ doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenleri ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik araştırmalardır” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 185).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Türkiye'nin çeşitli illerinin ortaokullarında görev yapan 156 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Uygun örnekleme, araştırmacının farklı örnekleme yöntemlerini kullanma olanağı olmadığı durumlarda kullanılır. Yakın ve kolay erişilen durumların seçiminde daha çok tercih edilen ve araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir (Kılıç, 2013). Bu çalışmanın verileri COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimin devam ettiği dönemde toplanmaya çalışıldığından bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin 92'si kadın (%59), 64'ü erkek (%41); 31'i (%19.9) 5-10 yıldır, 64'ü (%41) 6-10 yıldır, 52'si (%33.3) 11-20 yıldır ve 9'u (%5.8) 21 ve üzeri yıldır görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 121'i (%77.6) lisans, 35'i (%22.4) lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin 81'i (%51.9) şehir merkezi, 53'ü (%34) ilçe ve 22'si (%14.1) köyde görev yapmaktadır. 40'ı (%25.6) Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim almışken 116'sı (%74.4) herhangi bir eğitim almamıştır. Öğretmenlerin 10'u (%6.4) nadiren, 49'u (%31.4) bazen, 61'i (%39.1) sıklıkla ve 36'sı (%23.1) her zaman teknolojik gelişmeleri takip ettiğini belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu: Bu form Türkçe öğretmenlerinin bazı demografik bilgilerini, teknolojiyi takip etme durumlarını ve Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alma durumlarını öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda Türkçe öğretmenlerinin cinsiyeti, meslekteki yılı, öğrenim durumu, görev yaptıkları yer, eğitim alanındaki teknolojik gelişmeleri

takip etme durumları ve Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik eğitim alma durumlarına dair sorular yer almaktadır.

Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinlik Ölçeği: ‘Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinlik Ölçeği’ öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerini ölçmek amacıyla Çelik (2021) tarafından geliştirilmiştir. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek 39 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçek Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Sıklıkla (4), Her Zaman (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 39, en yüksek puan ise 195 puandır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .98’dir. Bu çalışmada da ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin çalışma grubundaki öğretmenlerden elde edilen verilerin güvenilir sonuçlar verdiği yönünde yorumlanabilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma için Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (25.05.2021-E-81614018-000-504) etik kurul izni alınmıştır. COVID-19 salgını sebebiyle bu çalışmanın verileri online platformda hazırlanan soru formları ile toplanmıştır. Formda öncelikle “Bilgilendirilmiş onam formu”na yer verilmiştir. Daha sonra kişisel bilgi formu ve ‘Web 2.0 Araçlarının Kullanımı Yetkinliği Ölçeği’ eklenerek form oluşturulmuştur. Formun bağlantısı Türkçe öğretmenlerinin e-posta adreslerine ya da çeşitli sosyal medya araçları aracılığıyla telefonlarına gönderilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin tamamı ortaokullarda aktif olarak çalışmakta olan öğretmenlerdir.

Veriler SPSS 23.0 paket programında analiz edilmiştir. Bilgi formundan toplanan veriler istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının kullanım yetkinliği ölçeğinden (Basıklık= 1.03, Çarpıklık= .44) aldıkları puanların normal dağılıma uygun olduğu (De Vaus, 2002; Tabachnick & Fidell, 2013) belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri ile ilgili bulgular sunulmaktadır. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerine dair genel ortalamaları tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yetkinliklerine Dair İstatistiksel Bulgular

	Min.	Max.	Ort.	sd
Web 2.0 Ölçeği	39.00	195.00	78.782	39.961

Tablo 1’de Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerine dair ortalamalarının 78.782 olduğu görülmektedir (sd=39.961). Bu bulgu, Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin orta seviyenin de altında olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre bağımsız t-testi sonuçlarına dair bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yetkinliklerinde Cinsiyete Dayalı Farklılıklar

Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	sd	p
Kadın	92	77.38	39.00	.524	154	.601
Erkek	64	80.79	41.52			

Tablo 2'deki analiz sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(154)=.524$, $p>.01$). Kadın öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinden aldıkları puanlar (Ort.= 77.38 ± 39.00) ile erkek öğretmenlerin aldıkları puanların (Ort.= 80.79 ± 41.52) birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik ölçeği puanlarının eğitim durumlarına göre bağımsız t-testi sonuçları tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yetkinliklerinde Öğrenim Durumlarına Göre Farklılıklar

Öğrenim Durumu	N	Ort.	SS	t	sd	p
Lisans	121	76.63	40.53	1.249	154	.213
Lisansüstü	35	86.20	37.51			

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(154)=1.249$, $p>.01$). Lisans mezunu öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinden aldıkları puanlar (Ort.= 76.63 ± 40.53) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin aldıkları puanların (Ort.= 86.20 ± 37.51) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik ölçeği puanlarının meslekteki yıllarına göre Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ait bulgular tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4

Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yetkinliklerinde Meslekteki Yıllarına Göre Farklılıkları

Meslek Yılı	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
0-5 yıl	31	78.48	3	1.89	.595
6-10 yıl	64	82.27			
11-20 yıl	52	76.92			
21 ve üzeri	9	60.83			

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinlik puanlarının meslekteki yıllarına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür

($X^2(sd=3, n=156)=1.89, p>.05$). Bu bulgu, meslekteki yılın öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik ölçeği puanlarının görev yerlerine göre Kruskal-Wallis sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yetkinliklerinde Görev Yerlerine Göre Farklılıklar

Görev Yeri	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Şehir merkezi	81	83.99			
İlçe	53	71.92	3	2.53	.281
Köy	22	74.11			

Tablo 5'te görüldüğü üzere Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik puanlarının görev yerlerine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($X^2(sd=3, n=156)=2.53, p>.05$). Bu bulgu, görev yapılan yerin öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik ölçeği puanlarının teknolojik gelişmeleri takip etme durumlarına göre Kruskal-Wallis sonuçları tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6

Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yetkinliklerinde Teknolojik Gelişmeleri Takip Etme Durumlarına Göre Farklılıklar

Takip Etme Durumu	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Nadiren	10	48.55			
Bazen	49	47.41			
Sıklıkla	61	84.44	3	57.86	.000
Her zaman	36	119.07			

Tablo 6'da Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik puanlarının teknolojik gelişmeleri takip etme durumlarına göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür ($X^2(sd=3, n=156)=57.86, p<.05$). Bu bulgu, Türkçe öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri takip etme durumlarının Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puana her zaman teknolojik gelişmeleri takip eden öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Bu öğretmenleri teknolojik gelişmeleri sıklıkla, nadiren ve bazen diyen öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik ölçeği puanlarının Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alma durumlarına göre bağımsız t-testi sonuçlarına dair bulgular tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yetkinliklerinde Web 2.0 Araçlarına Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Farklılıklar

Eğitim Alma Durumları	N	Ort.	SS	t	sd	p
Eğitim alan	40	113.25	35.40	7.321	154	.000
Eğitim almayan	116	66.89	34.23			

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür ($t(154)=7.321$, $p<.01$). Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik puanlarının (Ort.= 113.25 ± 35.40) bu araçlara yönelik eğitim almayan Türkçe öğretmenlerinin yetkinlik puanlarından (Ort.= 66.89 ± 34.23) daha yüksek bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerinin orta seviyenin altında olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerini inceleyen araştırmalara bu çalışma kapsamında rastlanmamıştır. Ancak Tenekeci (2020) Türkçe öğretiminde ve dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek web ve mobil uygulamaların Türkçe öğretmenleri tarafından bilinirliğini incelemek amacıyla 20 Türkçe öğretmeni ile yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin çok sınırlı sayıda uygulama bildiklerini tespit etmiştir. Karaca ve Aktaş (2019) ise ortaöğretim öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının sosyal ağlar ve video paylaşım siteleri gibi en çok bilenen Web 2.0 uygulamalarını aktif olarak kullanırken diğer Web 2.0 uygulamalarını eğitim ortamlarında istenilen düzeyde kullanmadıklarını belirlemişlerdir. Ancak Timur ve ark. (2020) fen bilimleri öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ağırlıklı olarak sosyal medya araçlarını kullanmakla birlikte Edmode, Kaywa, Wordpress, Kahoot gibi diğer pek çok Web 2.0 aracını da derslerinde kullandıklarını belirlemişlerdir. Bu araçları kullanabilmelerinde üniversitede aldıkları eğitimin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın çalışma grubunun özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Zira Timur ve ark. (2020) genç öğretmenlerden (22-25 yaş arası) oluşan bir çalışma grubu ile çalışmışlardır.

Çalışmada kadın ve erkek Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Web 2.0 araçlarının kullanımında cinsiyetin etkisi üzerine bir araştırmaya bu çalışma kapsamında rastlanılmamış olsa da öğretmenlerin teknoloji kullanımını çeşitli açılardan ele alan araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bunlardan öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik öz yeterliklerini inceleyen araştırmalarda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark bulmayan araştırmaların (Güneş ve Buluç, 2017; Aktürk ve Delen, 2020) varlığı bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak alanyazında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu belirleyen çalışmalar mevcuttur (Kartal, Temelli ve Şahin, 2018). Ayrıca öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarını inceleyen çalışmalarda da erkek öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Sırakaya, 2019; Aktürk ve Delen, 2020). Fakat bunun yanında az sayıda da olsa kadın ve erkek öğretmenlerin teknoloji kabul durumunda fark bulmayan çalışmalar da mevcuttur (Binay-

Eyüboğlu ve Karaoğlan-Yılmaz, 2018). Nitekim geçmişten günümüze yapılan çalışmalarda 1990'lı yıllarda erkeklerin ğretim süreçlerinde teknoloji kullanımına yönelik daha ilgili olduğu gözlemlenirken 2010'a doğru kadın ve erkekler arasındaki farkın azalmaya başladığı gözlemlenmiştir (Kartal vd., 2018). Bu çalışmanın bulguları da 2010'lara doğru ortaya çıkan durumu destekler niteliktedir. Zira aradan geçen yaklaşık 10 yıllık sürecin bu farkı daha da azalttığını söylemek mümkündür.

Çalışmada lisans ve lisansüstü mezunu olan Türkçe ğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinlik düzeyleri birbirine yakın bulunmuş, aralarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Alanyazında bu bulguyu tartışmaya yönelik bir çalışma bulunamamıştır. Ancak ilk ve ortaokul ğretmenlerinin teknolojiyi kabullenme durumlarını inceleyen Sırakaya (2019) eğitim düzeyinin öğretmenlerin teknoloji kabulleri üzerinde etkisi olmadığını belirlemişlerdir. Fakat alanyazında bu bulgunun tersi yönünde bulgular da mevcuttur. Sınıf ğretmenlerin teknoloji kullanımını araştıran Güneş ve Bulu (2017) alışmalarında lisansüstü mezunu öğretmenlerin eğitim ğretim sürecinde teknolojiyi daha çok kullandıklarını belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin meslekteki yıllarının Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinlikleri üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu da mesleğin başından bulunan öğretmenlerin teknolojiye daha aşına olmasına rağmen uzun süredir bu mesleği icra eden öğretmenlerle Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinlikleri konusunda aralarında belirgin bir fark olmadığını göstermektedir. Oysaki mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin lisans eğitimlerinde teknolojiye yönelik daha fazla ders almış ve bu konudaki bilgilerinin taze olması sebebiyle Web 2.0 araçlarını daha etkin bir şekilde kullanmaları beklenmekteydi. Fakat çıkan sonuçlar lisans eğitiminde teknolojiye yönelik verilen derslerin bu anlamda çok yeterli olmadığını göstermektedir. Zira alanyazında öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarını inceleyen Sırakaya (2019) da meslekteki yılın kabulleri üzerinde belirgin bir fark oluşturmadığını ortaya çıkarmıştır. Ancak Aktürk ve Delen (2020) ise meslekte çalışma süresi arttığı öğretmenlerin teknolojiyi kabul durumlarının azaldığını belirlemişlerdir.

Görev yapılan yerin Türkçe đretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında görev yerini ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak Kuzgun ve zdiñ (2017) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada köyde görev yapan öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda problem yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Dijital ağ olarak adlandırılan günümüzde bireylerden beklenen yetkinlikler arasında dijital yetkinlik de bulunmaktadır. Öğrenciye kazandırılması hedeflenen yetkinlikler arasında yer alan dijital yetkinlik 2019 Türkçe Dersi ğretim Programı'nda da yer almaktadır (Mill Eğitim Bakanlığı, 2019). Ancak bu yetkinliğe sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin buna sahip olması gerekir. Bunun için de en azından bu alandaki teknolojik gelişmeleri takip edip öğrenme ortamına aktarabilen öğretmenlere büyük ihtiyaç vardır. Nitekim bu çalışmada da teknolojik gelişmeleri yakından takip eden ğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerinin daha az takip eden öğretmenlere oranla çok daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip ettikleri nispette öğrenme ortamlarına aktarabildikleri söylenebilir. Bu da öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece %40'ı Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik eğitim almıştır. Bu doğrultuda alınan eğitimin etkisinin olup olmadığı incelendiğinde Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin bu konuda eğitim almayan öğretmenlere oranla Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda yetkinliklerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, teknolojik araçların kullanımına yönelik verilen nitelikli eğitimlerin öğretmenler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında Web 2.0 araçlarına yönelik verilen eğitimlerin genellikle öğretmen adaylarına yönelik olduğu belirlenmiştir. Aytan ve Başal (2015) çalışmalarında Türkçe öğretmen adaylarına sekiz hafta boyunca Türkçe eğitimi ile ilgili çeşitli Web 2.0 araçlarının kullanıldığı etkinlikler uygulamışlar ve sürecin sonunda adayların bu araçları ileride derslerinde kullanmaya yönelik algılarının olumlu yönde arttığını tespit etmişlerdir. Yükseltürk ve ark. (2017) ise Web 2.0 araçlarına yönelik bir eğitime katılan öğretmen adaylarının verilen eğitim sonrasında konuya ilgilerinin arttığını, adayların araçlar hakkındaki bilgilerinin ve araçları kullanmaya yönelik becerilerinin arttığını ifade ettiklerini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Tatlı, Akbulut ve Altınışık (2016) da öğretmen adaylarına Web 2.0 araçlarına yönelik verilen eğitimin ve yapılan uygulamaların adayların teknolojik pedagojik alan bilgisine dair öz güvenlerini artırdığını tespit etmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerinin orta seviyenin de altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, eğitim durumu, meslekteki çalışma süresi, görev yapılan yer gibi değişkenlerin öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri üzerinde etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip etme ve Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alma durumlarının bu araçları kullanmaya yönelik yetkinlikleri üzerinde olumlu anlamda etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da öğretmenlerin teknolojiye yönelik ilgilerinin artırılmasının, çeşitli eğitimlerle bu alandaki gelişmelerinin desteklenmesinin ve bu tür eğitimlere teşvik edilmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Çalışmada Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alan öğretmenlerin bu araçları kullanmaya yönelik yetkinliklerinin çok daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sebeple MEB öğretmenlere yönelik bu tür hizmet içi eğitimlerin sayısını artırmalıdır.
- Meslekteki yılın öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri üzerinde etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan özellikle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının bu eksiklerini giderecekleri derslerin sayısı artırılmalıdır. Ayrıca şu an verilmekte olan teknolojiye yönelik derslerin içeriği tekrar kontrol edilmeli, uygulamalara yer verilmelidir.
- Bu çalışmada sadece Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri incelenmiştir. Alanyazında diğer branşlarda da bu konuda eksiklik olduğu görülmüştür. Bu nedenle diğer branş öğretmenlerinin de Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinlikleri incelenmelidir.
- Bu çalışmada veriler ölçek ile toplanmıştır. Öğretmenlerin uygulamalarına yönelik de bilgi edinmek adına ders içi gözlemler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (25.05.2021-81614018-000-504) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Aktürk, A. O., & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 4(2), 67-80.
- Albion, P. R. (2008). Web 2.0 in teacher education: Two imperatives for action. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 181-198. Doi: 10.1080/07380560802368173
- Aytan, T., & Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 149-166.
- Binay-Eyuboğlu, F., & Karaoğlan-Yılmaz, F. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chiou, Y. (2011). *Perceived usefulness, perceive ease of use, computer attitude, and using experience of Web 2.0 applications as predictors of intent to use Web 2.0 by preservice teachers for teaching* (Unpublished Doctoral Dissertation). Ohio University, Ohio.
- Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. Doi: 10.9779.pauefd.700181
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. London: Routledge.
- Deperlioğlu, Ö., & Köse, U. (2010). *Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı*. Akademik Bilişim'10-XII Akademik Bilişim Konferansı Bildirimleri. 10-12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi.
- Drexler, W., Baralt, A., & Dawson, K. (2008) The teach web 2.0 consortium: A tool to promote educational social networking and web 2.0 use among educators. *Educational Media International*, 45(4), 271-283. Doi: 10.1080/09523980802571499
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). 21. yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2012, 4(1), 243-254.
- Franklin, T., & Van Harmelen, M. (2007). *Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education*. London: Joint Information Systems Committee.
- Güneş, A. M., & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1).
- Kalnes, Q. (2009). Norwegian parties and web 2.0. *Journal of Information Technology & Politics*, 6(3-4), 251-266. Doi: 10.1080/19331680903041845
- Karaca, F., & Aktaş, N. (2019). Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin web 2.0 uygulamaları için haberdarlıklarının, yeterlilik düzeylerinin, kullanım sıklıklarının ve eğitsel amaçlı kullanım biçimlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 212-230. Doi: 10.17556/erziefd.473412
- Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak LearningApps'ın kullanımı. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40. Doi: 10.47935/ceded.897374.
- Karakuş, N., & Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 177-197. Doi: 10.21733/ibad.837184
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, O., Temelli, D., & Şahin, Ç. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11 (4), 922-943. Doi: 10.30831/akueg.410279

- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-46. Doi: 10.5455/jmood.20130325011730
- Kuzgun, H., & Özdiñç, F. (2017). Okul öncesi eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 83-102.
- Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>. Erişim tarihi: 21.03.2021
- Olaniran, B. A. (2009). Culture, learning styles, and web 2.0. *Interactive Learning Environments*, 17(4), 261-271. Doi: 10.1080/10494820903195124
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M., & Baysal, N. (2011). *Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği*. 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11), Elâzığ, Turkey.
- Rosen, D., & Nelson, C. (2008). Web 2.0: A new generation of learners and education. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 211-225. Doi: 10.1080/07380560802370997
- Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 578-590. Doi: 10.17679/inuefd.495886
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., & Altınışik, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 3, 659-678. Doi: 10.16949/turkbilmat.277878.
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamaları ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 429-445.
- Thomas, D. A., & Li, Q. (2008). From web 2.0 to teacher 2.0. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 199-210. Doi: 10.1080/07380560802371037
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S., & Öztürk, G. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 63-108. Doi: 10.29299/kefad.2020.21.01.003
- Yükseltürk, E., Altıok, S., & Üçgül, M. (2017). Evaluation of a scientific activity about use of web 2.0 technologies in education: The participants' views. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 6(1), 1-8.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP
bircaneyp@gmail.com

Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları Üzerine Bir Çalışma: Öğrenci ve Öğretmen Algıları

Tuğba ÖZSARI, MEB, ORCID ID: 000-0002-5149-6937

Kağan BÜYÜKKARCI, Süleyman Demirel Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7365-0210

Öz

Bu araştırmada, temel olarak ortaokul öğrencileri ve öğretmenlerinin yabancı dil kaygısı algıları incelenmiştir. Ayrıca bu çalışma, devlet ve özel ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerini karşılaştırmayı da amaçlamıştır. Bunun yanı sıra bu araştırmada cinsiyet ve not gibi demografik değişkenlerin, yabancı dil kaygısı üzerindeki etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini Türkiye'nin Sakarya ilindeki devlet ve özel ortaöğretim okullarından rastgele seçilen 379 ortaokul öğrencisi ve 9 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, öğrenciler için bir ölçek ve öğretmenler için açık ve kapalı uçlu sorular içeren bir anket olmak üzere iki veri toplama aracıyla toplanmıştır. Nicel veriler betimsel ve çıkarımsal istatistiklerle analiz edilmiş, nitel veri analizi için içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları, devlet okulu öğrencilerinin orta düzeyde yabancı dil kaygısı yaşadıklarını, özel okul öğrencilerinin ise düşük düzeyde yabancı dil kaygısı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Mevcut araştırmanın bulguları, devlet ve özel okul öğrencilerinin yabancı dil kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Her iki okulda da kızlar erkeklere göre daha kaygılı olduğu görülmüş; ancak özel okulda iki cinsiyet grubu arasındaki fark anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada not, yabancı dil kaygısını yordayan bir faktör olarak kabul edilmemesine rağmen her iki okulda da 8. sınıfların en kaygılı grup olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın öğretmenler ile ilgili sonuçlarında ise, öğretmenlerin öğrencilerinin kaygılarının farkında oldukları ve bu kaygıyı azaltmak için faydalı stratejiler uyguladıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin yabancı dil kaygısını azaltmak için pedagojik yönergelerinde uyarılma yollarına gittikleri de bulunmuştur. Son olarak araştırma bulguları, öğretmen ve öğrenci algıları arasında sınav kaygısı açısından bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme, öğrenci algıları, öğretmen algıları



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 324-364

DOI:10.17679/inuefd.1026046

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
19.11.2021

Kabul Tarihi
25.04.2022

Önerilen Atıf

Özsarı, T., Büyükkarcı, K. (2022). A Study On Secondary School Students' Foreign Language Anxiety: Students' and Teachers' Perceptions, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 324-364. DOI: 10.17679/inuefd.1026046

Bu makale Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Eylül, 2019 tarihinde kabul edilen Özsarı'nın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

Giriş

Dil öğretmenliği mesleği son 30 yıldır köklü bir değişim geçirmektedir. Dil öğretiminde yöntem üzerine genel bir karşılaştırma hayal kırıklığı yaratan sonuçlara yol açabilir ve Skehan'a (1991) göre bu başarısızlığın olası nedeni, bu tür çalışmaların tüm öğrencileri bir arada gruplandırmasıdır. Diğer bir deyişle, öğrenenlerin kendilerine has özelliklerini göz ardı ederek onları aynı konuma getirirler. Bu benzersizlik, her insanın kendi inanç sistemi içinde içsel tutarlılık için hissettiği temel ihtiyaçlardan oluşur ve bunlar onların bireysel farklılıklarının (veya değişkenlerinin) sonucudur (Brown, 1973). Dörnyei (2005), bireysel farklılıkların ikinci dil öğrenme başarısının en belirleyici yordayıcıları olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Sparks ve Ganschow (1991), verimli yabancı dil öğreniminin bireysel farklılıklara müdahaleyi içermesi gerektiğini belirtmektedir.

Bireysel farklılıklar, içinde pek çok değişkeni barındıran bir örtük terimdir. İkinci ve yabancı dil öğrenme bağlamında, Oxford (1992) bireysel farklılıkları “yaş, cinsiyet, motivasyon, kaygı, benlik saygısı, belirsizliğe tolerans, risk alma, işbirliği, rekabet ve öğrenme stratejileri ve stilleri” (s. 30) ve başarılı öğretim uygulamaları gerçekleştirmek için bu değişkenler hakkında fikir edinmenin son derece önemli olduğunu düşünmektedir. Öte yandan Aydın (2008) yabancı dil öğreniminde bireysel değişkenlerin etkili rollerini teyit ederek bireysel farklılıkları “öğrencilerin inançları, tutumları, yetenekleri, motivasyonları ve duyuşsal durumları” (s. 422) olarak gruplandırmaktadır.

Kaygı, çeşitli değişkenler arasında yalnızca bir duyuşsal değişkendir ve “rahatsızlık duygusu” olarak tanımlanabilir (Gardner ve Smythe, 1975, s. 54). Horwitz ve ark. (1986) kaygıyı “otonom sınır sisteminin uyarılmasıyla ilişkili öznel gerilim, endişe, sinirlilik ve endişe duygusu” olarak tanımlar (s. 125). Young'a (1992) göre, “anksiyete, hoş olmayan bir duruma veya duygusal duruma ya da bireyin istikrarlı bir kişilik özelliğine atfedilir” (s. 5). Bu tanımlar bize kaygının herhangi bir öğrenme bağlamında yaşanabileceğine dair ipucu verir. Bununla birlikte, yabancı ve ikinci dil dersleri, öğrenciler arasında kaygı yaratmaya özellikle eğilimlidir. Kaygı ile ilgili daha önceki araştırmalar, kaygı ve ikinci dil öğrenme ilişkisi hakkında çelişkili ve kafa karıştırıcı sonuçlar ortaya koysa da (Scovel, 1978), yabancı dilde kaygı düzeylerinin daha yüksek olabileceğine dair kanıtlar (Horwitz ve diğerleri, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991) vardır. Diğer sınıflara göre daha fazla, yani öğrenciler yabancı dil derslerinde diğer sınıflara göre daha fazla kaygı yaşamaktadırlar. Çalışmalar (Krashen & Seliger, 1976; Cheng, Horwitz & Schallert, 1999) resmi dil öğrenme ortamının resmi olmayan ortamdaki kaygı ile daha doğrudan ilişkili olduğunu gösterdiğinden, “sınıf” özellikle vurgulanmalıdır. Yabancı dil öğrenimi birçok öğrenci için rahatsız edici ve hatta travmatik deneyimlere neden olabilir (Luo, 2013). Öğrenenler travma yaşamaları da, yabancı dil konuşanları içten sevmelerine ve öğrenmeye motive olmalarına rağmen, öğrenmeye karşı zihinsel bir engelleri vardır (Horwitz ve ark. 1986).

Kaygı ve yabancı dil öğrenimi doğrudan ilişkilidir ve öğrenmeyi ve performansı engelleyebilir. Ancak yabancı dil kaygısının olumsuz etkileri hem karmaşık hem de çok boyutludur (Kleinmann, 1977; Dewaele ve MacIntyre, 2014). Mevcut çalışmanın dört temel amacı vardır: resmi ve özel ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı (FLCA) düzeylerini ölçmek; Öğretmenlerin öğrencilerinin yabancı dil kaygılarına ilişkin algılarını elde etmek ve öğretmenlerin algıları ile öğrencilerin gerçek psikolojik kaygı durumları arasında bir fark olup olmadığını öğrenmek için bu okullar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Mevcut çalışma, yabancı dil kaygısı hakkında daha derin bir anlayışa sahip olmak için karma yöntem araştırma tasarımını benimsemiştir. Öğrenci olarak toplam katılımcı sayısı 379'dur. Devlet okulu öğrencilerinden 105'i erkek, 102'si kadın olmak üzere toplam 207 öğrenci yer almaktadır. Özel okuldaki öğrenci sayısı 94'ü erkek, 78'i kadın olmak üzere 172'dir.

Bu çalışmada 9 öğretmen yer almıştır. Devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmeni sayısı 4, özel okulda ise 5 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre devlet ortaokulu öğrencilerinin FLCA düzeyi orta düzeyde bulunmuştur. Literatürde bu çalışmayı destekler nitelikte başka araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Çermik (2015), örneklemini 7. sınıf öğrencilerinden oluşan Abu-Rabia'nın (2004) araştırmasına paralel olarak sekizinci sınıf öğrencilerinin orta düzeyde FLA yaşadığını bulmuştur. Öğrencileri en çok kaygılandıran durum sınava girmektir. Diğer bir deyişle, öğrenciler sınavları sırasında en yüksek kaygıyı yaşarlar; ancak bu sonuçlar Aida'nın (1994) ve MacIntyre ve Gardner'ın (1989) çalışmalarından farklılık göstermektedir. Sözü edilen bu akademisyenler, sınav kaygısının yabancı dil sınıflarına özgü olmayan bir derse yönelik genel kaygının bir unsuru olduğunu bulmuşlardır; yani sınav kaygısının bir dilin iletişimsel yönü ile ilgili olmadığını vurgulamışlardır. Ancak, araştırmacı, öğrenciler 8. sınıfın sonunda yüksek bahisli bir sınava girdiğinden, Türkiye'deki yabancı dil derslerinde sınav kaygısının önemli bir faktör olabileceğine inanmaktadır.

Özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı orta düzeyde, genel kaygı düzeyi ise düşük sayılabilir. Sınav kaygısının yabancı dil öğrenmeye özgü olmadığını düşünen bilim adamları olduğu için sorgulanabilir bir olgudur; yani, öğrenenler için genel bir sorundur (Aida, 1994; MacIntyre ve Gardner, 1989; In'nami, 2006). Ancak Horwitz ve diğerlerinin (1986) iddialarını destekleyen başka araştırmalar da (Young, 1986; Gürsoy ve Arman, 2016) bulunmaktadır.

Bu çalışma, öğretmen ve öğrencilerin FLA hakkındaki görüşleri arasında tutarsızlıklar veya boşluklar olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin yabancı dil derslerinde öğrencilerinin engellemeler yaşadığının çok iyi farkında oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çoğu bu kaygıyı iletişim kaygısına ve olumsuz değerlendirilme korkusuna bağlamaktadır. Ancak, sınavlarında en fazla kaygıyı öğrenciler yaşıyor. Bu bulgu, öğretmen ve öğrenci algıları arasında bir boşluk olarak sayılabilir. Sarason (1984) sınav kaygısını; "kaygı, önemli ölçüde, dikkati ve eldeki görevin verimli bir şekilde yerine getirilmesini azaltan, müdahaleci, müdahaleci düşüncelerin bir sorunudur" (s.936). Bu açıklamadan sınav kaygısının öğrencilerin performansı üzerinde belirgin bir etkisi olduğu ve dikkatle ele alınması gerektiği sonucuna varılabilir.

A Study on Secondary School Students' Foreign Language Anxiety: Students' and Teachers' Perceptions

Tuğba ÖZSARI, Ministry of Education, ORCID ID: 000-0002-5149-6937

Kağan BÜYÜKKARCI, Süleyman Demirel University, ORCID ID: 0000-0002-7365-0210

Abstract

This study examines secondary school students' and their teachers' perceptions of foreign language anxiety. Also, the current study aims to compare public and private secondary school students' foreign language anxiety level. Gender and grades were also investigated to reveal their effects on foreign language anxiety among students. The sample group of this study consisted of 379 secondary school students chosen randomly and 9 English language teachers from public and private secondary school in Sakarya province, Turkey. The data were collected through two measurement tools, a scale for students and a questionnaire for teachers, which included open and close-ended questions. The quantitative data were analyzed through descriptive and inferential statistics, and for the qualitative data analysis, content analysis was conducted. The findings of the research revealed that public school students experience moderate level of foreign language anxiety, while private school students experience low level of foreign language anxiety. The findings of the current study demonstrate that there is a significant difference between public and private school students in terms of their foreign language anxiety. In both schools, females were more anxious than males; however, the difference between two gender groups was significant only in private school. Grade was not a predicting factor for foreign language anxiety in the current study. However, in both schools, 8th graders were the most anxious group of all. As for the teachers, they were well aware of their students' anxieties, and they implemented useful strategies for decreasing this anxiety. Also, they adapted their pedagogical instructions in order to reduce their students' foreign language anxiety. However, research findings demonstrated that there was a discrepancy between teachers' and students' perceptions in terms of test anxiety.

Keywords: Foreign language anxiety, foreign language learning, student perceptions, teacher perceptions



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 324-364

DOI:10.17679/inuefd.1026046

Article Type
Research Article

Received
19.11.2021

Accepted
25.04.2022

Suggested Citation

Özsari, T., Büyükkaracı, K. (2022). A Study On Secondary School Students' Foreign Language Anxiety: Students' and Teachers' Perceptions, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 324-364. DOI: 10.17679/inuefd.1026046

This article was produced from Özsari's master's thesis, which was accepted by Süleyman Demirel University, Institute of Educational Sciences in September, 2019.

A Study on Secondary School Students' Foreign Language Anxiety: Students' and Teachers' Perceptions

Introduction

Language teaching profession has been undergoing a radical change for the last 30 years. A general comparison on methodology in language teaching may have disappointing results, and according to Skehan (1991), the possible reason for this failure is that such studies group all the learners together. In other words, they put learners in a position that they are same by ignoring the unique characteristics of them. This uniqueness is composed of the basic needs that each person feels for internal consistency within his belief system and they are the results of their individual differences (or variables) (Brown, 1973). Dörnyei (2005) remarks that individual differences are the most determining predictors of second language learning success. In addition, Sparks and Ganschow (1991) indicate that efficient foreign language learning should include interference with individual differences.

"Individual differences" is a cover term including a lot of variables in it. In second and foreign language learning context, Oxford (1992) groups individual differences as "age, sex, motivation, anxiety, self-esteem, tolerance of ambiguity, risk-taking, cooperation, competition, and learning strategies and styles" (p.30), and she thinks that it is highly important to get an insight of these variables in order to perform successful teaching practices. On the other hand, Aydin (2008) confirming effective roles of individual variables in foreign language learning, groups the individual differences as "beliefs, attitudes, aptitudes, motivations and affective states of learners" (p. 422).

Affective states or variables constitute the core of this study. Before determining the affective variables in foreign and second language learning, it is beneficial to define the term "affect". Scovel (1978) defines the term affect as "a cover term under which is swept a wide range disparate constructs and behaviors" (p. 129). The constructs and behaviors mentioned are called as affective variables meaning "emotionally relevant characteristics of the individual that influence how she/he will respond to any situation" (Garner & MacIntyre, 1993, p.1). Affective variables are formed of only emotional states of a learner unrelated to cognition. They are "the emotions of pleasure and displeasure that surround the enterprise of a task such as second language learning" (Scovel, 1978, p.131). In a learning situation, it is important to raise positive feelings among learners to facilitate achievement (Dewaele & MacIntyre, 2014). Accordingly, Horwitz (2000) thinks that there are various affective variables, which seem to have contributions on foreign language learning and achievement. In order to find out whether there is an actual connection between these variables and language learning, a large body of research has been conducted by scholars (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Young, 1991; MacIntyre & Gardner, 1991; Gradman and Hanania, 1991; Oxford, 1992). Analysis of these studies suggests that there are strong correlations between affective variables and achievement measures involve anxiety (MacIntyre and Gardner, 1994).

Anxiety is only one affective variable among various affective variables, and it can be defined as "feelings of discomfort" (Gardner & Smythe, 1975, p. 54). Horwitz et al. (1986) describe anxiety as "subjective feeling of tension, apprehension, nervousness and worry associated with an arousal of autonomic nervous system" (p. 125). According to Young (1992), "anxiety is attributed to an unpleasant condition or emotional state or to a stable personality trait of an individual" (p. 5). These definitions give us clue that anxiety can be experienced in any learning context. However, foreign and second language classes are particularly prone to arise anxiety among learners. Even though earlier studies on anxiety demonstrates contradictory and confusing results about anxiety and second

language learning relation (Scovel, 1978), there are evidences (Horwitz et al., 1986, MacIntyre & Gardner, 1991) that anxiety levels may be higher in foreign language class than in other classes, namely, students experience anxiety in foreign language classes more than other classes. "Class" should be particularly highlighted since studies (Krashen & Seliger, 1976, Cheng, Horwitz & Schallert, 1999) show that formal language learning setting is more directly related to anxiety than the informal setting. The foreign language learning may cause uncomfortable and even traumatic experiences for many learners (Luo, 2013). Although learners do not have traumas, even they have sincere liking for speakers of foreign language and motivated for learning it, they have a mental block against learning it (Horwitz et al. 1986).

Anxiety and foreign language learning are directly related, and it may inhibit learning and performance. However, the negative effects of foreign language anxiety are both complex and multidimensional (Kleinmann, 1977, Dewaele & MacIntyre, 2014). The reason of the negative effects of anxiety on foreign language learning is the result of language class procedures. There are several contributing factors in foreign language anxiety. Error correction is indispensable in foreign language learning, and in some situations learners may experience low self-confidence as a result of being corrected, and error correction and low self-confidence are key source of anxiety (Gregersen, 2003, Cheng et al., 1999). Additionally, learners have little control on communication in the target language and they are constantly being observed by both their teachers and peers (Horwitz et al. 1986).

It is obvious that foreign language learner can experience and manifest anxiety originated from different sources. Young suggests that these sources are "associated with the learner, associated with the instructor and instructional practise" (1991, p.427). When considered from Young's perspective, teachers' role seems to have a bigger impact on foreign language learning anxiety than students'. Price (1991) corroborates that instructor plays a crucial role in the level of anxiety that every student experience (as cited in Worde, 2003). In a recent study, Worde (2003) states that many students find language classes disturbing, and this feeling is directly related to teachers themselves. Foreign language teachers' role as a dominant speaker in foreign language class may arouse anxiety among learners (Zhao, 2009). However, a positive teacher-student relation may be a contributing factor in decreasing foreign language anxiety (Buyukkarci, 2016). Accordingly, Cohen and Norst (1989) state that "unfailing caring, support, positiveness, encouragement, kindness and patience can help to overcome anxiety and these attributes are more important than technical knowledge" (p.61). Teachers should find solutions and be aware of the anxiety problems of students, that is to say, if there is a gap between the actual psychological state of a learner and teachers' view, this may cause further anxiety among students (Ohata, 2005a).

According to Horwitz et al. (1986), "second language research has adequately defined foreign language anxiety nor described its specific effect on foreign language learning" (p.125). Supportively, Bailey et al (1999) claims, "better understanding of the nature of foreign language anxiety remains a key element in reducing the negative experiences of learners in the classroom" (p.72). Also, Young (1991) asserts that "the objective in ridding language learning of unnecessary anxiety is to create more effective language and to instill in students' increased interest and motivation to learn another language" (p. 434). It is inferred that foreign language anxiety has an impact on foreign language learning and teaching, moreover, it is directly related to the achievement of foreign language education (Horwitz, 2001) In addition to achievement or failure, it is clear that students' motivation can be correlated with their anxiety level (Liu & Huang, 2011). The last but not the least, anxiety experiences of students may stem from various sources, if these sources are revealed, it can be easy to offer a pathway to reduce anxiety as Worde (2003) suggests "awareness of foreign language

anxiety be heightened and taken seriously by teachers and students alike” (p.12). For this reason, it is useful to study foreign language anxiety from different perspectives to offer pedagogical suggestions for instructors, and decision makers.

In every formal learning situation, achievement is aimed at the end of the process through optimal instruction. Foreign language teaching has the same objectives, too. However, even all of the functioning factors, which seemingly ensure achievement, are operated, students may fail. This failure stems from learners’ individual characteristics. In foreign language learning, individual factors influence learners’ performance and achievement significantly. According to Cohen and Norst (1989), “there is something fundamentally different about learning a language, compared to learning another skill or gaining other knowledge, namely, that language and self are so closely bound” (p. 61). This close bound is related to psychological states of learner, which can act as an inhibition or easing element. Therefore, it is crucial to reveal sources of these inhibition factors and offer suggestions for them. Foreign language anxiety is one of the most influencing components of foreign language learning. Countless language learners and instructors in the world encounter foreign language anxiety, and it interferes with their performance and achievement (Horwitz, 2000, MacIntyre, 1995).

Foreign language anxiety is a complex and multidimensional phenomenon consisting of various variables. Experiences of individuals, for example, are determining factor such as when individuals start learning foreign language, time they spend for learning a language, and whether they have associate foreign language learning with positive or negative experiences (Onwuegbuzie, Bailey and Daley, 1999b). Besides, learning environment can be a provoking factor for learners’ anxiety such as crowded classes, manners of others around learners (Balear, 2009). The materials followed during instruction are another predictor of anxiety, namely inauthentic material results in arising anxiety among learners (Vogely, 1998). Finally, the way that learners’ success is evaluated can be counted as a source for their anxiety, in that, the quality of students’ performances is significantly affected if the evaluation is managed through high-stakes evaluation, as parents and teachers interfere with process and evaluation of learning (Barksdale & Thomas, 2000).

It seems that instruction has a significant value in forming anxiety among learners, which emphasizes the role of instructor. If teachers recognize their student’s anxieties, they can provide students with effective strategies. Sometimes teachers may assume that poor performances of learners may stem from their lack of motivation or attitudes, whereas learners actually deal with foreign language anxiety (Gregersen, 2003).

Conceptual Framework and Related Studies

This section will present detailed information about foreign language anxiety (FLA). Related concepts to anxiety, FLA itself and sub-categories of FLA will be examined. Besides descriptive gleanings about sources of anxiety, teachers as a source of FLA and classroom procedure differences between public and private schools will be mentioned. In order to ground the phenomena to have a deeper understanding, studies and the results of these studies will be discussed comparatively.

Affective Variables in Language Learning

In a same second or foreign language class, instructed by the same foreign language teacher and through same textbook or activities, some learners are somehow more successful than others are. There is an underlying reason for this achievement difference depending on individual himself/herself. To overcome the failure of the foreign language learners, it is necessary to find out

the characteristics of a good language learner and make use of these characteristics to improve performance of unsuccessful learners. For progress, Krashen suggests affective filter (1982), namely learner should act as a receptive channel for language input to take in the available target language messages (as cited in Horwitz et al., 1986). Similarly, Sparks and Ganschow (1991) state “good language learners are seen as individuals who are not only acquirers but also have low affective filters” (p.6). It can be inferred that learners’ emotional state is directly related to foreign language learning and achievement and this emotional state of learner can be grouped under the term of affective variables.

Scovel (1978) defines affective variables as “converse of cognitive variables that is they are everything which impinges on language learning which is unrelated to cognition” (p.129). In parallel with Scovel, Gardner and MacIntyre (1993) define the term as “emotionally relevant characteristics of the individual that influence how she/he will respond to any situation” (p.1). There is a large body of research concerning on affective variables and foreign language learning (Gardner & MacIntyre, 1993a; Gardner & MacIntyre, 1993b; Cohen & Norst, 1989; Kleinmann, 1977; Samimy & Rardin, 1994; Aydin, Yavuz & Yeşilyurt, 2006). The common result of these studies is that certain affective measures influence learner behaviour in a foreign language-learning context. This influence demonstrates itself as avoidance in using structures (Kleinmann, 1977) and willingness to use structures (Horwitz, 1995). In literature, affective variables have been studied questioning their role as aids and barriers, significantly the latter to search for the ways of reducing them and thus enhancing the efficiency within learner (Cohen and Norst, 1989). However, it is not as easy as it seems, Samimy and Rardin (1994) note, “the nature of affective states is personal, dynamic and context bound” (p.381), besides, they are sometimes only the observable manifestations of a deeper issue inside a learner (Sparks and Ganschow, 1991). It is highly important not to generalize these variables simply as positive and negative. Norton (2000) draws attention towards this generalization problem noting affective states’ changing nature over time and space, and possibly coexisting in contradictory ways in a single individual (as cited in Wang, 2009). In other words, while a single individual may react positively in a learning task, he/she may react negatively towards same learning task another time.

As Brown suggests (1973), it is extremely challenging to deal with complex process in a complicated organism and to type and classify groups of individuals together. On the other hand, for an optimal foreign language instruction teachers should tailor their instruction to affective needs of their learners because typical classroom procedures fail to meet needs of learners and also they may act as an exceptional opportunity for the improvement of language instruction (Young, 1991; Horwitz, 1995). Although it is an enormous task to define and reveal the nature of affective variables, the benefits seem obvious both for the learner and the teacher and various salient factors stand out. MacIntyre and Gardner (1994) claim, “some of the strongest correlations between affective variables and achievement measures involve anxiety” (p. 284). In this study one the most significant affective variables, foreign language learning anxiety is studied.

Foreign Language Anxiety

Studies on the role of anxiety in foreign language learning (FLL) started in 1970s. Bachman (1975) conducted a research on motivation and attitude of twenty-one Venezuelan students learning English at a university setting. The results of her study showed that there was no significant correlation between motivation and attitude with any of the anxiety measures. Following Bachman, Chastain (1977) studied anxiety along with affective variables in a university context. The sample

group of the study comprised students beginning French, German and Spanish. The study aimed to examine anxiety reserved vs. outgoing and creativity as an affective domain. The results of the study showed that particular affective factors were significant for foreign language learning; however, the result of this study was inconsistent and difficult to interpret since with a high level of anxiety, students studying in regular French, German and Spanish classes received better grades than the students with lower level of anxiety. Besides, there was only one significant correlation between final course grade and test anxiety for French audio-lingual class. Kleinmann (1977); on the other hand, studied the facilitating and debilitating effects of anxiety in FLL on native speakers of Arabic, Spanish and Portuguese students. The evidence was found to claim that facilitating anxiety correlated with the use of linguistically difficult patterns in students' oral production; however, there was no evidence for debilitating anxiety impact on students' progress or success. This study showed that anxiety could influence individuals' avoidance behavior and the quality of foreign language (FL) input.

In an attempt to identify relationship between anxiety and FL oral performance, Young (1986) did a research about test anxiety on an official oral test for prospective French, German and Spanish teachers. The results of this study showed that while there was a strong positive correlation in French and German group there was no significant correlations for the Spanish language group. That is, the correlation between anxiety and oral performance were insignificant. As it is seen, it is hard to find a clear-cut connection between foreign language anxiety and foreign language achievement in the early studies in literature.

Weak theoretical background and the lack or inefficacies of measurement tools were criticized by Brown (1973) and Scovel (1978). In a review of these studies, Scovel (1978) claimed, "the research into the relationship of anxiety to foreign language learning has provided mixed and confusing results immediately suggesting that anxiety itself is neither a simple nor well-understood psychological construct" (p.132). To overcome the measurement tool problem for foreign language anxiety issue, several instruments were developed to measure FLA. Gardner and Smythe (1975) had a two-year research project in order to investigate the promoting factors in learning French as a foreign language. They applied a battery of tests to find out which factors had an impact on students' motivation to learn a second language, and they developed the French Class Anxiety Scale, which appears to have been the first tool concerned with second language learning (MacIntyre and Gardner, 1991). It was a comparative study on English and French course of Canadian learners. The study demonstrated that anxiety is not related to success in FLL though it results in decreasing motivation to learn a second language. This instrument couldn't fulfil the expectations for a salient tool to measure FLA, as it was purposefully developed to measure only French classroom anxiety. Other measurement tools developed for particularly measuring language anxiety are: The English Use Anxiety Scale (Clement, Gardner and Smythe, 1977), the English Test Anxiety Scale (Clement, Gardner and Smythe, 1980), and the French Use Anxiety Scale (Gardner, Smythe and Clement, 1979), and the Spanish Use Anxiety Scale (Muchnick & Wolfe, 1982) (as cited in Horwitz, 2001).

Identifying FLA as a form of situation specific anxiety was studied by various researchers (Horwitz et al. 1986; MacIntyre and Gardner, 1991; MacIntyre, 1995; Bailey, 1999), however, Horwitz et al. (1986) drew the line for the term in a FLL situation presenting a solid measurement tool, Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), providing literature with a theoretical framework to study unique characteristics of FLA. In their study, Horwitz et al. (1986) define FLA " a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process" (p.128). MacIntyre and

Gardner (1994) define FLA “the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning” (p. 284). In the present study, Horwitz et al.’s (1986) definition was adopted because of its distinct role, and including implications of both sources and manifestations of FLA.

FLA studies can be grouped concerning its relation to FL performance, their aims or relations to other affective factors and testing measurement tool. According to Young (1990), when reviewing anxiety research results include,

whether the research examines foreign or second language learning contexts; whether the anxiety definition and measure are harmonious; whether the interpretation of anxiety (i.e., state, trait, test anxiety, facilitating or debilitating, classroom anxiety) has been defined in accordance with the basic purpose of the research; and whether the research is designed to examine one variable (anxiety) or a number of variables (motivation, anxiety, personality, self-esteem, etc.). Research that concentrates first on determining the relationship between anxiety and the separate language skills a may lead to a better understanding of the relationship between anxiety and language learning and performance (p. 540).

There is a wide body of research in various numbers of instructional contexts focusing on different target languages that find negative correlation between FLA or Second Language and FL achievement. Horwitz et al. (1986) were the first scholars to find negative correlation between FLA, and students’ expected grades and their actual final grades, which demonstrated that more anxious students both expected and had lower grades than less anxious students. MacIntyre and Gardner (1989) also found out negative correlations between a specific measure of language anxiety (French class anxiety) and vocabulary learning performance. On the other hand, in Turkish context, Buyukkarci (2016) conducted a research on effect of FLA on academic achievement of university students. He found that there was no significant relation between anxiety and academic achievement.

As well as studies concerning learning English as a FL, there are various studies, which aim to determine FLA in other target languages. Aida (1994), whose study had American participants learning Japanese as a FL, found significant negative correlation between FLCAS scores and students’ final grades. In addition to this research, Saito and Samimy (1996) did a research on Japanese learners at three levels: beginning, intermediate and advanced. The result of this study demonstrated that level of FL had an impact on FLA, since advanced learners had the highest level while intermediate learners had the lowest, and the beginners fell between the other two. The results of this study were supported by very recent studies from Turkey, Elaldı (2016) and Tuncer and Doğan (2015). Both studies investigated FLA levels of Turkish university students learning English as a FL, and they found that progress in FLL does not mean that it causes low anxiety among learners on the contrary; learners become more anxious as their proficiency level increases. Namely, the nature of FLA has an evolving and increasing manner. The findings of these studies (Saito and Samimy, 1996, Elaldı, 2016, Tuncer and Doğan, 2015) can be explained by MacIntyre and Gardner’s (1989) emphasis on the emotional role of anxiety, that is, anxiety is developed as an emotional reaction towards FLL as learners progress in the process of FLL. However, investigating the FLA level of beginner level of Turkish university students who studied English as a foreign language, Demirdaş and Bozdoğan (2013) found out that even elementary level of students could experience a significant high level of anxiety impeding their achievement. FLA is a challenging phenomenon to make a sweeping statement, as agreed. Nevertheless, these studies shed light on FLA phenomenon proving that FLA is experienced in different instructional levels as well as in different target languages.

As Young (1990) mentioned above, there are a number of studies designed to examine other variables and anxiety in literature. For example, Onwuegbuzie, Bailey and Daley (1999a) aimed to determine demographic and self-perception factors' relation to FLA on university students. The major findings included that three aspects of self-perception had an effect on FLA, and these were students' expectations on their success in FL courses, perceived self-worth and perceived scholastic mastery. Students' expectations on their achievement on their FL courses had the biggest impact since high anxiety among learners resulted in decreasing the quality of their beliefs in their achievement. These beliefs are gained through learners' previous experiences, namely high anxiety is a result of their negative previous experiences and these beliefs lead to decrease in their achievement. The level of students' self-esteem determines the quality of their effort to deal with anxiety producing situations. Concerning demographic variables, this research found that older students reported higher levels of FLA. The possible cause for this situation is that the ability to learn the most challenging points such as phonology and morphology deteriorates with age. In other words, the older learners get, the poorer cognitive performances they have because they approach FLL more cautiously in order not to make mistakes.

Attitudes with caution towards FLL were proven to be a significant factor by another anxiety study by MacIntyre and Gardner (1994), which was on cognitive language acquisition stages: input, processing and output and anxiety. The participants of these studies were the native English speakers learning French as a foreign language. Data collection was achieved through mastery of FL like paragraph translation, paired associates learning, thing category and word span. The achievement measure was determined through the test results, and they found significant negative correlations between course grades and the scores on each of the input, processing and output anxiety scales. According to the findings of this study, anxious students appeared to be more cautious in giving decisions, so they could not demonstrate their actual knowledge in second language they possess. Aydogdu (2014) from Turkey investigated the connections of FLA, attitude and language learning strategies on FL achievement of government university English preparatory students. She found similar results to the studies above in terms of cautious judgements of anxious learners. She concluded her study claiming that affective variables and language learning strategies have an enormous effect on language learning and language achievement. This study shed lights on the correlation between compensation strategies and anxiety due to fact that students with high anxiety level spend more time on FLL in order to improve their English. The possible reason for that was belief of being not proficient.

Anxiety is mostly associated with negative feelings so the question of whether enjoyment is the opposite of anxiety was tried to be answered in Dewaele and MacIntyre's (2014) study. They hypothesized that enjoyment and anxiety are dependent factors in FLL; however, the findings taken from 1746 FL learners all around world demonstrated that they seemed to be independent emotions, and not opposite ends of the same dimension. The results of this study are not easy to interpret, in that the absence of anxiety doesn't mean the presence of enjoyment or vice versa. That is to say, one can experience anxiety from time to time, and he or she can also enjoy FL classes. There are cultural group differences regarding FLA and enjoyment for example, Asians reported least joy and highest anxiety while American group appeared to have the most enjoyment and the lowest anxiety. Besides of culture group differences, gender differences may be distinct characteristics of FLA. With higher level of anxiety, females have higher level of enjoyment than male participants. Öztürk (2012) found similar results related to gender differences regarding FLA and motivation in FLL. Female students are more motivated to learn a foreign language while they are more anxious in

speaking FL than male students. He also found negative correlations between FL speaking anxiety and motivation level of university students. The quantitative data collected from sample group provided literature with sources of FLA. The possible triggers of FLA are spontaneous speaking in the classroom, and during this process, the fear of making mistakes, the attitudes of peers, teachers, the absence and presence of self-confidence.

Learning and Teaching English as a Foreign Language in Public and Private Schools

English is most commonly used language all around the world thanks to globalization. As a means of international communication, English has become lingua franca of the world, and it has gained popularity in Turkey. In order to meet the learners' needs for communication, teaching and learning English as a FL in Turkey have been undergone some changes according to the language policy that the government adopted. These changes had significant impact on students and teachers' role in education, the curriculum, and the way that language was taught. One of the most influential alterations regarding English teaching was introduced in 1997. It was called as a reform aiming "promoting effective English teaching in both public and private schools in the country" (Saricoban and Saricoban, 2012, p. 32). Before this reform, Turkish education system included 5-year primary education, 3-year secondary and 3-year high school education. However, with the introduction of this reform, primary education was extended to eight years which was five previously. In addition to this regulation, English became a regular subject in 4th and 5th grades "thus shifting the introduction of EFL from secondary to primary schools" (Kırkgöz, 2009, p.674). This regulation provided students with longer exposure to the foreign language.

The reform introduced some other innovations such as approach in foreign language learning, and teachers and students' role. The focus was on the communicative aspect of the language aiming to improve students' integration of four skills to communicate in the target language. In addition, teachers were characterized as facilitator in language learning process while students had their autonomy in their own learning. The evaluations of this reform lead to new changes in terms of English learning in both private and public schools.

In 2012, Ministry of National Education published a circular note concerning compulsory education; the duration of compulsory education was extended to twelve years. Following this reform, the grade of starting English instruction was dropped to 2nd grade, which was 4th previously in 2013. The implementation of English as a FL in public schools differs from private schools. In an ordinary secondary public school, 2nd, 3rd and 4th grade students have two hours of English, while 5th, 6th and 7th graders have three hours and 8th graders have four hours in a week; moreover, compulsory English lessons are supported by elective English courses if students select them. However, in private schools, English instruction varies in terms of grade and lesson hours, students begin learning English mostly in kindergarten, and they have more hours of English which are predetermined than a government school. Ministry of National Education supplies the government schools' students with their own course books, while private schools can choose their own course books. English Teachers in government schools are constantly under pressure of teaching objectives of the books determine since students have a high stake exam at the 8th grade. The focus is on giving key points to achieve the tests. This situation results in approaching English, as only a school subject not a means of communication. On the other hand, in private schools where students are provided with extracurricular activities concerning four skills of language, students may be more proficient in

communication in the target language. Most of the time private schools hire English teachers who are native speakers of English to improve pronunciation of students, while in government schools teachers of English are Turkish.

In the light of these aforementioned studies, the current study aims to investigate foreign language anxiety of secondary school students. Teachers of these students are also included into study to have a deeper understanding. Since there are significant implementation differences between private and public schools like English course hours, size of classes, age to start learning English, variety and quality of materials, and strict or flexible instruction, the researchers have hypotheses about foreign language anxieties of both schools' students.

- Public school students experience high level of foreign language anxiety since they have limited access to practise foreign language due to crowded classes and fewer hours of English.
- Private school students have low level of anxiety since they have chances to practise foreign language; as total number of attendants is low, additionally they have more hours of English.
- There is a meaningful difference between private and public schools' students' foreign language anxiety level.
- English language teachers are aware of their students' anxiety problems since it has observable manifestations.

In order to prove these hypotheses, present study has four main purposes to reach; to measure the foreign language classroom anxiety (FLCA) levels of students studying in public and private secondary schools; to investigate whether there is a meaningful difference between these schools to obtain teachers' perceptions about their students' foreign language anxiety as a source of information and to learn whether there is a gap between teachers' perceptions and students' actual psychological state of anxiety. The following research questions are addressed in the study:

1. What is the foreign language anxiety level of the public secondary school students?
 - 1.a. Is there a meaningful difference in public school students' anxiety levels in terms of their grade levels?
 - 1.b. Is there a meaningful difference in public school students' anxiety levels in terms of their genders?
2. What is the foreign language anxiety level of the private secondary school students?
 - 2.a. Is there a meaningful difference in private school students' anxiety levels in terms of their grade levels?
 - 2.b. Is there a meaningful difference in private school students' anxiety level in terms of their genders?
3. Is there a meaningful difference between public and private school students' foreign language anxiety level?
4. What are the teachers' perceptions about their students' foreign language anxieties?
5. Is there a gap between students' psychological state of anxiety and their teachers' perceptions?

Keeping that in mind, this study aims to investigate both secondary school students' and teachers' perceptions of foreign language anxiety. To the best of researchers' knowledge, there is not a specific study comparing public and private middle school students and teachers concerning

foreign language anxiety. Therefore, there is a gap in literature questioning implementation differences of English instruction as a foreign language in private and public school and investigating its impact on both students and teachers. The investigation may present literature the pearls and pitfalls that instructors should adopt or avoid. The uniqueness of this context will give answers about the possible sources of anxiety experienced by learner, besides it will provide empirical evidence for further research studies. In sum, the data gathered in this study will guide other teachers in the area to measure their students' foreign language anxiety and to deal with their students' foreign language anxiety.

In sum, there are outstanding variables related to FL learning and teaching private and public schools. In this study, it is aimed to question whether or how these variables affect FLA of students. In the next chapter, the method of the study will be mentioned in detail.

Methodology

This section presents the overall draft of the research including design of the research, research setting, participants, and data collection instruments.

Research Design

This research aims to find out the FLA level of private and public secondary school students. Nunan (1992) explains aims of research as "the function of research is to add to our knowledge of the world and to demonstrate the 'truth' of the common sense notions we have about the world" (p. 10). In order to demonstrate, and compare the common sense of public and private school students' perceptions on FLA, a scale was administered to students to gain quantitative data. According to Creswell (2012), quantitative data is useful for "analyzing trends, comparing groups or relating variables using statistical analysis, and interpreting results by comparing them with prior predictions and past research " (Creswell, 2012, p.13). The current study adopts mixed method research design to have a deeper understanding of FLA. In order to attain teachers' perceptions on their students' FLA, a questionnaire was administered to attain qualitative data. Qualitative data collection was included into research to "focus on smaller numbers of people than quantitative data, yet the data tend to be detailed and rich," (Cohen et al., 2007,p. 463). The data collection instruments, research setting, and participants of the study will be introduced in the following subsections.

Setting

The research takes place in Sakarya, Turkey. The sample group of the study composes of students studying in public and private secondary schools. In order to have a clear understanding of the results, it is beneficial to get an overview of the features of both groups. These two schools have various differences in terms of compulsory course hours of English, course books, homework, having a native teacher or not, and applying extracurricular activities in English. These differences will be mentioned in a comparative way.

Students in private school have more hours of compulsory English lesson than public school students. 5th and 6th grade students have 10 hours while 7th grades have 8, and 8th graders have 6 hours of English a week. The curriculum and syllabi followed are parallel with public schools. However, there are more activities centered on students' oral reception and production skills regarding speaking and listening. Students' course books are written by native speakers of English, which support instruction by means of authentic reading and listening texts. The instruction is mediated through English; in other words, students' native language is not permitted during

instruction, besides there is an Australian English teacher so that learners are regularly exposed to native speaker accent and pronunciation. The school makes use of online applications supplying students with extracurricular activities like reading texts, games, and drills for consolidation. Beside of paper-pencil homework, students are in charge of doing homework as a part of applications. The last but not the least, most of the students has been studying English since kindergarten so they get used to speak English in a confident way.

Students in state school have less hours of compulsory English lesson than the private school students. 5th and 6th grades have 3 hours of compulsory, and 2 hours of optional English lesson, while 7th and 8th graders have 4 hours of compulsory English lesson. Teachers have to follow curriculum and syllabi provided by Ministry of National Education. The course books are written by Turkish writers, and distributed by Ministry of National Education. Teachers of English are not native speakers of English, each of them is Turkish and students' native language is consulted when students have problems in comprehending key concepts or new words, as a result, translation method is applied during instruction. Students are responsible for doing paper-pencil homework and tests since students are evaluated through a high stake exam at the end of 8th grade. Most of the students have public primary school background meaning that they started English at the 2nd grade, though there are some exceptions. The information about participants will be given in the following sub-section.

Participants

The study was carried out in the second term of 2018-2019 educational year. The target group for this study was composed of English teachers and students of a state and a private school. The questionnaire was originally administered to 446 students studying in state and private schools; however, 67 papers were eliminated because of missing answers and incomplete numbers. As a result, there are 207 participants from state school and there are 172 participants from private school, so the total number of participants 379. The distribution of the participants into gender, grade and school type is demonstrated in the table below.

Table 1.

The distribution of participants into gender, grade and school type

Grade			Gender		Total
			Female	Male	
5	School	Private	13	30	43
			30,2%	69,8%	100,0%
		Public	23	26	49
			46,9%	53,1%	100,0%
	Total	36	56	92	
		39,1%	60,9%	100,0%	
6	School	Private	19	24	43
			44,2%	55,8%	100,0%
		Public	23	24	47
			48,9%	51,1%	100,0%
	Total	42	48	90	
		46,7%	53,3%	100,0%	
7	School	Private	27	19	46
			58,7%	41,3%	100,0%
		Public	26	29	55

			47,3%	52,7%	100,0%
	Total		53	48	101
8	School	Private	52,5%	47,5%	100,0%
			19	21	40
		Public	47,5%	52,5%	100,0%
			30	26	56
	Total		53,6%	46,4%	100,0%
			49	47	96
Total	School	Private	51,0%	49,0%	100,0%
			78	94	172
		Public	45,3%	54,7%	100,0%
			102	105	207
	Total		49,3%	50,7%	100,0%
			180	199	379
			47,5%	52,5%	100,0%

The total number of participants as students is 379. 207 public school students are included 105 of who are male while 102 of them are female. The number of private school students is 172, 94 of whom are male while 78 of them female. There are 43 students studying in 5th grade in private school while there are 49 students in public school. The number of 6th grade students studying in private school is 43 while it is 47 in public school. In the 7th grade, there are 46 students from private school, and 55 students from public school. Finally, the number of 8th grade students is 40 in private school, while it is 56 in public school.

There are 9 teachers included in this study. The number of English teachers working in state school is 4 while there are 5 English teachers from private school. Teachers' distribution into school and gender is demonstrated in Table 2.

Table 2.
Teachers' distribution into school and gender

	Male	Female	Total
Private	1	4	5
State	0	4	4

Data Collection Instruments

For data collection, both qualitative and quantitative data collection instruments were applied. These instruments were FLCAS developed by Horwitz et al. (1986) for students and five questionnaire questions for teachers.

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

The FLCAS (Horwitz et al., 1986) has been used in a number of major studies, and it is used for this study to measure the anxiety level of the students. Learning a foreign language can be troublesome for learners, Argaman and Abu-Rabia (2002) state, "the frame of language was thus naturally challenging, demanded daring, and therefore was very problematic" (p.149). In order to

reveal this specific problematic side of foreign language learner, Horwitz et al. (1986) developed FLCAS to measure foreign language learners' reaction to foreign language learning setting so that "the symptoms and consequences of FLA should thus become readily identifiable" (Horwitz et al., 1986, p. 125). There have been a number of studies to show the validity and reliability of FLCAS, and they found out that the scale is both reliable and valid having 0.93 alpha coefficient and eight-week test retest coefficient 0.83 (Horwitz et al., 1986; Horwitz, 1991; Aida, 1994).

The questionnaire items are answered on a five point Likert scale (1) "strongly disagree", (2) "disagree", (3) "neither agree nor disagree", (4) "agree", (5) "strongly agree". FLCAS consists of 33 items, which "are reflective of communication apprehension, test-anxiety, and fear of negative evaluation in the foreign language classroom." (Horwitz et al., 1986, p.129). During analysis, researchers used their own groupings of these 33 items in the previous researches. For example, Aida (1994) grouped scale items under categories of speech anxiety, fear of failing, comfortableness with foreign language and negative attitudes while Çermik (2015) categorized them as communication apprehension, fear of negative evaluation, test anxiety and general feeling of anxiety. In order to get clear data analysis, scale items are classified as communication apprehension, fear of negative evaluation, test anxiety, and general feeling of anxiety experienced in FL classroom like Çermik (2015). Item 1,3,4,9,12,14,16,18,20,27,29,32,33 are grouped under the category of communication apprehension; items 2,7,13,15,19,23,24,25,31 are grouped under the category of fear of negative evaluation; items 8,10,21 are grouped under the category of test anxiety, and finally items 5,6,11,17,22,26,28,30 are grouped under the category of general feeling of anxiety.

In order to ensure a clear understanding and prevent misunderstanding, translated version of the scale was used for sample group (Appendix A). The back translation method was used to achieve a reliable translation; additionally a Turkish teacher reviews the Turkish version to investigate whether it is comprehensible for a secondary school student. Owing to the fact that the researcher investigates different levels of secondary school, background questions were added to the questionnaire including gender and grade.

Teacher Questionnaire

This research also aims to find out teachers' perceptions on their students' FLA. In order to obtain useful data, a survey was administered to teachers. Ohata (2005a) conducted a research to reveal teachers' perspectives in reference to their beliefs about students' FLA. She developed six interview questions to find out these perceptions. These interview questions are related to teachers' views on FLA, negative or positive sides of FLA, the most anxiety-provoking skill or skills, manifestations of FLA, anxiety reducing strategies, and teacher's philosophy of teaching. In this study, last question, which focuses on teachers' philosophy, is removed since it is not related to this study.

There are five questions in teacher questionnaire; two questions of which are close-ended, and three ones of which are open-ended. In order to prevent misunderstandings, questions are supported with clear explanations. Questionnaire items are:

1. What is your view on student anxiety in foreign language learning? (What kind of role do you think anxiety play in foreign language learning?)
2. Can you attribute a positive aspect to anxiety? (Please give some detail)

3. Do language learners experience an equal amount of anxiety in all four-skill areas? (If your answer is No, please explain which skill or skills is/are more anxiety provoking for students.)
4. How do you see anxiety manifested in your students? (What are the reactions of students when they are anxious?)
5. What kind of measures or techniques do you use to reduce student anxiety in the classroom?

In addition to these five questions, there are demographic questions such as teaching experience and gender added to the questionnaire (Appendix B). The rationale behind using questionnaire method is that it is one of the most commonly used descriptive tools for capturing data in educational research. According to Nunan (1992), "the purpose of a survey is generally to obtain a snapshot of conditions, attitudes, and /or events at a single point in time" (p.140). In order to avoid deceptive features like not being honest in expressing ideas, giving socially desirable answers (Cohen et al., 2007), self-administered questionnaire is preferred since "it tends to be more reliable because it is anonymous, it encourages greater honesty, and it is more economical than the interview" (Cohen et al., 2007, p. 351).

Before administering questionnaire, participants were relieved by stating there were no correct or incorrect answers and they should feel free to express their own beliefs, finally they were given enough time for completing their survey. For data analysis, there are basic categories developed by the researchers. These are: teachers' view on FLA, positive and negative aspect of anxiety, most anxiety provoking skill/skills, manifestation of anxiety and teacher strategies for reducing FLA. Under each separate category, answers of participants are detailed, and interpreted according to individual participant response. Where required, sub-categories are also developed so that there emerge patterns for interpretation of answers.

Data Collection Procedure

The researchers applied data collection instruments, after required permissions (Governership of Sakarya, 2019: 29065503-44-E.7744350) for the study were granted. The measurement tool (FLCAS) for students firstly administered to the students in private school and state school afterwards respectively. The study took place in April, on the second term of 2018-2019 educational year. In order not to create pressure on students, their teachers applied questionnaires to students. Teachers were informed about the aim of the study and questionnaire. After informing teachers about the administering procedure, and key points, students answered the questions under their teachers' supervision.

After completing the students' questionnaires, the researchers met English teachers of students. The researchers informed teachers about the study, and delivered questionnaire papers to them. Teachers are given enough time for completing the questionnaire. All of the participants attended study voluntarily.

Data Analysis

There are qualitative and quantitative data obtained in this study. Each of these data will be analyzed respectively. In the first part of data analysis, quantitative data gained from public and state school students will be presented. In order to get results from quantitative data, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25 is used. So as to obtain the FLA level of students, mean scores of the students will be calculated. In order to analyze the data, numerical mean values are determined. As

Horwitz (2008) explained, students with averages around 3 should be considered slightly anxious, while students with averages below 3 are probably not very anxious. Students whose average 4 and above are probably fairly anxious. The researchers use low level for not very anxious, moderate level for slightly anxious and high level for fairly anxious students in interpretation.

The FLCAS items are grouped to see students' communication apprehension, test anxiety, fear of negative evaluation and general feeling of anxiety level. For comparative data analysis, the normality test is applied to see the distribution of data. The results are demonstrated in the Table 3.

Table 3.

Test of Normality Results

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
FLCA	.05	379	.01	.98	379	.00

As it can be seen from Table 3, the data does not have a normal distribution ($p=0.00$). For this reason, nonparametric tests will be used for analysis. For multiple comparisons of data, Kruskal-Wallis test will be used to see the results. For comparison of two groups such as gender and school type, Mann-Whitney U-test will be used.

The qualitative data collected from teachers will be studied following quantitative data analysis. The answers of teachers' questionnaire will be analyzed through content analysis. This will be achieved according to basic categories, under each separate category; summary of the results will be presented according to individual participant response. Where appropriate, sub-categories will be developed to explore the patterns. The qualitative narrative will be generated from this data.

Results of Quantitative Data

Analysis of research question 1: What is the foreign language anxiety level of the public secondary school students?

The first question of the research aims to find out the FLA level of public school students. For this goal, the data obtained from FLCAS is analyzed. Descriptive analysis of public secondary school students' answers on FLCAS's all items in Table 4 reveals that mean score of all participants is 2.98 and standard deviation is .53. This statistical analysis demonstrates that students in public secondary school have moderate level of FLCA.

Table 4.

FLCA level of public school students

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Public school	207	2	2	2.00	.00
FLCA level	207	1.82	4.36	2.98	.53

The descriptive analysis of communication apprehension (CA), fear of negative evaluation (FNE), test anxiety (TA) and general feeling of anxiety results is presented in the Table 5.

Table 5.*Public school's descriptive analysis of CA, FNE, TA and general feeling of FLA*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Public school	207	2	2	2.00	.00
CA	207	1.62	4.38	3.03	.65
TA	207	1.00	16.00	3.08	1.15
FNE	207	1.00	4.67	2.91	.80
General feeling of anxiety	207	1.63	4.38	2.94	.48

Table 5 reveals that students studying in public secondary school have medium level of anxiety in all four sub-categories (M=3.03; 3.08; 2.91; 2.94). However, mean scores of test anxiety (M=3.08) demonstrate that foreign language tests are the most anxiety provoking phenomena for students, following that, communication in English (M=3.03) is another anxiety triggering factor for students. Finally, students experience less anxiety in FL classes generally (M=2.94) and in negative evaluation situation (M= 2.91).

Analysis of research Question 1.a: Is there a meaningful difference in public school students' anxiety levels in terms of their grade levels?

Another research question asked in this study aims to find out whether there is a meaningful difference among public secondary school students' FLA based on their grades. The difference among four- grade groups (grade 5, grade 6, grade 7 and grade 8) is indicated in Table 6.

Table 6.*FLCA significance among grade groups*

Kruskal-Wallis H	.89
Df	3
Asymp. Sig.	.82

Table 6 indicates that significance value is 0.82 ($p=0.82$), which is higher than 0.05 meaning there is no meaningful difference among different grades. Table 7 shows the results of each grade's data according to the FLCA respectively.

Table 7.*Difference between FLCA and grade levels*

Grade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
5	49	2.96	.58	.08	2.79	3.13	1.94	4.24
6	47	3.00	.48	.07	2.86	3.14	1.82	4.03
7	55	2.95	.57	.07	2.79	3.10	2.03	4.36
8	56	3.01	.50	.06	2.88	3.15	2.09	3.94
Total	207	2.98	.53	.03	2.91	3.05	1.82	4.36

It can be seen that all grades of public school experience approximate level of FLCA. The mean scores of each grade (M=2.96; 3.00; 2.95; 3.01) reveal that all grades have moderate level of FLA.

While 8th graders have the most FLA (M=3.01), 7th grades have the least anxiety (M=2.95) in their English classes.

Analysis of research question 1.b: Is there a meaningful difference in public school students' anxiety levels in terms of their genders?

Gender is another variable questioned in this study. Difference between two gender groups is analysed and Table 8 shows the difference between and within groups.

Table 8.
FLCA difference between gender groups

Mann-Whitney U	4876.00
Wilcoxon W	10441.00
Z	-1.11
Asymp. Sig. (2-tailed)	.26

The gender differences in terms of FLCA can be interpreted according to the result of significance value between groups. It can be seen that significant value is 0.26(p=0.26), which is above 0.05 meaning there is no significant difference between genders in terms of FLCA. The details of each gender group are summarized in the Table 9.

Table 9.
FLCA according to gender

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
Male	105	2.93	.51	.05	2.83	3.03	1.82	4.24
Female	102	3.03	.55	.05	2.92	3.14	2.00	4.36
Total	207	2.98	.53	.03	2.91	3.05	1.82	4.36

The mean scores of female and male students show that they have moderate level of FLCA. On the other hand, female (M=3.03) students of public secondary school are more anxious than male (M=2.93) students.

Analysis of research question 2: What is the foreign language anxiety level of the private secondary school students?

The second question of the research is the FLA level of private secondary school students. Same steps are followed for analysis as the public school data analysis. Descriptive analysis of private school students' answers on FLCAS is displayed in the Table 10.

Table 10.
Foreign language classroom anxiety level of private school students

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Private school	172	1	1	1,00	.00
FLCA	172	1.61	4.18	2.73	.53

Table 10 shows that students in private school have low level of FLCA since mean score is (M=2.73). The sub-groupings of the scale such as CA, FNE, TA and general feeling of anxiety level are demonstrated in the Table 11.

Table 11.

Private school's descriptive analysis of CA, FNE, TA and general feeling of anxiety

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Private school	172	1	1	1.00	.00
CA	172	1.38	5.92	2.72	.69
TA	172	1.00	5.00	2.93	.73
FNE	172	1.00	4.56	2.58	.86
General feeling of anxiety	172	1.63	4.00	2.85	.41

Private school students experience low level of anxiety in three categories (CA, FNE, general feeling of anxiety). However, private school students experience moderate level of TA, namely, FL tests are the most anxiety provoking situations for students since it has the highest mean value (M=2.93), general attitude toward FL (M=2.85) classes follows test anxiety. The least mean value of data is gained in the sub-category of fear of negative evaluation (M=2.58) group in other words; students experience least anxiety when they feel they are being evaluated.

Analysis of research question 2.a: Is there a meaningful difference in private school students' anxiety levels in terms of their grade levels?

The anxiety level of four different grades is analysed in an attempt to determine the difference among grade groups. The significance value is studied in order to see whether the difference is significant or not. Table 12 shows the results of analysis.

Table 12.

FLCA significance among grade groups

Kruskal-Wallis H	1.83
Df	3
Asymp. Sig.	.60

FLCA does not differ meaningfully in that, the comparison of grades indicate no significance owing to the fact that the significance value is 0,60 ($p=0.60 > 0.05$). Table 13 shows the descriptive statistics results of grades regarding FLCA level of students.

Table 13.

Descriptive analysis of grades

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
5	43	2.77	.55	.08	2.60	2.94	1.61	3.85
6	43	2.75	.54	.08	2.58	2.92	1.85	3.85
7	46	2.64	.51	.07	2.48	2.79	1.79	3.82
8	40	2.78	.52	.08	2.61	2.95	2.09	4.18
Total	172	2.73	.53	.04	2.65	2.81	1.61	4.18

The descriptive statistics of data show that all grades have low level of FLA. Moreover, they have very close values to each other (M=2.77; 2.75; 2.64; 2.78) However, it can be seen that 8th graders (M=2.78) have slightly more anxiety than the other grades while 7th grades (M= 2.64) are the least anxious grade group of all.

Analysis of research question 2.b: Is there a meaningful difference in private school students' anxiety level in terms of their genders?

Gender groups differences of private school students in terms of FLA is analysed in this part. Significance difference between gender groups is demonstrated in the 14th table.

Table 14.

Significance difference between gender groups

Mann-Whitney U	2908.50
Wilcoxon W	7373.50
Z	-2.33
Asymp. Sig. (2-tailed)	.02

It can be understood according to the results of Table 13 that there is a meaningful difference between two genders as the significance value shows ($p=0.02 < 0.05$). Further analysis of two-gender groups' difference is achieved through mean scores of all participants, which is summarized in the Table 15.

Table 15.

FLA according to gender

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
Male	94	2.65	.51	.05	2.54	2.75	1.79	4.18
Female	78	2.83	.54	.06	2.71	2.96	1.61	3.85
Total	172	2.73	.53	.04	2.65	2.81	1.61	4.18

Table 15 presents the FLA of private school students according to gender groups. There is a meaningful difference between two groups since the mean value (M=2.83) of female students show that they have more FLA than male (M=2.65) students.

Analysis of research question 3: Is there a meaningful difference between public and private school students' foreign language anxiety level?

The last question of this research related to quantitative data aims to find out whether there is a meaningful difference between public school and private school students' FLA. In the light of FLCAS data gathered from these schools' students findings are analysed.

Table 16.
FLCA difference between private and public school

Mann-Whitney U	13231.50
Wilcoxon W	28109.50
Z	-4.30
Asymp. Sig. (2-tailed)	.00

Table 16 reveals that there is a significantly meaningful difference regarding FLCA of two schools ($p=0.00 < 0.05$). The comparative analysis of private and public schools' students in terms of communication apprehension, fear of negative evaluation, test anxiety and general feeling of anxiety is presented in Table 17.

Table 17.
Comparative analysis of CA, TA, FNE and general feeling of anxiety

	CA	TA	FNE	General Feeling of Anxiety
Mann-Whitney U	12865.50	16592.50	13784.50	15895.50
Wilcoxon W	27743.50	31470.50	28662.50	30773.50
Z	-4.65	-1.15	-3.78	-1.80
Asymp. Sig. (2-tailed)	.00	.25	.00	.07

Table 17 summarizes the differences in private and public school regarding four components of FLCA. As for the communication apprehension, it can be claimed that there is a significant meaningful difference between public and private school students ($p= .00 < .01$). Students in public school experience more anxiety in communication ($M=3.03$) through foreign language than private school students ($M= 2.72$). There is no meaningful difference between two types of school in terms of test anxiety ($p= .25 > .01$). Students experience moderate level of anxiety in English tests since their mean results have approximate value ($M=2.93$; 3.08). The perception of evaluation in English lesson differs significantly between two groups ($p= .00 < .01$). Students in public school are more afraid of being evaluated ($M= 2.91$) than private school students ($M=2.58$).

General feeling of anxiety towards English lesson has similar results in both groups. There is no meaningful difference between two groups based on their answers to general feeling anxiety questions ($p= .07 > .01$). However, public school students' general attitudes towards English lesson ($M=2.94$) can be counted as more anxious since their anxiety level is higher than private school students ($M=2.85$). In sum, public school students are more anxious in English classes than private school students according to the statistical analysis of the data. In the second part of the data results section, teachers' questionnaire results are mentioned to comprehend teachers' beliefs and thoughts on their students' FLA.

Results of Qualitative Data

There is a questionnaire utilized by the researcher for qualitative data collection. This questionnaire includes sections related demographic information of participants such as their gender and teaching experience. Following that, participants answered open and close-ended questions. The aim is to understand teachers' perceptions of their students' FLA. The questionnaire questions were chosen in a reference to the study of Ohata (2005a).

The participants of this study are 4 English teachers from public school and 5 English teachers from private school. For descriptive convenience, pseudo-initials are used for each participant. For data analysis, each participant is introduced with his or her demographic information and his or her answers are analyzed through content analysis. There are basic categories developed by the researcher for data analysis, these are: teachers' view on FLA, positive and negative aspect of anxiety, most anxiety provoking skill/skills, manifestation of anxiety and teacher strategies for reducing FLA. Under each separate category, answers of participants are detailed and interpreted according to participants' responses. Where required, sub-categories are also developed so that there emerge patterns for interpretation of answers.

Descriptions of Participants

The participants of this study English language teachers working in public and private secondary schools. Each of the participants is Turkish and experienced foreign language teachers. The questionnaires are distributed to participants and they are given enough time for answering. They took part in the study voluntarily. The background information of participant is as follows:

Participant A: She has been teaching English for 3 years in a private school. She started teaching in a private school, she teaches in both primary and secondary level of education.

Participant B: She has 8 years of teaching experience. She started teaching English in a private school, she teaches English in both primary and secondary level of education.

Participant C: She has been an English teacher for three years. She has taught English in a number of private schools so far. She teaches English kindergarten and secondary level of students.

Participant D: She is experienced in teaching English since she has been teaching English for 5 years. Her early years of teaching started in private schools and she has been working private school since then. Both primary and secondary school students are her students.

Participant E: Participant E is the only male participant in this study. He has been teaching English in private schools for five years. He has been teaching English both in primary and secondary level of students.

Participant F: She is an English teacher in a government secondary school. She started teaching in a government school, she taught primary school students beforehand but currently she is teaching secondary school students.

Participant G: She is an experienced teacher. She has been teaching for 12 years. She started teaching in a government school, and she has been teaching secondary school students so far.

Participant H: She is the most experienced teacher of all participants. Her teaching experience is 14 years. She started teaching in government school, and she has taught English to both primary and secondary school students.

Participant I: She has been teaching English for 10 years. She started teaching English in a government primary school, and recently she has been instructing secondary school students.

Analysis of Research Question 4: What are the teachers 'perceptions about their students' foreign language anxieties?

All the participants agreed that anxiety plays an important role in foreign language learning. Participants expressed their views on the role of anxiety regarding its effect on decreasing motivation for learning a foreign language, causing failure and creating pressure on students, fear of making errors, environment.

Teachers' views on FLA

Participants expressed their views on the role of anxiety. There are some patterns aroused according to findings. Teachers expressed that anxiety; motivation and stress are highly related feelings. Anxiety is a determining factor in achievement or failure. Anxious students are afraid of making errors. Finally, learner's environment can be a contributing factor for his/her anxiety.

Anxiety and Motivation

Teachers express that anxiety has a negative impact on students' motivation. Participants G and I declared that anxiety affects their students' performance negatively by decreasing students' motivation for learning a FL, and this negative feeling causes failure and shyness among students. Moreover, they think that it is a challenging situation to overcome, participant I claims, "since the eagerness for learning is an inherent attribution, students' low motivation as a result of anxiety cannot be increased through verbal or symbolic reinforcement".

Anxiety and Stress

According to teachers, anxiety and stress are highly related psychological constructs. Two participants (participant F and E) emphasized that anxiety develops stress among students. Students feel under pressure and this pressure results in preventing students' performance in FL classroom, consequently, they prefer being inactive during FL learning process. Participant F mentioned this pressure stating, "Students cannot express themselves and lost their beliefs in themselves, and sometimes they give up struggling for learning foreign language".

Anxiety and Fear of Making Errors

Teachers believe that anxiety creates fear among learners or vice versa. Participants A, B D highlighted anxiety and fear of making error relation. The fear of making errors turns into fear of English and this attitude hinders students' participation into FL classes. In addition, students develop negative manners like aggression and rudeness towards their English teachers; as a result, this problem inhibits communication with their peers and teachers. Participant B stated, "If students are worried about making mistakes, they cannot attend our lessons. They try not to show their concerns. While they are trying to hide their mistakes, they are interrupting their teachers".

Anxiety and Environment

Anxiety can be triggered or eased by the environment where the individual grows up. Participant C claims that environment, in that; society; parents and even friends impress students' feelings of anxiety. She indicates, "If your parents are bilingual then you won't have an anxiety for learning something new".

Positive and Negative Aspects of Anxiety

Most of the participants believe that anxiety is a positive attribution in FLL. On the other hand, two of the participants (participant C and A) think that anxiety is a negative factor in learning a foreign language. However, participant G believes that anxiety has bidirectional signs in learning. She said yes, owing to fact that students try to defeat their own anxieties, they study harder, and they may overcome it. Additionally she said no, since their anxieties prevent their active performance during lesson.

Teachers' opinions about FLA show that most of the time, anxiety leads students develop new techniques, and try to solve the problem in another way. Participant B, E, F and I think anxiety keeps students alerted, motivated and ready for constant struggling to learn. Participant B states "students' anxiety keeps them motivated, excited and awake about their lessons" while participant E indicates "anxiety provokes students to ask questions as they withdraw during the class and asking questions leads them theoretical success". The last but not the least, participants H and D conceive that anxiety is crucial for students taking lesson seriously. Their anxiety level pushes them study for getting a good grade in lessons.

The Most Anxiety-Provoking Skill-Skills

Most of the participants believe that speaking; listening and speaking are the most anxiety-provoking skill-skills in foreign language learning. However, a participant (participant G) claims that her students experience equal amount of anxiety in four skills.

Five of the participants (Participants I, B, F, E and H) indicate that speaking is the most anxiety provoking skill for students. The analysis of the data reveals that humiliation and lack of self-confidence are the reason for speaking anxiety. Participant F, B and I assure that speaking in front their peers and teachers raise students' anxiety level. According participant F, "students care so much what other friends would think about them, maybe because of lack of self-confidence, they feel anxious" and participant B support her by answering "students are afraid of making mistakes and being humiliated in front of their friends or teachers". Participant H and E believe that the speaking anxiety causes students become shy and inactive during foreign language class.

Some of teachers express that their students experience anxiety during speaking and listening activities. Participants A, C and D observe that their students' level of anxiety increase when their students listen or speak in FL class. Finally participant G advocates that students experience an equal amount of anxiety in all four-skill areas. She thinks that anxiety is a chain, which affects one another, besides her students are afraid of making mistakes in all skills. Students may feel criticism by others while performing in all skills.

Manifestations of Anxiety

There are physical and psychological symptoms that teachers observe during classroom procedures as signs of FLA. These symptoms are unwillingness to participate the lesson, not doing homework, not listening and being quiet, rejecting answering questions, hands shaking, blushing, avoiding eye contact, being occupied with things not related to lesson and feeling panic.

These manifestations of FLA become students' characteristics in time like participant E claimed: "when students are anxious, they make it really clear. They either prefer keeping quiet and

taking notes or blush when they realize that they are where the majority speaks the language. This makes them more introverted".

Teacher Strategies for Reducing FLA

All the participants have their own methods for handling their students' FLA. When analyzed, two patterns come out: pedagogical practices and creating a relaxing classroom environment.

Pedagogical Practices

In the grouping of pedagogical practices, teachers make use of pair work to decrease FLA. Participant E gives an example of his lesson; "I tell the students to be paired and make a dialogue using the structures that we have learnt so far, instead of calling out their names one by one". Teachers also try to convince their student about making errors is natural for learning a foreign language. Instead of direct error-correction, they recast their ways of error-correction. Participant D suggests, "I tell the students don't hesitate doing a mistake because when they make mistake, they can learn". Participant I makes use of reinforcement in her classroom by stating "when students make mistake, I reinforce them by giving verbal and symbolic feedbacks to them, explaining that errors are natural in foreign language learning."

Creating a Relaxing Classroom Environment

It can be inferred from teachers' answers that they try to create a relaxing classroom environment for their students. They make use of songs, movies and jokes for warm-up session. Participant B often uses new methods and techniques in her lessons for example, "I use some different techniques such as songs, movies and games. I want to provide their lessons with a relaxing environment. I try to find new methods for their learning process". To create a relaxing classroom environment, teachers approach their students with empathy and encouragement. Participant C shares her own learning experience with her students, "talking about my own language learning journey makes them relax" and participant G constantly encourages her students at the very beginning of the term by declaring "when I introduce myself and my lesson, I always say, forget the past, maybe you weren't successful or you didn't love this lesson. But your ideas will change and you will love it".

Analysis of Research Question 5: Is there a gap between students' psychological state of anxiety and their teachers' perceptions?

The descriptions of both public and private school FL teachers' perceptions of their students' FLA have supporting results of their students' perspectives. However, there are also some gaps between students' and teachers' perceptions of FLA. Firstly, teachers are aware of the fact that a FL classroom may be an anxiety-provoking environment for their students. This awareness causes teachers developing and improving their pedagogical practices and their attitudes in their lessons, nevertheless their students experience anxiety to a degree; specifically, for public school teachers whose students have moderate level of FLA.

Secondly, most of the teachers agree on the debilitating effect of anxiety on achievement. They treat anxiety as a trigger to study hard for the lesson. Teachers' questionnaire findings reveal that their students experience high level of anxiety in listening and speaking through FL. These two skills are directly related to communication apprehension and fear of negative evaluation, sub-groupings of FLCAS. However, their students' answers show that they feel high level of FLA in their

testing situations. The comparison of teachers' and students' data show that there is discrepancy between teachers' assumptions about students' test anxiety and students' perceptions of test anxiety.

Finally, teachers are responsive to students' FLA manifestations; moreover, they implement their own methods or techniques when encountered these manifestations. There are a number of common manifestations among students. However, findings demonstrate that it is challenging to make a generalization. However, it is understood that the decreasing strategies are working since their students' communication apprehension and fear of negative evaluation anxieties are lower than their test anxiety.

Discussion and Conclusion

Research Question 1

The FLCA level of public secondary school students is found as moderate level according to the findings of the research. There are other studies in literature, which have supporting results of this study. For example, Çermik (2015) found that eighth graders experience moderate level of FLA parallel with the research of Abu-Rabia (2004) whose sample consisted of 7th grade students. The most anxiety-provoking situation for students is taking test. In other words, students experience the highest anxiety during their tests; however, these results differ from Aida's (1994) and MacIntyre and Gardner's (1989) studies. These mentioned scholars found out that test anxiety is an element of general anxiety towards a lesson not unique to FL classes; namely, they emphasized that test anxiety is not related to the communicative aspect of a language. However, the researcher believes that test anxiety may be a significant factor in FL classes in Turkey, since students enter a high stake exam at the end of 8th grade. Students feel obliged to learn a foreign language for this test in addition to communication aspect of a FL. Segool et al. (2013) conducted a comparative study on typical testing situation and high-stakes testing situations. The results of their study show that students perceive high-stakes testing situations more stressful, and they show more cognitive and psychological symptoms of test anxiety in a high-stakes testing.

Test anxiety and communication apprehension anxieties have approximate value according to the findings of public secondary school students. Even though students have moderate level of communication apprehension anxiety, their scores are higher than fear of negative evaluation and general feeling of anxiety. As a situational specific anxiety, public school students may get shy and prefer acting indifferent in production and comprehension phases of a FL like the results of Argaman and Abu-Rabia's study (2002). The possible reasons for communication apprehension are listed by Daly (1991) such as genetics, personal history, learned helplessness, adaptation of first communication skills and acquired models of communication, it is probable that students suffer from one of these situations (as cited in Young, 1991). The third most anxiety sub-category of FLA is general feeling of anxiety in FL classes. This category focuses on general attitude towards a FL classes not specially related to a skill or a situation. FLA and achievement studies show that students may develop a negative attitude towards a lesson because of inefficient teaching techniques, and learners' unsuccessful and negative experiences in the past (Bailey et al., 1999; Samimy and Rardin, 1994). The accumulation of these negative experiences causes FLA feeling among students.

The least anxiety-provoking situation for public school students is evaluation situations. The fear of negative evaluation is at the bottom of the list, it is interesting since there are studies which claim that fear of negative evaluation is a distinct FLA component (MacIntyre and Gardner, 1989; MacIntyre, 1995; Aida, 1994; Cheng, 1998; Aydin, 2008). These results of current study may be related to the age of the participants who have tolerability to make mistakes and leave unfavourable impression. Also, students' proficiency level may be a significant factor for these results, since advanced level students are prone to suffer from being evaluated negatively when compared to elementary level learners (Kitano, 2001).

The difference among grades in terms of FLCA is investigated in this study. There is no meaningful difference among grades, in that each grade has approximate value. However, 8th grades are found to be most anxious group of all the participants while 7th grades are the least group. The results are parallel with the study of Onwuegbuzie et al.'s (1999a) study in which older students reported higher levels of FLA than younger ones. However, the data findings of participants have contrary results to Aydin (2008) who concluded that elder students have less degree of anxiety than the younger ones. The underlying reason for high-anxiety level of 8th grades may be mastery requirements. Students gradually learn more challenging words hard to remember; besides they are going to have a high-stakes exam.

There is no meaningful difference between two gender groups even though females are more anxious than males in FL classrooms. These results are in line with Wilson's study (2006), which investigated the relation between FLA and certain variables such as age and gender. Additionally, from Turkish context, Balemir's (2009) study findings also indicated that females, especially in terms of speaking had slightly more anxiety than males. The sources of female students' FLA level may be explained according to various characteristics. Huang (2004) claims that culture is a significant factor in FLA, for example in Taiwanese context females are prone to compare themselves to others, so they have more fear of negative evaluation. Similarly, Onwuegbuzie et al.'s (1999a) listing characteristics of anxious foreign language learner showed that anxious foreign language learners are older, high academic achievers, had never been to a foreign country, had low expectations about their performance, had a negative self-image and had negative perception of their scholastic competence.

Research Question 2

The second sample of this research is composed of private school students. There are 172 students for private school included in this study. The answers of these students to overall anxiety measuring show that they are not anxious in terms of learning English as a foreign language. When analyzing the items, according to each sub-grouping, it can be seen that students have the most anxiety in test situations. Private school students test anxiety level is moderate while their overall anxiety level can be counted as low. Test anxiety is a questionable phenomenon as there are scholars who think that it is not unique to foreign language learning; namely, it is a general trouble for learners (Aida, 1994; MacIntyre and Gardner, 1989; In'nami, 2006). However, there are other studies (Young, 1986; Gursoy and Arman, 2016) that supported Horwitz et al.'s (1986) claims. According to In'nami (2006) test performance is influenced by personal differences; however, it is not so simple, she claims that "the test-taker characteristics and test task characteristics have effects on each other, and as a consequence, test performance results from these interactions" (p.318). These interactions can have huge impact on students' negative feelings, in a particular high-stake testing situation.

Gursoy and Arman (2016) asserts that high stake exams push students and teachers to put the exam results in the center of education and also they state "foreign language learning as one of the compulsory courses of the curriculum have its share in this environment with teachers focusing on accuracy rather than the communicative aspect of the language" (p. 196). The high level of test anxiety of private school students may be caused thanks to these aforementioned situations.

Students' general attitudes towards English lesson have the second most anxiety level of all four categories. Students may feel anxious in a foreign language class owing to feeling of risking their self-image. According to Wang (2009), "the overarching experience of threatened sense of self, and the maintenance of social psychological security in a second language are quite common for learners" (p.49). This threat results in lacking the comfort in conveying self-image through foreign language and causes anxiety among learners. The current study findings show that private school students have low anxiety of communicating in foreign language. The findings have contradictive results to Young's (1990) study, which found significant correlations between FLA and communication apprehension. Moreover, Young (1990) correlates communication apprehension with psychological constructs like self-esteem and social anxiety. It is widely accepted that communication apprehension is a distinct factor of FLA, Zhao (2009) states "foreign language required continual evaluation by more fluent students or teachers so students in foreign language classroom may be sensitive to the evaluation" (p.13). Students' low level of anxiety in foreign language communication implicates that they feel at ease in conveying messages through foreign language, and they do not face with risks or threats.

Private school students demonstrate low level of fear regarding evaluation situations. In the review of literature, there are studies found which have conflicting results with the present study (Price, 1991; Koch and Terrel, 1991; Wang, 2009). In Wang's study (2009) for example, fear of negative evaluation was the second most common cause of anxiety. Woodrow (2006) concluded her study coming up with a significant relationship between speaking anxiety and oral performance, besides the participants of her study expressed that they found speaking in front of the class and teacher was the most stressful experience in foreign language classroom. Supportively, Tsiplakides and Keramida (2009) suggests that "students who experience fear of negative evaluation do not consider language errors as a natural part of the learning process, but as a threat to their image, and a source for negative evaluations either from the teacher or their peers" (p.39). It can be understood that private school students treat errors as a natural part of learning a foreign language, and they are provided with a supportive classroom environment.

The comparative analysis of private school students in terms of their grade and gender is another question asked in this research. There is no significant difference reported in FLA among grades was found like Cheng's study (2002). The answers of students to overall items demonstrate that 8th grades and 5th grades are most anxious group while 7th grades are the least anxious group of all. The claim made by MacIntyre and Gardner (1991) that "as experience and proficiency increase, anxiety declines in a fairly consistent manner" is not consistent with current study findings since the results show that although 8th graders are more experienced and have higher proficiency than other groups, their anxiety level is the highest one of all groups. However, Saito and Samimy (1996) concluded their research with findings that advanced learners have the highest level of FLA. The underlying reason for this high anxiety among 8th grades may be because of the exam they will enter at the end of the educational year, and they are aware of that their achievement of FL will be measured through this high-stake tests. Another possible reason is that advanced level of curriculum

where a greater emphasis is on vocabulary difficult to master and long reading texts both in exams and course books.

It is interesting that 5th grades have higher level of anxiety than 6th and 7th grades, in other words, it is wrong to assume that younger students are eager to learn a new foreign language. As Mc Laughlin (1992) suggests children have inhibitions like adults when they make mistake (as cited in Sertçetin, 2006). There are various studies, which prove that in some situations, younger students have more anxiety in language learning. For example, Dewaele and MacIntyre (2014) conducted a study including various demographic and affective variables, and finally they got the results that older participants reported low level of FLA. Similarly, in their very recent study on both groups of students, Bas and Özcan (2018) investigated FLA in terms of age and gender, and they found out that younger students have more FLA than older ones. Finally, Sertçetin (2006) found similar results on her study comparing anxiety level of 5th to 8th grade. In her study, 5th grades have significantly high level of FLA similar to 8th grades.

As for gender, there is a significant difference between male and female students. Female students of private school experience more apprehension than males in English classes. Demirdaş and Bozdoğan (2013) investigated FLA and achievement, and they analysed the gender variables in FLA. They came out with the result that female students are more apt to be anxious in language classes. On the other hand, Elaldı (2016) studied gender differences in terms of FLA and she found that males are more anxious than females in foreign language classes.

Research Question 3

This study aims to investigate the FLA between private and public secondary schools' students, and whether this difference is meaningful or not. The findings of the research show that there is a meaningful difference between private and public schools. Public school students suffer from FLA distinctly higher than private school students. The possible reasons for this difference are discussed in this part of the study. The sources of FLA are determined by various studies (Young, 1991; Vogely, 1998, Onwuegbuzie et al., 1999a; Horwitz, 2001). The common feature of these studies is that each of them addresses to personal characteristics.

In a public school, students have fewer hours of English, which can change the focus of a foreign language classroom. Time limitation, together with the burden of curriculum may drift the focus to accuracy from communication. As a result of this drifting, students may feel the pressure of performing accurately, and this may cause higher level of anxiety (Öztürk & Çeçen, 2007). Overemphasis of accuracy may inhibit public school students' communication skills, and they may reject speaking until they have a perfect performance. Gregersen and Horwitz (2002) claim that perfectionist individuals would like to speak flawlessly, just like a native speaker, and do not tolerate critical behaviors of others, so they would rather remain silent until they are quite sure about their sentences. They also compete with others, either idealized or a real person. This competitiveness is studied by Bailey (1983); her study suggests that competitiveness can lead to foreign language classroom anxiety (as cited in Wang, 2009). Public school students' previous experiences can be counted as a contributing factor for their higher level of anxiety. Students' in public school have limited number opportunities for improving proficiency in FL. It is possible that the quality and quantity of their FLL experiences may be a determinant factor. According to Cheng et al. (1999), "a language learner's varied experiences in acquiring each of the four language skills, and his or her history of success, and failure in performing each skill might lead to differentiated attitudes,

emotions, and expectations". Having fewer hours of English classes and lack of experience may create a fear of failure among learners. The failure of students may be in a repetitive manner, since in a crowded public school classroom; each of the students may not have the chance of correcting their errors. These repetitions accumulate and generate students' background knowledge. Public school students' background knowledge may have an impact on their higher level of anxiety (Çağatay, 2015). As a result of negative experiences related to language classrooms, students develop unrealistic beliefs both for themselves and for the language classrooms. When students do not have a chance to overcome this unrealistic belief, this fear turns into a constant attitude that a public school student has towards an English class. Situational anxiety of learners turns into trait anxiety, and results in "language fear" among language learners (Cohen and Norst, 1989, p.62).

Public school students' language fear may lead other serious problems, which may cause the feeling of inferior in front of their teachers and peers. This fear of failure is a significant source of students' FLA. The differentiated feeling of inferiority generates low self-confidence in individual. According to Clement (1986) "since self-confidence is directly related to motivation and proficiency, they would also evidence less motivation to learn the second language and less second language proficiency than minority group members" (p.273). Clement (1986) asserts that low self-esteem cause decrease in motivation to learn a foreign language, and brings about anxiety among learners to integrate a new foreign language. Public school students may feel insecure in FL classes, since their self is threatened during English classes. This feeling may result in high FLA at the very beginning of the lesson.

In public schools, students do not improve their communication skills. They could not regard themselves as speakers of English. In an interview study done by Young (1992), Krashen highlights the term of "club membership", in that individuals should regard themselves as a member of foreign language speakers club and the concept of club membership is an influential theme (p. 8).

The last but not the least, in public school, individual differences may be ignored during instruction because the language classrooms are crowded. Anxiety decreasing strategies such as group work or pair work may not be implemented. The absence of including these variables into instruction may be one of the crucial reasons for public school students' higher level of anxiety (Dörnyei, 2005; Sparks and Ganschow, 1991). Public school students may suffer from these aforementioned sources of FLA. However, there are only personal characteristics listed in this sub-section, the teacher related factors will be analyzed in the following discussion sub-section.

Research Question 4

Teachers as a source or easing factor in FLA are also investigated in this study. Each of the participants is aware that their students suffer from FLA, and they make use of their own strategies or methods to solve this apprehension since it is one of the most problematical areas in learning (Ehrman and Oxford, 1995). It is crucial for teachers to comprehend their students anxiety level as an affective state of learner, thus they can interfere with the process. As Horwitz (1995) suggests "language teachers cannot change the incoming cognitive abilities of students, the student's native language, or the overall sociocultural context of language learning in their communities. Thus, the affective domain stands out as an exceptional opportunity for the improvement of language instruction" (p. 578). Paying attention to students' affective needs, teachers confront their students' erroneous beliefs about language learning and increase students' motivation to learn a foreign language. As well as students' affective and cognitive states, teachers' beliefs about language

teaching seem to play an important role in generating FLA. In some situations, teachers may have perfectionist tendencies, and pass these tendencies to their students (Gregersen & Horwitz, 2002). However, participants of this study do not have this kind of tendency, on the contrary, they encourage their students to make mistake, and remind them making mistakes is the only way to learn a foreign language. This reminding gives a hint about these teachers' classroom procedures, in that they reduce classroom tension and create a friendly and collaborative atmosphere (Gregersen, 2003). Teachers' classroom implementations include positive reinforcements or positive comments in order to support their students to deal with the fear of negative evaluation as Kitano suggests (2001). In other words, they recognize that they should be emphatic and facilitative towards each learner's foreign language learning process (Samimy & Rardin, 1994).

Most of the participants advocate the facilitative impact of anxiety. They mention that anxiety pushes students to study more, and to try new techniques and creates alertness inside of learner. However, they argue that it should be low, in non-threatening manner. Like Rardin suggests in Young's study (1992), "this source of energy will continue to flow constructively depending upon the level of threat to the self-concept" (p. 14). The participants treat listening and speaking as the most anxiety provoking skills like Worde's study (2003). The reason for high ranking of these mentioned two skills, especially for speaking, is because of learners' erroneous beliefs about language learning. Young (1991) explains that learners cling to unrealistic beliefs about speaking such as "pronunciation is the most important practice in language learning" (p.428) and consequently this negative attitude of learners often affect negatively oral performance of the learner (Woodrow, 2006). Teachers also touch upon peer recognition regarding speaking anxiety. The participants of Dewaele and MacIntyre's study (2014) reported, "activities such as speaking in front of peers can have a liberating, even cathartic effect on those who normally avoid being at the center of attention" (p. 257). As for the listening, Argaman and Abu-Rabia (2002) proposes that comprehension influences listening anxiety of learners in a way that students may have "difficulty in distinguishing sounds and structures when listening to a text in the foreign language" (p.148). Also, they suggest that unpreparedness is a distinct factor for both skills, namely learners experience anxiety when they are not prepared for listening or speaking.

Anxiety as a psychological construct has observable manifestations so it is crucial for teachers to recognize these signals, and produce solutions for them. Also they may give teachers clues about students' deeper distress towards language learning, as Ohata (2005b) mentions, "surface manifestations of student anxiety can be viewed as only a tip of the iceberg, supported by many other hidden factors below" (p. 14). Common manifestations among public and private school students' FLA are hiding from teacher, avoiding eye contact, being quiet, aggression, shaking, blushing and forgetting. These mentioned findings are in line with Worde's (2003) study, in whose study, students reported that they "get all red", "just completely blank out", "losing patience and become angry" (p.8). Each of the teachers runs their own but similar strategies during classroom procedures to reduce FLA among learners. Like Young (1991) suggests that teachers hold brief discussions with their students, and they give examples from their own language learning experiences, this leads forming bond between instructor and students. In order to ease the tense in the classroom, teachers benefit from jokes, which is a distinct teacher characteristics such as sense of humor, patience and being friendly can act as an aid for decreasing anxiety level (Young, 1990). Koch and Terrel (1991) emphasized that pair works, group works, songs, and plays can lead students achievement and these are implemented in FL classes by the participants of the current study,

besides, teachers do not call out their students one by one; on the contrary, they call out their students randomly which is suggested by Daly (1991) to decrease anxiety level (as cited in Onwuegbuzie et al., 2000). These mentioned strategies are ones of the most influential techniques for creating a low anxiety classroom.

Research Question 5

The last question this study aims to reveal whether there are discrepancies or gaps between teachers' and students' opinions of FLA. It is understood that teachers are well aware of that their students experience inhibitions in FL classes. Most of the teachers attribute this apprehension to communication apprehension and fear of negative evaluation. However, their students have the most anxiety in their tests. This finding can be counted as a gap between teachers' and students' perceptions. Sarason (1984) explains test anxiety; "anxiety is, to a significant extent, a problem of intrusive, interfering thoughts that diminish attention to and efficient execution of the task at hand" (p.936). It can be inferred from this explanation that test anxiety has a distinct impact on students' performance, and it should be handled carefully. The secondary school students, as participants of this research, will enter a high-stakes test at the end of their secondary school education, and their test anxiety stems from this high-stakes testing. Segool et al. (2013) have supportive findings for this claim, in which study, students undergo more anxiety in high-stakes test situations than classroom tests. Nevertheless, this high level of test anxiety has some confusing points for example it can be a signal for a more general problem not unique to foreign language class; in other words, students can experience high level of test anxiety in other school subjects such as Math, Science, etc. Supportively, Aida (1994), in her examination study of FLCAS, revealed that test anxiety is not third component of FLCAS, it is an indicator of a more general phenomena. One way or another, test anxiety influences students' performance in foreign language classes, and it somehow causes students not to show their actual proficiency level, and even they gain a passing grade they are unsatisfied since they hope for a perfect performance as Horwitz et al. (1986) states "test anxious students often put unrealistic demands on themselves and they think that anything less than an excellent performance is a failure" (p. 128). As for FL learning situations, test anxiety shows up in speaking and listening tests (Young, 1986; Philips, 1992; Vogely, 1998; Chan & Wu, 2004).

Language testing as a source for FLA is investigated by Young (1991), and she proposes that language test anxiety is felt under highly evaluative circumstances, encountered with unfamiliar and ambiguous test content. The unfamiliarity and ambiguity result in arousal of test anxiety among students. There are some extrinsic factors for students test anxiety. Parents, for example, may be an important source for students' anxiety, since they sometimes set unreachable goals for students, and have unrealistic expectations. Individuals' financial conditions may act like Sertçetin asserts, "economic problems, unfairness in income may affect the children negatively, and young children start to doubt about their future, this doubt of parents and children may result in higher test anxiety".

Limitations of the Study

This study is limited with the sample selected a secondary public school and private school students in Sakarya, Turkey. Therefore, study findings might not be generalized for all the language learners. As for the teachers, the sample group consists of only these two schools' English language teachers. In further studies, the number of students and teachers can be widened to get more generalizable results.

Data collection instruments might not be accepted enough to get detailed information from the participants. For further studies, other data collection instruments other than two questionnaires can be included in future research in order to obtain more extensive data about foreign language anxiety. Finally, foreign language anxiety is investigated from a general point of view, in that, other variables such as achievement, the most anxiety provoking skills and the sources of anxiety are not included in this study. In further research, researchers may focus on specific areas to have deeper understanding of the phenomena.

Conflict of Interest Statement

The author(s) declared no potential conflicts of interest regarding the research, authorship and/or publication of this article.

Support/Financing Information

The author(s) received no financial support for the research, authorship and/or publication of this article.

Ethics Committee Decision Ethical permission was obtained from Sakarya Governorship (17/04/2019-29065503-44-E.7744350) for this research.

References

- Abu-Rabia, S. (2014). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students Studying English as a FL. *Educational Psychology, 24* (5), 711-721.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal, 78* (2), 155-168.
- Argaman, O & Abu-Rabia, S. (2010). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum, 15* (2), 143-160.
- Aydin, S., Yavuz, F., & Yeşilyurt, S. (2006). Test Anxiety in Foreign Language Learning. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute, 9*, 145-160.
- Aydin, S. (2008). An investigation on language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal, 30*(1), 421-444.
- Aydin, S. (2009). Test anxiety among foreign language learners: A review of literature. *Journal of Language and Linguistic Studies, 5* (1), 127-137.
- Aydogdu, C. (2014). *The relationship between foreign language learning anxiety, attitude toward English language, language learning strategies and foreign language achievement*. Unpublished master's thesis, Ataturk University, Erzurum, Turkey.
- Bachman, N. (1975). *Two measures of affective factors as they relate to progress in adult second-language learning*. (Bilingual Education Project No. 007 906-908). Ontario, Canada: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Bailey, P., Daley, C., & Onwuegbuzie, A. J. (1999). Foreign language anxiety and learning style. *Foreign Language Annals, 32* (1), 63-76.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety*. Unpublished Master's thesis, Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Barksdale, M. A. & Thomas, K. F. (2000). What's at stake in high-stakes testing: Teachers and parents speak out. *Journal of Teacher Education, 51* (5), 384-397.
- Bas, G. & Özcan, M. (2018). Foreign language learning anxiety: A comparison between high school and university students. *International Journal of Human Sciences, 15* (3), 1584-1596.
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System, 37*, 664-675.
- Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning, 23*(2), 231-244.
- Büyükkarcı, K. (2016). Is it language learning anxiety and /or attitude of university students that determines their academic success?. *Turkish Online Journal of English Language Teaching, 1*(2), 57-65.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning, 25* (1), 153-161.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning, 49*(3), 417-446.
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals, 35* (5), 644-656.
- Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-Confidence, and group Cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning, 44*(3), 417-448.
- Clement, R., Gardner, R. C., & Smythe, P.C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science, 9* (2), 123-133.
- Clement, R., Gardner, R. C. & Smythe, P. C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Sciences, 12* (4), 293-302.
- Clement, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: an investigation of the effects of language status and individual characteristics'. *Journal of Language and Social Psychology, 5*

- (4), 271-290.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research method in education* (6th ed.). New York: Routledge Publishing.
- Cohen, Y. & Norst, M. J. (1989). Fear, dependence and loss of self-Esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20(2), 61-77.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Cagatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Social and Behavioural Sciences* 199, 648-656.
- Çermik, E. (2015). *The role of foreign language anxiety in English lessons of 8th grade students*. Unpublished master's thesis, Cag University, Mersin, Turkey.
- Demirdaş, O. & Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes. *Turkish Journal of Education*, 2 (3), 4-13.
- Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. Unpublished doctoral dissertation. Cukurova University, Adana, Turkey.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237-274.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Ehrman, M. E. & Oxford, R. E. (1995). Cognition plus: Correlates of Language learning success. *The Modern Language Journal*, 79, 67-89.
- Elaldi, S. (2016). Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89 (2), 206-220.
- Er, S. (2015). Foreign language learning anxiety of Turkish children at different ages. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(2). 68-78. Retrieved February 10, 2019 from <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/81/106>
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1975). *Second language acquisition: A social psychological approach* (Research Bulletin No. 332). Ontario, Canada: University of Western Ontario, Ontario Curriculum Institute.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C., & Clement, R. (1979). Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 29(3), 305-320.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language learning: Part II, affective factors. *Language Teaching*, 26 (1), 1-11.
- Gradman, H. L., & Hanania, E. (1991). Language learning background factors and ESL proficiency. *The Modern Language Journal*, 75 (1), 39-51.
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. (2002). Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 562-570.
- Gregersen, T. (2003). To Err Is Human: A reminder to teachers of language-anxious Students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.
- Gursoy, E. & Arman, T. (2016). Analyzing foreign language test anxiety among high school students in an EFL context (note 1). *Journal of Education and Learning*, 5 (4), 190-200.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research*, 23 (7), 573-579.
- Horwitz, E. K. (2000). Horwitz comments: It isn't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first

- language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84 (2), 256-259.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- In'nami, Y. (2006). The effects of test anxiety on listening test performance. *System*, 34, 317-340.
- Kirkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38 (2), 216-228.
- Kirkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23 (5), 663-689.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85, 517-566.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27 (1), 93-107.
- Krashen, S. D., & Seliger, H.W. (1976). The role of formal and informal environments in second language learning: A pilot study. *Linguistics*, 17 (2), 15-21.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Kurt, G., & Atay, D. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3 (1), 12-23.
- Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Educational Research International*, 2011, 1-8. Retrieved March 3, 2019, from <http://www.hindawi.com/journals/edu/2011/493167/>.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34, 301-316.
- Lucas, J. (1984). Communication apprehension in the ESL classroom: Getting our students to Talk. *Foreign Language Annals*, 17 (6), 593-598.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79 (1), 90-99.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39 (2), 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of foreign language anxiety on cognitive processing in the second language learning. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning* (18th ed.). New York: Cambridge University Press.
- Ohata, K. (2005a). Language anxiety from teachers' perspective: interviews with seven experienced ESL/EFL teachers. *Journal of Language and Learning*, 3(1), 122-155.
- Ohata, K. (2005b). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case interviews with five Japanese college students in the U.S. *TESL Journal*, 9 (3), 1-21.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. & Daley, C. E. (2000). Cognitive, Affective, Personality, and Demographic Predictors of Foreign-Language Achievement. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 3-15.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. & Daley, C. E. (1999a). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20 (2), 217-239.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. & Daley, C. E. (1999b). Relationships between anxiety and achievement at three stages of learning a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 88, 1085-1093.
- Oxford, R. L. & Ehrman, M. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Oxford, R. E. (1992). Who are our students? : A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *Tesl Canada Journal*, 9 (2),

- 30-49.
- Öztürk, G. (2012). *Foreign language speaking anxiety and learner motivation: A case study at a Turkish state university*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Öztürk, H., & Çeçen, S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 218-236.
- Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). *Foreign Language Annals*, 29 (2), 239-249.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83 (2), 202-218.
- Samimy, K.K. & Rardin, J.P. (1994). Adult language learners' affective reactions to community language Learning: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 27 (3), 379-390.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, Anxiety, and Cognitive Interference: Reactions to Tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938.
- Saricoban, G. & Saricoban, A. (2012). Atatürk and the History of Foreign Language Education in Turkey. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8 (1), 24-49.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N. & Barterian J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50 (5), 489-499.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33 (5), 512-520.
- Sertçetin, A. (2006). *Classroom foreign language anxiety among Turkish primary school students*. Unpublished master's thesis, Uludağ University, Bursa, Turkey.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- Sparks, R. L. & Ganschow, L (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? . *The Modern Language Journal*, 75 (1), 3-16.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and Behavior*. London: Academic Press.
- Sener, S. (2015). Foreign language learning anxiety and achievement: a case study of the students studying at Canakkale On Sekiz Mart university. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 875-890.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71 (5), 573-582.
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. *International Education Studies*, 2 (4), 39-44.
- Tuncer, M., & Doğan, Y. (2015). Effect of foreign language classroom anxiety on Turkish university students' academic achievement in foreign language learning. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (6), 14-19.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31 (1), 67-80.
- Wang, Y.C. (2009). *Anxiety in English language learning: A case study of Taiwanese university students on a study abroad programme*. Unpublished doctoral thesis, The University of Leeds, Leeds, United Kingdom.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37 (3), 308-328.
- Worde, R. V. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23 (6), 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.

- Young, D. J. (1992, March). *Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen ,Omaggio Hadley, Terrell and Rardin*. Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, Indianapolis, IN.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19 (5), 439-445.
- Zhao, A. (2009). *Foreign language reading anxiety: Investigating English-speaking university students learning Chinese as a foreign language in the United States*. Unpublished doctoral thesis, Florida State University, Florida, United States.

Correspondence

Tuğba ÖZSARI

tugbaozsarim@gmail.com

Doç. Dr. Kağan BÜYÜKKARCI

kaganbuyukkarci@sdu.edu.tr

An Analytical Overview of Scientific Publications on Geography Subjects in The Field of Social Studies Education

Elif YILMAZ, Sivas Cumhuriyet University, ORCID ID: 0000-0002-1504-4351

Selman ABLAK, Sivas Cumhuriyet University, ORCID ID: 0000-0001-8538-1292

Erdal AKPINAR, Erzincan Binali Yıldırım University, ORCID ID: 0000-0002-5281-9785



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education

Vol 23, No 1, 2022

pp. 365-384

DOI:10.17679/inuefd.1083455

Abstract

In this study articles on geography subjects in the field of social studies education were examined. Within this scope a total of 99 articles published between 2013 and 2021 constitute the data set of the research. The articles constituting the data source were accessed through DergiPark, TÜBİTAK ULAKBİM and Google Academic databases. The collected data were analyzed with descriptive analysis technique. According to the results of the research, it has been seen that qualitative research methods and scanning designs are predominantly preferred in terms of method in the article type publications that are the subjects of the study. Publications followed a fluctuating course over the years in terms of numerical distribution. Teaching methods and techniques and map reading skills are among the most studied subjects. On the other hand, descriptive analysis and content analysis come to the fore as data analysis techniques in the articles examined.

Keywords: Social studies, Geography, Descriptive analysis

Article Type
Research Article

Received
05.03.2022

Accepted
28.04.2022

Suggested Citation

Yılmaz, E., Ablak, S., & Akpınar, E. (2022). An Analytical Overview Of Scientific Publications On Geography Subjects In The Field Of Social Studies Education. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 365-384. DOI: 10.17679/inuefd.1083455

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Social studies is an original curriculum formed by making use of many disciplines such as history, geography, citizenship, anthropology, sociology, philosophy, and political science. Therefore, it is relatively difficult to make a clear definition. When the literature is examined, it is possible to come across different definitions of social studies. For example, "The Committee of Social Studies of the National Education Association" of the National Education Association in the USA defined social studies course as the information about the human since its subject is directly related to the organization and development of human society, and the element of social unions (Moffatt, 1957, p. 18). In the Social Studies Curriculum that became effective in 2005, social studies was described as "A course that helps the individual realize his/her social existence" (MoNE, 2005). Although the social studies course has a "multidisciplinary" structure, it has been perceived as a course composed of history, geography, and citizenship knowledge in Turkey for many years. However, looking at the definitions, it is seen that the social studies course contains a wider range of content.

When looking from the axis of social science disciplines, one of the social sciences included in the social studies course is the science of geography and geography subjects within this context. Hence, the existence of geography in social studies is of great importance (Moffatt, 1957, p. 29). Geography is a science that examines the formation of landforms, the distribution of natural and human events, the interaction between human and the natural environment, and the human and economic activities that occur depending on this interaction in the context of cause-effect (Elibüyük, 1995, p. 24; Şahin, 1998, p. 3). ; Güngördü, 2006, p. 1; Doğanay & Doğanay, 2014, p. 10; Ünlü, 2014, p. 1; Kabapınar, 2014, p. 22; Akdemir & Akengin, 2019, p. 1). Geography, which examines all the interactions of humankind with the environment, has special importance in this aspect among the social sciences that focus on the human being (Ablak, 2020, p. 70). Geography constitutes an important trivet of the social studies course in Turkey. For this reason, identifying studies on geography within the scope of social studies education is important for more effective geography education. When the literature is examined, there are many studies on the content of geography in the context of social studies. For example, Öner and Öner (2017) examined 70 postgraduate theses in the field of social studies education in their study. These theses belong to the 2006-2017 period. According to the findings of the aforementioned researchers, the number of postgraduate theses on geography topics is quite limited among these theses. Similar to their research, Öner and Öner suggested that new studies be conducted in which published articles on the subject were examined and analyzed. However, there is no other research in the literature in which the studies on geography published in the field of social studies education are thoroughly examined and analyzed. For this reason, it is thought that this research will fill the aforementioned gap and contribute to the literature.

Purpose

The purpose of the present research is to examine the studies on geography in the field of social studies education. In line with this main purpose, the studies that formed the data set were examined and analyzed under eight themes:

- Published journal

- Year of publication
- Research method
- Research design
- Research subject
- Data source
- Data collection tool
- The data analysis technique

Method

In the present study, a case study, which is one of the qualitative research designs, was preferred. The case study is an empirical research method that studies a current phenomenon within its real-life framework and is used in situations where the boundaries between the phenomenon and its content are not clearly defined, and where there is more than one evidence or data source (Yıldırım & Şimşek, 2018). In the present study, the case study design was adopted as it was desired to reveal the current situation by examining the academic articles on geography within the scope of social studies in terms of some parameters.

Findings

According to the findings of the research, the journal with the highest number of articles is the International Journal of Geography and Geography Education (IGGE) with 9 articles. Marmara Geography Journal comes second with 8 articles. The year in which the most articles were published was 2019 with 19 (19.19%) articles. This is followed by the year 2021 with 18 (18.18%) articles. The year in which the least number of articles were published is 2018. In 2018, only 5 (5.05) articles on the research topic were published. The most used research method in geographical articles published in the field of social studies education is the qualitative research method with 57 articles. The year in which the least number of articles were published is 2018 with 5 articles. It is seen that the most frequently used research design in the articles is the survey design with 36 articles. The least preferred research design was action research, which was included in 1 (1.01%) article. It has been found that the most preferred subject in the articles on geography published in the field of social studies education is “teaching methods and techniques” with 19 articles. In the articles examined, pre-service teachers were mostly studied, and the study group of 26 (26.26%) studies consisted of pre-service teachers. The most frequently used data collection tool was the semi-structured interview form and documents included in 18 (18.18%) articles. When the preferred data analysis techniques are examined, it is seen that the concentration is in the descriptive analysis technique with 36 articles.

Discussion & Conclusion

According to the results of the research, the articles on geography subjects in the field of social studies education between the years 2013-2021 show some fluctuations in terms of numbers over the years. This shows that the number of publications in the field is both low and fluctuating over the years, that is, unstable. In a study by Aksoy and Türker (2020), in which researches conducted in the field of geography education in Turkey were examined, it was revealed that 7 (1.79%) of the 390 articles in the field were written at the primary school level and 23 (5.89%) were written at secondary school level. This situation shows that the number of scientific publications on geographical issues in the field of social studies education and directly on the subjects of geography education is insufficient. It is thought that the

relatively new nature of field education studies in social sciences has a share in the emergence of this table.

Qualitative research methods were used in 57 (57.58%) of the 99 research articles examined within the scope of the research. In a study conducted by Öner and Öner (2017), it is understood that 44 (62.85%) of the 70 postgraduate theses written in the subject area were studied with quantitative methods. It can be said that this situation arises from the structural differences of the researches that are the subject of thesis and article type publications. On the other hand, the situation in the findings related to the research design is relatively different. Hence, according to the results of the research, the survey design was used in 29 articles (29.3%), and this value is similar to the results of Öner and Öner (2017), where the survey design was used in 27 articles (36.5%).

In the articles, mainly “teaching methods and techniques” were discussed. Regarding skill training, it is seen that map literacy is studied the most. In this context, map literacy was the subject of 13 articles, followed by the ability to perceive space with 6 articles. The main reasons for this are the broadness of these skills and the difficulties experienced in their teaching. On the other hand, Öner and Öner (2017), who studied on postgraduate theses, stated that there were only 3 theses related to skill teaching in teaching geography subjects. Subjects based on skill training in research article type publications started to gain importance after 2017.

Studies in which more than one data collection tool is used together are very limited. This situation can be evaluated as a result that weakens the quality of the studies and the reliability of the results. In the researches that are the subject of our study, it is seen that the descriptive analysis technique is predominant as a data analysis technique. Predictive analysis and content analysis are other data analysis techniques that are used extensively. This situation is in parallel with the patterns of the studies and the methods used.

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Coğrafya Konuları Üzerine Yapılmış Bilimsel Yayınlar Analitik Bir Bakış

Elif YILMAZ, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1504-4351

Selman ABLAK, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8538-1292

Erdal AKPINAR, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5281-9785

Öz

Bu çalışmada sosyal bilgiler eğitimi alanında coğrafya konuları üzerine yapılmış makaleler incelenmiştir. Bu kapsamda 2013-2021 yılları arasında yayımlanan toplam 99 makale araştırmanın veri setini oluşturmaktadır. Veri kaynağını oluşturan makalelere DergiPark, TÜBİTAK ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanları üzerinden erişilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, incelemeye konu olan makale türü yayınlarda yöntem bakımından nitel araştırma yöntemleri ve tarama desenlerinin ağırlıklı tercih edildiği görülmüştür. Yayınlar sayısal dağılım bakımından yıllara göre dalgalı bir seyir izlemiştir. En fazla çalışılan konular arasında öğretim yöntem ve teknikleri ile harita okuma becerisi gelmektedir. Diğer yandan incelenen makalelerde veri analiz tekniği olarak betimsel analiz ve içerik analizi ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Coğrafya, Betimsel analiz



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 365-384
DOI:10.17679/inuefd.1083455

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
05.03.2022

Kabul Tarihi
28.04.2022

Önerilen Atıf

Yılmaz, E., Ablak, S., & Akpınar, E. (2022). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Coğrafya Konuları Üzerine Yapılmış Bilimsel Yayınlar Analitik Bir Bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 365-384. DOI: 10.17679/inuefd.1083455

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Coğrafya Konuları Üzerine Yapılmış Bilimsel Yayınlar Analitik Bir Bakış

Giriş

Sosyal bilgiler, ilk olarak 1916'da ABD'de bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Moffatt, 1957; Öztürk, 2012; Kılıçoğlu, 2012). Türk eğitim sistemi içinde ise 1968-1969 öğretim yılında ilkokullarda, 1970-1971 öğretim yılında ise ortaokullarda bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Tekişik, 1976, s. 7; Erden, 1997, s. 6; Sönmez, 2005, s. 459; Safran, 2011, s. 13; İnan, 2014; Akdağ, 2014, s. 14). Alanyazın incelendiğinde sosyal bilgilere yönelik birçok tanımla karşılaşmak mümkündür. Örneğin ABD'de Milli Eğitim Derneği'nin "Orta Dereceli Okulu Yeniden Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi" (The Committee of Social Studies of the National Education Association) sosyal bilgiler dersini, konusu doğrudan doğruya insan toplumunun teşkilatına ve gelişimine ve sosyal birliklerin bir ögesi olması dolayısıyla insana dair olan bilgilerdir şeklinde tanımlamıştır (Moffatt, 1957, s. 18). Ancak sosyal bilgilere yönelik en kapsamlı tanım 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (SBDÖP) yer almıştır. İlgili öğretim programında "Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi" (SBDÖP, 2005) şeklinde tanımlanmaktadır.

Çok disiplinli ve disiplinlerarası bir alan olarak ortaya çıkan sosyal bilgiler dersi (Doğanay, 2002, s. 16) bünyesinde birçok sosyal bilim disiplinine ait bulgu ve içerikleri barındırmaktadır. Farklı bir anlatımla sosyal bilgiler dersi, sosyal bilim disiplinlerinin kendi yöntem ve teknikleriyle bulup ortaya çıkardıkları bilimsel içeriği "bilgi" şeklinde öğrencilere kazandırmaya çalışmaktadır. Sosyal bilgiler dersi her ne kadar "çok disiplinli" bir yapı arz etse de Türkiye'de uzun yıllar tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisinden mürekkep bir ders olarak algılanmıştır (Kılıçoğlu, 2009). Ancak tanımlardan hareketle bakıldığında sosyal bilgiler dersinin daha geniş bir yelpazede içerik barındırdığı görülmektedir.

Sosyal bilim disiplinleri ekseninde bakıldığında sosyal bilgiler dersinin bünyesinde barındırdığı sosyal bilimlerden birini de coğrafya bilimi ve bu bağlamda coğrafya konuları oluşturmaktadır. Nitekim sosyal bilgiler içinde coğrafyanın varlığı büyük önem taşımaktadır (Moffatt, 1957, s. 29). Coğrafya, yeryüzü şekillerinin oluşumunu, doğal ve beşeri olayların dağılımlarını, insanla doğal ortam arasındaki etkileşimi, bu etkileşime bağlı olarak oluşan beşeri ve ekonomik faaliyetleri neden - sonuç bağlamında inceleyen bir bilimdir (Elibüyük, 1995, s. 24; Şahin, 1998, s. 3; Güngördü, 2006, s. 1; Doğanay & Doğanay, 2014, s. 10; Ünlü, 2014, s. 1; Kabapınar, 2014, s. 22; Akdemir & Akengin, 2019, s. 1). Kendisine insanı konu edinen sosyal bilimler içinde, insanın çevreyle olan tüm etkileşimini inceleyen coğrafya bu yönüyle ayrı bir önem taşımaktadır (Ablak, 2020, s. 70). Doğal ve beşeri olaylar çerçevesinde coğrafya bilimi özü itibarıyla insanı ve toplumu merkezine almaktadır. Nitekim Doğanay'a göre "Coğrafya, dünyayı tanıtan bir ilim olmakla birlikte bunu tasvirlerle değil, bilimsel konuların oluşma nedenlerini ve ortaya çıkardığı sonuçları araştırarak yapmaktadır. Bunu yaparken de odağına 'insanı' ve geniş bağlamda toplumu almaktadır" (Doğanay, 2012, s. 11) şeklindeki ifadesiyle coğrafya ve insan etkileşimini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Baydil ise "Coğrafya ilminin odağı insandır, yani toplumdur" (Baydil, 2011, s. 8) demek suretiyle coğrafyanın bir toplum

bilimi olduğunu ifade etmektedir. Esas itibarıyla insan-mekân ilişkilerini inceleyen coğrafya, bu yönüyle sosyal bilgiler dersinin şekillenmesinde de büyük bir öneme sahiptir.

Türk eğitim sistemi açısından bakıldığında coğrafya, Osmanlı Devleti döneminden itibaren bir ders olarak okutulmuş ve Cumhuriyet döneminde ise coğrafya konularının ilkokullarda okutulmasına ilk olarak 1924 yılında ilk mektep müfredat programının yürürlüğe girmesiyle başlamıştır. İlkokul 3, 4 ve 5. sınıflarda okutulan derslerde çocuklara teorik bilgiler aktarmak yanında, merak uyandırmaya ve gözlem yapmaya yönelik bir öğretim yaklaşımı sergilenmiştir. Özellikle de temel fiziki coğrafya bilgilerinin öğretilmesi amaçlanmıştır (Aslan, 2011, s. 727). Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde coğrafyanın bir ders olarak varlığı 1926 İlkokul Programı, 1936 İlkokul Programı ve 1948 İlkokul Programı'nda da devam etmiştir. 1948 İlkokul Programı 1960'lı yıllara gelindiğinde dönemin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleme ihtiyacına bağlı olarak değiştirilmiştir. Bu kapsamda 1961 yılında Talim Terbiye Dairesi ve İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından bir komisyon oluşturulmuş ve bu komisyonun çalışmaları sonucunda 1962'de taslak halinde hazırlanan yeni ilkokul programı pilot düzeyde belirlenen okullarda uygulamaya alınmıştır (Tekişik, 1992, s. 353). Bu taslak programda köklü bir değişikliğe gidilmiş; daha önce ayrı birer ders olarak okutulan coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi dersleri "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı altında disiplinlerarası bir yaklaşımla tek ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Böylece ilköğretim düzeyinde coğrafya eğitimi ilk defa farklı bir ders içinde verilmeye başlamıştır. Türkiye'de 1968 yılına gelindiğinde ise "sosyal bilgiler" adıyla bir dersin ilk defa ortaya çıktığı 1968 İlkokul Programı uygulamaya alınmış, ilkokul düzeyinde coğrafya varlığı bu ders kapsamında devam etmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti döneminde uygulanan 1924, 1927, 1932, 1938, 1949 tarihli ortaokul programlarının hepsinde de coğrafya içerikli konular "coğrafya" adı altında bir ders olarak yerini almış ve ortaokul düzeyinde okutulmuştur. 1949 Ortaokul Programı 1970'li yıllara gelindiğinde yaşanan değişikliklere bağlı olarak yenilenmiş ve 1970-1971 Ortaokul Programı hayata geçirilmiştir (Çatak, 2015, s. 81). Böylece coğrafya konuları ortaokul düzeyinde de sosyal bilgiler dersi kapsamında verilmeye başlanmıştır. Bu program 1973'te ise basılı hale getirilmiştir (Keskin, 2002, s. 266). 1985 yılına gelindiğinde ise sosyal bilgiler dersinin yeniden parçalara ayrılmasıyla "milli coğrafya" dersi ortaya çıkmış ve ortaokul düzeyinde coğrafya eğitimi uzun bir süre bu ders üzerinden verilmiştir. İlköğretim düzeyinde 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile de coğrafya öğretimi yeniden sosyal bilgiler dersi bünyesinde verilmeye başlanmış ve bu öğretim modeli günümüze kadar devam edegelmiştir.

Güncel olarak uygulamada olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (SBDÖP) da coğrafya konularının öğretimi yerini korumaktadır. 2018 SBDÖP kapsamında, "insanlar yerler ve çevreler", "üretim tüketim ve dağıtım" ve "küresel bağlantılar" öğrenme alanları ile coğrafya konularının öğretimine devam edilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin, hem kendi yaşadıkları çevrenin hem de dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak, insan ve çevre arasındaki etkileşimi anlamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersinin önemli bir sacayağını coğrafya oluşturmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler eğitimi kapsamında coğrafya konulu çalışmaların tespit edilmesi daha etkili bir coğrafya eğitimi açısından önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler bağlamında coğrafya içeriğine yönelik birçok çalışmaya rastlanılmaktadır. Öner ve Öner (2017) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış 70 lisansüstü tezi incelemişlerdir. Söz konusu tezler 2006-2017 dönemine aittir. Adı

geçen araştırmacıların elde ettikleri bulgulara göre, bu tezler arasında coğrafya konuları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin sayısı oldukça sınırlıdır. Öner ve Öner, kendi araştırmalarına benzer bir şekilde konuyla ilgili yayımlanmış makalelerin incelenip analiz edildiği yeni çalışmalar yapılmasını önermişlerdir Çakmak ve Taşkıran (2020)'a ait olan bir başka çalışmada ise Türkiye'de yapılmış sosyal bilgiler eğitimi alanındaki çalışmalar üzerinde meta sentez uygulaması yapılmıştır. Bu kapsamda 2008-2019 döneminde yayımlanmış 9 makale ve 21 tez çalışması incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda da sosyal bilgiler kapsamında coğrafya konuları üzerine yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Ancak alanyazında sosyal bilgiler eğitimi alanında yayımlanmış coğrafya konulu makale çalışmalarının topyekûn incelenip, analiz edildiği başka bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın bahsi geçen boşluğu doldurup alanyazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış coğrafya konulu araştırmaları incelemektir. Bu ana amaç doğrultusunda veri setini oluşturan çalışmalar;

- Yayımlanan dergi
- Yayım yılı
- Araştırma yöntemi
- Araştırma deseni
- Araştırma konusu
- Veri kaynağı
- Veri toplama aracı
- Veri analiz tekniği olmak üzere sekiz başlık altında incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma, 2013-2021 yılları arasında Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında coğrafya konuları üzerine yapılmış makaleler ile sınırlıdır.
- Makale çalışmaları, DergiPark, TÜBİTAK ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanlarıyla sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada da sosyal bilgiler kapsamında coğrafya konulu akademik makaleler bazı parametreler açısından incelenip mevcut durum ortaya koyulmak istendiği için durum çalışması deseni benimsenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama aşamasında 2013-2021 yılları arasında Türkiye'de DergiPark, TÜBİTAK ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanları üzerinde yayımlanan çalışmalar incelenmiştir. Belirtilen veri tabanları üzerinde sosyal bilgiler ve coğrafya konulu anahtar

kelimeler üzerinden taramalar gerçekleştirilmiş ve araştırma kriterlerine uygun toplamda 99 makale çalışmasına ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, “betimsel analiz yaklaşımı” ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara uygun bir şekilde özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda veri setini oluşturan 99 makale; yayımlanan dergi, yayım yılı, araştırma yöntemi, araştırma deseni, araştırma konusu, veri kaynağı, veri toplama aracı ve veri analiz tekniği şeklinde sekiz başlık altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablo ve grafik haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümü, 2013-2021 yılları arasında, sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yazılmış makalelerin, yayımlandıkları dergi, yayım yılı, araştırma yöntemi, araştırma deseni, araştırma konusu, veri kaynağı, veri toplama aracı ve veri analiz tekniğine ilişkin bulgulara ayrılmıştır.

1. Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Coğrafya Konulu Çalışmaların Yayımlandıkları Dergi Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 1.

Makalelerin Yayımlandığı Dergiler

Dergi Adı	Sayı	Dergi adı	Sayı
International Journal of Geography and Geography Education	9	Journal of Social Sciences and Education	1
Marmara Coğrafya Dergisi	8	Journal of International Social Science Education	1
Milli Eğitim Dergisi	5	Journal of International Education Science	1
Turkish Studies	5	International Journal of Social Science	1
Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi	3	Anadolu Journal of Educational Sciences International	1
Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi	3	Yeni Fikir Uluslararası Akademik Fikir Araştırma Dergisi	1
Turkish Studies Educational Sciences	2	Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi	2	Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	1
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2	Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi	1
International Journal of Social Science Research	2	Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi	1
International Journal of Field Education	2	Doğu Coğrafya Dergisi	1

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	2	Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	Araştırma ve Deneyim Dergisi	1
Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi	2	Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi	2	Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi	1
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	2	Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi	2	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2	Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi	1
Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi	1	Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Türkiye Eğitim Dergisi	1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi	1	21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi	1
Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi	1	19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Dergisi	1
Journal of Social Sciences Institute	1	Kastamonu Eğitim Dergisi	1
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	1	Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi	1
E-Journal of New World Sciences Academy	1	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Turkish Journal of Educational Studies	1	Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi	1	International Journal of Eurasia Social Sciences	1
Journal of Educational Sciences	1	E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi	1
Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	1	Toplam	99

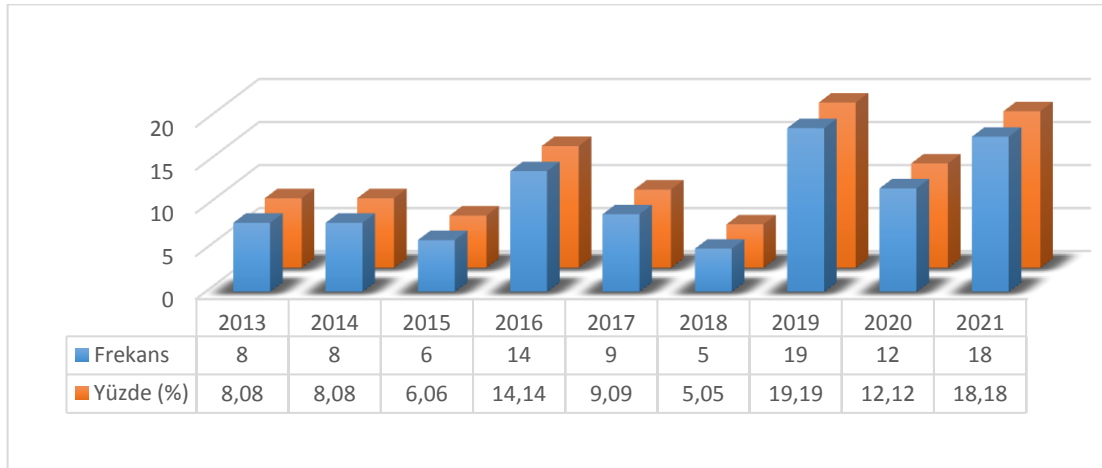
Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma konusuyla ilgili bilimsel makalelerin yayımlandığı TÜBİTAK ULAKBİM, Google Akademik ve DergiPark veri tabanlarından erişim sağlanabilen toplam 59 dergi bulunmaktadır. Bu dergilerde sosyal bilgiler eğitimi alanında yayımlanmış coğrafi içerikli toplam 99 makale yer almaktadır. En fazla makalenin yer aldığı dergi, 9 makale ile International Journal of Geography and Geography Education (IGGE) dergisidir. IGGE

dergisini 8 makale ile Marmara Coğrafya Dergisi takip etmiştir. Milli Eğitim Dergisi ve Turkish Studies dergisi ise 5 yayın ile üçüncülüğü paylaşmaktadır.

2. Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Coğrafya Konulu Çalışmaların Yayımlandıkları Yıl Dağılımına İlişkin Bulgular

Grafik 1.

Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

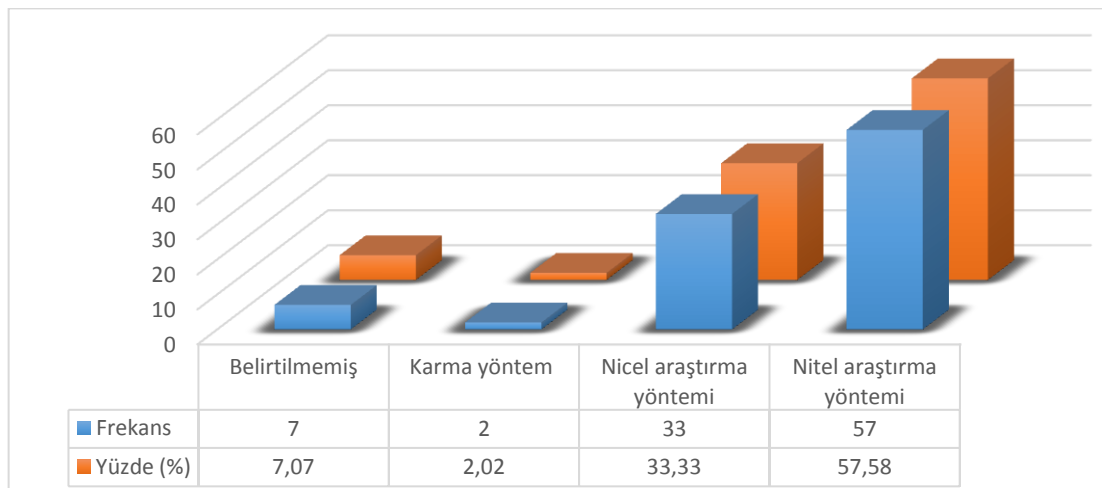


Grafik 1’de 2013-2021 yılları arasında sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yazılmış araştırma makalelerinin yıllara göre dağılımı gösterilmiştir. Grafik 1’e göre en fazla makalenin yayımlandığı yıl, 19 (%19,19) makale ile 2019’dur. Ardından 18 (%18,18) makale ile 2021 yılı gelmektedir. 2016 yılında 14 (%14,14) makale yayımlanmış olup, en az makalenin yayımlandığı yıl ise 2018’dir. 2018 yılında araştırma konusuyla ilgili sadece 5 (5,05) makale yayımlanmıştır.

3. Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Coğrafya Konulu Çalışmaların Araştırma Yöntemlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Grafik 2.

Makalelerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

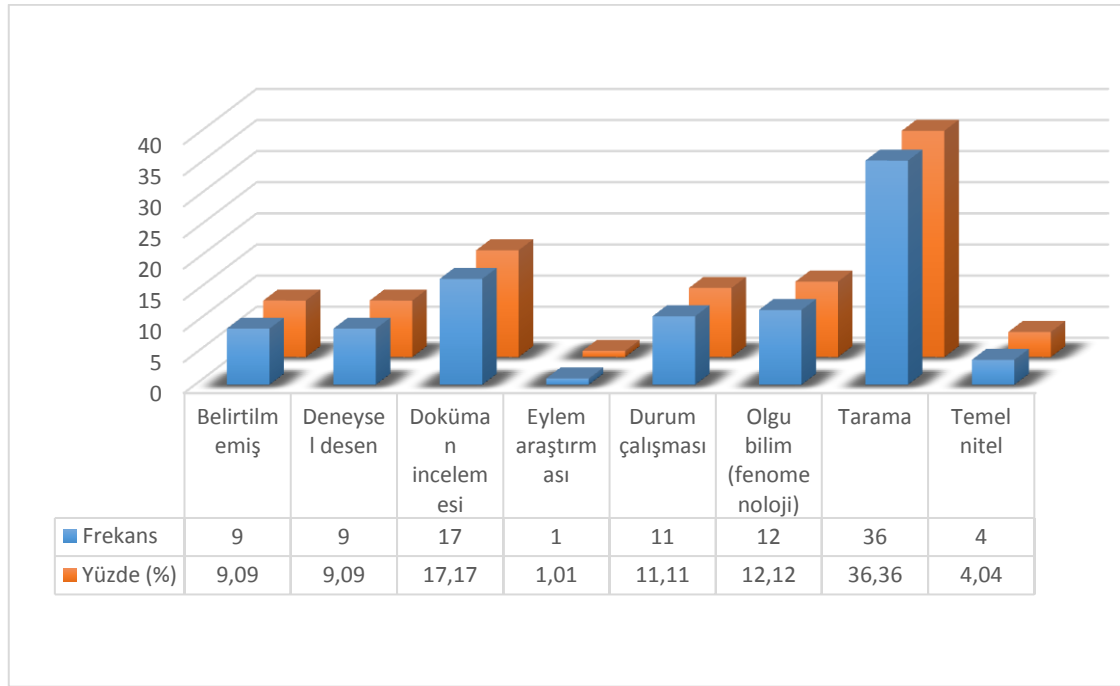


Sosyal bilgiler eğitimi alanında yayımlanmış coğrafi içerikli makalelerde en fazla kullanılan araştırma yöntemi, nitel araştırma yöntemidir. Nitekim bu yöntemle toplam 57 (%57,58) makale yayımlanmıştır. Bunu, 33 (%33,33) makale ile nicel yöntemle kaleme alınmış yayınlar takip etmiştir. 7 (%7,07) makalenin araştırma yöntemi belirtilmemiştir. Grafik 2'ye göre en az kullanılan araştırma yöntemi ise 2 (%2,02) makale ile karma yöntemidir.

4. Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Coğrafya Konulu Çalışmaların Araştırma Desenlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Grafik 3.

Makalelerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

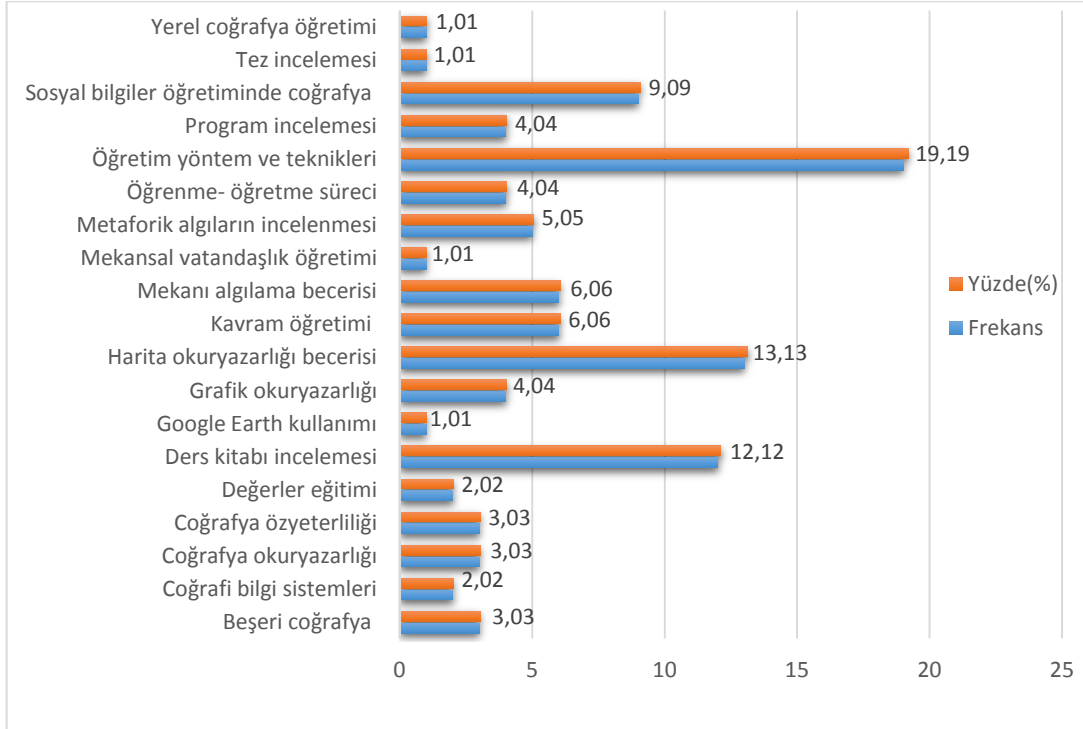


Grafik 3 incelendiğinde makalelerde en sık kullanılan araştırma deseninin tarama deseni olduğu görülmektedir. Tarama deseni toplamda 36 (%36,36) makalede kullanılmıştır. Onu 17 (%17,17) makale ile doküman incelemesi takip etmektedir. Toplam 12 (%12,12) makalenin araştırma desenini ise olgu bilim çalışmaları oluşturmuştur. En az tercih edilen araştırma deseni ise 1 (%1,01) makale ile eylem araştırmasıdır.

5. Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Coğrafya Konulu Çalışmaların Konu Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Grafik 4.

Makalelerin Konularına Göre Dağılımı

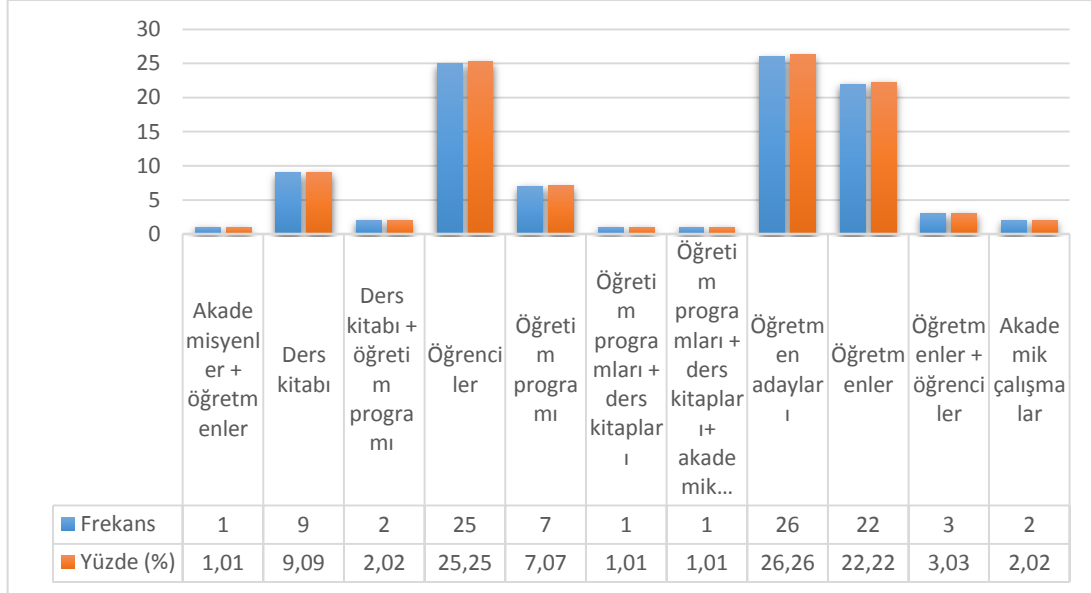


Sosyal bilgiler eğitimi alanında yayımlanmış coğrafya konulu makaleler, 19 ayrı konu veya temada toplanmıştır (Grafik 4). Söz konusu yayınlarda yoğunlaşmanın “öğretim yöntem ve teknikleri” temasında olduğu görülmektedir. Bu başlık altında değerlendirilebilecek toplam 19 (%19,19) makale mevcuttur. Bunu 13 makale (%13,13) ile “harita okuryazarlığı becerisi” izlemektedir. 12 (%12,12) makalede ise sosyal bilgiler ders kitapları; afet bilinci ve eğitimi, harita kullanımı, küresel iklim değişikliği ve turizm kavramı gibi coğrafi içerikli konular yönünden incelenmiştir. En az çalışılan temalar ise sadece 1’er (%1,01) yayın ile “Google Earth kullanımı” “mekânsal vatandaşlık öğretimi” “tez incelemesi” ve “yerel coğrafya öğretimi” olmuştur.

6. Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Coğrafya Konulu Çalışmaların Veri Kaynaklarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Grafik 5.

Makalelerin Veri Kaynaklarına Göre Dağılımı

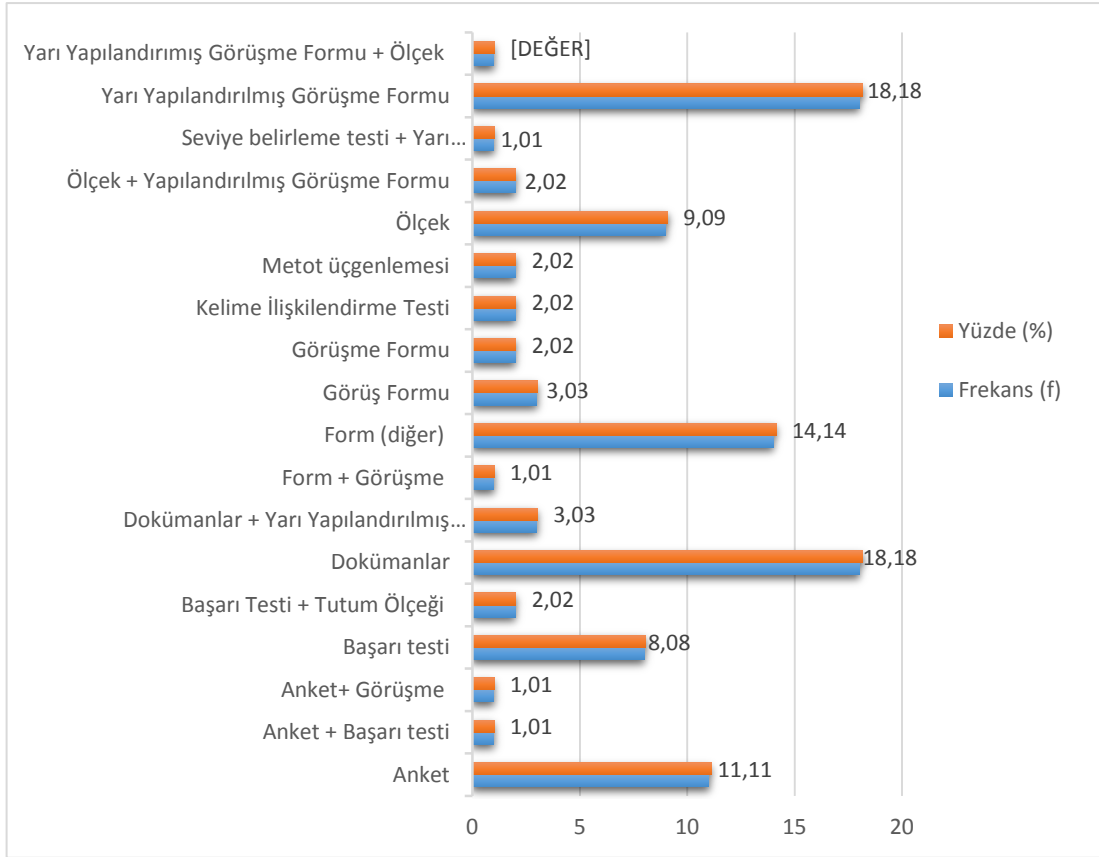


Grafik 5'te 2013-2021 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yayımlanmış coğrafi içerikli 99 araştırmanın veri kaynaklarına göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre en çok öğretmen adayları ile çalışılmış olup, 26 (%26,26) araştırmanın çalışma grubunu öğretmen adayları oluşturmuştur. Bunu 25 araştırma (%25,25) ile öğrenciler takip etmiştir. Ardından 22 (%22,22) çalışmada öğretmenler tercih edilmiştir. En az kullanılan veri kaynağı ise 1'er (1,01) makale çalışmasında yer verilen akademisyenler + öğretmenler, öğretim programları + ders kitapları, öğretim programları + ders kitapları + akademik çalışmalar olmuştur.

7. Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Coğrafya Konulu Çalışmaların Veri Toplama Araçlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Grafik 6.

Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

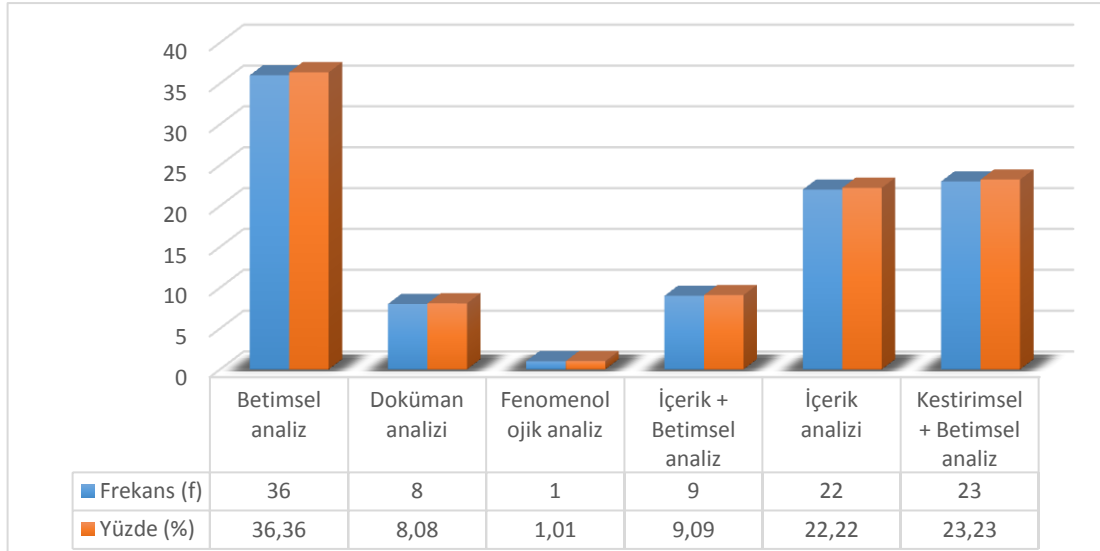


Grafik 6' da incelenen makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımları gösterilmiştir. En sık başvurulan veri toplama aracı 18'er (%18,18) makalede yer verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve dokümanlar olmuştur. 14 (%14,14) yayında ise çeşitli metafor formları, açık uçlu soru formları, değerlendirme formları ve makale sınıflama formu gibi formlara yer verilmiştir. 85 (%85,85) makalede 1, 14 makalede (14,14) ise 1'den fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

8. Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Coğrafya Konulu Çalışmaların Veri Analiz Tekniklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Grafik 7.

Makalelerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı



Grafik 7’de incelenen makalelerin veri analiz tekniklerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre birinci sırada 36 (%36,36) makale ile betimsel analiz tekniği gelmektedir. Bunu 23 makale (%23,23) ile kestirimsel ve betimsel analiz tekniğinin birlikte kullanıldığı yayınlar takip etmektedir. Fenomenolojik analiz tekniği ise sadece 1 (%1,01) makalede kullanılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmacıların, kendi alanlarında yapılan çalışmaları inceleyip analiz etmesinin, hem alana büyük katkı sağlayacağı hem de bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara yol göstereceği düşüncesiyle hazırlanmış olan bu çalışmada, 2013 ve 2021 yılları arasında, sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış bilimsel yayınlar incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, 2013-2021 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında coğrafya konuları üzerine yapılan makaleler yıllar itibariyle sayısal bakımdan bazı dalgalanmalar göstermektedir. Nitekim bu dönemde en fazla yayın 19 makale (% 19,19) ile 2019’da, en az yayın ise 5 makale (%5,05) ile 2018’de yayımlanmıştır. Bu durum söz konusu alanda mevcut yayın sayısının hem az, hem de yıllar itibariyle fazla iniş çıkışlı, yani istikrarsız olduğunu göstermektedir. Aksoy ve Türker (2020) tarafından Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında yapılmış araştırmaların incelendiği bir çalışmada, alandaki 390 makaleden 7’sinin (%1,79) ilkökul, 23’ünün (%5,89) ise ortaokul konuları düzeyinde kaleme alındığı ortaya çıkmıştır. Bu durum gerek sosyal bilgiler eğitimi alanındaki coğrafi içerikli konular, gerekse doğrudan coğrafya eğitimi konularına yönelik bilimsel yayın sayısının yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu tablonun ortaya çıkmasında sosyal bilimlerde alan eğitimi çalışmalarının nispeten yeni oluşunun pay sahibi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen 99 araştırma makalesinin 57’sinde (%57,58) nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Öner ve Öner (2017) tarafından yapılan bir araştırmada söz konusu alanda kaleme alınmış 70 lisansüstü tezden 44’ünün (%62,85) nicel yöntemlerle

çalışıldığı anlaşılmaktadır. Kuşkusuz her iki araştırmanın sonuçları arasındaki bu önemli farklılık oldukça dikkat çekicidir. Bu durumun tez ve makale türü yayınlara konu olan araştırmaların yapısal farklılıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim tez türü araştırmalar çoğunlukla sahada daha geniş bir örneklem üzerinde, daha uzun bir zaman diliminde nicel ölçüm araçları kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Nesnel temeller üzerine oturtulmakta olup, kapsamı ve kapasiteleri çok daha geniştir. Buna karşın, alan eğitimi araştırmalarında nitel ölçüm araçları kullanılarak az sayıda kişiyle derinlikli fakat dar kapsamlı nitel çalışmalar yapılabilmektedir. Diğer yandan araştırma deseniyle ilgili ortaya çıkan bulgularda durum nispeten farklıdır. Nitekim araştırma sonuçlarına göre 29 makalede (% 29,3) tarama deseni kullanılmış olup, bu değer 27 makalede (% 36,5) tarama deseninin kullanıldığı Öner ve Öner (2017)'in sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Makalelerde ağırlıklı olarak 'öğretim yöntem ve teknikleri' konuları işlenmiştir. Kolb'un öğrenme stili, proje tabanlı öğrenme, gezi gözlem, yaratıcı drama, sanal gerçeklik teknolojisi, web 2.0 teknolojileri, oyunla öğretim vb. uygulamaların akademik başarıdaki yeri ve rolü gibi konular çalışılmıştır. Beceri eğitimiyle ilgili olarak ise en fazla harita okuryazarlığının çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda harita okuryazarlığı 13 makaleye konu olurken, bunu 6 makale ile mekân algılama becerisi takip etmiştir. Bunun başlıca nedenleri arasında söz konusu becerilerin genişliği ve öğretiminde yaşanan güçlükler gösterilebilir. Diğer yandan lisansüstü tezler üzerinde çalışma yapan Öner ve Öner (2017), coğrafya konularının öğretilmesinde beceri eğitimiyle ilgili sadece 3 tez çalışması olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma makalesi türü yayınlarda beceri eğitime dayalı konular 2017 yılından sonra ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Araştırma sonucuna göre çalışmalarda veri kaynağı ve çalışma grubu olarak en fazla öğretmen adaylarının tercih edildiği görülmektedir. Nitekim makale türü yayına konu olan bu araştırmaların 26'sında öğretmen adaylarının, 25'inde öğrencilerin, 22'sinde ise öğretmenlerin çalışma grubunu oluşturduğu görülmektedir. Öğrenciler arasında veri kaynağı olarak 6 ve 7. sınıf öğrencileri ön plana çıkmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan en dikkat çekici sonuçlardan birini de çalışmalarda veri kaynağı olarak akademisyenlere oldukça düşük düzeyde yer verilmesi durumu teşkil etmektedir. Kuşkusuz bu önemli bir eksikliklerdir.

İncelenen çalışmalardan ulaşılan bir diğer sonuca göre araştırmalarda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve dokümanter veriler yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Kuşkusuz bu durum çalışmalarda nitel yöntemlerin baskın olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu araçları çeşitli anketler ve ölçekler takip etmektedir. Araştırmalarda birden fazla veri toplama aracının birlikte kullanıldığı çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Bu durum çalışmaların kalitesini ve sonuçların güvenilirliğini nispeten zayıflatan bir sonuç olarak da değerlendirilebilir. Araştırmaya konu olan çalışmalarda veri analiz tekniği olarak betimsel analiz tekniğinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Kestirimsel analiz ve içerik analizi yoğun olarak kullanılan diğer veri analiz teknikleridir. Bu durum araştırmaların desenleri ve kullanılan yöntemlerle paralellik arz etmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle şöyle öneriler getirilebilir:

- Farklı veri setlerinden de yararlanılarak, sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış, konu olarak öğretim yöntem ve tekniklerinin çalışıldığı tez ve makale türü çalışmalar, derinlikli bir şekilde incelenebilir.
- Çalışma grubu olarak akademisyenlerin, 4 ve 5. sınıf düzeyi öğrencilerin tercih edildiği çalışmaların sayısı artırılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayımlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayımlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu makale, “araştırma sürecinde herhangi bir canlıdan herhangi bir yolla veri elde edilmediğinden dolayı etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler” kategorisinde yer almaktadır.

Kaynakça/References

- Ablak, S. (2020). The Place of Geography in Social Studies Course Curriculum in Turkey: 1968-2018. Turhan Çetin, Bahadır Kılcan, Yusuf İnel ve Osman Çepni (Edt.), *In New Horizons in Social Studies Education* (pp.67-94). SRA Academic Publishing.
- Akdağ, H. (2014). Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı, Önemi ve Türkiye'deki Yeri. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ. (Editörler). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1* (İkinci Baskı) içinde (s. 2-21). Pegem Yayınları.
- Akdemir İ. O., & Akengin, H. (2019). Coğrafya Biliminin Tanımı, İlkeleri, Konusu, Bazı Temel Kavramları ve Öğretimi. H. Akengin & İ. Dölek (Edt). *Genel Fizik Coğrafya* (Üçüncü Baskı) içinde (s. 1-40). Pegem Yayınları.
- Aksoy, B., & Türker, A. (2020). Türkiye'de Coğrafya Eğitimi Alanında Yayımlanan Makalelere İlişkin Bir Literatür Değerlendirmesi (1923-2018). *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 18 (35), 143-161.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı". *İlköğretim Online*, 10 (2), 717-734.
- Baydil, E. (2011). Coğrafya Nedir?. H. Yazıcı & M. K. Koca (Edt). *Genel Coğrafya* (Üçüncü Baskı) içinde (s. 1-14). Pegem Akademi.
- Çakmak, Z., & Taşkıran, C. (2020). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Çalışmaların Analizi: Bir Meta Sentez Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1243-1261.
- Çatak, M. (2015). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitim Programlarının İncelenmesi. *Akev Akademi Dergisi*, 19(62), 69- 94.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretimi. C. Öztürk & D. Dilek (Editörler). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 16-52). Pegem Yayınları.
- Doğanay, H. (2012). Anlamı, Tanımı, Konusu ve Felsefesi Bakımından Coğrafya İlimi Hakkında Bazı Düşünceler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16 (25), 1-44.
- Doğanay, H., & Doğanay, S. (2014). *Coğrafya'ya Giriş* (On birinci Baskı). Pegem Yayınları.
- Elibüyük, M. (1995). *Matematik Coğrafya – Evren, Gezegenler, Dünya, Zaman*. Ekol Yayıncılık.
- Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Alkım Yayınları.
- Güngördü, E. (2006). *Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafyada Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları İlkeler-Uygulamalar*. Asil Yayınları.
- İnan, S. (2014). *Öğretmenler ve Öğretmen Adayları İçin Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş Kavramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Anı Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Dördüncü Baskı). Pegem Yayınları.
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye'de II. Meşrutiyetten Günümüze Kadar Uygulanmış Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi. M. Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 3-16). Pegem Yayınları.
- Kılıçoğlu, G. (2012). Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi. M. Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (İkinci baskı) içinde (s. 3-16). Pegem Yayınları.
- MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2018). 2022 02, 04 tarihinde *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden erişildi.

- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Çev: Nesrin ORAN. İstanbul: Maarif.
- Öner, G., & Öner, D. (2017). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Coğrafya Konuları Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir Analiz ve Bibliyografya Çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34 (2), 13-34.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (Üçüncü Baskı) içinde (s. 1-31). Pegem Yayınları.
- Safran, M. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay & A. Öcal (Editörler). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ikinci Baskı) içinde, (s. 1-18). Pegem Yayınları.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, C. (1998). *Coğrafyaya Giriş*. Gündüz Yayıncılık.
- Tekışık, H. H. (1976). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Rehberi*. Rehber Yayıncılık.
- Tekışık, H. H. (1992). İlköğretim Okullarında Program Geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 351- 362.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Pegem Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Yüksek Lisans Öğrencisi Elif YILMAZ

eliffmardinn@gmail.com

Doç. Dr. Selman ABLAK

selmanablak@cumhuriyet.edu.tr

Prof. Dr. Erdal AKPINAR

eakpinar@erzincan.edu.tr

Literacy Problems in Distance Education During the Covid-19 Epidemic According to Teachers' Opinions

Fatma KIRMIZI, Pamukkale University, ORCID ID: 0000-0002-0426-1908

Gizem Sultan BÜYÜKDAĞ, Pamukkale University, ORCID ID: 0000-0003-4539-1781

Abstract

The COVID-19 pandemic has greatly affected educational institutions. With the onset of the pandemic, distance education has been started in almost all countries of the world. Distance education has become the main problem of countries. Teachers have shown great dedication to guide the initial literacy teaching process during the COVID-19 pandemic. The aim of this research is to determine the problems experienced in the first literacy teaching in the distance education process and to identify how the process worked according to the opinions of the teachers. In the study, the qualitative research method and accordingly the holistic single case design were used. The research was carried out in Denizli, in the spring term of the 2020-2021 academic year, with the teachers working in the first grade of primary schools affiliated to the Ministry of National Education (MoNE). The criterion sampling method was used to determine the participants in the study. The study was carried out with 14 teachers. An open-ended questionnaire consisting of nine questions created by the researchers was used to collect the data. Quotations are included to explain the themes and codes. According to the opinions of the teachers, the equality of opportunity in the first literacy teaching process in distance education was negatively affected. Internet network connection problems, lack of technological tools such as tablets, computers, televisions, inability to create a lesson environment for students, etc. Teachers emphasized the importance of the influence of parents in the first literacy teaching process carried out with distance education. As a result of the research, the following suggestions can be made: As long as distance education continues due to the effect of the COVID-19 pandemic, tablets should be distributed to students whose economic level is not good.

Keywords: Distance education, literacy teaching, COVID-19 epidemic, primary school.

Suggested Citation

Kırmızı, F. ve Büyükdag, G. S. (2022). Literacy Problems in Distance Education During the Covid-19 Epidemic According to Teachers' Opinions, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 385-413. DOI: 10.17679/inuefd.958090

This study was presented as an oral presentation at the 5th International Education and Research Symposium (17-20 June 2021)".



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 385-413
DOI:10.17679/inuefd.958090

Article Type
Research Article

Received
29.07.2021

Accepted
28.04.2022

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The pandemic has affected our country as well as all over the world. With the spread of the COVID-19 pandemic in Turkey, education was suspended. Both Turkey and other countries have taken various measures for the uninterrupted continuation of education. All countries have created their education measures by predicting the future and using technology. During the COVID-19 outbreak, TRT and MoNE collaborated. TRT EBA TV studies were expanded. Publications started on March 23, 2020 for primary, secondary and high schools. Teachers continued their distance education through EBA. There have been some difficulties in distance education for both teachers and students. Along with the change in student-teacher relations, some problems were experienced in the first literacy teaching. The COVID-19 pandemic has revealed that interaction and communication are very important in primary literacy teaching. There were problems, such as not being able to reach students and the lack of socialization and communication with the transition to the distance education system.

Purpose

Distance education has caused students' learning deficiencies in the four basic language skills of listening, speaking, reading and writing in the first literacy teaching. This study was carried out with the idea of identifying the problems experienced in the process of learning to read and write in the first grade of primary school. The aim of this research is to determine the problems experienced in the first literacy process in the distance education process during the COVID-19 pandemic according to the opinions of the teachers.

Method

Qualitative research method was used in the study. Accordingly, the "holistic single case" design was preferred. It is possible to analyze an event in detail in the holistic single case design. The research was carried out in Denizli in the spring term of the 2020-2021 academic year. In the selection of the sample, criterion sampling method was preferred in line with the aim of the study. In accordance with the criteria determined by the researchers, the study was carried out with 14 participants (12 women; two men). A semi-structured interview form was used to obtain the research data. The form was developed by the researchers. There are nine questions in the form. The forms were applied to the teachers on a voluntary basis. Communication tools were used in the interviews with the teachers (phone, Google Meet, Zoom, etc.). The measures of the epidemic process were strictly adhered to. The obtained data were transferred to the computer environment and read with great care by both researchers. The codes were created by the researchers, and the related codes were brought together to reach the themes.

Findings

In the study, nine participants responded to the "Benefits of Distance Education" sub-code and expressed their views on the efficiency of the process. According to teachers, distance education in the COVID-19 process has prevented children from moving away from the educational environment. When the data for the "teacher's effort" code was examined, it was found out that that the teachers (seven participants) tried to contribute to the process

with their own means. Teachers used their individual opportunities. 14 participants expressed their opinions on the code of "use of audio-visual materials". Teachers stated that they supported the process with the use of audio-visual materials while performing the first literacy teaching in the distance education process. In the study, the "Equal Opportunity" code was repeated 27 times. This code is one of the most repeated codes. Teachers participating in the research stated that some students did not have internet at home or on their digital devices. In the study, nine participants responded to the "Benefits of Distance Education" sub-code and expressed their views on the efficiency of the process. According to teachers, distance education during the COVID-19 process has prevented children from moving away from the educational environment. When the data for the "teacher's effort" code was examined, it was determined that the teachers (seven participants) tried to contribute to the process with their own means. Teachers used their individual opportunities. 14 participants expressed their opinions on the code of "use of audio-visual materials". Teachers stated that they supported the process with the use of audio-visual materials while performing the first literacy teaching in the distance education process. In the study, the "Equal Opportunity" code was repeated 27 times. This code is one of the most repeated codes. Teachers participating in the research study stated that some students did not have internet at home or on their digital devices. For this reason, some students could not be connected to the lessons. According to the data obtained, students living in the neighborhoods with a low socio-economic level do not have a phone, tablet or computer at their homes. However, more than one child in the same house is involved in the education process. Due to the insufficient number of digital devices, some students could not benefit from distance education opportunities. Thirteen responses were obtained for the "control difficulty" sub-code. Teachers stated that they had difficulty in controlling students' work during the distance education process within the scope of this sub-code. According to the teachers, it was not possible to give immediate feedback and make corrections in face-to-face education in distance education. Eight classroom teachers who participated in the research expressed their opinions about the "Communication Difficulty" code. According to the teachers, students got bored of standing in front of technological devices for a long time. That made communication difficult.

Discussion & Conclusion

According to the data obtained from the research, distance education activities in the first literacy teaching during the COVID-19 epidemic were found beneficial by 11 teachers. According to the research (15 teachers), distance education enabled students to continue their lessons. Education and training activities were not interrupted. Having lessons every day provided students with easy access to learning environments. According to the other results of the research, some students experienced inequality of opportunity in distance education (27 participants). According to the data obtained, students with a low socio-economic level do not have tablets or other technological devices. There are no internet access facilities. These conditions prevented them from accessing distance education. According to the research, the number of teachers who stated that EBA should be developed is higher than the number of teachers who stated that EBA is sufficient. According to the teachers (11 participants) who did not find EBA sufficient, the topics covered in the courses and the topics presented in the EBA could not progress simultaneously.

Öğretmen Görüşlerine Göre COVID-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitimde İlk Okuma Yazma Sorunları

Fatma KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0426-1908

Gizem Sultan BÜYÜKDAĞ, Pamukkale Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4539-1781

Öz

COVID-19 salgını eğitim kurumlarını büyük ölçüde etkilemiştir. Salgının başlaması ile birlikte neredeyse tüm dünya ülkelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim ülkelerin temel sorunu haline gelmiştir. Öğretmenler COVID-19 salgınında ilk okuma yazma öğretimi sürecini yönlendirmek için büyük bir özveri ortaya koymuştur. Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunları tespit etmek ve sürecin işleyişini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi buna bağlı olarak da bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların 1. sınıfında görev yapan öğretmenlerle Denizli’de gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde “ölçüt örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Çalışma 14 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan 9 soruluk açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Veriler her iki araştırmacı tarafından büyük bir duyarlılıkla incelenmiş ve araştırmanın kodları çıkarılmıştır. İlişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Tema ve kodların açıklanması için alıntılara yer verilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde fırsat eşitliği olumsuz yönde etkilenmiştir. İnternet ağ bağlantısı sorunları, tablet, bilgisayar, televizyon gibi teknolojik araç eksikliği, öğrencilere ders ortamı yaratamama vb. Öğretmenler uzaktan eğitimle yürütülen ilk okuma yazma öğretimi sürecinde velilerin etkisinin önemine vurgu yapmıştır. Araştırma sonucunda şu öneriler getirilebilir: COVID-19 salgının etkisinden dolayı uzaktan eğitim devam ettiği sürece ekonomik düzeyi iyi olmayan öğrencilere tablet dağıtılmalıdır. İlk okuma yazma öğretiminde uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunların içeriğine ilişkin olarak kapsamlı araştırmalar yapılması için Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler iş birliği yapmalıdır.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, ilk okuma yazma öğretimi, COVID-19 salgını, ilkokul.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 385-413
DOI:10.17679/inuefd.958090

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
29.07.2021

Kabul Tarihi
28.04.2022

Önerilen Atıf

Kırmızı, F. ve Büyükdag, G. S. (2022). Öğretmen Görüşlerine Göre COVID-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitimde İlk Okuma Yazma Eğitimi Sorunları. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 385-413. DOI: 10.17679/inuefd.958090

Bu çalışma “5. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (17-20 Haziran)” adlı bilimsel toplantıda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Öğretmen Görüşlerine Göre COVID-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitimde İlk Okuma Yazma Sorunları

Eğitim toplumun ve bireylerin değişen gereksinimlerine ve isteklerine göre şekillenmektedir. Geçmişten günümüze gelene kadar toplumu ve bireyi etkileyen doğal afetler, savaşlar ve hastalıklar diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de çeşitli gereksinimleri ortaya çıkartmıştır. Yakın geçmişe bakıldığında 2019 Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan, ölümcül etkileri artarak başta çevre ülkelere yayılan COVID-19 salgını giderek tüm dünyayı etkisi altına almış ve eğitime erişim şeklini değiştirmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 11 Mart 2020 tarihinde yaptığı açıklama ile salgın döneminin başladığını ve bu salgının küresel bir yayılım gösterdiğini tüm dünyaya duyurmuştur.

Ülkelerin Salgından Etkilenme Süreci

Ülkeler salgın başlangıcında eğitim öğretimin kesintisiz ilerlemesi için mevcut teknolojilerini kullanıp geliştirerek eğitim sistemlerini uzaktan eğitime uyarlamışlardır. Dünyada salgından etkilenerek okullarını kapatan ülke sayısı 138'e ulaşmıştır. Bu süreçten dünya öğrenen kitlesinin beşte dördüne yakını yani 1,3 milyar yetişkin, genç ve çocuk etkilenmiştir (Chang & Satako, 2020). Yaşanan olumsuz etkileri azaltabilmek, öğrenci kitlesine ulaşabilmek amacıyla ülkeler farklı donanım, teknoloji ve alt yapı hizmetleri ile eğitim öğretim etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir.

Ülkeler kurulan donanımları kullanarak öğrenciye en etkili yöntemler ve çevrim içi uygulamalar ile ulaşabilmeyi kendilerine amaç edinmişlerdir. Portekiz, Kore Cumhuriyeti, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Amerika Birleşik Devletleri, Yunanistan, İtalya, Japonya, Meksika, Arjantin, Hırvatistan, Çin, Kıbrıs, Mısır ve Fransa gibi ülkeler eğitim sürecini çevrim içi uygulamalarla; Arjantin, Hırvatistan, Çin, Kosta Rika, Fransa, İran İslam Cumhuriyeti, Kore Cumhuriyeti, Meksika, Ruanda, Suudi Arabistan, Senegal, İspanya, Peru, Tayland ve Vietnam tablet, televizyon gibi kitle iletişim araçları ile gerçekleştirmiştir (Chang & Satako, 2020). Moğolistan yüz yüze eğitim öğretim faaliyetlerini Ocak 2020'de bitirmiştir. Eğitim öğretimini gerçekleştirmek isteyen öğrenci ve öğretmen dışında velileri de kapsayan 16 TV kanalı oluşturmuştur. Bu kanallar aracılığıyla farklı lehçeler, diller ve işaret diliyle televizyondan dersler vermiş ve salgından olumsuz etkilenme sürecini engellemek amacıyla iki yüzü aşkın öğretim materyalinin internet üzerinden erişimini sağlamıştır. Bu çalışmaların yanı sıra öğrencilere 480 çevrim içi kurs ile derse destek etkinlikleri oluşturulmuştur (Can, 2020). Moğolistan mevcut teknolojik olanaklarını ve materyallerini kullanarak eğitim öğretimin kesintiye uğramaması için çaba göstermiştir.

Ülkeler, eğitim öğretimin kesintisiz devam etmesi için salgına karşı önlemler almış geleceği öngörerek teknolojiyi kullanmıştır. Oluşturulan öğrenme ortamları ile tüm ülkeler öğrencilerine ulaşabilmeyi hedeflemişlerdir. Hedeflere ulaşmak adına COVID-19 salgını sürecinde birçok ülkenin teknolojik altyapı oluşturması ve eğitim öğretim etkinliklerine devam etme çabası göstermesi tüm dünyanın eğitime verdiği önemi göstermektedir. Sağlanan alt yapılar ile öğrenme sürecinden yararlanmak isteyen çocuk, genç, yetişkin tüm bireyler için oluşturulan eğitim uygulamaları ile herkese ulaşılmaya çalışılmıştır.

Teknolojik bilgi ve alt yapı üzerine çalışmalar yapan Çin, yöneticiler ile firmalar iş birliği içerisinde çalışarak baz istasyonlarının hızını arttırmıştır. Nijerya, özel okullarında kullandığı çeşitli ağlar ve çevrim içi uygulamalarla sağladığı başarıyı, eğitim öğretim programlarındaki

eksiklikler nedeniyle devlet okullarında sağlayamamıştır. Hindistan uzaktan eğitim etkinliklerini telefonları kullanarak gerçekleştirmiştir. İtalya uzaktan eğitim sürecinde sosyal medya kanallarını etkin bir şekilde kullanarak eğitim videoları oluşturmuştur. Sosyal medya aracılığıyla derslerini öğrencilerine ulaştırarak öğretimde devamlılığı sağlamıştır (Sezgin ve Fırat, 2020). Tüm dünyada eğitim öğretime verilen önem ülkelerin yaptıkları uzaktan eğitim çalışmaları ile kendini göstermiştir. Çevrim içi uygulamalar ve kullanılan çeşitli ağlar ile COVID-19 salgınından etkilenme oranını azaltmak ülkelerin odak noktası haline gelmiştir. Eğitim öğretimin geldiği yeni boyut ile ortaya çıkan olumsuz etkilerin öğrenen kitleye yansımalarını azaltmak hedeflenmiştir.

Kasım 2020'den beri yapılan çalışmalar ve araştırmalar, COVID-19 nedeniyle işlerini kaybeden, ekonomik olarak daha elverişsiz duruma gelen ailelerin yüzde altmışından fazlasının Afrika ve Güney Asya bölgelerinde olduğunu göstermektedir. Küresel yoksulluğun yanı sıra COVID-19 salgını ile birlikte 150 milyon çocuk eğitim ve sağlık hizmetlerine erişememiştir (UNICEF, 2021). Sağlanan olanakların her öğrenciye ulaşamama durumunun fırsat eşitliğini etkilediği gözlenmektedir. Ülkelerin uyguladıkları yöntem ve önlemler ile öğrenciye ulaşılması hedeflenmiş fakat çok boyutlu yoksulluğun etkileri uzaktan eğitimde de beklenen sonuçlara ulaşmayı engellemiştir.

İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Salgın Süreci

Salgın süreci, uzaktan eğitime gereksinim oluşturmakla birlikte ilk okuma yazma alanında bilgisayar, video, ses kaydı gibi kitle iletişim araçlarına gereksinim oluşturmuştur. Öğreten ve öğrenenlerin arasındaki uzaklıktan dolayı çoğunlukla elektronik, yazılı ya da basılı materyaller tercih edilmiştir (Özbay, 2015). Salgın süreci özellikle etkileşime dayalı dijital içeriklerin kullanımını arttırmıştır.

İlk okuma yazma süreci için kullanılan birincil bilgisayar teknolojileri, e-posta, çevrim içi iş birlikleri ve web tabanlı öğrenmeyi içermektedir. Uzun bir süre elektronik posta ile gerçekleştirilen eğitim, eğitimde tek internet uygulaması olarak kullanılmıştır (Buşelić, 2012). Teknolojinin hızlı değişimi ile uzaktan eğitim zenginleştirilmiş çoklu ortamlarda eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan bir şekilde etkili bir şekilde kullanılabilir olmuştur.

COVID-19 salgın sürecinin uzaması ilk okuma yazma çalışmaları ve araştırmalarını arttırmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına bakış açısına ilişkin görüşleri alınarak ilk okuma yazma alanında olduğu gibi pedagojik bilgi, öğrenme yöntem ve teknolojileri kavramları genişletilmiş ve geliştirilmiştir (Perumalla, Mak, Kee & Maththews, 2011). İlk okuma yazma öğretiminde, eğitim olanaklarından faydalanmak isteyen bireylerin eğitim ortamına ulaşabilmesini sağlamak amacıyla geliştirilen ve tercih edilen farklı yöntem ve stratejiler öğrencilerin ilgisini çekmeyi amaçlamaktadır. Temel amaç ilk okuma yazma döneminde olan ve pedagojik olarak kritik dönemlerinde bulunan öğrenen kitlenin öğrenme olanaklarından yararlanabilmesidir. Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin ulaşamadığı coğrafyalarda bulunan, eğitim olanaklarından faydalanmak isteyen bireylerin eğitim ortamına ulaşabilmesi istenilen bir durumdur (Hawkins, 1999). Salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretiminin aşamaları öğrenen kitlenin ekran karşısında dinleme ve izleme çalışmaları yapmasıyla gerçekleştirilmiştir. İlk okuma yazma sürecinde etkin olarak kullanılan bu çalışmalar öğrencinin süreçten uzak kalmamasını sağlamıştır. Uzaktan eğitim sayesinde öğrenciler eğitimlerine devam etme fırsatı yakalamıştır. Çevrim içi eğitimin, eğitimi veren ve alan taraflar

açısından teknolojik destek gerektirmesi fırsat eşitliği açısından sorgulanabilir bir durumdur. Ekonomik ve sosyal yönden dezavantajlı öğrenciler salgın sürecinde ilk okuma yazma derslerine ulaşabilme sıkıntısı yaşamıştır.

İlk okuma yazma sürecinde özellikle ekonomik ve sosyal yönden dezavantajlı öğrencilerin internet ve dijital aygıt olanaklarına sahip olamadıkları için sesi hissetme, tanıma, ayırt etme aşamalarına aktif olarak katılamadıkları görülmüştür. İlk okuma yazma sürecinin temel süreçlerine erişilememesi ilerleyen bağımsız okuma aşamasında eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmuştur. Sürecin bu şekilde devam etmesinin ve artan eşitsizliğin sebebi ilk okuma yazma öğretiminde dijital uçurum kavramı ile açıklanabilmektedir. Dijital uçurum, sosyal, ekonomik yönden bölgesel özellikler nedeniyle teknolojiden faydalanabilme olanağının eşit olmama durumudur. İnternet ortamında iletişim ve etkileşimin yoksunluğu bir çok sorunun yaşanmasına neden olmuştur (Sezgin ve Fırat, 2020). Öğrencilerin etkin olarak öğretim sürecine katılabilmesi, bağımsız okuyabilme aşamasına gelebilmeleri için dijital uçurumun azaltılması beklenen bir durumdur. Sosyoekonomik koşullar iyileştirilerek, öğrencileri uzaktan eğitime teşvik etmek COVID-19 sürecindeki eğitim çalışmalarının öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır.

Türkiye’de İlk Okuma Süreci ve Uzaktan Eğitim

İlk okuma yazma öğretiminde uzaktan eğitim, alt yapı, kaynak, teknoloji ile öğrencilere ve öğretmenlere sağlanan sistemdir. Sistem öğrencilerin ilk okuma yazma öğretiminde zaman, mekân sınırlaması olmaksızın eğitim-öğretim gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadır. Öğrenciler ile öğretmenler arasında etkileşim kurabilmek tüm ülkeler için ortak amaç olsa da kullanılan öğretim yöntemleri ve ilk okuma yazma öğretimi için kurulan alt yapılar ülkeler arasında farklılık göstermektedir.

Ülkemizde artış gösteren salgın, diğer derslerde olduğu gibi ilk okuma yazma sürecini de etkileyerek eğitim öğretim etkinliklerinde de etkisini göstermiştir. Türkiye’de mart ayı içerisinde okullar eğitim öğretim etkinliklerine salgının başlangıcında 3 hafta süre ile ara vermiştir. 25 Mart tarihli basın toplantısında Sağlık Bakanı ve Milli Eğitim Bakanı ortak çalışması ile eğitime verilen ara 30 Nisan tarihine kadar uzatılmıştır. İlk okuma yazma öğretimi derslerine kaldığı yerden TRT EBA TV ile devam etmiştir. COVID-19 salgın sürecinin başlamasıyla birlikte, TRT ile MEB iş birliği çalışması ilkökul kapsamında 23 Mart 2020’de ‘Türkçe-1 İlköğretim’ ismiyle normal yayınlarına başlamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler tarafından öğrencilerin hece, sözcük, cümle okuma gibi eğitim öğretim etkinlikleri, dijital ortamlarda öğrenmelerini pekiştirecek teknolojik uygulamalar ile desteklenmiştir.

COVID-19 Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlk okuma yazma öğretiminde öğrenci öğretmen ilişkilerinin değişmesi ile birtakım problemler de ortaya çıkmıştır. COVID-19 salgını süreci etkileşimin ve iletişimin çok önemli olduğu ilk okuma yazma öğretiminde, uzaktan eğitim sistemine geçilmesiyle sosyal iletişimin eksikliği ve bireysel iletişimin azalması, öğrencilere ulaşamama gibi etkileri doğurmuştur.

İlk okuma yazma sürecine istenen öğrenci katılımının gerçekleşmemesi dersin öğretiminde yeni güçlükleri de ortaya çıkarmıştır. Bu güçlüklerden ve yaşanan salgından etkilenen kitlelerden biri de ilk okuma yazma öğrenme çağındaki olan birinci sınıf öğrencileridir.

Özellikle de sağlanan çevrim içi eğitim olanaklarından yararlanabilecek internet erişimi bulunmayan öğrenciler oldukça zor durumda kalmıştır. İnternet erişimi bulunmamasının yanı sıra evinde EBA TV'yi izleyecek televizyonu bulunmayan, telefonu, bilgisayarı veya tableti olmayan, internet hızı yetmeyen öğrenciler de uzaktan eğitim sürecinde eğitimde fırsat eşitliği kavramının sorgulanması durumunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yaşadığı Sıkıntılar

COVID-19 salgını sürecinde öğretmenler ilk okuma yazma dönemini öğrencileri ile uzaktan eğitim öğretim etkinlikleri yaparak sürdürmüştür. İlk okuma yazma dönemi eğitim öğretim hayatında kritik dönemlerden biridir. Bu kritik dönemde uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenci açısından çeşitli sorunlar ortaya çıkarmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin çevrim içi eğitimi yönlendirme becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, bu konuda aileye bağlılık duyması, yapılan yanlışların anında düzeltilememesi, teknolojik alt yapı sınırlılığı veya yetersizliği, öğrencilerin dikkat dağınıklığı gibi birçok sıkıntıdan söz edilebilir.

Sınıf içerisinde kalem tutuş şeklini, harf yazma aşamalarını etkin olarak göremeyen öğrencilerin, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecini verimli geçiremediklerini söylemek mümkündür. Öğretmenlerinin okuduğu metni dinleme olanağı bulamayan, ağız hareketlerini göremeyen öğrenciler ve veliler uzaktan eğitimde zorlandıklarını belirtmişlerdir (Koç, 2020). Bu durum seslerin anlaşılmasında da zorluklar yaşamasına neden olmuştur. Uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında eksik öğrenmeler yaşadığı öngörülmektedir. Tüm bunlardan yola çıkılarak, ilkokul birinci sınıfta okuma yazma öğrenme sürecinde yaşanan sorunların neler olduğunun tespit edilmesi düşüncesi ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmanın COVID-19 salgınının neden olduğu öğrenme kayıplarının giderilmesinde gerçekleştirilecek olan çalışmalara ışık tutacağı, bundan sonra karşılaşılması olası salgın ya da eğitimi engelleyici durumlara ilişkin öngörüler sunacağı düşünülmektedir. Çalışma sonuçlarının ilk okuma yazma öğretimini gerçekleştiren sınıf öğretmenlerine ve öğretmenliğe yeni başlayacak olan öğretmen adaylarına öneri boyutunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre COVID-19 salgınında uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazmada yaşanan sorunları belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak şu alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. COVID-19 salgını sürecinde, ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin “uzaktan eğitimin olumlu yönlerine” ilişkin görüşleri nelerdir?

2. COVID-19 salgını sürecinde ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin “uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine” ilişkin görüşleri nelerdir?

3. COVID-19 salgını sürecinde, ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin “EBA'nın niteliğine” ilişkin görüşleri nelerdir?

4. COVID-19 salgını sürecinde, ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin “Türkçe öğretiminin beceri alanlarına etkisine” ilişkin görüşleri nelerdir?

5. COVID-19 salgını sürecinde, ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin “velinin uzaktan eğitime etkisine” ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, öğretmen görüşlerine göre COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitimde ilk okuma yazma sorunlarını tespit etmek amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Modeli/Deseni

Vaka çalışması veya örnek olay incelemesi olarak da adlandırılan, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması, bu araştırmanın desenini oluşturmaktadır (Subaşı ve Okumuş, 2013). Bir vakayı detaylı olarak analiz edebilmek için “bütüncül tek durum” deseni tercih edilmiştir. Bütüncül tek durum deseni görüşme, anket, açık uçlu sorular gibi nitel veri toplama araçlarını içeren örnek olay incelemesidir (Koçer, 2013). Bütüncül tek durum desenleri tek bir çözümlene noktasını kapsamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Denizli’de gerçekleştirilmiştir. Örneklemin seçilmesinde, çalışmanın hedefi doğrultusunda ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Örneklemin belli durumları sağlayabilmesi önemlidir (Baltacı, 2018). Ölçüt örnekleme yönteminde önceden oluşturulmuş ölçütlere göre çalışma grubu seçilir. Bu çalışmada örneklemin tespitinde iki önemli ölçüt ele alınmıştır: 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul 1. sınıfta görev yapması. 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2020-2021 eğitim yılının güz döneminde uzaktan eğitim yapmış olması.

Araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan ölçütler doğrultusunda çalışma 14 katılımcı (12 kadın; 2 erkek) ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. COVID-19 salgınındaki uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan 11 adet soru hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan bu sorular alanında uzman 2 öğretim elemanı iki de sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda soruların içeriklerinde bazı değişiklikler yapılmış işlevsel olmadığı düşünülen sorular da çıkarılmıştır. Son değişikliklerle birlikte formda 9 soru yer almaktadır. Forma kişisel bilgiler formu da eklenmiştir. Formda yer alan sorular aşağıda sunulmuştur.

1) COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde derse bağlanmayan/bağlanamayan öğrencilerinizin gerekçeleri nelerdir? 2) COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretiminde okuma çalışmalarını nasıl gerçekleştirdiniz? Karşılaştığınız sorunlar nelerdir? 3) COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretiminde yazma çalışmalarını nasıl gerçekleştirdiniz? Karşılaştığınız sorunlar nelerdir? 4) COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretiminde dinleme çalışmalarını nasıl gerçekleştirdiniz? Karşılaştığınız sorunlar nelerdir? 5) COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretiminde konuşma çalışmalarını nasıl gerçekleştirdiniz? Karşılaştığınız sorunlar nelerdir? 6) İlk okuma yazma öğretimi için yüz yüze eğitimdeki öğretme becerileriniz uzaktan eğitime geçince nasıl etkilendi? 7) COVID-19 salgını sürecinde, ilk okuma yazma öğretiminde velinin sürece etkisi nasıl olmuştur? 8) Size göre COVID-19 salgını sürecinde

uzaktan eğitimin ilk okuma yazma öğretimi açısından yararları nelerdir? 9) EBA TV'yi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Açık uçlu soru formunun uygulanması için tespit edilen okulların yöneticileri ile görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Gönüllülük esasına bağlı olarak formlar öğretmenlere uygulanmıştır. Bu süreçte iletişim araçlarından yararlanılmıştır (telefon, google meet, zoom vb.) Salgın sürecinin tedbirlerine sıkı sıkıya bağlı kalınmıştır.

Formdaki sorular düzenli bir şekilde öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlar dikkatle not alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür.

Veriler, içerik analizine uygun bir şekilde değerlendirilmiştir. İçerik analizi, birbirinden ayrı konularda çok sayıda araştırma sorusuna yanıt vermek için kullanılan ana araştırma araçlarından biridir. İçerik analizinin en önemli iki özelliği "sistematik" ve "objektif (yansız)" olmasıdır (Koçak ve Arun, 2006). Nitel çalışmalarda içerik analizinin kullanılması için dört aşama bulunmaktadır. Birinci aşamada veriler kodlanır, ikinci aşamada temalar bulunur, üçüncü aşamada veriler ve temalar düzenlenir son aşamada ise bulguların açıklaması yapılır.

Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış her iki araştırmacı tarafından büyük bir özenle okunmuştur. Bu süreçte her iki araştırmacı tarafından kodlar oluşturulmuş ve oluşturulan kodların birbiri ile uyumluluğu incelenmiştir. Görüş birliğini belirleme hedefiyle yapılan yüzdeler hesaplanmasında Miles & Huberman'ın (1994) formülünden yararlanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda % 93 görüş birliği olduğu belirlenmiştir. Oluşturulan kodlara ilişkin alıntılarda katılımcı sırası (1, 2, 3,..), cinsiyet (K, E), görev yeri (il, ilçe, köy) ve meslekteki kıdem (...yıl) kısaltmaları kullanılmıştır. Uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerinin sürece yönelik görüşlerinden oluşturulan tema ve kodlar Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1.
Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşlerinden Oluşturulan Tema ve Kodlar

Temalar	Temalar	Kodlar	Alt kodlar	Alt kod tekrarı	Kod tekrar
Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri	Eğitime Katkıları	Uzaktan Eğitimin Yararları	9	15	
		Teknolojik Farkındalık	2		
		Salgından Korunma	4		
	Öğretmenin Çabası	-	-	7	
	Öğrenciye etkisi	Süreklilik Sağlama	2	15	
		Sorumluluk Bilinci	4		
		İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları	9		
Görsel İşitsel Materyal Kullanımı	-	-	14		
Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönleri	Fırsat Eşitliği	-	-	27	
	Öğrenme Öğretme Süreci	Kontrol Zorluğu	13	28	
		Ders Süreci	15		
	İletişim Süreci	İletişim Zorluğu	8	13	
		Türkçe Bilmeyen Öğrenciler	5		
	Öğrencinin Karşılaştığı Zorluklar	Sistemle İlgili Zorluklar	14	26	
		Bireysel Farklılık	2		
Erişim Sorunu	6				

		Dikkat Dağılımı	4	
EBA'nın niteliği	Yeterlilik	-	-	6
	Yetersizlik		Geliştirilme Gerekliliği	8
			Eş Zamanlılık	3
Beceri Alanlarına İlişkin Sorunlar	Dinleme Çalışmaları Sorunları	-	-	16
	Konuşma Çalışmaları Sorunları	-	-	8
	Yazma Çalışmaları Sorunları	-	-	3
	Okuma Çalışmaları Sorunları	-	-	6
Velinin Uzaktan Eğitime Etkisi	Veli Desteği	-	-	32
	Velinin Yaşattığı Zorluklar	-	-	8
	Veli İlgisizliği	Sürecin Dışında Kalma	12	15
		Fiziksel Ortam	3	

Tablo 1’de yer alan kodlar incelendiğinde en çok tekrar eden kod “Velinin Uzaktan Eğitime Etkisi” teması altında bulunan “Veli Desteği” kodu (32 katılımcı) olmuştur.

Araştırma Etiği

Araştırma etiği kapsamında katılımcılara araştırmaya ilişkin bilgi verilmiş ve onların onayı alındıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın etik kurallara uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi için büyük bir duyarlılık gösterilmiştir. Çalışma için araştırmacıların bağlı bulunduğu kuruma, etik kurul raporu için başvuru yapılmıştır. Kurumun, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan çalışmanın etik uygunluğuna ilişkin rapor alınmıştır. Kurul adı =Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu. Karar tarihi= 02/06/2021. Belge sayı numarası= 68282350/22021/G10.

Bulgular

Bu bölümde alt problemlerin yanıtlanması için kodlar, alt kodlar ve temaların açıklamalarına yer verilmiştir. İlgili kod ya da alt koda ilişkin olarak katılımcılardan elde edilen alıntılar sunulmuştur. Alıntılara ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerine “COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimin ilk okuma yazma öğretimi açısından yararları ve sürecin nasıl ilerlediği” sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlardan yola çıkılarak “Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri” temasına ulaşılmıştır. Bu tema kapsamında dört ayrı kod ve bunlara bağlı olarak da altı ayrı alt kod belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin olarak oluşturan kodlar ve alt kodlar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.

“Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri” temasına ilişkin frekanslar

Kodlar	Alt kodlar	Alt kod tekrarı	Kod tekrar
Eğitime Katkıları	Uzaktan Eğitimin Yararları	9	15
	Teknolojik Farkındalık	2	
	Salgından Korunma	4	
Öğretmenin Çabası	-	-	7

Öğrenciye Etkisi	Süreklilik Sağlama	2	15
	Sorumluluk Bilinci	4	
	İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları	9	
Görsel İşitsel Materyal Kullanımı	-	-	14

Tablo 2’de de görüldüğü gibi “eğitime katkıları” kodu kapsamında 3 farklı alt kod belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilgili alt kodlara ilişkin olarak verdiği yanıtlarından alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Uzaktan Eğitimin Yararları” Alt Kodu: “İlk okuma yazma açısından ilk hafta zor olsa da sürece alıştıktan sonra hem sorumluluklarını bilip derse katıldılar hem de okul ortamından uzaklaşmamış oldular. Her gün ders olmasıyla süreç hızlı ilerledi, süreç verimli geçti (2, K, İl, 7 yıl). Uzaktan eğitimin yararlarından biri öğrencilerin 5 gün boyunca okula gelmiş gibi canlı derslere katılmasıdır (3, K, İl, 7yıl). Okula ulaşım vb. gibi dış sorunlarla uğraşmadılar. Daha güzel dinlenip daha verimli çalıştılar (5, K, İlçe, 30 yıl).”

“Teknolojik Farkındalık” Alt Kodu: “Eğitim ile ilgili kanallardan hızlı ve etkili faydalanma, teknolojiyi kullanmayı sağladı. Çocuklar için teknolojik yapı oluşturulmuş oldu (12, E, İl, 31 yıl)”

“Salgından Korunma” alt kodu: “Uzaktan öğretimin avantajı, öğrencilerin hem kendilerinin hem de diğer aile bireylerinin salgın bulaşmasından korunmasına sağladığı katkıdır. Salgın dolayısıyla okula gelemeyen öğrenciler imkânı olduğu sürece uzaktan eğitimle derslere katılabilmesini de avantaj olarak görebiliriz (7, E, Köy,1 yıl). Sağlık açısından virüsün artmasını engelledi yalnızca (6, K, Köy, 1 yıl).”

Araştırmada “Uzaktan Eğitimin Yararları” alt koduna ilişkin 9 katılımcı yanıt vermiş ve sürecin verimliliğine ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlere göre COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitim çocukların eğitim ortamından uzaklaşmalarını önlemiştir. Her ne kadar uzaktan eğitime alışma süreci zor geçse de öğrenciler birbirini dinlemeyi öğrenmiştir. “Teknolojik Farkındalık” alt kodunda ise öğretmenler (2 katılımcı) uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin teknoloji kullanımı becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Böylece çocuklar teknolojiye ilişkin olarak anlamlı bir farkındalık geliştirme fırsatı da yakalamıştır. “Salgından Korunma” alt koduna ilişkin ise 4 yanıt belirlenmiştir. Öğretmenlere göre bu süreç eğitim öğretimin aksamadan yürütmesine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Ayrıca hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sağlığının korunması konusunda tedbir alınmıştır.

“Öğretmenin çabası” koduna ilişkin olarak 7 katılımcının görüş belirttiği görülmüştür. Bu koda ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenin Çabası” Kodu: “Çocukların eğitimini evdeki olanaklarla yapmış olduğumuz bir yazı tahtasıyla destekledik (3, K, İl, 7 yıl). Öğrendiğim yöntemleri uzaktan eğitime uyarlamaya çalıştım. Çevrimiçi okuma yazma oyunlarıyla eğitimi sıradanlıktan çıkarmaya çalıştım (8, K, Köy, 1 yıl).”

“Öğretmenin çabası” koduna yönelik olarak veriler incelendiğinde öğretmenlerin (7 katılımcı) eldeki olanaklarla sürece katkıda bulunmaya çalıştıkları kendi bireysel olanaklarını kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler evde yazı tahtası oluşturmak, çocukların kitap almalarına yardımcı olmak, özel durumlarda iletişime geçmek gibi çabalar göstermiştir. Yapılan bu çalışmalar sürecin daha kolay ve daha nitelikli bir şekilde işlenmesine katkı sağlamıştır.

Araştırmada “Uzaktan Eğitimin Öğrenciye Etkisi” kodu kapsamında 3 farklı alt kod belirlenmiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilgili alt kodlara ilişkin olarak verdiği yanıtlarından alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Süreklilik Sağlama” Alt Kodu: “Uzaktan eğitimde süreklilik olunca tabii ki öğrenciye yararlı olmuştur.” (4, K, İlçe, 31 yıl)

“Sorumluluk Bilinci” Alt Kodu: “Okul olmasa da her gün ders yapıldığı için hem sorumluluk kazandılar hem de okuldan uzaklaşmamış oldular (1, K, İl, 20 yıl). İlk okuma yazma açısından ilk hafta zor olsa da sürece alıştıktan sonra hem sorumluluklarını bilip derse katıldılar hem de okul ortamından uzaklaşmamış oldular (2, K, İl, 7 Yıl).”

“İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları” Alt Kodu: “Kalem tutma, defter kullanımı, okuma ve yazma konusunda yüz yüze eğitim döneminde beceriler kazandırılmıştı. Uzaktan eğitimde bu beceriler güzel bir şekilde devam etti (2, K, İl, 7 Yıl). İlk okuma yazma sürecinde konuşma çalışmalarında ilk haftalarda genelde çocuklar sorulan sorulara cevap veremediler. Ekranı yansıyan görseller hakkında konuşturuldu. Bu süreçte çocuklar çok çekingen davrandılar. Zaman ilerledikçe konulara ilgili olarak konuşmaya başladılar (2, K, İl, 7 Yıl).”

Araştırmaya katılım gösteren 2 sınıf öğretmeni uzaktan eğitimin, öğrencilerin katılımını ve devamlılığını sağlamada etkili olduğunu belirtmiştir. “Süreklilik sağlama” kodunda öğretmenler uzaktan eğitim çalışmaları sayesinde eğitim öğretimin devam ettirildiğine vurgu yapmıştır. Sorumluluk bilinci koduna yönelik olarak 4 öğretmenin görüş bildirdiği tespit edilmiştir. COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitim çalışmaları birinci sınıf öğrencilerinde sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Öğretmenlere göre her gün ders yapma, dersin gereklerini yerine getirme, öğrenme etkinliklerinde görev alma gibi çalışmalar birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine yönelik olarak önemli ölçüde bilinçlenmelerini sağlamıştır. Uzaktan eğitim etkinlikleri ile yapılan “ilk okuma yazmaya hazırlık çalışmaları” koduna yönelik olarak 9 sınıf öğretmeni görüş bildirmiştir. Öğretmenlere göre yaşanan zorluklara rağmen ilk okuma yazma öğretimi hazırlıkları uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilmiştir. Kalem tutma, görseller üzerinde konuşma, çizgi çalışmaları yapma gibi çalışmalar çevrimiçi eğitim ortamında gerçekleştirilmiştir.

“Görsel İşitsel Materyal Kullanımı” Kodu: “Ders işlerken ekran üstünde çalışmalar yaptık. Derslerimizi PDF dosyalarını ekrana yansıtarak gerçekleştirdik (12, E, İl, 31 yıl). Dinleme çalışmalarını canlı ders sırasında videolar izleterek, metinler dinleterek ve seslendirerek gerçekleştirdim.” (10, K, İl, 1 yıl). Okuma yazma çalışmalarını canlı derse bağlanan öğrencilerimle kitaplar ve videolar aracılığıyla yürüttük (3, K, İl, 7 yıl). Harflerin yazılış şekillerini videolar aracılığıyla verdim. Daha sonra oyun hamuru vb. malzemelerle sesin yazılış şekillerini gösterdim (2, K, İl, 7 yıl).”

“Görsel işitsel materyal kullanımı” koduna ilişkin 14 katılımcı görüş bildirmiştir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretimini gerçekleştirirken görsel işitsel materyal kullanımı ile süreci desteklediklerini belirtmişlerdir. Dinleme çalışmalarında, derslerde, harflerin yazılış yönlerinin öğretilmesinde video ve görsellerden yararlanılmıştır. Elde edilen yanıtlar genel olarak uzaktan eğitimin olumlu yönlerini ifade etmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerine COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimin ilk okuma yazma öğretimi açısından olumsuz yönleri, sürecin nasıl ilerlediği ve süreçte yaşanan zorluklar sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlardan yola çıkılarak “Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönleri” temasına ulaşılmıştır. Bu tema kapsamında dört ayrı kod ve bu kodlara bağlı olarak da sekiz ayrı alt kod belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin olarak oluşturulan kodlar ve alt kodlar Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3.

“Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönleri” temasına ilişkin frekanslar

Kodlar	Alt Kodlar	Alt kod tekrarı	Kod tekrar
Fırsat Eşitliği	-	-	27
Öğrenme Öğretme Süreci	Kontrol Zorluğu	13	28
	Ders Süreci	15	
İletişim Süreci	İletişim Zorluğu	8	13
	Türkçe Bilmeyen Öğrenciler	5	
Öğrencinin Karşılaştığı Zorluklar	Sistemle İlgili Zorluklar	14	26
	Bireysel Farklılık	2	
	Erişim Sorunu	6	
	Dikkat Dağılması	4	

Tablo 3’te de görüldüğü gibi “Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönleri” teması kapsamında 4 kod ve 8 farklı alt kod belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilgili kod ve alt kodlara yönelik olarak verdiği yanıtlarından alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Fırsat Eşitliği” Kodu: “Derse katılamayan öğrencilerin çoğu internet problemlerinden katılamadıklarını ifade ettiler. Telefonlarının sistemi kaldırmadığını söylediler (1, K, İl, 20 yıl). Bağlanamayan öğrenciler internet erişim sıkıntısı çekmişlerdir. Teknolojik araç-gereç eksikliği yaşamışlardır (2, K, İl, 7 yıl). Bu süreçte bağlanamayan öğrencilerin evlerinde internet olmaması, uzaktan eğitim sürecine katılabilecekleri teknolojik gereçlerin bulunmaması veya ailede öğrenim gören öğrenci sayılarının çok olup derslerin çakışması sebebiyle yeterli katılım gösterilmedi (11, K, Köy, 1 yıl). Uzaktan eğitim sürecinde sosyo ekonomik nedenlerden ve okulumuzun bulunduğu mahallenin internet alt yapı yetersizliğinden dolayı öğrencilerim canlı derslere katılamadılar (10, K, İlçe, 1 yıl). Çoğu evde yetersiz internet sorunu oluyor ve çocuklar bunu söyleyerek birçok derse katılamıyor (9, K, Köy, 2 yıl). Uzaktan eğitimde öğrencilerim, internet olmaması veya bağlanacak telefon, tablet gibi teknolojik aletlerden uzak olmaları nedeniyle derse katılamadılar (6, K, Köy, 1 yıl). Öğrenciler teknolojik araçları olmadığı için uzaktan eğitime katılamadılar (5, K, İlçe, 30 yıl). Ailelerin yaşadığı geçim sıkıntısına ek olarak evde internet ve bilgisayarın olmayışı fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemiştir (4, K, İlçe, 31 yıl).”

Araştırmada “Fırsat Eşitliği” kodu 27 kod tekrarı ile en çok tekrara sahip olan kodlardan biri olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin evlerinde ya da dijital aygıtlarında internet olmadığı için derse bağlanamadıklarını ifade etmiştir. Sosyo ekonomik düzeyi düşük semtlerde yaşayan öğrenciler evde tek telefonun bulunması bununla birlikte aynı evde birden fazla çocuğun eğitim sürecinde yer alıyor olması gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitim olanaklarından yararlanamamıştır. Evde yeterli sayıda bilgisayar, tablet gibi dijital aygıtların

sayıca az olması da öğrencilerin derse bağlanmasında engelleyici bir rol oynamıştır. Öğretmenler, bu kod kapsamında sosyo ekonomik nedenlerden/yetersizliklerden dolayı eğitimde fırsat eşitliği noktasında öğrencilerin olumsuz yönde etkilediğine ilişkin olarak ortak görüşler ifade etmiştir.

Toplanan verilerde “öğrenme öğretme süreci” kodu kapsamında 2 farklı alt kod belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilgili alt kodlara ilişkin olarak verdiği yanıtlarından alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Kontrol zorluğu” Alt Kodu: “Derlerde anında dönüt ve düzeltme yapamadık (3, K, İl, 7 yıl). Birebir hataları düzeltme olanağımız yoktu (5, K, İlçe, 30 yıl). Öğrencilerin harfleri yazış yönlerindeki hatalarını ve harfleri büyük küçük yazma sorunlarını düzeltmiyorduk (6, K, Köy, 1 yıl). Dinleme çalışmalarında çocukların hepsiyle etkileşime giremiyoruz. Girsek bile onların bizi ne kadar dinlediğinden ve çocuklara ne derece etkili olabildiğimizden emin değiliz (9, K, Köy, 2 yıl).”

“Ders Süreci” Alt Kodu: “Çocuklar yazı yazarken defter kullanma konusunda sıkıntı yaşadılar. Arada defterlerini gösterip yanlış olanları sık sık uyardım. Seslerin yazılış yönünü göstermeme rağmen ailelerin göstermesiyle farklı yazılış yönleriyle karşılaştım (2, K, İl, 7 yıl). Materyal kullanımımız kısıtlandı, yöntem teknik kullanamamaya başladık. Tekdüze bir şekilde harf vermek zorunda kaldık. Çok kötü bir şekilde ilerledi diyebilirim (6, K, Köy, 1 yıl). Çocukların yanlışlıkla EBA’dan çıkmaları, internet hızının yavaş olması, yapılan çalışmaların kontrol edilememesi, öğrencilerin dikkatlerinin dağılması, velilerin öğrencilere sürekli müdahale etmesi ders sürecini olumsuz etkiledi (12, E, İl, 31 yıl).”

Araştırmada “öğrenme öğretme süreci” kodu kapsamında “kontrol zorluğu” alt koduna ilişkin olarak 13 yanıt elde edilmiştir. Öğretmenler bu alt kod kapsamında yüz yüze eğitimde yapılan anında geri bildirim ve dönüt düzeltme süreçlerinin uzaktan eğitimde daha zor olduğunu ve bazı çalışmaları gerçekleştirme olanaklarının olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre özellikle harflerin yazılış yönlerinin doğru olup olmadığını kontrol etmede ve dinleme çalışmalarının etkililiğinin takibinde birçok zorlukla karşılaşmıştır. “Ders Süreci” alt koduna ilişkin olarak da 15 yanıt belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre Verilen yanıtlarda öğretmenler ders sürecindeki monotonluğa ve zorluklara dikkat çekmişlerdir. Öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilirken yeterince materyal kullanamama sorunu ile karşılaşmıştır. Bu nedenle öğretmenler derste ilgi çekici çalışmalar yapmakta zorlanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin EBA’dan çıkmaları, internet hızının yavaş olması, velilerin süreçte yer alma çabası göstererek öğrenme ortamının düzenini bozması sorunları ile de karşılaşmıştır.

Araştırmada “iletişim süreci” kodu kapsamında 2 farklı alt kod belirlenmiştir. Katılımcıların ilgili alt kodlara yönelik olarak verdiği yanıtlarından yapılan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

“İletişim Zorluğu” Alt Kodu: “İnternet bazı durumlarda kesiliyor, görüntü ve ses aynı anda iletilmiyordu. Bu nedenle etkinliklerimizi tamamlayamıyorduk (7, E, Köy, 1 yıl). Uzaktan eğitimde iletişim kurmakta zorlanabiliyorduk. Öğrencilerim sürekli telefon karşısında durmaktan sıkılıyorlardı (7, E, Köy, 1 yıl). Okuma yazma bilen öğrencilerin derse daha fazla katılıp motivasyonları artarken, derse katılamayan öğrencilerde ise başarısızlık özgüven eksikliği ortaya çıktı (11, K, Köy, 1 yıl).”

“Türkçe bilmeyen öğrenciler” Alt Kodu: “Bazı öğrencilerimin Türkçe bilmiyor oluşu da eklenince EBA TV yayınları yeterli gelmedi (14, K, Köy, 1 yıl). Dinlemede herhangi bir sorun yaşamadık fakat bazı öğrenciler Türkçe bilmediği için dinlediklerini anlamıyorlardı (14, K, Köy, 1 yıl).”

“İletişim zorluğu koduna yönelik olarak araştırmaya katılan 8 sınıf öğretmeni görüş bildirmiştir. Öğretmenler öğrencilerin sürekli teknolojik aletlerin başında durmaktan sıkıldıklarını ve bu durumun da iletişimlerine olumsuz olarak yansıdığını dile getirmiştir. Okuma yazma konusunda ön bilgileri daha fazla olan öğrenciler derslere daha etkin bir şekilde katılmıştır. Diğer öğrencilerle iletişim kurmada zorluklar yaşanmıştır. “Türkçe bilmeyen öğrenciler” alt kodunda ise öğretmenler (5 katılımcı) dil farklılığından kaynaklanan sorunların iletişim sürecini olumsuz etkilediğini ve dinledikleri dersi anlamakta zorlandıklarını belirtmiştir. EBA TV yayınları bu öğrenciler için yeterli olmamıştır.

Araştırmada “öğrencinin karşılaştığı zorluklar” kodu kapsamında 4 farklı alt kod belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilgili alt kodlara ilişkin olarak verdiği yanıtlarından alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Sistemle ilgili Zorluklar” Alt Kodu: “Yüz yüze eğitimde çocuğu her an kontrol edebiliyorsun. Uzaktan eğitimde yanıtları veli arkadan çocuğa söylüyor. Onun için öğrencilerin gelişimlerini tam olarak kestiremiyorum (4, K, İlçe, 31). Öğrencilerim 1,5 aylık süreçte yazma, defter tutma alışkanlığını kazanamadılar. Canlı derslerimizi telefonda yapıyordum. Kameradan defterimi gösteriyordum. Harfi önce kendim yazıp daha sonra aynı şekilde öğrencilerden yazmalarını istiyordum. Bazı harfleri, rakamları tekniğine uygun yazamadılar. Ses temelli okuma yazma öğretimi yaptığımız bu süreçte bazı harfleri uygun seslendirmeme rağmen öğrencilerim farklı ses algılayabiliyorlardı ve bunu düzeltmesi zor olabiliyordu (7, E, Köy,1 yıl).”

“Bireysel Farklılık” Alt Kodu: “Çocukların seviyesi farklı olduğu için bazı öğrenciler sürece yetişemedi (1, K, İl, 20 yıl).”

“Erişim Sorunu” Alt Kodu: “İnternet sorunundan dolayı sesimin kesik kesik iletilmesi, videoların donmasından dolayı öğrencilerimin sesi tam algılayamadı (10, K, İlçe, 1 yıl). Bu süreçte sürekli bağlantı kurmakta zorluk çektik. Sistem sürekli öğrencileri ve beni dersten çıkartıyordu (14, K, Köy, 1 yıl).”

“Dikkat Dağılması” Alt Kodu: “Öğrencilerin evde velilerin yanında olması sebebiyle dikkatlerini toparlamak çok zor oldu. İlgileri çabuk dağılıyordu (4, K, İlçe, 31 yıl). Yüz yüze eğitimde uyguladıklarınızı çevrimiçi eğitimde uygulamanız zor oluyor. Farklı yollar denemelisiniz. Çocukların dikkatlerini toplamak ve dersi ilgi çekici kılmak yüz yüze eğitime göre daha zor oluyor (9, K, Köy, 2 yıl).”

“Sistemle ilgili zorluklar” alt kodunda ise 14 öğretmen uzaktan eğitiminde öğrencilerin karşılaştığı zorlukları vurgulamıştır. Öğretmenlere göre öğrenciler harfleri yazım yönlerine uygun yazmakta zorlanmıştır. Ayrıca sesi hissetme aşamasında sesin farklı algılanması gibi sorunlar yaşanmıştır. Bu zorluklar uzaktan eğitim sistemin işleyişindeki aksaklıklardan kaynaklanmaktadır. Araştırmaya katılan 2 öğretmen bireysel farklılıkların dikkate alınmasının uzaktan eğitim etkinliklerinde daha zor olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlere göre bireysel farklılıkları olan öğrencilerle birebir ilgilenmek uzaktan eğitimde mümkün olmamaktadır. “Erişim sorunu” alt koduna yönelik olarak 6 katılımcı yanıt vermiştir. Bağlantı sorunlarının

yaşanması, sesin karşı tarafa ulaşmasında sorunlar olması dersin verimliliğini olumsuz yönde etkilemiştir. “Dikkat dağılması” alt koduna ise 4 katılımcının vurgu yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenler derslere ailelerin müdahalesinin öğrencilerdeki dikkati dağıttığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler yüz yüze derslerde ilgi çekmek için yapılan çalışmaları uzaktan eğitimde yapmakta zorluk çekmişlerdir. Bu durum öğrencinin dikkatinin derse toplanmasını olumsuz yönde etkilemiştir. Verilen yanıtların uzaktan eğitimin olumsuz yönlerini dile getirmeye yönelik olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerine COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde EBA'nın yeterliliğine ilişkin sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlardan yola çıkılarak “EBA'nın Niteliği” temasına ulaşılmıştır. Bu tema kapsamında iki ayrı kod ve bu kodlara bağlı olarak yine iki ayrı alt kod belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin olarak oluşturulan kodlar ve alt kodlar Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.

“EBA'nın niteliği” temasına ilişkin frekanslar

Kodlar	Alt kodlar	Alt kod tekrarı	Kod tekrar
Yeterlilik	-	-	6
Yetersizlik	Geliştirilme Gerekliliği	8	11
	Eş Zamanlılık	3	

Tablo 4'te görüldüğü gibi “EBA'nın yeterliliği” teması kapsamında yeterlilik ve yetersizlik olmak üzere 2 kod belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilgili alt kodlara ilişkin olarak verdiği yanıtlarından alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Yeterlilik” Kodu: “EBA TV bizlere alternatif oldu. Öğrencilere de katkı sağladığını düşünüyorum. Aktif kullanan öğrenciler için faydalı olmuştur (10, K, İlçe, 1 yıl). EBA TV yeterliydi fakat süreç hızlı ilerledi.” (2, K, İl, 7 yıl).”

Öğretmenler (6 katılımcı) uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın öğrencilere ve sürece katkısının olduğunu belirtmişler ve EBA'yı faydalı görmüşlerdir. EBA'daki çalışmaların öğrenciler tarafından takip edilmesi tekrar yapılması açısından önemli görülmüştür.

Araştırmada “EBA Yetersizliği” kodu kapsamında 2 farklı alt kod belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilgili alt kodlara ilişkin olarak verdiği yanıtlardan alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Geliştirilme Gerekliliği” Alt Kodu: “Derslere devam edemeyen öğrencilerim için yeterli değildi. Fakat hiç derse girememiş olmaktan daha iyidir. İmkanlar dahilinde öğrencilerin konulara bir aşinalığı oluştu. EBA TV yayınları bu konuda bizlere yardımcı oldu (7, E, Köy, 1 yıl). Her öğrenciye ulaşamadığı için bu yetersizlikler ön plana çıktı. Anlatılan konuların içeriğinin ise her öğrenci tarafından anlaşılmadığını düşünüyorum (9, K, Köy, 2 yıl). Yeterli değildi. Fakat EBA TV bizlere alternatif oldu. Eksiklikleri vardı (10, K, İlçe, 1 yıl).”

“Eş Zamanlılık” Alt Kodu: “EBA yeterli değildi. Fırsat eşitliği açısından bazı öğrenciler zorluk yaşadı. Konu bakımından ise farklı konuların farklı zamanlarda işlenmiş olması durumu zorlukları meydana getirdi (8, K, İl, 1 yıl). EBA TV ile konularımız çok uyuşmuyordu. Farklı harflerde olma durumu oluyordu (11, K, Köy, 1 yıl).”

Yetersizlik kodu içerisinde 8 sınıf öğretmenin yanıtlarından yola çıkılarak “geliştirilme gerekliliği” alt kodu belirlenmiştir. Bu kod kapsamında EBA’nın geliştirilmesi gerektiği ve öğrencilere ulaşamama durumu ifade edilmiştir. EBA TV yayınları her öğrenciye ulaşmamıştır. EBA TV kendi içinde geliştirilmesi gerekse de öğretmenler için yardımcı bir seçenek olmuştur. Yanıtlarında EBA TV’de gösterilen konular ile öğretmenlerin işlediği konular arasında “eş zamanlılık” sorununun olduğunu ifade eden 3 katılımcı bulunmaktadır. EBA’nın ele aldığı konular, öğretmenin derste işlediği konularla aynı zamana denk gelmemiştir. Araştırma sonuçlarında katılımcıların verdiği yanıtlar EBA’nın niteliğini belirlemeye ve eksikliklerini ifade etmeye yöneliktir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerine “COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretimi çalışmalarını nasıl gerçekleştirdikleri ve süreçte yaşanan zorluklar” sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlardan yola çıkılarak “beceri alanlarına ilişkin sorunlar” temasına ulaşılmıştır. Bu tema kapsamında dört kod belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin olarak oluşturan kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

“Beceri Alanlarına İlişkin Sorunlar” temasına ilişkin frekanslar

Kodlar	Alt kodlar	Alt kod tekrarı	Kod tekrar
Dinleme Çalışmaları Sorunları	-	-	16
Konuşma Çalışmaları Sorunları	-	-	8
Yazma Çalışmaları Sorunları	-	-	3
Okuma Çalışmaları Sorunları	-	-	6

Tablo 5’te de görüldüğü gibi “beceri alanları” teması kapsamında “dinleme çalışmaları sorunları”, “konuşma çalışmaları sorunları”, “yazma çalışmaları sorunları”, “okuma çalışmaları sorunları” olmak üzere 4 farklı kod belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilgili kodlara ilişkin olarak verdiği yanıtlarından alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Dinleme Çalışmaları Sorunları” Kodu: “Dinleme çalışmalarını videolar yardımıyla gerçekleştirdim. Bu süreçte onları ekran başında tutmak çok zor oldu. Aile ortamının sessiz bir ortam olması sağlandı (2, K, İl, 7 yıl). Zoom ve EBA üzerinden yaptığımız çalışmalar doğrultusunda farklı sitelerin ilk okuma çalışmalarını açarak dinleme etkinliği gerçekleştirildi (8, K, Köy, 1 yıl). Dinleme çalışmalarında çocukların hepsiyle etkileşime giremiyoruz. Girsek bile onların bizi ne kadar dinlediğinden ve ne derece etkili olabildiğimizden emin değiliz (9, K, Köy, 2 yıl). Okulistik, Youtube gibi eğitim platformlarını kullandık. Dinleme metinleri indirerek dinleme çalışmalarını gerçekleştirdik (12, E, İl, 31 yıl). Dinleme çalışmalarını canlı ders esnasında çocuklara dinleterek gerçekleştirdik. Sorun ise teknolojik ürünlerden kaynaklanan ses sistemi sıkıntısı idi (13, K, Köy, 1 Yıl).”

“Dinleme çalışmaları sorunları” koduna ilişkin olarak 16 katılımcıdan görüş elde edilmiştir. Öğretmenler dinleme çalışmalarına ilişkin etkinlikleri videolar ile gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Farklı sitelerin dinleme etkinliklerini sınıf ortamına taşıdıklarını ifade eden katılımcılar, teknolojik cihazlarda internet sorunu, dikkat dağılması ve sesin nitelikli bir şekilde paylaşılması nedenleriyle süreçte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca gerçekleştirilen dinleme çalışmalarının Türkçe bilmeyen öğrenciler açısından zorlu geçtiği de belirtilmiştir.

“Konuşma Çalışmaları Sorunları” Alt Kodu: “Konuşma çalışmalarını kamera aracılığıyla gerçekleştirdik. Fakat yüz yüze iletişim daha önemli olduğu için ekran karşısında sorunlar yaşadık (3, K, İl, 7 yıl). Konuşma sırasında söz verdiğim öğrencimin sesini açıp konuşması ile konuşma çalışmalarını gerçekleştirdik (4, K, İlçe, 31 yıl). Konuşma çalışmalarında pek sıkıntı yaşamadım. Online eğitim ve yüz yüze eğitimin bu konuda farklılaştığını söyleyemem (9, K, köy, 2 yıl).”

Araştırmada “Konuşma Çalışmaları Sorunları” alt kodu ile ilgili yapılan etkinlikler ve sorunlara ilişkin 8 katılımcı görüş bildirmiştir. Konuşma çalışmaları öğretmenlerin kontrolünde mikrofonların açıp kapatılması ile gerçekleştirilmiş. Bazı katılımcılar ekran karşısında zorlandıklarını ve yüz yüze eğitimin önemini vurgularken bazı katılımcılar konuşma çalışmalarını gerçekleştirirken sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

“Yazma Çalışmaları Sorunları” Alt Kodu: “Yazma çalışmalarını Zoom programındaki beyaz tahta ve evde kendi olanaklarımızla oluşturduğumuz yazı tahtası yardımıyla gerçekleştirdik. Dikte sürecinde sorunlar yaşadık. Anında kontrol gerçekleştiremediğimiz durumlar oldu (3, K, İl, 7 yıl). Yazma çalışmaları en problemli kısımdı. Sınıf ortamında öğrencinin kalem tutuşu ile ilgilenebiliyoruz. Elllerinden tutup yardım edebiliyoruz ancak uzaktan eğitimde bu mümkün değildi. Ayrıca harflerin yazılış yönlerindeki hataları veya harfleri büyük küçük yazmalarındaki hatayı düzeltmiyorduk (6, K, Köy, 1 yıl).”

Uzaktan eğitim sürecinde yürütülen “yazma çalışmaları sorunları” koduna ilişkin 3 öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenler harflerin yazılış yönleri gösterme, anında dönüt verememe, yazı tahtasını kullanma gibi konularda sorun yaşamışlardır. Kalem tutuş şeklini göremeyen öğretmenler yanıtlarında baskın el belirleme konusunda uzaktan eğitimde kontrol sağlayamadıklarını da ifade etmiştir.

“Okuma Çalışmaları Sorunları” Alt Kodu: “Canlı derse bağlanan öğrencilerimle kitaplar ve videolar aracılığıyla okuma yazma çalışmalarını yürüttük (3, K, İl, 7 Yıl). Okuma çalışması yapmak veya harf öğretiminde ilerlemek çok zor oldu. Öğrenciye okuma yaptırırken okuma materyali elinde olmadığına telefonda ekran paylaşımı yaptık fakat ellerindeki telefon ekranından okuma yapmak onlar için oldukça zordu (6, K, Köy, 1 yıl). Uzaktan eğitimde okuma çalışmalarımı kısa vadede bilgisayarımın ekranını çocuklara yansıtarak gerçekleştirdim. Uzun vadede ise tüm çocuklara set kitabı aldırıldım. Oradan okuma çalışmalarını gerçekleştirirken videolarını istedim (13, K, Köy, 1Yıl).”

Araştırmaya katılan 6 sınıf öğretmenin ifadeleri doğrultusunda “okuma çalışmaları sorunları” kodu belirlenmiştir. Öğretmenler okuma etkinlikleri ve uzaktan eğitimde okuma sürecini ekran üzerinden gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde yapılan ekran paylaşımı ile gerçekleştirilen okuma çalışmalarının, telefon ekranlarından zor yapıldığı dile getirilmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerin gelişimini takip etmek için öğrencilerden video çekimi istenmiştir. Elde edilen tüm yanıtlar uzaktan eğitimde beceri alanlarına yönelik yapılan etkinlikleri ve yaşanan sorunları tespit etmeye yöneliktir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerine “COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretiminde velinin sürece etkisi” sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlardan yola çıkılarak “Velinin Uzaktan Eğitime Etkisi” temasına ulaşılmıştır. Bu tema

kapsamında üç ayrı kod ve bu kodlara ilişkin iki alt kod belirlenmiştir. Bu temayla ilgili olarak oluşturan kodlar ve alt kodlar Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6.

“Velinin Uzaktan Eğitime Etkisi” temasına ilişkin frekanslar

Kodlar	Alt kodlar	Alt kod tekrarı	Kod tekrar
Veli Desteği	-	-	32
Velinin Yaşattığı Zorluklar	-	-	8
Veli İlgisizliği	Sürecin Dışında Kalma	12	15
	Fiziksel Ortam	3	

Tablo 6’da da görüldüğü gibi “Velinin Uzaktan Eğitime Etkisi” teması kapsamında 3 farklı kod ve 2 farklı alt kod belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilgili kodlar ve alt kodlara ilişkin olarak verdiği yanıtlarından alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

“Veli Desteği” Kodu: “Anneler çocukların başında olduğu için nasıl çalışmalarını konusunu anlatma olanağı oldu (1, K, İl, 20 yıl). İlk okuma yazma sürecinde ailenin önemi çok fazladır. Uzaktan eğitim sürecinde daha da artmıştır. Derslerde velilerin çocukların yanında olmasıyla süreç ilerlemiştir. Dönütler veliler yardımıyla çocuklara verilmiştir (2, K, İl, 7 yıl). Canlı derse katılanlarla sıkıntı yaşamadım çünkü veliler hep kontrol etti (4, K, İlçe, 31 yıl). Tamamen veli odaklı bir süreç olduğunu düşünüyorum. İlgilenen velinin öğrencileri ilerlerken diğerleri tamamen ne yapacağını bilmeden boş vakit geçirdi (6, K, Köy, 1 Yıl). İlgili veliler öğrencilerin eğitimi için birlik olurken çocuğuyla ilgilenmeyen veliler süreçten uzak kaldı. Bu da çocuklar arasındaki seviye farkına yol açtı (8, K, Köy, 1 yıl). İlgilenmenin düzeyi veliden veliye değiştiği için öğrencilerim arasında büyük farklar oluştu (10, K, İlçe, 1 yıl).”

Araştırmada “Velinin Uzaktan Eğitime Etkisi” temasında bulunan “veli desteği” koduna ilişkin 32 yanıt bulunmaktadır. Katılımcılar ilk okuma yazma sürecinde veli desteğinin önemli olduğunu, uzaktan eğitim sürecinde ise bu önemin arttığını da ifade etmişlerdir. Öğretmenler velilerin desteği ile ilk okuma yazma sürecinin daha verimli geçtiğini, veli desteği alan öğrencilerin ise derslerinde daha ilgili ve başarılı olduğunu yanıtlarında belirtmektedir. Ayrıca canlı derslere katılımın velilerin kontrolü ile sağlandığı yönündeki ifadeler de rastlanmaktadır. Öğrenme sürecine ilgi göstermeyen velilerin çocukları ilk okuma yazma öğrenmede de başarılı olamamıştır.

“Velinin Yaşattığı Zorluklar” Kodu: “Olumsuz durumlar da yaşanmıştır. Bunlardan biri çocuklara okuma yaptırdığımızda velilerin okunan metni söylemeleridir (2, K, İl, 7 yıl). Ailelerin sürece çok fazla müdahale etmesi (kopya verme vb.) gibi sorunlarla karşılaştık.” (3, K, İl, 7 yıl). Yüz yüze eğitimde çocuğu her an kontrol edebiliyorsun. Burada veli arkadan çocuğa söylüyor. Onun için gelişimlerini tam olarak kestiremiyorum (4, K, İlçe, 31 yıl).”

Öğretmenler “velinin yaşattığı zorluklar” koduna yönelik olarak 8 yanıt ile velinin sürece olumsuz etkilerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler sıklıkla velilerden destek gördüklerini ancak bazı velilerin çocuklarını takip etmediklerini de belirtilmiştir. Öğrencilere sorulan sorulara velilerin yanıt vermesi öğretmenlerin sağlıklı bir değerlendirme yapmasına engel olmuştur. Okuma sırasında veliler, gerekmediği halde çocuğuna yardım etme çabası içerisine girmiştir.

Gelişimleri gözleyemeyen öğretmenler velilerin yaşadığı zorlukları ifade eden yanıtlar vermiştir.

Araştırmada “veli ilgisizliği” kodu kapsamında 2 farklı alt kod belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilgili alt kodlara ilişkin olarak verdiği yanıtlarından alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Sürecin Dışında Kalma” Alt Kodu: Derse katılmayan grupta veli dayanışması hiç olmadı. Hiç haberleşmediğim veli ve öğrencilerim oldu. Okul tatil olmuş gibi bir algı oluştu (3, K, İl, 7 yıl). İlgili veliler öğrencilerin eğitimi için birlik olurken çocuğuyla ilgilenmeyen veliler süreçten uzak kaldı. Bu da çocuklar arasındaki seviye farkına yol açtı (8, K, Köy, 1 yıl).”

“Fiziksel Ortam” Alt Kodu: “Zaman zaman yetersiz araçlar, sisteme ulaşamama gibi nedenlerle eğitime ulaşamadılar (5, K, İlçe, 30 yıl).”

“Sürecin dışında kalma” alt koduna ilişkin 12 yanıt ve “fiziksel ortam” alt koduna ilişkin 3 yanıt olmak üzere “veli ilgisizliği” kodunda 15 yanıt belirlenmiştir. Veli desteğinin olmadığı, evde öğrenme ortamının hazırlanmadığı ve öğrencilerin uzaktan eğitimde sürecin dışında kaldıkları belirtilmiştir. Elde edilen yanıtlar velilerin uzaktan eğitim sürecine etkilerini ifade etmek amacıyla gruplandırılmıştır. Veriler, velilerin süreçteki ilgisizliğinden kaynaklanan problemleri de ifade etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen verilere göre COVID-19 salgını sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde uzaktan eğitim faaliyetleri 11 öğretmen tarafından yararlı görülmüştür. Öğretmenler COVID-19 salgını süresince uzaktan eğitimin olumlu katkılarına olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalar sayesinde eğitim ve öğretimin salgın süresince de aksatılmadan devam ettiği belirtilmiştir. Bunun yanında uzaktan eğitimin öğrenciye teknolojik aygıtları kullanma becerisi sağlayarak teknolojik farkındalık oluşturduğu da ifade edilmiştir. Salgın sürecindeki uzaktan eğitim öğrencilerin ve öğretmenlerin COVID-19’dan en az derecede etkilenerek korunmalarını da sağlamıştır. Elde edilen bu sonuç yapılan diğer çalışmaları da destekler niteliktedir. Reimers, Schleicher, Saavedra, & Tuominen (2020) Dünya Bankası ve Harvard Eğitim Enstitüsü iş birliği ile uluslararası düzeyde bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya göre COVID-19 sürecinde gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri sayesinde eğitimde süreklilik sağlanmıştır. Bakhov, Opolska, Bogus, Anishchenko, & Biryukova (2021) Ukrayna’da 1124 üniversite öğrencisi ile COVID-19 sürecinin değerlendirilmesine ilişkin bir anket çalışması gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırmada öğrencilerin %28,57’si rahat ve tanıdık bir ortamda çalışma fırsatı bulduklarını; %16,43’ü özdenetim becerilerinin geliştiğini ve kendi kendine eğitim motivasyonu sağladıklarını; %13,83’ü de bilgi teknolojilerini kullanım becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Süreçte yaşanan olumsuz durumların engellenmesi adına öğretmenlere büyük sorumluluk düştüğü görülmektedir. Öğretmenler yüz yüze eğitim öğretim etkinliklerinden farklı olarak, bu süreçte eğitim öğretim etkinliklerini aksatmadan devam ettirmek, sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrencilere yardımcı olmak gibi daha fazla sorumluluklar üstlenmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri de katılımcıların (15 öğretmen) uzaktan eğitimin öğrencilerin derslere katılımını arttırdığını belirtmesidir. Her gün derslerin bulunması, öğrencilerin derslerine katılmalarını ve öğrenme ortamlarına kolay ulaşabilmelerini sağlamaktadır. Araştırmaya katılan 2 öğretmene göre derslere aksatmadan katılmak öğrencilerde süreklilik oluşturmaktadır. Derslere düzenli katılmak öğrencilerdeki sorumluluk bilincini arttırmıştır. Özellikle ilk okuma yazma öğretiminde önemli yer tutan hazırlık çalışmaları uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmiş ve derslere sürekli katılım sayesinde öğrencilerdeki ilk okuma yazmaya olan farkındalık arttırılmıştır.

Öğrencilerin kalem ve defter tutma şekilleri, oturuş biçimleri uzaktan eğitim etkinlikleri ile gösterilmiştir. Öğretmenlerin hazırlık çalışmalarını gerçekleştirirken, yüz yüze eğitime oranla daha fazla emek harcadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlere göre görsel işitsel materyaller süreçte aktif olarak kullanılmıştır. Öğretmenler derse ilgi çekmek için videolar kullandıklarını belirtmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre uzaktan eğitimde bazı öğrenciler fırsat eşitsizliği yaşamak durumunda kalmıştır (27 katılımcı). Elde edilen verilere göre sosyo ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin tablet ve teknolojik aygıtlara sahip olmaması; internete ulaşamamaları, internet konusunda alt yapı problemleri yaşamaları; evde öğrenim gören birey sayısının fazla olması gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliği yaşanmıştır. COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitimde yaşanan bu durum diğer araştırmaları da destekler niteliktedir. Arora, & Srinivasan, (2020) Hindistan'da yükseköğretimdeki 341 öğretmenle yaptıkları araştırmada COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitimin benimsenip benimsenmediğini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitimi benimsemeyen öğretmenlerin sayısı daha fazladır. Bu durumun nedenlerinden biri de uzaktan eğitimin öğrenciler arasındaki fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemesidir.

Öğretmen görüşleri (13 katılımcı) doğrultusunda öğrenme öğretme sürecinde yaşanan sınıf yönetimi problemlerinin kontrol zorluğu sorunu oluşturduğu da belirlenmiştir. Yapılan etkinliklerde öğretmenlerin öğrencilere anında geri bildirim verme fırsatı bulamaması, öğrencilere ayrı ayrı zaman ayıramaması ders sürecinde kontrol ve değerlendirme zorlukları oluşturmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki derslerde aynı anda konuşmaları iletişim problemlerinin oluşmasına neden olmuştur (8 katılımcı). Özellikle sınıflarında Türkçe bilmeyen öğrencilerin olduğu öğretmenler iletişim ile ilgili olarak daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca yapılan başka bir araştırmada Türkçe bilmeyen öğrencilerin yaşadığı problemlerden en belirgin olanı ilk okuma yazma sürecini geriden takip etmesidir (Susar Kırmızı, Şencan ve Özcan, 2017). Türkçe bilmeyen öğrencilerin yaşadığı iletişim sorunlarını belirten öğretmenlere göre bu öğrenciler derslerde geçen konuşmaları anlamadıkları gibi EBA TV'yi de takip edememektedir.

Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimin olumsuzlukları daha çok öğrencileri etkilemektedir. Araştırmaya katılan 26 öğretmen öğrencilerin farklı boyutlarda sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin içinde bulunduğu coğrafya, alt yapı yetersizliği gibi nedenlerle internet erişimini sağlayamamaları uzaktan eğitimin olumsuz yönleri içinde karşımıza çıkmaktadır. Can'ın (2020) belirttiği gibi COVID-19 sürecinde, uzaktan eğitim sisteminin sağlıklı gerçekleştirilebilmesi için bağlantı, erişim, uygulama ve güvenliğin

geliştirilmesi gerekmektedir. Sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları derslere ya hiç bağlanmamış ya da ara ara bağlanmıştır. Bu durum öğrencilerin derse yönelik olarak motivasyonlarının da düşmesine neden olmuştur. Putri, Purwanto, Pramono, Asbari, Wijayanti & Hyun, (2020) Endonezya’da öğretmen ve velilerle yaptığı araştırmada COVID-19 sürecinde ilkokullarda ders işleme sürecini değerlendirmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada ilkokullarda, derslerde öğrencilerin internet bağlantısı sorunu yaşadıkları belirlenmiştir.

Uzaktan eğitim ile ilgili motivasyon değişkeni incelendiğinde, uzaktan eğitim etkinlikleri yürüten öğrenci motivasyonunun yüz yüze eğitim etkinlikleri yürüten öğrenci motivasyonundan daha düşük olduğu görülmektedir (Wheeler, 2002). Öğretmenler öğrenme hızları farklı olan öğrencilerin de bulunduğunu belirterek öğrencilerinin bireysel farklılıklarına yüz yüze eğitime oranla daha az dikkat edebildiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin derslere kalabalık aile ortamından bağlanması ve sürekli bilgisayar ekranına bakmak zorunda olması uzaktan eğitimde öğrencilerin ilgi ve dikkatinin dağılmasına neden olmakta ve öğrencilerin yaşadığı zorlukları arttırmaktadır.

EBA’nın niteliğine ilişkin olarak elde edilen verilere göre 6 öğretmen EBA’nın yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere göre EBA derslerde gerçekleştirilen öğrenmelerin pekişmesini sağlamıştır. Öğretmenler EBA’ya uzaktan eğitimdeki dersleri destekleyici bir rol yüklemektedir. Elde edilen bu veri daha önce gerçekleştirilen bazı araştırmaları da destekler niteliktedir. Alan yazın incelendiğinde EBA’nın verimli olduğunu ifade eden araştırmalara rastlanmaktadır (Tüysüz ve Çümen, 2016). EBA’nın geliştirilmesi gerektiğini belirten öğretmen sayısı, yeterliliğini ifade eden öğretmen sayısından daha fazla olmuştur. EBA’yı yeterli bulmayan öğretmenlere (11 katılımcı) göre derslerde işledikleri konular ile EBA’da gösterilen konular eş zamanlı bir şekilde ilerleyememiştir. Bu durum derslerin ve EBA’nın eş zamanlı olmaması sorunu da beraberinde getirmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler (16 katılımcı) dinleme çalışmalarında birçok sorunla karşılaşmıştır. Öğretmenlere göre dinleme çalışmaları videolar ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler farklı sitelerden videolar paylaşmışlardır. Ancak bu çalışmalarda internete bağlanma, sesin nitelikli bir şekilde paylaşımı gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Veli algısına göre salgın sürecinde uzaktan eğitimin niteliğini belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonucunda uzaktan eğitim derslerine girmeye çalışan öğrencilerin %68’inin bağlantı sorunu yaşamaması araştırmamızı destekler niteliktedir (Mutlu, Yılmaz, Güner, Doğanay ve Yılmaz, 2020). Bu durum öğrencilerin derse olan ilgilerinin dağılmasına neden olmuştur. Bunların yanı sıra Türkçe bilmeyen öğrenciler dinleme çalışmalarını da verimli bir şekilde gerçekleştirememiştir. Taşkaya’ya (2017) göre Türkçe bilmeyen öğrencilerin birçoğunun, eğitim öğretim sürecinde akademik başarılarının düşük olduğu ve yapılan etkinliklerde arkadaşlarından geri oldukları için ilerleyen yıllarda okulu bıraktıkları belirtilmektedir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre COVID-19 salgını sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde uzaktan eğitim faaliyetleri 11 öğretmen tarafından yararlı görülmüştür. Öğretmenler COVID-19 salgını süresince uzaktan eğitimin olumlu katkılarının olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalar sayesinde eğitim ve öğretimin salgın süresince de aksatılmadan devam ettiği belirtilmiştir. Bunun yanında uzaktan eğitimin öğrenciye teknolojik aygıtları kullanma becerisi sağlayarak teknolojik farkındalık oluşturduğu da ifade edilmiştir. Salgın

sürecindeki uzaktan eğitim öğrencilerin ve öğretmenlerin COVID-19'dan en az derecede etkilenerek korunmalarını da sağlamıştır. Elde edilen bu sonuç yapılan diğer çalışmaları da destekler niteliktedir. Reimers, Schleicher, Saavedra, & Tuominen (2020) Dünya Bankası ve Harvard Eğitim Enstitüsü iş birliği ile uluslararası düzeyde bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya göre COVID-19 sürecinde gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri sayesinde eğitimde süreklilik sağlanmıştır. Bakhov, Opolska, Bogus, Anishchenko, & Biryukova (2021) Ukrayna'da 1124 üniversite öğrencisi ile COVID-19 sürecinin değerlendirilmesine ilişkin bir anket çalışması gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırmada öğrencilerin %28,57'si rahat ve tanıdık bir ortamda çalışma fırsatı bulduklarını; %16,43'ü özdenetim becerilerinin geliştiğini ve kendi kendine eğitim motivasyonu sağladıklarını; %13,83'ü de bilgi teknolojilerini kullanım becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Süreçte yaşanan olumsuz durumların engellenmesi adına öğretmenlere büyük sorumluluk düştüğü görülmektedir. Öğretmenler yüz yüze eğitim öğretim etkinliklerinden farklı olarak, bu süreçte eğitim öğretim etkinliklerini aksatmadan devam ettirmek, sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrencilere yardımcı olmak gibi daha fazla sorumluluklar üstlenmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri de katılımcıların (15 öğretmen) uzaktan eğitimin öğrencilerin derslere katılımını arttırdığını belirtmesidir. Her gün derslerin bulunması, öğrencilerin derslerine katılmalarını ve öğrenme ortamlarına kolay ulaşabilmelerini sağlamaktadır. Araştırmaya katılan 2 öğretmene göre derslere aksatmadan katılmak öğrencilerde süreklilik oluşturmaktadır. Derslere düzenli katılmak öğrencilerdeki sorumluluk bilincini arttırmıştır. Özellikle ilk okuma yazma öğretiminde önemli yer tutan hazırlık çalışmaları uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmiş ve derslere sürekli katılım sayesinde öğrencilerdeki ilk okuma yazmaya olan farkındalık artırılmıştır.

Öğrencilerin kalem ve defter tutma şekilleri, oturuş biçimleri uzaktan eğitim etkinlikleri ile gösterilmiştir. Öğretmenlerin hazırlık çalışmalarını gerçekleştirirken, yüz yüze eğitime oranla daha fazla emek harcadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlere göre görsel işitsel materyaller süreçte aktif olarak kullanılmıştır. Öğretmenler derse ilgi çekmek için videolar kullandıklarını belirtmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre uzaktan eğitimde bazı öğrenciler fırsat eşitsizliği yaşamak durumunda kalmıştır (27 katılımcı). Elde edilen verilere göre sosyo ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin tablet ve teknolojik ağıtlara sahip olmaması; internete ulaşamamaları, internet konusunda alt yapı problemleri yaşamaları; evde öğrenim gören birey sayısının fazla olması gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliği yaşanmıştır. COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitimde yaşanan bu durum diğer araştırmaları da destekler niteliktedir. Arora, & Srinivasan, (2020) Hindistan'da yükseköğretimdeki 341 öğretmenle yaptıkları araştırmada COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitimin benimsenip benimsenmediğini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitimi benimsemeyen öğretmenlerin sayısı daha fazladır. Bu durumun nedenlerinden biri de uzaktan eğitimin öğrenciler arasındaki fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemesidir.

Öğretmen görüşleri (13 katılımcı) doğrultusunda öğrenme öğretme sürecinde yaşanan sınıf yönetimi problemlerinin kontrol zorluğu sorunu oluşturduğu da belirlenmiştir. Yapılan etkinliklerde öğretmenlerin öğrencilere anında geri bildirim verme fırsatı bulamaması,

öğrencilere ayrı ayrı zaman ayıramaması ders sürecinde kontrol ve değerlendirme zorlukları oluşturmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki derslerde aynı anda konuşmaları iletişim problemlerinin oluşmasına neden olmuştur (8 katılımcı). Özellikle sınıflarında Türkçe bilmeyen öğrencilerin olduğu öğretmenler iletişim ile ilgili olarak daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca yapılan başka bir araştırmada Türkçe bilmeyen öğrencilerin yaşadığı problemlerden en belirgin olanı ilk okuma yazma sürecini geriden takip etmesidir (Susar Kırmızı, Şencan ve Özcan, 2017). Türkçe bilmeyen öğrencilerin yaşadığı iletişim sorunlarını belirten öğretmenlere göre bu öğrenciler derslerde geçen konuşmaları anlamadıkları gibi EBA TV'yi de takip edememektedir.

Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimin olumsuzlukları daha çok öğrencileri etkilemektedir. Araştırmaya katılan 26 öğretmen öğrencilerin farklı boyutlarda sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin içinde bulunduğu coğrafya, alt yapı yetersizliği gibi nedenlerle internet erişimini sağlayamamaları uzaktan eğitimin olumsuz yönleri içinde karşımıza çıkmaktadır. Can'ın (2020) belirttiği gibi COVID-19 sürecinde, uzaktan eğitim sisteminin sağlıklı gerçekleştirilebilmesi için bağlantı, erişim, uygulama ve güvenliğin geliştirilmesi gerekmektedir. Sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları derslere ya hiç bağlanmamış ya da ara ara bağlanmıştır. Bu durum öğrencilerin derse yönelik olarak motivasyonlarının da düşmesine neden olmuştur. Putri, Purwanto, Pramono, Asbari, Wijayanti & Hyun, (2020) Endonezya'da öğretmen ve velilerle yaptığı araştırmada COVID-19 sürecinde ilkokullarda ders işleme sürecini değerlendirmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada ilkokullarda, derslerde öğrencilerin internet bağlantısı sorunu yaşadıkları belirlenmiştir.

Uzaktan eğitim ile ilgili motivasyon değişkeni incelendiğinde, uzaktan eğitim etkinlikleri yürüten öğrenci motivasyonunun yüz yüze eğitim etkinlikleri yürüten öğrenci motivasyonundan daha düşük olduğu görülmektedir (Wheeler, 2002). Öğretmenler öğrenme hızları farklı olan öğrencilerin de bulunduğunu belirterek öğrencilerinin bireysel farklılıklarına yüz yüze eğitime oranla daha az dikkat edebildiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin derslere kalabalık aile ortamından bağlanması ve sürekli bilgisayar ekranına bakmak zorunda olması uzaktan eğitimde öğrencilerin ilgi ve dikkatinin dağılmasına neden olmakta ve öğrencilerin yaşadığı zorlukları arttırmaktadır.

EBA'nın niteliğine ilişkin olarak elde edilen verilere göre 6 öğretmen EBA'nın yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere göre EBA derslerde gerçekleştirilen öğrenmelerin pekişmesini sağlamıştır. Öğretmenler EBA'ya uzaktan eğitimdeki dersleri destekleyici bir rol yüklemektedir. Elde edilen bu veri daha önce gerçekleştirilen bazı araştırmaları da destekler niteliktedir. Alan yazın incelendiğinde EBA'nın verimli olduğunu ifade eden araştırmalara rastlanmaktadır (Tüysüz ve Çümen, 2016). EBA'nın geliştirilmesi gerektiğini belirten öğretmen sayısı, yeterliliğini ifade eden öğretmen sayısından daha fazla olmuştur. EBA'yı yeterli bulmayan öğretmenlere (11 katılımcı) göre derslerde işledikleri konular ile EBA'da gösterilen konular eş zamanlı bir şekilde ilerleyememiştir. Bu durum derslerin ve EBA'nın eş zamanlı olmaması sorunu da beraberinde getirmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler (16 katılımcı) dinleme çalışmalarında birçok sorunla karşılaşmıştır. Öğretmenlere göre dinleme çalışmaları videolar ile gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenler farklı sitelerden videolar paylaşmışlardır. Ancak bu çalışmalarda internete bağlanma, sesin nitelikli bir şekilde paylaşımı gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Veli algısına göre salgın sürecinde uzaktan eğitimin niteliğini belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonucunda uzaktan eğitim derslerine girmeye çalışan öğrencilerin %68'inin bağlantı sorunu yaşamaması araştırmamızı destekler niteliktedir (Mutlu, Yılmaz, Güner, Doğanay ve Yılmaz, 2020). Bu durum öğrencilerin derse olan ilgilerinin dağılmasına neden olmuştur. Bunların yanı sıra Türkçe bilmeyen öğrenciler dinleme çalışmalarını da verimli bir şekilde gerçekleştirememiştir. Taşkaya'ya (2017) göre Türkçe bilmeyen öğrencilerin birçoğunun, eğitim öğretim sürecinde akademik başarılarının düşük olduğu ve yapılan etkinliklerde arkadaşlarından geri oldukları için ilerleyen yıllarda okulu bıraktıkları belirtilmektedir

Öğretmenler (3 katılımcı) yazma çalışmalarını gerçekleştirirken sorunlarla karşılaşmıştır. Öğretmenler yazdıkları yazıları öğrencilerine gösterme konusunda sorun yaşamıştır. Kendi olanakları ile oluşturdukları yazı tahtalarını kullanma çabası göstermişlerdir. Özellikle birinci sınıflarda yazma çalışmalarının kontrol gerektirmesi öğretmenlerin yaşadığı belirgin sorunlardan biridir. Öğretmenler öğrencilerinin kalem tutuşlarını, harflerin yazılış yönlerinin doğruluğunu takip edememişlerdir. Öğrenciler bu konuda neyi ne kadar doğru yaptıkları noktasında dönüt alamamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre de öğretmenler okuma çalışmalarında uzaktan eğitimin özelliğine bağlı olarak bazı sorunlar yaşamaktadır. Telefonda yapılan ekran paylaşımlarında sorunlar yaşandığı ve öğrencilerin okuma gelişimlerini takip etmenin pek mümkün olmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin bireysel okumalarının takibi için öğretmenler kendi bireysel çabaları ile süreci yönlendirmiştir. Öğrencinin okuma çalışmalarına yönelik olarak videolar istenmiştir.

Araştırmadan elde edilen başka bir sonuca göre birinci sınıf öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenmesi sürecinde veliler öğretmenlere yardımcı olmuştur. Bu görüş 32 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Veli desteği öğrencinin ilk okuma yazma çalışmalarında daha başarılı olmasını sağladığı gibi öğrencinin bulunduğu ortamda teknolojik aygıtın kullanılması, açılıp kapatılması gibi durumları da kolaylaştırmıştır. Öğretmenlere göre veli desteği almayan öğrenciler ilk okuma yazma öğrenme sürecinde yeterince başarılı olamamıştır. Palau, Fuentes, Mogas, & Cebrián, (2021) İspanya'da, Katalonya'da yaptıkları araştırmada COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitimde ilkökul öğrencilerinin velilerinin duygusal eşliğine gereksinim duyduğunu tespit etmiştir. Özellikle öğrencilerin yaşı küçüldükçe bu gereksinimin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlere göre (23 öğretmen) velinin ilk okuma yazma sürecinde olması bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Özellikle okuma çalışmalarında velinin -yapmaması gerektiği halde- öğrenciye müdahale etmesi öğretmenler açısından büyük bir zorluk olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bazı veliler öğrencilere sorulan soruların yanıtlarını geri planda öğrencilere söyleme yoluna da gitmiştir. Elde edilen veriler ışığında velilerin farklı tutumlarının öğrencileri ve öğretmenleri ciddi bir şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Velilerin desteği ile süreci yürüten öğretmen ve öğrenciler uzaktan eğitimdeki olumsuzluk ve zorluklardan en az zararlı geçerken, veli desteğini alamayan öğrencilerin derslere ilgisinin azaldığı ya da derslerinden geri kaldığı görülmektedir. İlk okuma yazma öğrenme çalışmalarına yardımcı olmayan velilerin çocuklarının derse hiç katılmadığı da dile getirilmiştir. Sonucu destekler

nitelikte veli algılarına göre yapılan çalışmada salgın sürecinde eğitimini kendi devam ettirip veli desteği görmeyen öğrencilerde, psikolojik problemler ve derslere güdüleneme gibi sorunların tetiklendiği görülmüştür (Mutlu vd., 2020). Bu çocukların eğitim eksiklerinin ilerde nasıl telafi edileceği tartışma konusudur. İlk okuma yazma öğrenmenin bütün derslerin temeli olduğu göz önüne alınırsa neredeyse bütün derslerde yaşanan bu açığın bireyin yaşamına, akademik başarısına, okuma alışkanlığına, yazma becerisine vb. nasıl etki edeceği tartışmaya ve bilimsel araştırmalar yapmaya değer bir konu olarak görülebilir.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında şu öneriler geliştirilmiştir. COVID-19 süreci gibi eğitime ara verilmesini gerekli kılan durumlarda uzaktan eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına çeşitli tedbirler alınmalıdır. Özellikle sosyo ekonomik düzeyi düşük bölgelerde öğrencilerin derslere çevrimiçi erişiminin sağlanması için internet, bilgisayar, tablet desteğinin yapılması önemli bir durum olarak ele alınmalıdır. MEB bu konuda gereken çalışmaları planlı bir şekilde yapmalıdır. Birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde velilerle iş birliği yapması önemsenmeli veli öğretmen iletişimi desteklenmelidir. Bu konuda MEB'in de desteği ile çevrim içi toplantılar düzenlenmelidir. Bu toplantılarda, veli desteğinin birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisinin önemi dile getirilmelidir. EBA TV ve internet platformu birinci sınıflarda gerçekleştirilecek çalışmaları desteklemek üzere yeniden ele alınmalı bu konuda öğretmenlerin ve velilerin görüşleri araştırılmalıdır. Türkçe konuşma konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciler için destek programlar hazırlanmalıdır. Bu öğrencilerin birinci sınıfta yaşadığı sorunların tespit edilmesi için MEB araştırmalar yapmalıdır. Elde edilen veriler ışığında yeni düzenlemelere gidilmelidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu kurumdan (02/06/2021/68282350/22021/G10) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Arora, A. K., & Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on the teaching–learning process: A study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian journal of management*, 13(4), 43-56.
- Bakhov, I., Opolska, N., Bogus, M., Anishchenko, V., & Biryukova, Y. (2021). Emergency Distance Education in the Conditions of COVID-19 Pandemic: Experience of Ukrainian Universities. *Education Sciences*, 11(7), 364.
- 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.
- Başkonuş, T., Akdal, T. ve Taşdemir, M. (2011). Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin gelecek beklentileri. II. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Bildiri tam metin kitabı* içinde (s. 1512-1522), Antalya. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). *Evren ve örnekleme*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi (AUAd)*, 3(2), 85-124.
- Bušelić, M. (2012). Distance learning – concepts and contributions. *Oeconomica Jadertina*, 2 (1), 23-34.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi (AUAD)*, 6 (2), 11-53
- Chang, G. and Satako, Y. (2020). *How are countries addressing the covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. Retrieved from <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> in. 1.04.2021.
- Koç, S. (2020). İlkokul öğretim programlarının Covid-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 24-36
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(3), 21-28.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 159-174.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expveed sourcebook (2nd Ed.)*. California: SAGE Publications.
- Mutlu, H., Yılmaz, E., Güner, B., Doğanay, G. ve Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayıncılık.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Ines Journal*, 5, 376-394.
- Palau, R., Fuentes, M., Mogas, J., & Cebrián, G. (2021). Analysis of the implementation of teaching and learning processes at Catalan schools during the Covid-19 lockdown. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 183-199.
- Perumalla, C., Mak, J., Kee, N. and Maththews, S. (2011). Integrating web applications to provide an effective distance online learning environment for students. *Computer Science*, 3, 770 – 784.

- Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., & Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809-4818.
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. *Oecd*, 1(1), 1-38.
- Salman, U.A. (2020). *Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri-III, Uzaktan eğitimin ilk iki haftası nasıl geçti?* <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusunegitime-etkileri-iii-uzaktan-egitimin-ilk-iki-haftasi-nasil-gecti/>, web adresinden 17.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Susar Kırmızı, F., Özcan, E. ve Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 5 (1), 412-445.
- Sezgin, S. ve Fırat M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi (AUAD)*, 6(4), 37-54.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Taşkaya, S. M. (2017). Ana dili Türkçe olmayanlara ilk okuma yazma öğretimi. F. Susar Kırmızı, E. Ünal(Edt.) *İlk Okuma Yazma Öğretimi* içinde (ss. 207-232). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 278-296.
- UNICEF (2021). *COVID-19 and children*. Retrieved from <https://data.unicef.org/covid-19-and-children/> in 8.04.2021.
- Wheeler, S. (2002). Student perceptions of learning support in distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 3 (4), 419.
- WHO (2020). *WHO Director-General’s opening remarks at the media briefing on COVID-19-11 March 2020*. Retrieved from <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-sopening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> in 17.03.2021.

İletişim/Correspondence

Prof. Dr. Fatma KIRMIZI

fatmakirmizi73@gmail.com

Yüks. Lisans Öğrc. Gizem SULTAN BÜYÜKDAĞ

gizemsultanb@hotmail.com

Developmental and Intergenerational Comparison of Child Rearing Experiences

Aslı TUNCA, Malatya Turgut Özal University, ORCID ID: 0000-0001-5202-2496

Abstract

The research is a phenomenologically patterned qualitative study comparing grandmothers' experiences of raising children and grandchildren and parenting approaches of grandmothers and parents. Fourteen grandmothers, aged 50 to 60 years, participated in the study. The criteria determined for participation in the research are raising their children and raising their grandchildren because both parents are working. The ages of the grandchildren raised by the participants ranged from one to six years old. Data were collected through a semi-structured interview form. The data of the research were analyzed via content analysis. According to the findings of the study, when the grandmothers' experiences of raising grandchildren and raising children are compared, it is observed that it differs in terms of showing interest / care, showing love, taking time, giving priority, punishing, being patient / tolerant, responsibility, doing research, teaching values and apologizing. In terms of partnerships, it has been determined that there are similarities in care methods, value teaching, showing love, applying rules, showing interest / caring, and playing games, respectively. When the approaches of grandparents to the child are compared, it is seen that they show similarities in terms of discipline methods, maintenance methods, and value teaching. In terms of differences, it was found that they differ in terms of setting boundaries, punishing, care methods, showing interest, having a common attitude of parents, rewarding and showing patience, respectively. In line with the findings, it is seen that grandmothers and parents have similar attitudes while raising children, but grandmothers try not to repeat the methods they find inappropriate while raising their grandchildren. In the study, there was no evidence that the generation difference between grandmothers and parents could be an area of conflict.

Keywords: grandchild, grandmother, parents, qualitative research



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 414-432
DOI:10.17679/inuefd.935926

Article Type
Research Article

Received
11.05.2021

Accepted
04.05.2022

Suggested Citation

Tunca, A. (2022). Developmental and intergenerational comparison of child rearing experiences, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 414-432. DOI: 10.17679/inuefd.935926

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is known that the environment in which the child grows up and the parenting styles of the child can have lifelong effects on the child. According to Erikson (1963), one of the development theorists, especially the infancy and pre-school period, is a critical year. In this period, building trust with caregivers and promoting autonomy and assertiveness are essential. Otherwise, feelings of insecurity, suspicion, and shame may develop due to developmental tasks that cannot be overcome. In our country, although the parents are primarily responsible for the education of the child, lately, when both parents work, grandparents are preferred over institutional care in raising the child (Arpacı & Ersoy, 2007; Attar et al., 2009; Gönüllü & İçli, 2001). Family crises, such as infectious diseases, frequent spouse change, child abuse, dependent parents make grandparents raise the child (Goodman & Silverstein, 2001; Richards & Harris, 2001; Williams, 2011).

Purpose

For grandparents, grandchildren are an important means of being connected to life and perhaps staying young. Grandparents want to collect memories through good relations with their grandchildren and be immortal in their memories (İlgar, 2020). The sense of productivity, which is one of the developmental tasks of middle adulthood, can be gained by giving value education to the grandchild can be considered an invaluable opportunity for grandparents. However, it is important to investigate how grandparents, who have the opportunity to raise children again, raise their grandchildren compared to their own child-rearing habits and how these will affect their child education.

Consistency in the methods applied to the child is an important condition for the healthy development of the child (Raver, 1997). Inconsistent behavior between parents can cause the child not to learn when and how to behave and conflict with his parents or the people around him (Cağdaş & Seçer, 2002). While it is difficult to achieve consistency between parents, partial handover of the child to the grandparents can turn into an intergenerational conflict area due to differences in child-rearing methods. On the other hand, it is known that child rearing methods are passed down from generation to generation. In this study, it is aimed to contribute to the literature by examining the common aspects and differences between the child-rearing approaches of grandmothers and their children (parents) who are from different generations but have to raise the same child because both parents are working.

Method

The research is a qualitative phenomenological study that compares grandmothers' experiences of raising children and grandchildren, and grandmothers' approaches to parenting with parents. The researcher raised her children herself through social networks and invited the grandmothers who were caring for their grandchildren because both parents were working. Fourteen grandmothers with different socio-economic backgrounds and ages between 50 and 60 participated in the study. The grandchildren raised by the participants are between one and six years old.

In the study, a semi-structured interview form prepared by the researcher was used. A preliminary interview was held to determine the appropriate date and time for the participants, explain the content of the research, collect demographic data, and obtain their written consent. After the preliminary interview, the second interview, in which questions suitable for the purpose of the study were asked, took place. The qualitative analysis program was used in the analysis of the study. In the research, qualitative data were analyzed via the content analysis method.

Findings

Comparing grandmothers' experiences with raising grandchildren and parenting children, care (f = 27), affection (f = 21), time allocation (f = 12), priority (f = 11), punishment (f = 27) = 8), patience / tolerance (f = 7), responsibility (f = 2), doing research (f = 2), teaching values (f = 1) and apologizing (f = 1). In terms of similarities, care methods (f = 12), value teaching (f = 10), showing affection (f = 5), applying rules (f = 4), caring (f = 2), games (f = 1) It has been determined that it is similar in terms of.

When the approaches of grandmothers and parents to the child are compared from the perspective of the grandmothers, it is seen that they are similar (f = 39) in terms of discipline methods (f = 16), care methods (f = 12) and value teaching (f = 11), respectively. In terms of differences, setting limits (f = 20), punishment (f = 12), care methods (f = 6), showing interest (f = 2), common attitude of parents (f = 2), rewarding (f = 1) and patience (f = 1) (f = 44).

Discussion & Conclusion

When the findings of the study are evaluated in general, it is seen that parents have quite similar experiences when raising children compared to their parents. Parents also experience similar situations such as the inability of grandmothers to be patient while raising their children, the priority being in other jobs, the division of attention and interest into the life rush, and the more frequent use of punishment. Grandmothers, who seem to want to make up for their inexperience with their grandchildren in their early adult years, also warn them to prevent their children from making the same mistakes. Sometimes they try to spoil the child in order to soften the discipline method applied by the parents. This situation, which will cause the child to experience a dilemma, can do more harm than good. Therefore, it is important that the parents and the grandparents who are partially given the task of raising the child should agree on the approach. In the study, there was no evidence that the generation difference between grandmothers and parents could be an area of conflict. Participants in this research have tried to improve themselves in order to adapt to more new generations. It can be said that the differences between parents and grandmothers are mostly due to developmental tasks and needs.

Çocuk Büyütme Deneyimlerinin Gelişimsel ve Kuşaklararası Karşılaştırılması

Aslı TUNCA, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-5202-2496

Öz

Araştırma, büyükannelerin çocuk-torun büyütme deneyimlerinin ve büyükanneler ile anne-babaların çocuk büyütme yaklaşımlarının karşılaştırıldığı fenomenolojik desenli nitel bir çalışmadır. Araştırmaya yaşları 50 ila 60 arasında değişen 14 büyükanne katılmıştır. Çocuğunu kendi büyütmüş olma, her iki ebeveyni çalıştığı için torununu büyütüyor olma araştırmaya katılım için belirlenmiş kriterlerdir. Katılımcıların büyüttükleri torunların yaşları bir ile altı arasında değişmektedir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre büyükannelerin torun büyütme ve çocuk büyütme deneyimleri kıyaslandığında; ilgi/özen gösterme, sevgi gösterme, zaman ayırma, öncelik verme, ceza verme, sabırlı/hoşgörülü olma, sorumluluk, araştırma yapma, değer öğretimi ve özür dileme açısından farklılaştığı görülmektedir. Ortaklıklar açısından ise sırasıyla bakım yöntemleri, değer öğretimi, sevgi gösterme, kural uygulama, ilgi/özen gösterme, oyunlar oynamada benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Büyükanne ve anne-babanın çocuğa yaklaşımları kıyaslandığında; disiplin yöntemleri, bakım yöntemleri ve değer öğretimi açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Farklılıklar açısından ise sırasıyla sınır koyma, ceza verme bakım yöntemleri, ilgi gösterme, anne-babanın ortak tutum sergilemesi, ödüllendirme ve sabır gösterme yönünden farklılaştığı saptanmıştır. Bulgular doğrultusunda büyükanneler ile anne babaların çocuk yetiştirirken benzer tutumlarda bulunduğu ancak büyükannelerin kendi çocuklarını yetiştirirken uygun bulmadıkları yöntemleri torunlarını büyütürken tekrar etmemeye çalıştıkları görülmektedir. Araştırmada, büyükanneler ile ebeveynler arasındaki kuşak farklılığının çatışma alanı olabileceğine dair bulguya rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: büyükanne, torun, ebeveyn, nitel araştırma



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 414-432

DOI:10.17679/inuefd.935926

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
11.05.2021

Kabul Tarihi
04.05.2022

Önerilen Atıf

Tunca, A. (2022). Çocuk büyütme deneyimlerinin gelişimsel ve kuşaklararası karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 414-432. DOI: 10.17679/inuefd.935926

Çocuk Büyütme Deneyimlerinin Gelişimsel ve Kuşaklararası Karşılaştırılması

Çocuğun geliştigi, büyüdüğü ortamın özelliklerinin ve çocuğa uygulanan ebeveynlik tutumlarının, çocuk üzerinde yaşam boyu etkileri olabilmektedir. Gelişim kuramcılarında Erikson'a (1963) göre özellikle bebeklik ve okul öncesi dönem kritik gelişim dönemlerindedir. Bu dönemde; çocuğun bakım veren kişilerle güven ilişkisi kurabilmesi, özerklik ve girişkenlik davranışlarının desteklenmesi çok önemlidir. Aksi durumda aşılamayan gelişimsel görevler sonucu bireylerde güvensizlik, kuşku ve utanç duyguları gelişebilir. Gelişim kuramcılarında Vygotsky (1978), çocuğun bilişsel gelişiminde yetişkin rollerinin önemli olduğunu vurgular. Ona göre, çocuklar yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde birlikte çalıştıklarında bilişsel gelişimleri bu durumdan beslenmektedir. Çocuğun bu dönemde merak duygusu gelişmekte, yaşamı soru sorarak tanımaya çalışmaktadır. Bu dönemlerde çocuğun ihtiyacının karşılanmaması, yeterli uyarının verilmemesi, ilgisiz kalınması çocukların bilişsel becerilerine zarar verebilir. Ülkemizde çocuğun eğitiminden birinci derecede sorumlu kişiler ebeveynleri olsa da son zamanlarda her iki ebeveynin de çalıştığı durumlarda çocuğun büyütülmesinde büyük ebeveynler kurum bakımına göre tercih edilmektedir (Arpacı & Ersoy, 2007; Gönüllü & İçli, 2001). Özellikle batılı ülkelerde artan boşanma oranları (Attar vd., 2009), bulaşıcı hastalıklar, sık eş değiştirme, çocuk istismarı, bağımlı ebeveynler gibi aile krizleri büyük ebeveynleri çocuğun büyütülmesinde öncelikli konuma getirmektedir (Goodman, & Silverstein 2001; Richards & Harris, 2001; Williams, 2011). Çocuk büyütme işinin tamamen ya da kısmi olarak büyük ebeveynlere devredilmesinin çocuk eğitime ve büyük ebeveynlere yansımaları araştırmacılar (Choi vd., 2016; Williamson vd., 2003) tarafından merak konusudur. Türkiye'de ise büyük ebeveynlerin artan aile içi rollerine rağmen kısıtlı sayıda çalışmada yer aldıkları görülmektedir. Türkiye alanyazınında yapılan çalışmaların çoğu geleneksel büyük ebeveyn rolleriyle ilgili ve torunların algılarına ilişkin olduğu görülmektedir (Arpacı & Bekar, 2013; Demiriz & Arpacı, 2016; Hazer, 2012). Diğer yapılan araştırmalar yaşlılık, kuşaklararası aktarım, yaşlı ruhsal ve bedensel sağlığı, yaşlılıkta aile içi ilişkileri konularındadır (Baran vd., 2005; Canatan, 2008; Güven, 2000; Kalaycıoğlu, 2012). Bunlar haricinde torun bakmanın büyükanneye etkileri konusunda az sayıda çalışma bulunmaktadır (Tunca & Durmuş, 2019; Uğur, 2018). Anlaşılacağı üzere ülkemizde torun bakan büyük ebeveynleri ele alan araştırmalarla ilgili alanyazında boşluklar bulunmaktadır.

Büyük ebeveynler için torunlar, hayata bağlanmanın ve belki de genç kalmanın önemli birer aracıdır. Büyük ebeveynler torunları ile iyi ilişkiler yoluyla anılar biriktirip onların anılarında ölümsüz olmayı isterler (İlgar, 2020). Orta yetişkinlik döneminin gelişim görevlerinden üretkenlik duygusunun toruna bakımı ile sağlanması büyük ebeveynler için önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Çünkü toruna bakmak büyük ebeveynlere, yaşanan zorluklara rağmen psikolojik tatmin duygusu vermektedir (Uğur, 2018). Ancak yeniden çocuk yetiştirme imkânını yakalayan büyük ebeveynlerin, kendi çocuklarını büyütme alışkanlıklarına kıyasla torunlarını nasıl büyüttüklerinin bilinmesi önemli görülmektedir. Çünkü çocuğun eğitiminde görev alan bireylerin bu rolden zevk alması, rolü kabul etmesi, bilgi ve duyarlılık gibi sosyo-psikolojik-duygusal yatırımlarla yaklaşması, çocuğun sağlıklı gelişimi için gerekli koşullardır (Corwyn & Bradley, 2002; Harrell, 1973). Bu çalışmada gelişimsel açıdan iki farklı dönemde (ilk yetişkinlik ve orta yetişkinlik) çocuk büyütme deneyimi yaşamış büyükannele-

çocuk büyütme ve torun büyütme yaklaşımlarının hangi yönlerden benzerlik ve farklılık gösterdiği incelenmiştir.

Çocuğa uygulanan yöntemlerdeki tutarlılık çocuğun sağlıklı gelişimi için önemli koşullardandır (Raver, 1997). Ebeveynler arasındaki tutarsız davranışlar; çocuğun ne zaman, nasıl davranması gerektiğini öğrenememesine, anne ve babasıyla veya çevresindeki kişilerle çatışma yaşamasına neden olabilmektedir (Çağdaş & Seçer, 2002). Ebeveynler arasındaki tutarlılığın sağlanması güçken, çocuğun büyük ebeveynine kısmi olarak teslim edilmesi, çocuk yetiştirme yöntemlerindeki farklılıklar sebebiyle kuşaklararası çatışma alanına dönüşebilir. Çatışmanın olduğu ortamlarda büyüyen çocuklarda uyum sorunları gelişebilir (Kızıldağ & Şendil, 2006). Çekişmelerin, küskünlüklerin, karşılıklı suçlamaların, kavgaların olduğu evlerde çocuklarda kalıcı psikolojik problemler oluşabilir (Yörükoğlu, 2000). Çünkü çocukların sağlıklı gelişim gösterebilmeleri için en uygunu uyumlu ilişkilerin olduğu ortamlardır. Uyumlu, güvenli ilişkilerin olduğu aile ortamında büyüyen çocuklar; olgunlaşır, kişilik kazanır, güven duyguları gelişir ve özsayıları artar (Yörükoğlu, 2000). Diğer yandan büyük ebeveyn ile ebeveynin çocuk yetiştirme tutumları arasında kuşaklararası farklılığın sanıldığı kadar aksine fazla olmama ihtimali de bulunmaktadır. Çünkü çocuk yetiştirme yöntemlerinin kuşaktan kuşağa aktarıldığı bilinmektedir. Anne ve anneannelerle kuşaklararası yapılan bir çalışmada, çocuklarını okul öncesi dönemde cezalandıran anne ve anneannelerin, cezalandırmayan annelere göre istatistiksel olarak daha fazla fiziksel ihmal ve duygusal ihmale maruz kaldıkları saptanmıştır (Derin, 2018). Dolayısıyla aynı çocuk ile vakit geçiren iki kuşağın (anne-oğul, anne-kız) benzer yaklaşımlar sergileyebileceği de düşünülmektedir. Bu çalışmada farklı kuşaklardan olan ancak her iki ebeveyni çalıştığı için aynı çocuğu büyütme durumunda kalan büyükanneler ve çocuklarının (ebeveynlerin) çocuk büyütme yaklaşımları arasındaki ortak yönler ve farklılıklar incelenerek alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu çalışma ile çocuk büyütme yaklaşımlarındaki ortak yönlerin ve farklılıkların tespiti okulöncesi rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerine yön verebilir, torun büyüten büyük ebeveynler ve ebeveynlere yönelik eğitimler için kaynak oluşturabilir. Hem büyük ebeveyn hem de ebeveyn tarafından yetiştirilmenin olası riskleri ve fırsatları bu çalışma ile değerlendirilip psikolojik danışmanlık alanında önleyici ve müdahale edici faaliyetler düzenlenebilir.

Araştırmada, büyükannelerin bakış açısıyla çocuk-torun büyütme deneyimleri incelenerek ve ebeveynlerin çocuk büyütme yaklaşımları ile kıyaslanarak hem gelişimsel hem de kuşaklararası farklılıklar ve benzerlikler saptanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, büyükannelerin çocuk-torun büyütme deneyimlerinin ve büyükannelerin anne-babalar ile çocuk büyütme yaklaşımlarının kıyaslandığı fenomenolojik desenli nitel bir çalışmadır. Fenomenoloji, bireylerin belirgin fenomen ya da kavram ile ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını anlatmalarını sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995). Fenomenoloji günlük olarak sıklıkla karşılaştığımız, yabancı olmadığımız ancak tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı hedefleyen araştırmalarda kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışmada da her iki ebeveyn çalıştığı için sıklıkla çocuklarına bakma durumunda kalan büyükannelerin torun büyütme yaşantılarını nasıl

deneyimlediklerini, çocuk büyütme ile arasında farklılık görüp görmediklerini, ebeveynlerinin uyguladıkları yöntemler açısından değişken tutumlar sergileyip sergilemedikleri açıklığa kavuşturmak için fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmacı, sosyal ağlar aracılığıyla çocuğunu kendi büyütmüş, her iki ebeveyni çalıştığı için torununa bakmakta olan büyükanneleri araştırmaya davet etmiştir. Bu kriterlerin belirlenmesinin sebebi en az ebeveynler kadar büyükannenin de çocuk ile vakit geçiriyor olması ve çocuğun büyütülmesinde söz sahibi olmasıdır. Çalışmaya yaşları 50 ila 60 arasında değişen ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip 14 büyükanne katılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılar, ilkokuldan yüksekokula kadar değişen farklı öğrenim düzeyindeki kişilerdir. Katılımcıların tamamı evlidir ve çocuk sayıları bir ile beş arasında değişmektedir. Katılımcıların büyüttükleri torunların yaşları ise bir ile altı arasındadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. İki büyükanne ile görüşme formunun pilot çalışması yapılmıştır. Görüşmelerin ardından sorular açıklık için yeniden yapılandırılmış ve formun son hali verilmiştir. Araştırmanın verileri nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden görüşme (Merriam ve Grenier, 2019) yoluyla toplanmıştır. Katılımcılar için uygun gün ve saat tespiti, araştırma içeriğinin açıklanması, demografik verilerin toplanması ve yazılı izinlerinin alınması için ön görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların belirlediği çevrim-içi araçla (Whatsapp ve Facetime görüntülü görüşme) gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmenin ardından araştırmanın amacına uygun soruların yöneltildiği görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süreleri ortalama 40 dakikadır. Görüşmeler Nisan-Haziran 2018 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde sorulan temel sorular şu şekildedir: “Çocuk ve torun büyütme deneyimlerinize ilgili neler söyleyebilirsiniz?” “Çocuk ve torun büyütme deneyimlerinizi karşılaştırdığınızda, ne tür benzerlik ve farklılıklar görüyorsunuz?” “Ebeveynleri torununuzu nasıl büyütüyor?” “Torun büyütme yaklaşımınız açısından siz ve ebeveynleri hangi noktalarda benzeşiyor ve farklılaşıyorsunuz?”

Verilerin Analizi

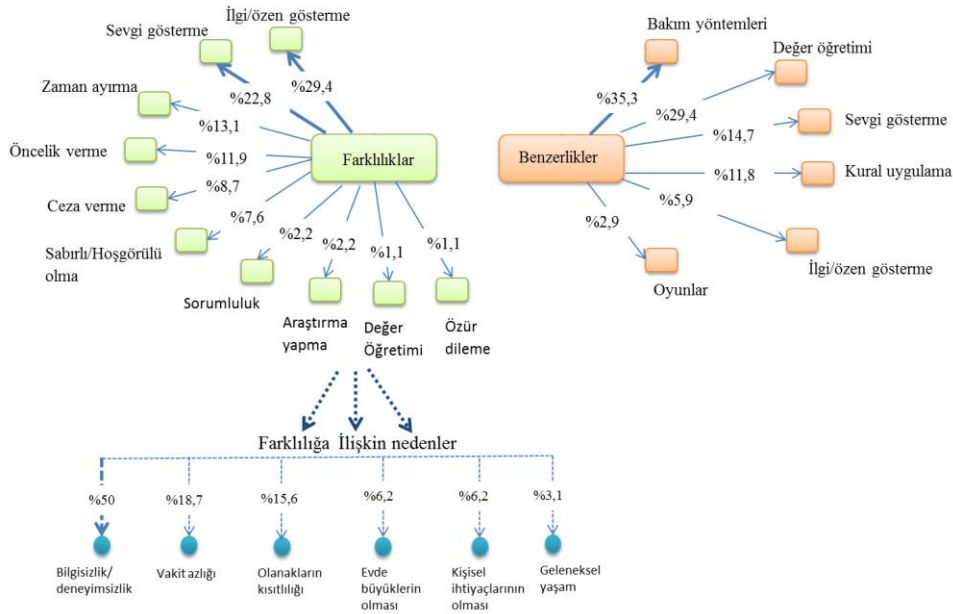
Araştırmanın analizinde nitel analiz programı (Nvivo 10) kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizinde, nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların saptanması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmada katılımcılar ile yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının deşifresi birebir yapılmış, benzer veriler bir araya getirilip kodlanmış, kodlardaki ortaklıklardan temalara ulaşılmış, tanımlanmaları yapılmış, ardından bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın kod ve temalarının belirlenmesinde öncelikle kuramsal karşılığı olan kod ve temalar tespit edilmiştir. Alanyazında karşılığı olmayanlarda ise katılımcı ifadeleri kod ve tema olarak tayin edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kodlamaların tutarlılığı incelenmiştir. Veriler iki alan uzmanı tarafından daha kodlanmıştır ve kodlardaki uyum incelenmiştir. Araştırmanın geçerliliği için iki doğrulama yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak görüşmedeki birebir katılımcı ifadelerine yer verilmiştir. İkincisi, ortaya çıkan verilerin doğruluğunu kontrol etmek için katılımcılardan ikisine çalışma sunulmuş ve üye kontrolü gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Psikolojik danışmandır ve daha önce büyükanneler ile yaptığı çalışması (Tunca & Durmuş, 2019) bulunmaktadır. Araştırmacının ayrıca aile ve evlilik danışmanlığı alanında uzmanlığı mevcuttur.

Bulgular

Büyükannelerin torun ve çocuk büyütme deneyimlerine ilişkin farklılıklara ve benzerliklere ilişkin veriler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Büyükannelerin Çocuk Ve Torun Büyütmeye İlişkin Deneyimlerinin Karşılaştırılması

Şekil 1’de görüldüğü gibi büyükannelerin torun büyütmeye ilişkin deneyimleri ile çocuk büyütmeye ilişkin deneyimleri kıyaslandığında sırasıyla ilgi/özen gösterme (f=27), sevgi gösterme (f=21), zaman ayırma (f=12), öncelik verme (f=11), ceza verme (f=8), sabırlı/hošgörülü olma (f=7), sorumluluk (f=2), araştırma yapma (f=2), değer öğretimi (f=1) ve özür dileme (f=1) açısından farklılaştığı görülmektedir. Benzerlikler açısından ise sırasıyla bakım yöntemleri (f=12), değer öğretimi (f=10), sevgi gösterme (f=5), kural uygulama (f=4), ilgi/özen gösterme (f=2), oyunlar (f=1) bakımından benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Farklılıklar

İlgi/özen gösterme: Büyükanneler torunlarına çocuklarına kıyasla daha ilgili ve özenli davrandıklarını belirtmektedirler. Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: “Ben çocuklarıma fazla ilgi göstermedim ama torunlarıma fazlasıyla ilgi gösterdim. (Katılımcı 1).” “Torunu çocuğuna göre daha el bebek gül bebe büyüyorsun. Ne kadar olursa olsun torun yani. Kendi malın değil emanet. Torun demeyeyim de yani emanet diyelim. Annesi yok babası yok, ne bileyim o sana muhtaç. Bu yönden çocuklarıma göre torunuma daha çok dikkat ederim (Katılımcı 12).” “Şimdi bu çocuklar kendi çocuklarımdan ileridirler. Yemek yapsam az olsa yemeğini etlisini çocuklara yaparım. Etsizini ev toplumuna yaparım. Aynen bak onun yemeği ayrıdır. Kendi çocuklarıma böyle ayrıcalık göstermedim ne

yaparsak onu yedik (Katılımcı 5).” *“Mesela çocuklarımın yanında sigara içiyordum ne bileyim sigaralı ortamlara sokuyordum. Şimdi bundan ödüm kopuyor. Sigara içen bir insan olarak asla torunumun yanında içmiyorum. Torunum halen bilmiyor yani içtiğimi bile bilmiyor. Hani çok korudum onları (Katılımcı 8).”*

Sevgi gösterme: Büyükanneler, çocuklarını büyütürken sevgilerini gösteremedikleri ancak torunlarına karşı sevgilerini daha farklı verdiklerini dile getirmişlerdir. Sevgi gösterme kategorisine ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Kendi çocuğumu sevemedim, kendi çocuğumu öpemedim dediğim zamanlar olurdu yani. Her zaman çocuğumu bağırma basamazdım. Ama şimdi torunlarımı bağırma basabiliyorum, sevebiliyorum, öpebiliyorum (Katılımcı 12).”* *“En başta sevgi... Sevgiyi çok farklı veriyorsun. Kendi çocuğuna o kadar veremiyorsun (Katılımcı 7).”* *“Benim çocuklarım diyor ki anne bizi o kadar sevmiyordun belki de diyor. Olabilir belki. Ben çocuklarımı da seviyordum ama bu bambaşka. Sevgisini anlatamam yani. Dünyayı yığsalar, altın doldursalar gözümde yok yani. Onun sevgisi, onun bana bir babaanne demesi. Paraya değışilmez yani hiç (Katılımcı 13).”*

Zaman ayırma: Büyükannelerin torun ve çocuk büyütme açısından farklılaştığı bir başka konu ise torunlarına daha fazla zaman ayırabilmeleridir. Bu kategoriye ilişkin ifadeler şu şekildedir: *“Çocuklar hep böyle üst üste geldiği için çocuklara çok fazla zaman ayıramıyordum. Yani onlara yapabileceğimiz kadar fazlasını yapamıyordum, torunumuza yaptığımız kadar (Katılımcı 6).”* *“Kendi çocuğumuza hiç zaman ayırmadım. Ben kendi çocuğumu büyüttüğümü bilmiyorum ki hiç. Çocuğumla hiç oynamadım (Katılımcı 7).”* *“Mesela ben çocuklarımla çok oynamayı severdim ama bu kadar oynamazdım. Şimdi torunlarımla saklambaç da oynuyorum, kutu kutu pense de oynuyorum ondan sonra al satarım bal satarım da oynuyorum. Hani o zaman hep banaydı işler, çocuklara vakit kalmıyordu (Katılımcı 14).”*

Ceza verme: Büyükanneler çocuklarına karşı daha cezalandırıcı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ait katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Anne baba olarak yeri geliyor bağıryorduk, çağırıyoruz. Mesela dövme kadar gidiyor bazen, eskiden öyleydik. Belki bilemiyorduk, belki cahildim. Gençliğin vermiş olduğu bir şey yani kızıyordum, bağıryordum. Eğer inadına bir şey yapıyorlarsa onun karşılığında belki bir bağırma, çağırma veya bir tokat atma gibi bir şeyler olabiliyordu. Kendi çocuğum için söylüyorum bunu. Ben şimdi torunuma vuramam, kıyamam ki (Katılımcı 13).”* *“Mesela benim cimciklerim meşhurdur der bizim çocuklar. Kızlarımı cimcikliyorum. Ben şimdi hiçbir zaman torunuma öyle yapmadım (Katılımcı 8).”* *“Ben evlatlarımı büyütürken vurmuşumdur, dövmüşümdür belki çocuklarımı ama ben torunlarımı büyütürken yüksek sesle bile konuşmak istemiyorum (Katılımcı 9).”*

Öncelik verme: Büyükanneler öncelik verme konusunda da torun ve çocuk büyütme arasında farklılık görmektedirler. Katılımcılar, çocuklarını büyütürken onları ikinci plana attıklarını ancak torunlarını hep ön planda tuttuklarından bahsetmektedirler. Bu kategoriye ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir: *“Misafir gelecekse hazırlık yapıyorsan çocuklara hep işte bir yerde durmalarını, ortalığı karıştırmamalarını falan söyledim ama torunumda bu olmadı. Torunum hep birinci önceliğim oldu, ondan sonraki işler hep ikinci sıraya geçti (Katılımcı 11).”* *“Ben eskiden çok titiz bir insandım. Evimin temizliği çocuklarımdan da önemliydi. Her gün bu evi dipli bucaklı siler süpürdüm. Çekerdim kanepeleri, koltukları. Ama her gün... Şimdi o olay bitti. Hiç rahatsızlık da vermiyor. Kim ne derse desin umurumda değil şu an. Ben şimdi camı bile silmiyorum, perdemi bile yıkamıyorum boş ver. Ne yapacağım o var çünkü benim bütün önceliğim dünyam o. Sanki ben 30-40 yıldan beri sanki onunla birlikteyim gibi geliyor bana. O üç yıl bana 30-40 yıl gibi geliyor. Onun bir günü bir yıl gibi geliyor bana (Katılımcı 13).”*

Sabırlı/Hoşgörülü olma: Büyükanneler torunlarına karşı daha sabırlı, hoşgörülü olduklarını, çocuklarına karşı bu kadar tahammüllerinin olmadığını belirtmektedirler. Sabırlı/Hoşgörülü Olma kategorisine ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Kendi çocuklarımda bu kadar sabırlı değildim. Hatalarımı görüyorum onda. Keşke dediklerim oluyor yani. Torunumda daha toleranslıym daha sabırlı oluyorum. Kendi çocuklarımızda hemen ağladıkları zaman sabredemiyordum (Katılımcı 10).”* *“Daha hoşgörülü olabiliyorsunuz. Yani ben olabildim. Çocuklarımı mesela yaramazlıklarına çok tahammül edemezdim.” (Katılımcı 11).* *‘Ben hani bu kadar hiç yüz vermemiştim çocuklarıma.’ (Katılımcı 3).”*

Sorumluluk: Sorumluluk yönünden büyükanneler, çocuklarının sorumluluğunu torunlarının sorumluluğuna göre daha fazla görmekteyler. Buna ilişkin Katılımcı 1’in ifadesi şu şekildedir: *“Torunun belli bir saatte sorumluluğu var. Anneye teslim ediyorsun sorumluluk bitiyor. Ama çocukta bir ömür boyu sorumluluk oluyor.”*

Araştırma yapma: Büyükanneler torunlarını büyütürken çocuklarına kıyasla daha fazla araştırma yaptıklarından bahsetmektedirler. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Çocukta çok araştırma yapmıyorsun ama torunda ben şimdi eksik yanlarımı tamamlıyorum. Pedagogları dinliyorum, kitaplar var onlardan yararlanıyorum (Katılımcı 14).”* *“Ben torunu büyütürken çok fazla kitap okumak istedim. Çocuğumda o kadar arama yapamadım. Nasıl büyütmeliyim ne yapmalıyım, bilgisayardan çok araştırdım (Katılımcı 9).”*

Değer öğretimi: Değer öğretimi açısından büyükannelerin kendilerini sorumlu görmemesi torun ve çocuk büyütmeyle ilişkin bir başka farklılıktır. Bu kategoriye ilişkin Katılımcı 13’ün ifadesi şu şekildedir: *“Çocuğuma verdiğim eğitim ile buna verdiğim eğitim arasında dağlar kadar fark var. Çünkü onun annesi olduğum için ona terbiye verme konusunda daha sorumlu hissettim. Ama torunum daha çok bu terbiyeyi annesi babasından alsın, öğrensın istedim. O sorumluluğu almadım. Yani torunuma karışmıyorum.”*

Özür dileme: Büyükannelerin torun büyütmeyle çocuk büyütme arasında gördüğü en son farklılık ise özür dilemedir. Bir büyükanne özür dileme konusunda farklılık olduğunu ifade etmiş, çocuğuna torunundan daha az özür dileyebildiğini belirtmiştir. Bu kategoriye ilişkin katılımcı 11’in ifadesi şu şekildedir: *“Mesela çocuklarımdan çok az özür dilerdim bir yanlış iş yaptığımda, torunlarımdan özür diliyorum mesela şimdi.”*

Görüldüğü gibi büyükanneler genel olarak torunlarına daha ilgili, özenli, sevgi ile sabırlı, hoşgörülü yaklaşırken, onları ilk öncelikleri olarak görmüşler ve onlara daha çok vakit ayırabilmişlerdir.

Farklılığa ilişkin nedenler

Büyükanneler, torun büyütmeyle çocuk büyütme arasındaki deneyimlerine ilişkin farklılığın nedenlerine ilişkin de bilgiler vermiştir. Araştırmada bu farklılığa ilişkin nedenler Şekil 1’de sunulmuştur. Büyükanneler torunu büyütmeyle çocuğu büyütme arasındaki farklılığın sebebini bilgisizlik/deneyimsizlik (f=16), vakit azlığı (f=6), olanakların kısıtlılığı (f=5), evde büyüklerin olması (f=2), kişisel ihtiyaçlarının olması (f=2) ve geleneksel yaşam (f=1) ile açıklamışlardır. Bu bulgulara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir: *“Bilgili olmuyor çok. Hani sonuçta 20 yaşında anne oluyorsunuz, yani hani eğitim düzeyiniz de aman aman değil (Katılımcı 11).”* *“O zaman demek ki cahillik 18 yaşında evlendim. 19 yaşında çocuk sahibi oldum. Herhalde onun da verdiği bir şey (Katılımcı 14).”* *“Bakmak konusunda ben ulaşamıyordum çocuklara. Mesela işlerim oluyordu çoğu şeyler yarım kalıyordu. Birisini yapıyordum birisini yapmıyordum (Katılımcı 5).”* *“Şimdiki çocukları mesela parklara götürüyoruz. Torunlarımla parklara gideriz. O zaman öyle bir imkân yoktu. Her mahallede park*

yoktu. (Katılımcı 12),” “Kaynana kayınbaba olduğu için çocuklara başka ilgi gösteremiyorsun. Onların yanlarında çocukla ilgilenmek şımartmak gibi (Katılımcı 1).” “Gezmek istiyordum. Gezmelerim var oraya yetişmeye çalışıyordum. Bu yüzden çocuklarla ilgilenmem daha az oldu (Katılımcı 8).” “Bir de çevre tarafından da o zaman ‘Her yere gidemezsin’ işte biri görse ‘Ay orda ne işin var’ der diye bir de çevre baskısı oluyordu önceden ama şimdi o yok mesela (Katılımcı 2).”

Benzerlikler

Bakım Yöntemleri: Torun büyütme ile çocuk büyütme arasında büyükanneler en çok bakım yöntemlerinin benzer olduğunu dile getirmişlerdir. Büyükanneler çocuklarına uyguladıkları uyutma, yedirme saatleri, temiz kıyafetler giydirme ve banyo yaptırma gibi bakım yöntemlerini torunları içinde uygulamışlardır. Bu kategoriye ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: “Çocuğuma da torunuma da aynı yöntemleri kullanırım mesela. Diyeyim ki, kahvaltısını saatinde yedirmeyi çok isterim. Öğlen yemeğini işte... Yatırmayı, kaldırmayı mesela... (Katılımcı 14).” “Mesela yemek konusu olsun, banyo konusu olsun, temizlik konusu olsun torunlarıma da çocuklarım gibi davrandım. Bu konular aynıdır (Katılımcı 1).”

Değer öğretimi: Büyükanneler, torunlarını da çocuklarını da büyütürken doğruluk, dürüstlük, büyüğe saygı gibi değerleri öğretme konusunda benzer tutumlar sergilemişlerdir. Değerleri öğretme kategorisini oluşturan katılımcı ifadeleri şu şekildedir: “Doğru dürüst olsunlar, yalansız olsunlar. Ne çocuklarımda istedim onu, ne de torunlarımda da hiç istemem (Katılımcı 10).” “Mesela biri bir şey söylediğinde karşılık vermemesi... Şımarıklığı hiç sevmiyorum çocuklarda. Büyüklerine karşı saygısızlığı çocuklarımda da hiç istemedim, torunlarımda da istemem (Katılımcı 9).”

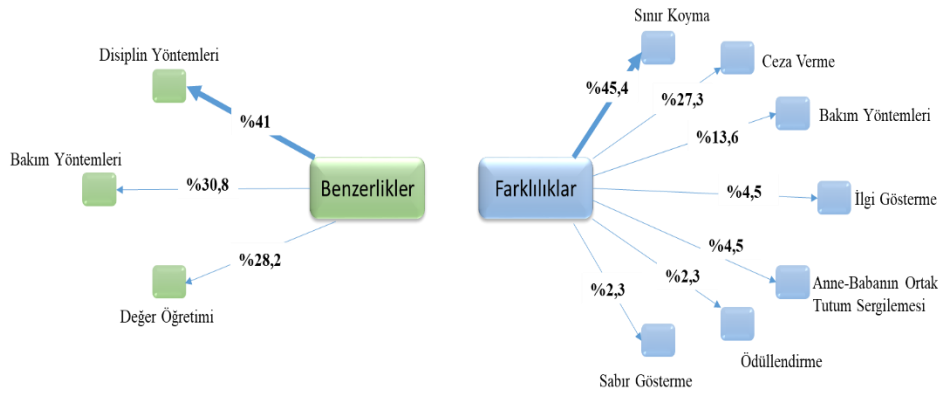
Sevgi gösterme: Bazı büyükanneler torun büyütme ile çocuk büyütme arasında farklılık olduğunu söyleseler de bazıları torunlarına gösterdikleri sevgi ile çocuklarına gösterdikleri sevginin aynı olduğunu belirtmektedirler. Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir: “Mesela çocuklarımı sevdiğim zaman, nasıl ben kendi çocuğumu ağlayınca göğüslerim sızlar, torunumda da böyle göğüslerim sızlıyordu. Sanki süt geldi hisseydim (Katılımcı 2).” “Ama ben çocuklarımı o zaman da sevgiyle büyüttüm. Çok seviyordum. Torunlarımı da aynı şekilde sevgi ile büyütüyorum (Katılımcı 4).”

Kural uygulama: Büyükanneler, çocuklarına nasıl kurallar uyguladıysa torunlarına da aynı kuralları uyguladıklarını belirtmektedirler. Kural uygulama kategorisine ilişkin katılımcıların örnek ifadeleri şu şekildedir: “Markete gittiğim zaman çocuklarıma da derdim bir tane bir şey alabilirsiniz, ikinciye bana soracaksınız derdim. Evet, öyle yaparlardı. Şimdi torunuma da aynı şeyleri söylüyorum (Katılımcı 9).” “Hiçbir zaman ben kendi çocuklarımda da torunlarımda da yapılmayacak, anormal şeylere evet demedim. Yapacağı şeyler kendilerine zarar vermesin. Olabilecek şeyse de hayır demedim. Kendi çocuklarımda da uyguladım o şeyi (Katılımcı 8).”

İlgi/Özen gösterme: Büyükannelerin çocuk büyütme ile torun büyütme arasında benzer olarak gördüğü bir diğer konu ilgi/özen göstermedir. Bu kategoriye ilişkin Katılımcı 1’in ifadesi şu şekildedir: “Torunuma da çocuğuma da ilgi ve şefkatle baktım.”

Oyunlar: Torun büyütme ile çocuk büyütme arasında büyükanneler tarafından ifade edilen son benzerlik ise çocuklarıyla oynadıkları oyunları torunları ile de oynamalarıdır. Bu kategoriye ilişkin Katılımcı 4’ün ifadesi şu şekildedir: “Tren oynuyoruz mesela oğlumla şimdi. Bom oynuyoruz. Ondan sonra el kızartmaca oynuyoruz. İşte çocuklarımla da onları oynuyordum.”

Büyükannelerin ve anne-babaların çocuk büyütme yaklaşımlarının karşılaştırmasına ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Büyükanne ve Anne-Babanın Çocuk Büyütme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Şekil 2'ye göre büyükannenin bakış açısıyla büyükanne ve anne-babanın çocuğa yaklaşımları kıyaslandığında sırasıyla disiplin yöntemleri (f=16), bakım yöntemleri (f=12) ve değer öğretimi (f=11) açısından benzerlik gösterdiği (f=39) görülmektedir. Farklılıklar açısından ise sırasıyla sınır koyma (f=20), ceza verme (f=12), bakım yöntemleri (f=6), ilgi gösterme (f=2), anne-babanın ortak tutum sergilemesi (f=2), ödüllendirme (f=1) ve sabır gösterme (f=1) yönünden farklılaştığı (f=44) görülmektedir.

Benzerlikler

Disiplin yöntemleri: Büyükanneler nelere izin verileceği, hangi konuda uyarılacağı, ne zaman ödüllendirileceği gibi disiplin yöntemleri açısından çocuğun anne-babası ile ortak tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Disiplin yöntemleri kategorisine yönelik Katılımcı 7'nin ifadeleri şu şekildedir: *"Anne-baba nasıl davranıyorsa ben de torunuma öyle davranmak istedim. Ben kendi yöntemimle davranmak çok istemedim. Mesela işte dediğim gibi bir yaramazlık yaptığı zaman anlatırdı annesi. Babası da anlatır. Ben de öyle yaptım."*

Bakım yöntemleri: Büyükanneler ile anne-babaların çocuk büyüme konusundaki ortak yönlerinden bir diğeri bakım yöntemleridir. Büyükanneler; torununu yedirme, içirme, uyutma, temizliğini yapma gibi bakım yöntemlerini aynı anne-baba gibi yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin Katılımcı 6'nın ifadeleri şu şekildedir: *"Annesiyle aynı uykuyu uyutuyoruz gündüz. Gece şu saatte yatsın, uyutma gündüz diyor uyutmuyorum. Yesin yemesin ona bakmıyor o. Ben de öyle. Yediği kadar yer, yemediğini yemiyor. İsteddiği zaman yiyor. Ona o da bir şey demiyor ben de yani."*

Değer öğretimi: Büyükanneler, akrabaları tanıma, büyüklere saygı, görgü kuralları gibi konularda yani değer öğretimi açısından anne-babaları ile ortak tutum içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Değer öğretimi kategorisine ilişkin örnek ifade şu şekildedir: *"Bağırılmaz büyüklere, büyüklere saygı duyulur, büyükler geldi mi hoş geldin denir. Bunları törenin getirdiği şeyleri uygulamaya çalışıyorum, annesinin de hoşuna gidiyor o da uyguluyor. Akrafa duygularını geliştirme bunları söylüyorum onlar da söylüyor. Veya akrabalara götürüyorum veya anneanne tarafını anlatıyorum bak dayın var, teyzen var çok güzel, iyiler işte, hoşlar onları anlatıyorum (Katılımcı 14)."*

Farklılıklar

Sınır Koyma: Büyükanneler, anne-babalar ile torunlarına sınır koyma açısından farklılaşmaktadır. Büyükannelerden bazıları torunlarına sınır koyma konusunda çok esnek olduklarını ifade ederken bazıları anne-babanın çocuklarını çok şımarttıklarını dile getirmişlerdir. Sınır koyma kategorisine ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir: *"Annesi biraz kural koyayım diyor. İşte*

ben de kurallarına karşı geliyorum (Katılımcı 5).” “Mesela benim kızım daha şımartır ben daha hayırsa hayırcıyım. Kızım diyor ki anne ben çalışıyorum yani çocuklarımı hafta sonları görüyorum onun için de onların her dediklerini yapıyorum. Bizde o anneanne ben anne gibi (Katılımcı 9).”

Ceza verme: Büyükanneler ile anne-babaların farklılaştıkları durumlardan biri ceza vermedir. Büyükanneler ebeveynlere göre ceza yöntemini daha az kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu kategoriye ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir: *“Annesi saçını çekince ona ceza paspası yapıyor, ceza veririm diyor. Ama ben yapmadım, uygulamadım (Katılımcı 10).” “Ona bağırdığı zaman bağıрма diyorum otur ona detaylı anlat. Anlatman lazım. Korkuyor çocuk ister istemez güvenini yitirecek, güvensiz yetişecek. Söylüyorum ama orada karşı karşıya geliyorum baba ile. Anneye de kızıyorum bazen bağıryorsun çocuğa, çocuğa bağırılmaz (Katılımcı 14).”“Tabi annesi daha disiplinlidir. Ceza verebiliyor bazı şeylerde. Biz kıyamadığımız için öyle cezalar koymuyoruz o çocuğa.” (Katılımcı 6).”*

Bakım yöntemleri: Büyükanneler ile anne-babaların farklılaştığı yönlerden bir diğeri ise bakım yöntemleridir. Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Mesela ben yaz-kış torunumu her öğlen uykuya yatırdım, pijamalarını giydirdim, yatırdım. Annesiyle bu konuda çok şey yapamadık. Yani gündüz gezdiği kıyafetiyle de yatırabilirdi. O konularda çok ayrıştık birbirimizden (Katılımcı 11).” “Baba çikolata falan getiriyordu. Ben de doğaldan yanayım hep kızıyorum. Çok kavga ediyorum oğlumla (Katılımcı 14).”*

İlgi gösterme: Çocuğa yaklaşım açısından büyükanneler, ilgi gösterme yönünden de anne-babalardan farklılaştıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çocukla ilgilenme konusunda daha az vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. İlgi gösterme kategorisine ilişkin Katılımcı 8’in ifadesi şu şekildedir: *“Hani torunumun hep yanında oldum, sürekli oynadım, sorularına cevap verdim. Ne bileyim, hiç yanlarından ayrılmadım. Hani anneleri babaları onunla o kadar vakit geçiremiyor, ilgilenemiyorlar.”*

Anne-babanın ortak tutum sergilemesi: Büyükanneler çocuğa karşı ortak bir tutum sergilemesi gerektiğini düşünerek anne-babalar ile farklılaştıklarını dile getirmişlerdir. Ortak tutum sergileme kategorisine ilişkin Katılımcı 11’in ifadeleri şu şekildedir: *“Mesela oğlum bir şey dediğinde gelin kızım itiraz etti, o dediğinde öteki itiraz etti. Bunu sık sık onlara anlatmaya çalıştım. Yani bunu çocukların yanında yapmayın. Hani çocuklar taraf tutmasınlar. Hani annem daha çok seviyor, babam daha çok seviyor gibi bir şeye iter onları. Ondan sonra onları bu konuda çok uyardım.”*

Ödüllendirme: Büyükanneler ile anne-babaların farklılaştıkları durumlardan bir başkası ödüllendirme yöntemleridir. Bu kategoriye ilişkin Katılımcı 14’ün ifadeleri şu şekildedir: *“Onlar fazla oyuncak alıyor. Ona karşıyım kızıyorum, doyumsuzluk yapıyor.”*

Sabır gösterme: Büyükanneler ile anne-babaların farklılaştıkları durumlardan sonuncusu ise sabır göstermedir. Büyükanneler anne-babalara göre çocuğa karşı kendilerini daha sabırlı görmekteyizler. Bu kategoriye ilişkin Katılımcı 10’un ifadeleri şu şekildedir: *“Şimdi kızım sabırsızlandığı zaman o çocuktur diyorum mesela. O kadarcık olacak kızımı telkin ediyorum orada. Mesela orada daha çabuk sinirleniyor. Hem ben de vakaları biliyorum. Söylüyorum yani bak ben de gençken sabırsız olup kızıyordum ama bak sonra pişman oluyor insan diyorum. Sabret biraz ağlaması oluyor çocuğun.”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, büyükannelerin bakış açısıyla çocuk-torun büyüme deneyimleri incelenmiş ve ebeveynlerin çocuk büyüme yaklaşımları ile karşılaştırılarak farklılıklar ve benzerlikler saptanmıştır. Araştırmanın ilk bulgusuna göre; büyükannelerin torun yetiştirmeye ilişkin deneyimleri ile çocuk yetiştirme yönelik deneyimleri arasındaki farklar benzerliklere göre

daha fazla görülmektedir. Büyükanneler torunlarını daha ilgili/özenli, daha fazla sevgi göstererek ve zaman ayırarak yetiştirmektedirler. Alanyazında bu bulgu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Neugarten & Weinstein (1964) tarafından 50-60 yaş aralığındaki büyük ebeveynlerle yapılan bir çalışmada, katılımcılar büyük ebeveynlik rolünün onlara duygusal doyum verdiğinden bahsetmişlerdir. Büyük ebeveynler iş-güç yüzünden çocuklarına veremediklerini şimdi torunlarına vermek istediklerini, çocuklarından elde edemediklerini torunlarından elde etmek istediklerini belirtmişlerdir. Baran vd. (2005) tarafından yapılan araştırmada ise yaşlı bireylerin % 62,2'sinin torunlarına kendi çocuklarından farklı davrandıkları tespit edilmiştir. Bu durumun temel nedeni, torun sevgisinin çocuk sevgisinden daha fazla olduğu düşüncesi ve torunların daha iyi yetiştirilmesini istemeleri olarak görülmüştür. Nitel yöntemin kullanıldığı bir çalışmada ise büyükannelerin, çocuk bakımı ile torun bakımını kıyasladıkları görülmüştür. Büyükanneler, çocuklarında eksik kaldıkları noktaları torunları ile telafi etme çabası içinde olduklarını ifade etmişlerdir (Taşkın & Akçay, 2019). Bir başka çalışmada ise Lin ve Harwood (2003) büyük ebeveynlerin, torunlarını kendi çocuklarından daha çok sevdiklerini tespit etmiştir. Bunun sonucunda büyük ebeveynlerin torunlarına kendi çocuklarından daha hoşgörülü davrandıkları ve onlarla daha çok vakit geçirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Büyük ebeveynlerin torun sevgisi; daha çok, gençliklerinde geçim telaşıyla birlikte çocuklarına ayırmadıkları zamanları telafi etme duygusundan kaynaklanmaktadır (Sweeting vd., 2005). Torun büyütme büyük ebeveynler için günlük hayatın yoğun koşuşturmasının bittiği döneme geldiğinden, torun sevgisini daha yoğun yaşamalarının, onlarla geçirdikleri zamanın daha fazla olmasının beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir.

Çalışmada, bazı büyükannelerin torun ve çocuk büyütme yaklaşımlarında benzerlikler olduğu görülmüştür. Büyükanneler tarafından en sık tekrarlanan iki benzerlik, torunlarına da çocuklarına da aynı bakım becerilerini kullanma ve değerleri öğretme konusunda olmuştur. Büyükanneler, torunu uyutma, yedirme gibi bakım becerilerini aynı çocuklarına uyguladıkları gibi yapmışlardır. Çocuk bakımı ile ilgili bilgilerin daha çok büyüklerden öğrenildiği ve çocuklar hastalandıkları zaman geleneksel inançlara göre tedavi edildiği bilinmektedir (Özyağcılar & Öncel, 2012). Eğri ve Gölbaşı'nın (2007) çalışmalarında da kadınların %80'inin bebek bakımında geleneksel yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür. Anlaşılacağı üzere bakım yöntemleri açısından kuşak değişse de çoğunlukla değişikliğe gidilmediği benzer tutumların sergilendiği görülmektedir. Bu çalışmada da büyükannelerin torunlarına ve geçmişte kendi çocuklarına benzer bakım yöntemlerini kullanmış olmasının beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Ancak, son teknolojiler, gelişen uzmanlık alanları, ortaya çıkan yeni metotlar ile birlikte ebeveynlik ve bunun özelinde annelikte temelden değişimler olmuştur (Dönmez, 2019). Özellikle torun büyüten büyükannelerin değişen bakım yöntemlerine uyum sağlamaları önemli görülmektedir. Çünkü büyük ebeveynlerin kendi çocuk yetiştirme tutum ve yöntemlerini katı bir şekilde değiştirmeden torunlarına uygulaması ebeveynlerle çatışmaya sebep olabilir (İlgar & Tütüncü, 2020). Çocuk yetiştirme tutumlarındaki tutarsızlıklar ve yanlışlıklar çocuklarda öz güven problemleri, kararsızlık, çekingenlik oluşturabilir (Yörükoğlu, 1983). Büyükannelerde görülen bir diğer benzerlik, değer öğretimidir. Bazı büyükanneler çocuklarına olduğu gibi torunlarına aynı değerleri öğretme çabası içinde olmuşlardır. Altan ve Tarhan'ın (2018) çalışmaları bu bulguyu destekler niteliktedir. Çalışmaya göre büyükanneler, torunlarına değer kazandırmak için kendi deneyimlerine başvurmuşlardır. Buna ilave olarak alanyazında büyük ebeveynliğin değer aktarımı hususunda önemli vazifelerinin olduğu bilinmektedir (Canatan, 2008; Seefeldt & Warman, 1990). Büyük ebeveynler, tıpkı çocuklarına değer aktarımında bulunduğu gibi ailenin

geçmişini, kültürünü ve ahlaki değerlerini kuşaklara aktararak torunlarının hayatlarını etkilemektedirler (King vd. 2000). Araştırmada büyükannelerin torun-çocuk büyütmede benzerlik gösterdikleri diğer durumlar; sevgi gösterme, kural uygulama ve ilgi/özen gösterme ve oyunlara ilişkindir. Alanyazında genel olarak büyük ebeveynlerin torunlarını büyütürken kuralları uygulama, onlarla ilgilenme ve onlara sevgilerini gösterme konularında çocuklarından farklı davrandıkları görülmektedir (Baran vd., 2005; Neugarten & Weinstein, 1964). Bu çalışmada da katılımcıların büyük bir kısmı bu konuda farklılaştıklarını söylese de bazı büyükanneler benzerlik olduğunu ifade etmiştir. Bu durum büyükannelerin farklı eğitim seviyesinden ve farklı kültürel çevreden geliyor oluşu ile açıklanabilir.

Araştırmanın son bulgusuna göre büyükanneler anne-babalar ile disiplin yöntemleri, bakım yöntemleri ve değer öğretimi açısından benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmalarda kişilerin çocuklarına karşı yaklaşımlarının özdeşimden etkilendiği ve çocuklarına ana-babalarının kendilerine davrandıkları gibi yaklaştıklarını saptanmıştır (Miller & Swanson, 1958; Sears, 1957). Orta sınıf anneler ile büyükannelerin karşılaştırıldığı bir çalışmada da benzer şekilde, anneannelerin kızlarıyla aynı bakım stratejilerini tercih ettikleri bulunmuştur (Keller & Demuth, 2004). Annenin ebeveynlik tavır ve tutumlarının yaklaşık üçte biri, büyükannenin önceki ebeveyn işlevleri ile açıklanabilmektedir (Smith, 2005). Dolayısıyla çocuğa yaklaşım tarzının kuşaklar arasında geçiş gösterdiği söylenebilir (Grusec & Davidov, 2007; Mızrakçı, 1994). Bu bağlamda büyükannelerin disiplin yöntemleri, bakım yöntemleri ve değer öğretimi açısından anne-babalar ile benzerlik göstermesinin beklenen bir bulgu olduğu ifade edilebilir. Farklılıklar açısından ise büyükanneler sınır koyma, ceza verme, ödüllendirme yöntemlerinde, bakım yöntemlerinde, ilgi gösterme, anne-babanın ortak tutum sergilemesi ve sabır konusunda anne-babalardan farklılaştıklarını ifade etmişlerdir. Büyükannelerin büyük bir çoğunluğu torununa karşı anne-babasına göre daha az sınır koyduğunu, ceza vermediğini, daha fazla ilgili ve sabırlı olduğunu ifade etmiştir. Az sayıdaki büyükanne, kendilerinin anne-babaya göre daha kuralcı olduğunu belirtmiştir. Anlaşılabileceği üzere bu araştırmadaki büyükannelerin çoğunluğu; torunlarına esnek bir tutum ile yaklaştıklarını düşünürken, ebeveynlerin çocuklarına daha katı bir tutum sergilemeyi tercih ettiklerini düşünmektedirler. Yapılan araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Büyük ebeveynlerin toruna yaklaşımlarının incelendiği bir araştırmada büyük ebeveynlerin, torunlarına karşı aşırı hoşgörülü olduğu, ailenin koyduğu kuralları uygulamadığı okul öncesi öğretmenlerin gözlemlerine göre saptanmıştır (Özyürek vd., 2013). Aktaş (1995) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise çalışan 163 anneye karşılaştıkları sorunlar sorulmuş, büyük ebeveynlerle çocuk yetiştirme tutumları ve disiplin konusunda çatışmaya düştüklerini aynı görüşü paylaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Buraya kadar açıklanan araştırmalarda görüldüğü gibi alanyazında ebeveynler ile büyükannelerin çocuk büyütme yöntemlerinde hem benzerlikler olduğunu belirten hem de farklılıklar olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu durum, çocuk yetiştirmeyi etkileyen pek çok faktörün bulunması ile açıklanabilir. Ebeveyn yaşı (Gölcük, 2014), eğitim düzeyi (Bornstein & Zlotnik, 2008), ekonomik durum (Brody vd., 1999), bakılan çocuğun cinsiyeti (Navaro, 2003), kendi yetiştiriliş tarzları (Tezel-Şahin & Özyürek, 2010) çocuk yetiştirmeyi etkileyen etmenlerden bazılarıdır. Dolayısıyla büyükanneler, bu değişkenlerdeki uyuma göre ebeveynlerle kendilerini çocuk yetiştirme yöntemlerine göre kıyaslamış olabilir.

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde büyükannelerin, ilk yetişkinlik yıllarındaki tecrübesizliği, geçmişte çocukları ile yaşadıklarını torunlarıyla telafi etme isteğinde

bulunmaktadırlar. Ayrıca çocuklarının da aynı hatalara düşmemesi için onları uyarılmaktadırlar. Bazen de anne babanın uyguladığı disiplin yöntemini yumuşatmak için çocuğu şımartma yoluna gitmektedirler. Çocukta ikilem oluşturacak bu durum çocuğa faydadan çok zarar verebilir (Yörükoğlu, 2000). Bu yüzden ebeveynlerin ve kısmi olarak çocuğa büyütme görevi verilmiş büyük ebeveynlerin çocuğa ortak tutum ile yaklaşma hususunda anlaşmaları önemli görülmektedir. Araştırmada, büyükanneler ile ebeveynler arasındaki kuşak farklılığının çatışma alanı olabileceğine dair bulguya rastlanmamıştır. Bu araştırmaya katılan katılımcılar daha çok yeni kuşağa adapte olabilmek için kendilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Büyükanneler, kitaplar ve pedagoglar aracılığı ile çocuk bakımı ve eğitimi konusunda yeni bilgiler edinmektedirler. Çünkü büyük ebeveynler için torunların iyi yetişmesi önemli görülmektedir (Baran vd. 2005). Ebeveynler ile büyükanneler arasındaki farklılıkların daha çok gelişimsel görev ve ihtiyaçlardan kaynaklanmakta olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre bazı öneriler getirilebilir. Araştırmada, torun büyütme görevini kısmi olarak yürüten ve bu görevin gönüllüleri büyükanneler ile çalışılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda çeşitli nedenlerle (erken gebelik, boşanma, ölüm, salgın hastalık vb.) torun büyütme görevi zorunlu olarak tamamen büyük ebeveyne devredilen örneklem grubu ile çalışılabilir. Bu zorunluğun büyük ebeveynler üzerindeki etkileri araştırılabilir. Araştırma büyükannelerden alınan veriler ile gerçekleşmiştir. Bir başka çalışmada anne-babalarla görüşme yapılabilir. Araştırmada büyükannelerin büyük bir kısmının torunlarına esnek tutumlar sergilemeyi tercih ettiği görülmektedir. Bunun karşılığında ebeveynlerin daha katı bir tutum ile çocuğa muamelede bulunmaları çocukta ikilem oluşturacağından özellikle bakım verenlerin çocuk eğitiminde ortak bir paydada buluşabilmeleri için halk eğitim merkezleri bünyesinde ve çeşitli kuruluşlarda eğitimler düzenlenebilir. Çocuğun yetiştirilmesinde büyükanne bakımını tercih eden aileler için çocuk yetiştirmedeki uyumu geliştirecek aile danışmanlığı hizmetleri psikolojik danışmanlar aracılığı ile verilebilir. Büyükannelerin çağın getirilerine uygun donanımla çocuk eğitimi konusunda gelişimleri desteklenebilir. Çalışan ebeveynler için, çocuklarını kimseye bırakma ihtiyacı duymadan kendilerinin yetiştirebileceği sosyal düzenlemelere gidilebilir. Bu çalışma 14 katılımcı ile gerçekleşmiştir. Dolayısıyla bu çalışmadaki bulguları genellemek mümkün değildir. Ancak çalışmadaki bulgular diğer araştırmalar için kaynak olabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Araştırmanın verileri 2020 öncesine ait olduğunda etik kurul kararı gerekmemektedir.

Kaynakça/References

- Aktaş, Y. (1995). Çalışan annelerin karşılaştıkları sorunlar ve okul öncesi eğitim kurumlarının önemi, 10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.
- Altan, S. & Tarhan, S. (2018). Büyükanneden toruna: Yaşam boyu öğrenme sürecinde değer ve beceri aktarımı . *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1) , 26-42.
- Arpacı, F. & Bekar, A. (2013). Çocukların büyük ebeveynleri ile etkileşimlerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Institute of Social Science*, 29, 11-29.
- Arpacı, F. & Ersoy, A. F. (2007). Kadının çalışmasının ailenin yaşam kalitesine etkisinin incelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür Araştırma Dergisi*, 11(11), 41-50.
- Attar, S. S., Tan, J., Buchanan, A., Flouri, E. & Griggs, J. (2009). Grandparenting and adolescent development in two-parent biological, lone-parent and step-families. *Journal of Family Psychology*, 23(1), 67-75. <https://doi.org/10.1037/a0014383>
- Baran, A.G., Kalıncara, V., Aral, N., Akın, G., Baran, G. & Özkan, Y. (2005). *Yaşlı ve aile ilişkileri: Ankara örneği*. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü ASAGEM.
- Brody, G.H., Flor, D.L., Gibson, N.M. (1999). Linking Maternal Efficacy Beliefs, Developmental Goals, Parenting Practices and Child Competence in Rural Single-Parent African American Families. *Child Development*, 70(5), 1197-1208.
- Bronstein, M.H. & Zlotnik, D. (2008). *Parenting styles and their effects: Infant and early childhood development*. M. M. Haith & J.B. Benson (Ed.), 496-509, Oxford: Elsevier.
- Canatan, A. (2008) Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1, 62-71.
- Choi M., Sprang G. & Eslinger J. G. (2016). Grandparents raising grandchildren: A synthetic review and theoretical model for interventions. *Family and Community Health*. 39(2), 120-128. <https://doi.org/10.1097/FCH.0000000000000097>
- Corwyn, R. F. & Bradley, R. H. (1999). Determinants of paternal and maternal investment in children. *Infant Mental Health Journal*, 20(3), 238-256.
- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Nobel Yayınevi.
- Demiriz, S. & Arpacı, F.(2016). Okul öncesi dönem çocuklarının büyük ebeveynleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.*Cankırı Karatekin University Journal of Institute of Social Sciences*, 7(1), 707-726.
- Derin, G. (2018). Kuşaklararası ekseninde psikotarih temelli çocuk yetiştirme stillerinin travma, bağlanma ve dissosiyasyon açısından incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Dönmez, D. (2019). Yeni nesil ebeveynlik ve sosyal medya bağlamında blogger anneler [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Penguin Books.
- Goodman C. C. & Silverstein M. (2001). Grandmothers who parent their grandchildren: an exploratory study of close relations across three generations. *Journal of Family Issues*. 22(5), 557-578. <https://doi.org/10.1177/019251301022005002>
- Gölcük, M. (2014). Predicton of Parenting Styles from Child and Maternal Temperamental Characteristics [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Gönüllü, M. & İçli, G. (2001). Çalışma yaşamında kadınlar: Aile ve iş ilişkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 81-100.

- Grusec, J.E. & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: the roles of parents. Grusec, J.E. & Hastings, P.D. (ed). In *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp.284- 309). The Guilford Press.
- Güven, S. (2000). Yaşlılıkta aile ilişkileri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 12(1), 92-99.
- Harrell, J. E.(1973). *Substitute Child Care, Maternal Employment and the Quality of Mother-Child Interaction. Center for Human Services Development Report No. 23.* Pennsylvania State University.
- Hazer, O. (2012). Büyük ebeveynlerinin ergenler tarafından algılanan özelliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Journal of Faculty of Letters*, 29(1), 123-141.
- İlgar, L. (2020). Büyükanne ve büyükbaba olmak: Bu duyguyu tatmak. *Büyükanne büyükbaba okulu* (Ed. Ş. M. İlgar) içinde (ss. 1-16). Pegem Akademi.
- İlgar, L. & Tütüncü, P. (2020). Çocuklarımı nasıl yetiştirdim, şimdi torunlarımı nasıl yetiştiriyorum? *Büyükanne büyükbaba okulu* (Ed. Ş. M. İlgar) içinde (ss. 81-75). Pegem Akademi.
- Kalaycıoğlu, S. (2012). Kuşaklararası dayanışma ve aktif yaşlanma. Retrieved From http://eyh.aile.gov.tr/data/545886b5369dc3281c69af4f/kusaklararasi_dayanisma_ve_aktif_yaslanma_sempozyumu_bildirileri.pdf
- Keller, H., & Demuth, C. (2005). Further Explorations of the "Western Mind." Euro-American and German Mothers' and Grandmothers' Ethnotheories. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7(1), 1-29.
- <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/74>
- Kızıldağ, Ö. & Şendil, G. (2006). Evlilik çatışması ve çocuk davranış problemleri arasındaki ilişkilerin bilişsel bağlamsal çerçeve açısından incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 26, 1-20.
- King, V., Elder, G. H. & Conger, R. D. (2000). Wisdom of the ages. In R. D. Conger & G. H. Elder (Ed.). *Children of the land: Adversity and success in rural America* (pp.127-150). University of Chicago Press.
- Lin, M. C., & Harwood, J. (2003). Accommodation predictors of grandparent-grandchild relational solidarity in Taiwan. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20, 537-563.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers.
- Mızrakçı, Ş. (1994). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: Demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Miller, D. R., & Swanson, G. E. (1958). *The changing American parent: A study in the Detroit area*. Wiley.
- Navaro, L. (2003). *Gerçekten beni duyuyor musun?* (7. Baskı), Remzi Kitabevi.
- Neugarten, B. L., & Weinstein, K. K. (1964). The changing American grandparent. *Journal of Marriage and the Family*, 26(2), 199–206. <https://doi.org/10.2307/349727>
- Özyazıcıoğlu N & Öncel S. (2012). *Çocuk bakımında kültürel (geleneksel) yaklaşımlar, kültürlerarası hemşirelik*. Ü. Seviğ Ü & G.Tanrıverdi (Ed.). İstanbul Tıp Kitabevi.
- Özyürek, A., Bedge, Z., Özkan, İ., & Yavuz, N.F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısına göre ailedeki yaşlı bireylerin ebeveyn tutumları ve çocuk davranışları üzerine etkisi. VII. *Ulusal Yaşlılık Kongresi*, 23-25 Mayıs, Karabük.

- Raver, C. (1997). Poor children gain social competence from sensitive interaction with parent. *Brown University Child&Adolescent Behavior Letter*, 13(7), 1-2.
- Richard A. & Harris P. (2001). Second time around': A survey of grandparents raising their grandchildren. *Adoption and Fostering*, 25 (3), 67-69.
<https://doi.org/10.1177/030857590102500309>
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Row, Peterson and Co..
- Seefeldt, C. & Warman B. (1990). *Young and old together*. National Association for the Education of Young Children.
- Smith, P. (2005). Grandparents and grandchildren. *The Psychologist*, 18, 684-687.
- Sweeting, H., Ross, N., Hill, M. & Cunningham-Burley, S. (2005). *Grandparents and Teen Grandchildren: Exploring Intergenerational Relationships*. <http://doi.org/10.5255/UKDA-SN-5231-1>
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2010). Anne-baba eğitimi ve Türkiye'de uygulanan aile eğitim programları. Anne baba eğitimi T. Güler (Ed.). Pegem Akademi.
- Tunca, A. & Durmuş, E. (2019). Büyükannelerin torun büyütme yaşantılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 41, 209-226.
<https://doi.org/10.21497/sefad.586615>.
- Uğur S. B. (2018). Torun bakım faaliyetinin bakım sağlayıcı büyükannelerin sağlık durumları üzerindeki etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities Dergisi*, 8(1), 399-415.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. JohnSteiner, S. Scribner, & E. Souberman, eds.). Harvard University Press.
- Williams M. N. (2011). The changing roles of grandparents raising grandchildren. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21(8), 948-962.
<https://doi.org/10.1080/10911359.2011.588535>
- Williamson J., Softas-Nall B. & Miller J. (2003). Grandmothers raising grandchildren: an exploration of their experiences and emotions. *Family Journal*, 11(1), 23-32.
<https://doi.org/10.1177/1066480702238468>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (1983). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. Aydın Kitapevi Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı, ruh sağlığı ve sorunları* (11. basım). Özgür Yayınları.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Aslı TUNCA
asli.tunca@ozal.edu.tr

Secondary School Students' Views on Education Information Network

Eda OĞUZTEKİN, Erciyes University, ORCID ID: 0000-0003-1773-6383

Oktay BEKTAŞ, Erciyes University, ORCID ID: 0000-0002-2562-2864

Melek KARACA, ORCID ID: 0000-0002-6957-5932

Mustafa METİN, Erciyes University, ORCID ID: 0000-0002-6936-510X

Abstract

This research aims to identify the opinions of secondary school students about the Education Information Network (EIN). The study was structured according to the phenomenology design, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of three boys and five girls students studying in a public secondary school in the Eastern Anatolia Region. The research data were collected online using the ZOOM program through semi-structured interviews. Data were analyzed with descriptive and content analysis. The codes obtained from the analysis results were presented in a table. As a result of the research, students use EIN every day and prefer the system to attend live classes, do homework, and study on this platform. There are problems, such as the slow operation of the system, sometimes not opening, and getting notifications. The platform has positive features, such as providing access to resources and contributing to learning. EIN's waiting time for live lessons and the absence of elective courses was seen as a negative situation for students. In the light of the results obtained from the research, it is suggested to enrich the EIN course contents and provide training for the use of the program.

Keywords: EIN, secondary school students, student opinions



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 433-459
DOI:10.17679/inuefd.985561

Article Type
Research Article

Received
20.08.2021

Accepted
04.05.2022

Suggested Citation

Oğuztekin, E., Bektaş, O., Karaca, M. & Metin, M. (2022). Secondary School Students' Views on Education Information Network. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 433-459. DOI: 10.17679/inuefd.985561

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education Information Network (EIN) was designed as an online social platform by the General Directorate of Innovation and Education Technologies (GDoIET) in 2012 to provide educational e-content and present digital educational materials to teachers and students. EIN has an important place in our education system. In terms of being a platform that provides free service to the individual with the educational materials, it can be carried wherever it is needed and hosts the contents of the teachers and students in the schools affiliated with the Ministry of National Education. (Demir et al., 2018, p. 409; EIN, 2021a). As a result of the extraordinary situation that emerged with the pandemic process that affected the whole world, also in Turkey, the EIN platform has experienced its busiest period since its establishment to continue its educational activities (Dogan & Kocak, 2020, p. 112).

Purpose

During the pandemic process, EIN's interface and live lesson modules have been renewed. It is important to determine the opinions of the students, who are the primary addressees of the EIN platform, on this issue during the Covid-19 process. This platform is effective in terms of education. When the literature is examined, no study has been found to determine the views of secondary school students about EIN during the Covid-19 process. In this context, it is thought that getting the opinions of secondary school students about the EIN platform during the pandemic process is important in terms of identifying the failures in education. In addition, on behalf of the development of the EIN platform, this study will offer a different perspective to the practitioners and preparers of the EIN education portal from the perspective of students. In the light of all these evaluations, it is aimed to determine the opinions of secondary school students about EIN, whose interface was renewed during the Covid-19 process.

Method

This study was conducted based on the phenomenology design, which is one of the qualitative types of research. The study group of the research consists of eight students studying at a public secondary school in the Eastern Anatolia Region. The data of the study were obtained through semi-structured interviews. The obtained data were analyzed based on descriptive and content analysis.

Findings

According to the research findings, it has been determined that students use EIN every day and they prefer the system to attend live classes, do homework, and study on this platform. It has been observed that the main problems experienced in the use of EIN are that the system works slowly, sometimes it does not open, and there are problems, such as not being able to receive notifications. The positive aspect of the application is that it provides access to resources. It has been found that the negative aspect is that it gives a waiting time for the live lessons. Providing a better understanding of the positive aspects of the EIN course contents, it has been determined that the negative aspects are that the contents are not opened more and there are no elective course resources. In the study, it has been found out

that the EIN point system provides positive competition among students and negatively results in more sharing on the platform.

Discussion & Conclusion

As a result of the research, it was determined that the students had both positive and negative opinions about the EIN platform. For example, the positive aspect of EIN is that it provides distance education and learning and access to resources wherever there is the internet. There are similar results in the literature (Ezer & Aksut, 2021, p. 213; Demir et al., 2020, p. 417). It has been concluded that there are some technical problems in the system as one of the negative features of EIN. Similarly, Dogan and Kocak (2020, p. 121) found in their study that the EIN system works slowly and that problems such as the system not opening are consistent with the current study result. According to the results of the research, it is a negative situation that it is seen that the homework given through the EIN is not done in the system although they are done by the students. These problems can be caused by technical glitches. Another negative feature is that students cannot find the tests in EIN, and the number of questions in the tests is low. There are also studies in the literature stating that the EIN course content is insufficient (Tuysuz & Cumen, 2016, p.293; Sagır & Dal, 2021, p.346).

Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı'na Yönelik Görüşleri

Eda OĞUZTEKİN, Erciyes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1773-6383

Oktay BEKTAŞ, Erciyes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2562-2864

Melek KARACA, ORCID ID: 0000-0002-6957-5932

Mustafa METİN, Erciyes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6936-510X

Öz

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenoloji desene göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu Bölgesinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören üç erkek ve beş kız öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla ZOOM programı üzerinden çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarından elde edilen kodlar tablolaştırılarak 12 kategori altında sunulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunlukla EBA'yı her gün kullandıkları ve bu platform aracılığıyla canlı derslere girmek, ödev yapmak, ders çalışmak için sistemi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sistemin yavaş çalışması, bazen açılmaması, bildirim gelmemesi gibi sıkıntıların yaşandığı belirlenmiştir. Platformun kaynaklara erişim imkânı tanınması ve öğrenmeye katkıda bulunması gibi olumlu özelliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. EBA'nın canlı derslere girişte bekleme süresi vermesi ve seçmeli derslere ait içeriklerin bulunmaması ise öğrenciler açısından olumsuz bir yön olarak görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, EBA ders içeriklerinin zenginleştirilmesi ve programın kullanımına yönelik eğitimler verilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: EBA, ortaokul öğrencileri, öğrenci görüşleri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 433-459

DOI:10.17679/inuefd.985561

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
20.08.2021

Kabul Tarihi
04.05.2022

Önerilen Atıf

Oğuztekin, E., Bektaş, O., Karaca, M. & Metin, M. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı'na Yönelik Görüşleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 433-459. DOI: 10.17679/inuefd.985561

Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı'na Yönelik Görüşleri

Bilim ve teknoloji çağı olan 21. yüzyıl bilgi çağında, teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmek ve öğrenme-öğretme biçimlerini olumlu yönde etkileyebilmek adına farklı tasarım arayışları içerisine girilmiştir. Bu kapsamda yeni teknolojilerin kullanılması adına tüm okullara internet erişimi verilmeye çalışılmış, bilişim teknolojileri sınıfları oluşturulmaya başlanmış ve okullarda bir bilgisayara düşen öğrenci sayısı düşürülerek daha kaliteli bir eğitim sunulmak istenmiştir (Işık ve Bahat, 2021, s. 83). Bu istek Türkiye'de çeşitli projelerin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu projelerden biri olan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi Milli Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı'nın işbirliğinde yürütülmüş ve eğitim öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla 2010 Kasım ayında kamuoyuna duyurulmuştur (Demirer ve Dikmen, 2018, s. 29). FATİH projesinin temel aldığı esaslara bakıldığında zaman ve araçlardan bağımsız bir şekilde, her an her yerde hizmet sunabilmek ve eğitimin kalitesini ölçülebilir şekilde yükseltmek amaçlanmıştır (MEB, 2021).

FATİH projesiyle gelen eğitim teknolojisinin verimli bir şekilde kullanımı, eğitsel e-içeriğin sağlanması, öğretmen ve öğrencilere dijital eğitim materyalleri sunmak adına 2012 yılında Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından bir çevrimiçi sosyal platform olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projenin alt aşaması kapsamında tasarlanmıştır. Böylelikle MEB'e bağlı okullardaki öğretmenler ile öğrencilerin ücretsiz bir şekilde birçok derse ait e-içeriklerin yer aldığı EBA'yı kullanmaları ve bu projeden faydalanmaları amaçlanmıştır (Demir, vd., 2018, s. 409).

Teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlayan EBA ihtiyaç duyulan her yerde içerisinde taşıdığı eğitim materyalleriyle bireye hizmet verme özelliği taşıyan bir platform olması bakımından eğitim sistemimizde önemli bir yere sahip olmuştur (EBA, 2021a). EBA'nın sağladığı avantajlara bakıldığında; eğitici içerikler sunduğu, bilgi alışverişi sağladığı, giderek gelişen yapısıyla derslere katkı sunduğu, farklı öğrenme stillerini (görsel, işitsel, sayısal vb) dikkate aldığı, bütün öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime yön verdiği ve kapsadığı içeriklerle ihtiyaçlara cevap verdiği görülmektedir. EBA'nın, eğitim sürecini okul dışında da devam ettirmesi ise bu platformun sağladığı en büyük avantajdır (Arkan ve Kaya, 2018, s. 3).

EBA sistemiyle öğretmenler ve öğrenciler için bu platformda birçok modül tasarlanmıştır (EBA, 2021a). Bu modüllerin içeriğine bakıldığında sınıf seviyelerine göre sınıflandırılmış çoğu derse ait konu anlatım videoları, interaktif etkinlikler, animasyonlar, deneyler, eğitici oyunlar, özetler, alıştırma, tarama testleri, merkezi sınavlarda çıkabilecek örnek soruları, ders kitapları, etkileşimli kitaplar, yazılı ve çalışma soruları, yaprak testler gibi farklı tarzda birçok kaynak mevcuttur. Ayrıca öğretmenlerin EBA üzerinde öğrencilere gönderdiği ödevleri kontrol etmesine olanak sağlayan çalışma takibinin yapılabildiği raporlar şeklinde alt menüler yer almaktadır. EBA sayfam kısmında hem öğretmenler hem de öğrenciler için ileti ile eğitsel paylaşımlar yapılabilmekte, tartışma konusu açılabilen, oylama oluşturulabilen, etkinlik düzenlenen, yorum, beğeni ve paylaşım yapılabilmekte ayrıca her sınıf için oluşturulmuş gruplar sayesinde sınıf içi paylaşım ve iletişim gerçekleştirilebilmektedir. Öğrencilerin EBA'nın sağladığı bu olanaklardan yararlanması için bu platformu kullanmalarını teşvik etmek amaçlı, öğrenciler video izlediğinde, test çözdüğünde, sınava katıldığında vb. işlemlerden puan kazanmaktadır. Ayrıca EBA'da haber, görsel, ses, e-

dergi, doküman, resim gibi farklı türdeki bilgi kaynakları da mevcuttur. Bu bakımdan EBA'nın eğitsel açıdan kullanıcılara birçok özellik sunduğu görülmektedir (Aktay ve Keskin, 2016, s. 32-33; EBA, 2021a).

Türkiye'de Covid-19 salgını sürecinde eğitim faaliyetlerinin devam edebilmesi adına MEB tarafından EBA'nın altyapısı güçlendirilmiş ve canlı dersler modülü eklenerek güncellenmiştir. Tüm dünyayı etkisi altına alan salgın sürecinin Türkiye'de de görülmesiyle birlikte 2020 yılı bahar dönemi içerisinde yüz yüze eğitime ara verilmiş ve alt yapısı geliştirilen EBA platformu ile öğrenciler uzaktan eğitim almaya başlamışlardır (Özer, 2020, s. 1124). Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenciler fiziksel olarak aynı yerde olmadığında teknolojiden faydalanılarak yapılan eğitim şeklidir (Willis, 1993, s. 11). Uzaktan eğitimin gelmesiyle birlikte EBA platformu ortaya çıkan olağanüstü durum sonucunda eğitim faaliyetlerinin devam edebilmesi adına kurulduğundan bu yana en yoğun zamanını geçirmiştir (Doğan ve Koçak, 2020, s. 112).

Uzaktan eğitimin önemli bileşenlerinden birisi olan EBA ile ilgili alanyazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin EBA'ya yönelik görüşlerinin belirlenmesine dair çalışmaların kısıtlı olduğu (Timur, vd., 2017, s. 44; Tüysüz ve Çümen, 2016, s. 278) ve yapılan bu çalışmaların ise Covid-19 sürecinden önceye ait olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Covid-19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin EBA'ya yönelik görüşlerinin belirlenmesine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca alanyazındaki bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar detaylı incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin EBA'yı kullanma sıklıklarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Tüysüz ve Çümen (2016, s. 286) çalışmalarında yer alan öğrencilerin çoğunun EBA'yı haftada bir saat kullandığı, Timur ve arkadaşları (2017, s. 49) ise çalışmalarında yer alan öğrencilerin haftada üç dört gün EBA'yı kullandığı görülmüştür.

EBA'nın yenilenen ara yüzü ve canlı ders modülleri ile desteklenen EBA platformunun birinci derecede muhatabı olan öğrencilerin, Covid-19 sürecinde bu konu kapsamındaki görüşlerinin belirlenmesi bu platformun eğitim-öğretim açısından ne derecede etkili olduğunun belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Uzaktan eğitim süreciyle birlikte EBA kullanımının öğrencilerde artmasından (Doğan ve Koçak, 2020, s. 111) dolayı bu platformda daha fazla zaman geçirmiş olmaları bakımından sistemi daha doğru ve detaylı değerlendirecekleri öngörülmüştür. Bu kapsamda eğitim öğretimin aksayan ya da yolunda giden durumlarının tespit edilmesi açısından, ortaokul öğrencilerinin EBA platformuna dair salgın sürecinde görüşlerinin alınmasının önem arz ettiği düşünülmektedir. Buradan hareketle, eğitim araştırmaları açısından bir programın etkinliğini belirleyebilmek için sadece uygulayıcıların değil öğrenenlerin de bakış açılarının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca Gezer ve Durdu (2020, s. 402) yapmış oldukları çalışmada 2012-2019 yılları arasında EBA ile ilgili yapılan 50 tezi içerik analizi ile incelemişler ve tezlerin odaklandıkları ana amaç göz önünde bulundurulduğunda çoğunluğunun EBA kullanım durumunu ortaya çıkarmaya yönelik betimsel kapsamda tezler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Covid-19 salgını döneminde öğrencilerin EBA'yı kullanma durumları gelişen süreçle birlikte arttığından dolayı bu çalışmada asıl amaç EBA'nın kullanım durumunun yanı sıra bu platformda yer alan içerikler bakımından farklı yapıların ele alınması ve öğrencilerin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca EBA platformunun geliştirilmesi adına bu çalışma EBA eğitim portalı hazırlayıcılarına ve uygulayıcılarına öğrencilerin gözünden farklı bir bakış açısı sunacaktır.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, araştırmada Covid-19 sürecinde yenilenen ara yüzüyle EBA ile ilgili ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaçtan hareketle çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin;

1. EBA'yı kullanma sıklıkları nasıldır?
2. EBA'yı kullanma amaçları nelerdir?
3. EBA'yı kullanırken yaşadığı sorunlar nelerdir?
4. EBA hakkında olumlu/olumsuz görüşleri nelerdir?
5. EBA ders içerikleri hakkında olumlu/olumsuz görüşleri nelerdir?
6. EBA puan sistemi hakkında olumlu/olumsuz görüşleri nelerdir?
7. EBA aracılığıyla gerçekleştirilen canlı derslerde yaşanan sorunlar nelerdir?
8. EBA'da yaşanan sorunlar için çözüm önerileri nelerdir? sorularına cevap

aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgu bilim) desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Fenomenoloji deseni, kişilerin tecrübe ve deneyimlerini ortaya koyan ve bir olguya ilişkin algılarını ortaya çıkarıp bunları yorumlayan bir desendir (Merriam, 2013, s. 124). Bu kapsamda, ortaokul öğrencilerinin EBA'ya yönelik algılarını ortaya çıkarmak ve bu algılarını yorumlamak adına bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin yapısına uygun olarak olguların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, temel anlayış bir dizi ölçütü karşılayan kişilerle çalışılması esasına dayanırken burada sözü edilen ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilmektedir (Merriam, 2013, s. 124; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 122) Bu kapsamda, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerin belirlenmesinde araştırmacı tarafından belirlenen ölçüt, Covid-19 salgını sürecinden önce EBA'yı hiç kullanmamış olup uzaktan eğitim süreciyle EBA platformunu kullanmaya başlayan öğrenciler olmasıdır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören sekiz öğrenci oluşturmaktadır. Buna ek olarak, çalışma grubu oluşturulurken her sınıf düzeyinde iki kişi olacak şekilde çeşitlendirilerek dış geçerliğe katkı sağlanmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerine dair demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Ortaokul Öğrencilerine İlişkin Demografik Özellikler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Kod Adları
1. Katılımcı	Erkek	11	5. Sınıf	Ali
2. Katılımcı	Kadın	11	5. Sınıf	Nil
3. Katılımcı	Kadın	12	6. Sınıf	Ece
4. Katılımcı	Erkek	12	6. Sınıf	Ata
5. Katılımcı	Kadın	13	7. Sınıf	Oya

6. Katılımcı	Kadın	13	7. Sınıf	Nur
7. Katılımcı	Kadın	14	8. Sınıf	Gül
8. Katılımcı	Erkek	14	8. Sınıf	Alp

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Görüşme, önceden belirlenmiş bir amaç ve plan çerçevesinde araştırmacının soru sorma yöntemiyle katılımcıdan yanıt almasına dayalı bir şekilde gerçekleştirilen etkileşimli bir veri toplama yöntemidir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı katılımcılara soracağı sorular bakımından genel bir yol haritasına sahiptir, ancak katılımcının verdiği bilgilere dayalı olarak ek sorularla ilgili konunun ayrıntılarını irdeleyebilmektedir (Merriam, 2013, s. 125). Bu araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin EBA'ya yönelik algılarını ortaya çıkarmak için yazarlar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olacak şekilde bu görüşme formu hazırlanırken konuyla ilgili alanyazın taranmıştır (Alabay ve Taşdelen, 2017; Tüysüz ve Çümen, 2016, s. 287; Bahçeci ve Efe, 2018, s. 682-683; Kana ve Saygılı, 2016, s. 19). Görüşme soruları hazırlanırken alanyazına dayalı bu soru havuzundan faydalanılmıştır. Örneğin Çümen ve Tüysüz (2016, s. 287)'ün çalışmalarında yer alan "EBA ders web sitesinin yararları nelerdir?" şeklindeki soru "Size göre, EBA'nın olumlu yönleri nelerdir? Açıklayınız" şeklinde değiştirilerek kullanılmıştır. Ayrıca konuyla ilgili herhangi bir yönlendirme yapılmaması adına ilgili sorunun "Size göre, EBA'nın olumsuz yönleri nelerdir? Açıklayınız" şekli de görüşme formunda yerini almıştır. Buna ek olarak görüşme formunda yer alan bazı sorular yazarların kendi deneyimleriyle oluşturulmuştur. Örneğin, "EBA üzerinden verilen ödevleri yaparken yaşadığınız sorunlar nelerdir? Açıklayınız" sorusu birinci yazarın uzaktan eğitim sürecinde EBA üzerinden öğrencilerine gönderdiği ödevlerde bazı sıkıntılar yaşandığını görmesi ve bu kapsamda konunun derinlemesine incelenmesi gerektiğine karar vermesinin ardından görüşme formunda yerini almıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra alanında uzman iki öğretim üyesi ve bir Türkçe öğretmeni tarafından sorular incelenmiş ve görüşleri alınmıştır. Öğretim üyelerinden biri fen eğitimi alanında uzman iken diğer öğretim üyesi ölçme ve değerlendirme alanında uzmandır. Öğretim üyelerinin, nitel araştırma kapsamında yıllardır lisansüstü eğitimde ders vermeleri ve bu alanda birçok çalışmaları olması sebebiyle görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler ve yapılan düzeltmelerle birlikte çalışmanın iç geçerliğin artırılması amaçlanmıştır. Uzman görüşlerinden alınan dönütler sonrasında bazı sorular çıkarılmış, bazı sorularda ise değişiklik ve eklemeler yapılmıştır. Örneğin "EBA canlı ders saatleri (08:30- 20:20) hakkında görüşleriniz nelerdir?" sorusu detay bir soru olarak görülmüş ve bu sorunun öğrenciler tarafından iyi ya da kötü gibi kısa cevaplarla yanıtlanabileceği düşüncesiyle görüşme formundan çıkarılmıştır. Uzman görüşlerine göre düzeltilen görüşme formu Türkçe öğretmeni tarafından anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiştir.

Uzman görüşleri sonrasında düzenlenen görüşme formu, asıl çalışmanın yapıldığı aynı ortaokulda öğrenim gören iki sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Gerçekleştirilen bu pilot görüşmeler sonrasında görüşme formunda herhangi bir değişiklik yapılmasına ihtiyaç duyulmadığına karar verilmiştir. Öte yandan pilot görüşmelerde öğrencilerin çok heyecanlı olduğu gözlemlenmiş ve araştırma sorularına cevap oluşturabilecek veriler elde edebilmek için görüşme öncesi katılımcıların rahatlatılması gerektiği belirlenmiştir. Bu kapsamda görüşme

öncesi öğrencilerle sohbet edilmiş (okul, dersler, günlük hayat vb. konularda), heyecan yapacakları bir durum olmadığından bahsedilmiş ve öğrencilerin artık kendini rahat hissettiği anda görüşme sorularına başlanmıştır. Böylece iç geçerliğin artırılması artırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Görüşme öncesinde çalışmanın konusu ve amacı hakkında bilgiler verilerek öğrencilerin ve velilerinin izni alınmıştır. Gerekli bilgilendirmeler sonrasında gönüllü olan öğrenciler ile belirlenen gün ve saatte görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler Covid-19 salgını nedeniyle ZOOM programı üzerinden çevrim içi olarak birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiş ve bu programda katılımcıların izni dahilinde ses kayıtları alınmıştır. Pilot çalışmada elde edilen deneyim sonrasında, her öğrenci ile görüşme öncesi yaklaşık 15 dakika etkileşim halinde bulunmuş ve onların rahatlatılmasına yönelik konuşmalar yapılmıştır. Görüşme esnasında öğrencileri yönlendiren herhangi bir konuşma yapılmamasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 15 dakika ile 37 dakika arası sürmüştür. Görüşme süreleri arasındaki farkın olası nedeni, öğrencilerin sınıf düzeyleri olabilir. Genel anlamda sınıf düzeyi arttıkça görüşme süreleri daha uzun sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine dayalı olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çalışmada daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda elde edilen verilerin betimlenmesini ve bunlardan yola çıkarak yorumlanmasını içerirken, araştırma sorularında daha çok “ne” sorusunun yanıtına odaklanan bir analiz türüdür (Merriam, 2013, s. 125; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239). İçerik analizi ise önceden belirgin olmayan temalar çerçevesinde birbirine benzeyen veriler kodlar halinde sunularak, okuyucunun anlayabileceği bir düzende yorumlanmasını içerirken, aynı zamanda “neden, nasıl” gibi soruların yanıtına odaklanmaktadır (Creswell, 2007, s. 73; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Dolayısıyla görüşme formunda yer alan sorularda “ne” sözcüğü kullanıldığı için betimsel, “neden” sözcüğü kullanıldığı için ise içerik analizi kullanılarak veri analiz çeşitlemesi yapılmış, iç geçerlik artırılmıştır. Çalışmada ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmelerin ses kayıtları yazarlar tarafından yazılı metne dönüştürüldükten sonra tüm sorulara verilen yanıtlar ayrıntılı bir şekilde okunmuştur. Öğrencilerin her soruya verdikleri cevapları bir bütün halinde görebilmek için farklı bir kelime işlemci dosyasına her soruya özgü tablolar oluşturulmuştur. Bu tabloların başlık kısmında görüşme formunda yer alan ilgili soru yazıldıktan sonra yazarlar tarafından tüm katılımcılara etik kurallar çerçevesinde kod isimleri verilmiştir. Oluşturulan tablolarda ise katılımcılar, cevaplar, kodlar ve nihai kodlar bölümleri oluşturularak verilerin detaylı bir şekilde incelenmesi sağlanmıştır. Nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada kodlamalar tüm yazarlar tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Tekrarlı görüşmeler ve incelemeler sonrasında uzlaşmaya varılarak nihai kodlar oluşturulmuştur. Bu kapsamda yazarlar nitel araştırmanın yapılandırıcılığa dayalı felsefesi gereğince sayısal olarak güvenilirlik katsayısı rapor etmemiş ve farklı bakış açılarının ortaya konulmasını önemseyerek fikir birliğine varmayı amaçlamışlardır. Bir başka ifadeyle, yazarlar mutlak gerçekliğe ulaşmak ve mutlak gerçekliği sayılarla ifade etmek yerine nitel araştırmanın doğasına uygun bakış açılarını öne çıkarmayı hedeflemişlerdir (Bektaş, 2021, s.176). Buradan hareketle, kodlara ait ilgili kategoriler belirlenmiştir. Daha sonra kategoriler uygun temalar altında birleştirilmiştir. Örneğin “EBA’yı ne sıklıkta kullanıyorsunuz? Neden?” sorusuna ait oluşturulan kodlar “EBA kullanım sıklığı” ve “EBA kullanım nedeni” olmak üzere iki kategori altında değerlendirilmiştir. Ayrıca, her bir koda

ilişkin katılımcı ifadelerine yer verilerek doğrudan alıntılar yapılmış ve iç güvenilirlik artırılmıştır. Araştırmanın bulguları ve sonuçları açık bir şekilde ilişkilendirilerek çalışmanın dış güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda elde edilen tema ve kategoriler Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

İlgili Konu Kapsamında Oluşturulan Kategorilerin Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Kategoriler
EBA Kullanımı	Kullanım sıklığı Kullanım amacı Kullanımında yaşanan sorunlar Olumlu yönleri Olumsuz yönleri
EBA Ders İçerikleri	Olumlu yönleri Olumsuz yönleri
EBA Puan Sistemi	Olumlu yönleri Olumsuz yönleri Canlı derste yaşanan sorunlar
EBA	Erişim durumu Çözüm önerileri

Bulgular

EBA "Kullanım Sıklığı" Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 3.

"Kullanım Sıklığı" Kategorisine İlişkin Kodlar

Kodlar	f	Ali	Nil	Ece	Ata	Oya	Nur	Gül	Alp
Her gün	4	+		+		+		+	
Haftada 6 gün	2				+		+		
Haftada 4-5gün	2		+						+

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında, öğrencilerden dördü EBA'yı her gün, ikisi haftada altı gün ve diğer iki kişi ise haftada dört beş gün kullandıklarını belirtmişlerdir (Tablo 3). Gül kullanım sıklığını "...her gün kullanıyorum" şeklinde ifade ederken, Nur "11 haftada altı gün kullanıyorum. Sadece pazar günleri kullanmıyorum" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Alp ise "11 haftada 30-35 saat vardır diye düşünüyorum. Yani dört, beş gün" şeklinde ifade etmiştir.

EBA “Kullanım Amacı” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 4.

“Kullanım Amacı” Kategorisine İlişkin Kodlar

Kodlar	f	Ali	Nil	Ece	Ata	Oya	Nur	Gül	Alp
Canlı derse katılmak	7		+	+	+	+	+	+	+
Ödev yapmak	4	+				+	+		+
Ders çalışmak	3		+				+		+
Test çözmek	2	+		+					
Video izlemek	2						+		+
Kaynaklara ulaşmak	2					+		+	
Paylaşım yapmak	1	+							

Araştırma verilerine göre katılımcıların EBA’yı çoğunlukla canlı derse katılmak, ödev yapmak ve ders çalışmak için kullandıkları görülmektedir (Tablo 4). Katılımcılardan Oya kullanım nedenini “Çünkü çok güzel bir uygulama. Ben EBA’yı ııı hem ders içeriklerinden hem ulaşabildiği kaynaklardan ve eğlenceli etkileşimlerinden dolayı çok sevdiğim için kullanıyorum ve tabii çoğunlukla canlı derslerden ve öğretmenlerimizin gönderdiği ödevler üzerinden kullanıyorum...” şeklinde açıklarken, Ali “... ııı ödev için test çözmek ve oylama falan başlatmak için. ııı oylama falan başlatmak yani bir konuda fikir almak için” şeklinde açıklamıştır.

EBA Kullanımında “Yaşanan Sorunlar” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 5.

“Yaşanan Sorunlar” Kategorisine İlişkin Kodlar

Kodlar	f	Ali	Nil	Ece	Ata	Oya	Nur	Gül	Alp
Yavaş çalışması	7	+	+	+		+	+	+	+
Bazen açılmaması	3			+			+	+	
Bildirim gelmemesi	2	+		+					
Sistemin atması	1				+				
Bilgilendirmenin yetersiz olması	1							+	

Araştırma verilerine göre, katılımcıların çoğu EBA’nın yavaş çalıştığı, bazen açılmadığı ve bildirim gelmediği şeklinde görüş belirtmişlerdir (Tablo 5). Bu bulguya ilişkin görüş belirten Gül düşüncelerini;

“EBA’yı kullanırken evet çok fazla sorun yaşıyoruz. Çünkü arada sırada ve açılmıyor ve tekrar kaldırıp yüklememiz gerekiyor böylece derslere çok geç kalıyoruz... Diğer bir olumsuz yönünü söylemek istersek şöyle EBA pek yardımcı olmuyor gibi geliyor bana. Çünkü ben ilk başlarda EBA’yı kullanmaya başladığımda pek bilmiyordum ve bana hiç böyle bilgi vermiyordu şuralara basmalısın buralara basmalısın ben o yüzden canlı dersime falan giremiyordum...”

şeklinde ifade etmiştir. EBA’da bildirim gelmediğine dair görüş belirten Ece ise düşüncesini;

“...karşılaştığımız sorunlardan biri de EBA çok fazla bildirim göndermiyor yani bildirimleri açık etmemize rağmen. Şöyle şimdi EBA'nın aslında birçok bildirim var hem ileti için hem oylar için işte...bildirimler çoğu zaman bize gelmiyor ve öğretmenlerin attığı ders paylaşımları veya testlerinde bildirimleri var. Onlar da çoğu zaman bize gelmiyor...bunun için her dakika her saat gibi EBA'ya girmemiz lazım...”

şeklinde ifade etmiştir. Yaşanan sorunlar bakımından sistemin attığına ilişkin görüş belirten Ata bu yöndeki düşüncesini “...EBA'yı kullanırken ııı sorun girince atıyor. Yani ara sırada internette sıkıntı olmadığı sürece de yine atıyor yine atıyor. ııı o yandan sinir bozucu” şeklinde ifade etmiştir.

EBA Kullanımının “Olumlu Yönleri” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 6.

EBA Kullanımının “Olumlu Yönleri” Kategorisine İlişkin Kodlar

Kodlar	f	Ali	Nil	Ece	Ata	Oya	Nur	Gül	Alp
Kaynaklara erişim sağlaması	7	+	+	+	+	+	+		+
Uzaktan eğitim sağlaması	3	+		+	+				
Öğrenmeye katkıda bulunması	3		+					+	+
Derse ilgiyi artırması	2		+				+		
Bilgiye ulaşımı kolaylaştırması	2					+		+	
Ders çalışmaya yardımcı olması	1		+						
Her yerde öğrenim imkânı sunması	1			+					
Paylaşım yapılabilmesi	1			+					
Geniş arşive sahip olması	1			+					
İletişimi sağlaması	1							+	

Araştırma verilerine göre katılımcıların çoğu EBA'nın olumlu yönü olarak kaynaklara erişim, uzaktan eğitimi ve öğrenmeyi sağlaması şeklinde görüş belirtmişlerdir (Tablo 6). EBA'nın kaynaklara erişimi sağlaması, derse olan ilgiyi artırması, öğrenme ve ders çalışmaya yardımcı olması bakımından olumlu görüş belirten Nil bu konuyla ilgili düşüncesini;

“ııı ders çalışırken bana çok yardımcı oluyor ve konuları falan dinlerken, resimleri falan aklımda daha çok kalıyor. Daha çabuk öğreniyorum hocam. Hocam derslere daha çok ilgi duymaya başladım. ııı şey aslında sosyal dersini pek fazla sevmiyordum. EBA'ya falan işte giriyordum hocam girdikçe şey daha çok sevmeye başladım sosyal dersini resimleri falan çok hoşuma gidiyor...Bizim kitabımızda olmayan şeyleri öbür kaynaklardan bakarak öğrenebiliyoruz. ııı şey hocam direkt indiriyoruz şey kaynaklara çok çabuk ulaşabiliyorum”

şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan EBA'nın uzaktan eğitimi sağlaması, her yerde öğrenim imkânı tanınması, paylaşım yapılabilmesine olanak tanınması ve geniş arşive sahip olması bakımından olumlu yönlerini belirten Ece düşüncesini:

“Yani uzaktan eğitim EBA sayesinde yapılıyor bu iyi. Aslında sınıfta olsak daha iyi olur ama EBA sınıftaymış gibi hissettiriyor...Eba'nın olumlu yönleri internet olduğu sürece öğrenme devam eder bu bana çok hoşuma giden bir yönü...Mesela sosyal medya mantığı ile çalışıyor biz ve öğretmenlerimiz paylaşım yapabiliyoruz orada ve bu paylaşımların olumlu olumsuz cevap alabiliyoruz ve oldukça geniş bir arşiv bence...” şeklinde ifade etmiştir.

EBA'nın “Olumsuz Yönleri” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 7.

EBA'nın “Olumsuz Yönleri” Kategorisine İlişkin Kodlar

Kodlar	f	Ali	Nil	Ece	Ata	Oya	Nur	Gül	Alp
Canlı derse girişte bekleme süresi vermesi	3	+						+	+
Seçmeli derslerde kaynak olmaması	2	+				+			
Baş ağrısı oluşturması	2	+					+		
EBA Asistanın yetersiz olması	1	+							
Canlı ders saatleri	1	+							
Olumsuz yönü yok	3		+	+	+				

Araştırma verilerine göre, katılımcıların çoğu EBA'nın olumsuz yönlerine dair canlı derse girişte bekleme süresi vermesi, seçmeli derslere ait kaynak bulunmaması ve kullanıma bağlı baş ağrısı oluşturmasına ilişkin görüş belirtmişlerdir (Tablo 7). Canlı derslere girişte ekranda yer alan bekleme süresine dair olumsuz görüş belirten Gül bu düşüncesini:

“...olumsuz yönü bence ben canlı dersime katılmak istediğimde canlı ders başladığında böyle canlı dersiniz hazırlanıyor gibi bize bir süre bize veriyorlar ve her öğretmen canlı dersiniz başladı dediğinde ııı hala o süreyi bekliyoruz içimize bir stres yani bir stresli oluyorum ben. Kendi üzerinden örnek vereyim, böyle canlı dersi kaçırdım mı neleri kaçırdım ben girmeden yani başlamasınlar gibi bir his giriyor içime. Bence o süreyi yani olmamalı”

şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan EBA'da seçmeli derslere ait kaynak bulunmamasını olumsuz bir yön olarak belirten Oya düşüncesini:

“EBA'nın olumsuz yönleri ııı derslerden mesela görsel, teknoloji tasarım gibi ve benzeri derslerde hiç içerik bulunmaması, video, etkinlik veya hiçbir şeyin bulunmaması. ...seçmeli derslerde öyle oluyor genellikle, seçmeli derslerin hiçbiri EBA'da bulunmuyor. Sadece ana dersler bulunuyor matematik, Türkçe gibi ve teknoloji, tasarım bulunduğu halde oraya girdiğimiz zaman hiçbir içerik bulunmuyor, bu yönden olumsuz. ... teknoloji tasarımdaki dersin mesela bir robotun nasıl yapıldığını görmek istiyoruz ama maalesef o bilgiyi hiç bulamıyoruz”

şeklinde ifade etmiştir. Buna ek olarak Ali *“ııı EBA asistana her attığım mesajda seni anlamaya çalışıyorum diyor. Canlı ders süreleri sorun sabahleyin çok erken başlıyor ve geceleyin çok geç bitiyor. ...başım ağrıyor artık girmek istemiyorum...”* cümleleriyle EBA Asistanının

yetersiz olduğunu, derslerin uygulandığı saatlerin öğrenciler açısından uygun olmadığını ve baş ağrısının oluştuğunu belirtmiştir.

EBA Ders İçeriklerinin “Olumlu Yönleri” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 8.

Ders içeriklerinin “Olumlu Yönleri” Kategorisine İlişkin Kodlar

Kodlar	f	Ali	Nil	Ece	Ata	Oya	Nur	Gül	Alp
Anlamayı kolaylaştırması	5	+	+	+	+		+		
Tekrar yapılabilmesi	3					+	+	+	
Not alınabilmesi	3	+		+			+		
Eğlenceli olması	3		+			+	+		
Etkileşimli kitapların olması	3	+			+		+		
Videolarla pekiştirilmesi	2	+		+				+	
Görsel olması	2						+		+
Deney yapılabilmesi	2					+			+
Sorularla gelişimin desteklenmesi	1	+							
Ön hazırlık sağlanması	1	+							
MEB onaylı testler olması	1								+
Sınava yönelik örnek soruların bulunması	1								+

Araştırma verilerine göre, EBA ders içeriklerinin olumlu yönleri olarak katılımcıların çoğu dersi anlamayı kolaylaştırması, tekrar yapılabilmesi, not alınabilmesi, eğlenceli ve etkileşimli kitapların olması gibi görüş belirtmişlerdir (Tablo 8). Katılımcılardan Nur:

“Ders içeriklerinin olumlu yönleri ııı mesela dersleri daha iyi kavriyoruz bilmemizi sağlıyor. ...EBA’da video, test, konu özetleri filan da bulunmaktadır ve onlara çalışarak konuyu daha iyi kavrayabiliyoruz... Sonra zaten böyle alışırma oyun falan da var onlarda eğlenceli ve EBA’nın olumlu yönlerinden bir tanesi. ...ııı böyle görsel falan da çok güzel anlatım da çok güzel yani resimlerle öğrencilerin derse daha da ilgi duymasını sağlıyor. Yani anlatımda çok güzel insan anlayabiliyor. ...PDF’ler çok güzel hani dersten hemen sonra EBA’ya girip de o PDF’leri açarak ııı tekrardan o dersi çalışırsak tamamen o konu aklımıza yatıyor zaten içerisinde de bütün bilgiler yer alıyor... EBA’da bir etkinliği açamazsak sonra hemen gidip o etkileşimli kitapları filan indirip ya da direkt basarak tıklayarak açabiliyoruz ve onlar da gerçekten güzel...”

cümleleriyle EBA ders içeriklerinin dersi anlamayı kolaylaştırdığı, ders tekrarı yapılabilirdiği, not alınabilirdiği, eğlenceli ve etkileşimli kitapların olduğunu, görsel içeriklerin yer aldığını ifade etmiştir. EBA’da yer alan ders içerikleriyle deney yapılabilirdiği, MEB onaylı testlerin ve sınav odaklı örnek soruların içerikte bulunmasını olumlu olarak belirten Alp düşüncesini:

“... testlerde MEB'in ııı yaptığı testler ve onayladığı testler olunca daha mesela önem gösterdiği için onları çözmekteyiz. Denemelere girdiğimde onun artışıını gösterebiliyor. Benzer sorular çıkabiliyor bazen. Konu tarama testleri var ve onlar da çok iyi ve sınav modu testler var. Onlar sınava yönelik örnek sorular var. ... mesela deney videoları var. O açıdan çok iyiydi diye düşünüyorum zaten öğretmenlerimiz bize deneyler yaptırabiliyorlardı ama pandemi süreci olduğu için deneyleri izlememiz gerekiyordu” şeklinde ifade etmiştir.

EBA Ders İçeriklerinin “Olumsuz Yönleri” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 9.

Ders İçeriklerinin “Olumsuz Yönleri” Kategorisine İlişkin Kodlar

Kodlar	f	Ali	Nil	Ece	Ata	Oya	Nur	Gül	Alp
İçeriklerin açılmaması sorunu	5		+		+	+	+		+
Ödevlerin yapılmamış gibi görünmesi	4		+			+	+	+	
Testlerdeki soru sayısının az olması	3	+				+	+		
Video sürelerinin kısa olması	3		+		+	+			
Etkinliklerin az olması	2						+	+	
Aynı içerikten tekrar yararlanılamaması	2			+					+
Kitapların indirilememesi	2			+			+		
Testlerin az olması	1			+					
Yeni nesil soruların az olması	1							+	
Videoların ilgi çekici olmaması	1							+	
Animasyon gerçekçiliğinin düşük olması	1	+							
Testlerdeki görsellerin açılmaması	1					+			

Araştırma verilerine göre, katılımcıların çoğu ders içeriklerinin açılmadığı, yapılan ödevlerin sistemde yapılmamış gibi görüldüğu, testlerde yer alan soru sayılarının az ve video sürelerinin kısa olduğunu belirtmişlerdir (Tablo 9). Ders videolarının bazen açılmadığını ve video sürelerinin kısa olduğunu belirten Ata düşüncesini “*Ders videoları bazen açılmıyor. ...ııı şey videoların çok kısa olması ve şey çok kısa olması, biraz daha uzun ve öğretici bir durum olması daha iyi oluyordu*” şeklinde ifade etmiştir. EBA üzerinden verilen ödevlerin yapılmasına rağmen yapılmamış gibi görünmesine dair görüş belirten Nur ise bu düşüncesini:

“... bazenleri mesela öğretmenlerin gönderdiği ödevleri açtığımızda yaptığımızda ama sanki yapmamış gibi gösteriyor bir tanesi de bu. ...ııı mesela ödev bazen açılmıyor bazen de yaptıktan sonra öğretmene sanki yapmamışız gibi gösteriyor ve biz o etkinliği yapılmış gibi gösterilmesi için kaç kez testi çözüyoruz. Bu da bir zaman kaybı. ...”

şeklinde ifade etmiştir. Testlerde yer alan soru sayılarının az olması ve görselli sorularda görsellerin açılmadığını ders içeriklerinin olumsuz yönü olarak belirten Oya düşüncesini:

“Tarama testleri bence 5 soru değil 10 soru değil, bence 30-40 sorudan oluşmalı her bir tarama testi. Çünkü sadece bir 5 soruluk bir testle nasıl geliştireceğimizi hiç bilmiyorum yani bu yönden olumsuz bir şey. ...mesela bir testlerde görselli soru geldiği zaman ne şıkları ne de görseli veriyor. Çünkü çok fazla donuyor. İnternette kaynaklı olmadığını düşünüyorum. Çünkü eğer internette kaynaklı olsaydı ıı tüm evdeki internetler giderdi ama bu EBA'dan kaynaklı bir sorun olduğunu düşünüyorum”

şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan, aynı ders içeriğinden tekrar yararlanılamadığı, EBA'da yer alan kitapların indirilemediği ve test sayısının az olduğunu belirten Ece düşüncesini:

“Ders içeriklerinin olumsuz yönleri şöyle mesela bir ders içeriğini izlediğimiz zaman tekrar izlemek istediğiniz zaman olmuyor ona öğretmen izni lazım. ... test çok fazla çıkmıyor yani dediğim gibi sadece videolarda çıkıyor tarama testine zaten EBA kazanım testleri sadece beş ve sekizinci sınıflara özel. ...Türkçe kitabının Eko yayınları bir kere indirdiğim zaman devamını indiremiyorum yani. Onda tek bir kere indirmemiz lazım. İndirdiğimiz halde bulunmuyor indirilenler kısmında” şeklinde ifade etmiştir.

EBA Puan Sisteminin “Olumlu Yönleri” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 10.

Puan Sisteminin “Olumlu Yönleri” Kategorisine İlişkin Kodlar

Kodlar	f	Ali	Nil	Ece	Ata	Oya	Nur	Gül	Alp
Rekabet sağlaması	2	+							+
Başarı durumunu görmesi	2					+	+		
Soru çözmeyi artırması	2	+						+	
Motivasyonu yükseltmesi	2			+					+
İlgi çekici olması	2				+			+	
Başarıyı artırması	2	+						+	
Boş vakitlerin değerlendirilmesi	1					+			
Puan almaya çalışırken konunun anlaşılması	1		+						
EBA'ya girme isteğinin artması	1							+	
Kişinin kendisiyle yarışmasını sağlaması				+					

Araştırma verilerine göre, EBA puan sisteminin olumlu yönü olarak çoğunlukla öğrenciler arası rekabeti sağlaması, başarı durumunu görme, soru çözmeyi, başarıyı ve motivasyonu artırması gibi düşünceleri olduğu belirlenmiştir (Tablo 10). Ali, *“EBA'nın puanlama sistemi hocam şey birbirimizle rekabete giriyoruz yani daha çok puan almak istiyoruz ve bu da bizim daha çok test çözmemize ve derslerde daha başarılı olmamıza sebep oluyor”* cümleleriyle

puan sistemin rekabeti ve daha çok test çözmeyi sağladığı ve bu durumun başarısını artırdığını ifade etmiştir. Öte yandan puan sisteminin ilgi çekici olduğu, soru çözmeyi artırdığı ve EBA'ya daha fazla girme isteği oluşturduğunu belirten Gül bu düşüncesini “Bence bu iyi bir şey çünkü mesela böyle her puan verilisinde insan böyle öğrencilerin daha fazla hevesi artıyor ve daha fazla soru çözmek istiyor daha fazla EBA'ya girip oradaki içeriklere bakmak istiyor bence bu olumlu bir yön...” şeklinde ifade etmiştir.

EBA Puan Sisteminin “Olumsuz Yönleri” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 11.

Puan Sisteminin “Olumsuz Yönleri” Kategorisine İlişkin Kodlar

Kodlar	f	Ali	Nil	Ece	Ata	Oya	Nur	Gül	Alp
Fazla paylaşım yapılması	2	+		+					
Puanlarda hile yapılabilmesi	2						+		+
Olumsuz yönü yok	2		+					+	

Araştırma verilerine göre, katılımcıların çoğu EBA puan sisteminin fazla paylaşım neden olması ve puanlarda hile yapılabilmesi olduğu belirlenmiştir (Tablo 11). EBA puan sistemi nedeniyle fazla paylaşım yapıldığını belirten Ali düşüncesini “Puan sisteminde de hocam yani mesaj atınca puan verdiği için herkeste gruplara saçma sapan mesajlar atıyor. Yani bir iki üç diye oylama başlatan var onlar var yani” şeklinde ifade ederken, EBA puan sisteminin olumsuz yönü olarak hile yapılabilmesini belirten Alp düşüncesini “...bazıları sadece etkinliğe girip çıkıyor ve o aynı puanı alıyor hile yaparak bu bizim mesela biraz motivasyonumuzu düşürebiliyor. ...hepsini tamamlaması ve başarı yüzdesinin hesaplanması gerek...” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan Oya “Bazen etkinliği yaptığımız zaman bize puan gelmiyor yani o açıdan gayet olumsuz bir durum” cümlesiyle bazen puan gelmemesi durumunu sistemin olumsuz yönü olarak değerlendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, Ata “...bazıları sorulara kafadan yanıt yazıyor ve puan kazanıyor. Bazı arkadaşlarımız öyle yapıyor, o yönden olumsuz” cümlesiyle puan almak için testlerde yer alan soruların atılarak cevaplandırıldığını belirtmiştir.

EBA Aracılığıyla Gerçekleştirilen “Canlı Derste Yaşanan Sorunlar” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 12.

“Canlı Derste Yaşanan Sorunlar” Kategorisine İlişkin Kodlar

Kodlar	f	Ali	Nil	Ece	Ata	Oya	Nur	Gül	Alp
Sesin gelmemesi	5	+	+	+				+	+
Ekran paylaşımının geç gelmesi	3	+					+		+
Ekranın paylaşımının gitmesi	2				+				+
Sistemin atması	2		+						+
Ekranın donması	1					+			

Araştırma verilerine göre, katılımcıların çoğu canlı derste sesin gelmediği ve ekran paylaşımının geç geldiğini belirtmişlerdir (Tablo 12). Örneğin, Alp “Mesela derse girdiğimizde bizi sistem atabiliyor bazen. ...hoca ekran paylaşıyor mesela çok geç gelebiliyor. Ondan sonra ekran kendi kendine gidiyor... İıı mesela seslerde gidip gelme oluyor, bazen hocaları dersten

atılıyor, bazen öğrencileri dersten atılabiliyor...” cümleleriyle sesin gelmediğini, ekran paylaşımının geç geldiğini, bazen gittiğini ve sistemin attığını belirtmiştir. Öte yandan, Oya düşüncesini “...yani ekran çok fazla aşırı derecede donuyor...” şeklinde ifade etmiştir.

“EBA’ya Erişim” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 13.

“EBA’ya Erişim” Kategorisine İlişkin Kodlar

Kodlar	f	Ali	Nil	Ece	Ata	Oya	Nur	Gül	Alp
Sorun yok	6		+	+	+	+	+		+
İnternet sorunu	1	+							
EBA’nın yüklenmesi sorunu	1							+	

Araştırma verilerine göre, katılımcıların çoğu EBA’ya erişimde (internet anlamında) sorun olmadığını belirtmişlerdir (Tablo 13). Ali bu durumu, “İnternet sorunun var yani bazen internetim kopabiliyor o yüzden” şeklinde ifade ederken, Gül ise “Ben bazen erişim sağlayamıyorum EBA’ya sonra aaa böyle yüklenmesi sorunu falan olduğunda insan tabii ki de bir strese giriyor” şeklinde ifade etmiştir.

EBA’da Yaşanan Sorunlar İçin “Çözüm Önerileri” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 14.

“Çözüm Önerileri” Kategorisine İlişkin Kodlar

Kodlar	f	Ali	Nil	Ece	Ata	Oya	Nur	Gül	Alp
İnternet sorunu giderilmeli	4	+			+		+		+
Dikkat çekici olmalı	2							+	+
EBA kullanım rehberi olmalı	2		+					+	
EBA’da not tutulabilmeli	1			+					
Test sayısı artırılmalı	1			+					
Video süreleri artırılmalı	1					+			
Seçmeli ders içerikleri eklenmeli	1					+			

Araştırma verilerine göre, katılımcıların çoğu internet sorununun giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Tablo 14). Nur bu durumu, “Aslında EBA’nın kendi verdiği interneti de kullanamıyoruz. Sekiz GB verdik diyor ama canlı derste kullanamıyoruz kendi internetimize girmek zorundayız. ...verdiği internetleri kullanabilirsek eğer erişim sıkıntısı olamaz. ...EBA internetsiz olsa öğrenciler daha mutlu olabilir ve derslere katılım daha da artar” şeklinde ifade etmiştir. Gül ise “...öğrencilerin dikkati çekilmeli... EBA’yı ilk başta açtığımızda mesela bize bir rehber gerekiyor. Böyle şuraya basmalısınız buraya basmalısınız diye öyle bir rehberde belirleyebilirler” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan yaşanan sorunlar için çözüm önerisi anlamında Ece “...Testlerin biraz fazla olmasını istiyorum. Başka bir de EBA’da not tutamıyoruz. Yani şöyle söyleyeyim bunun için illa defter lazım ve yani bir de yedek defterimizin bulunması lazım. EBA da not tutulmasını da istiyorum” şeklinde belirtmiştir. Ayrıca katılımcılardan Oya bu konuya dair “Video süreleri daha da uzasın yani ayrıntıya çok fazla ayrıntılara girilsin istiyorum. Çünkü konu tekrarları yaptığımız zaman çok ayrıntıya giremediği için bazı soruları

cevaplayamıyoruz. Seçmeli derslerin de olması gerekli. Çünkü bazen test çözerken maalesef hocalara cevap veremiyoruz” ifadelerini kullanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

EBA “Kullanım Sıklığı” Kategorisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin çoğunlukla EBA’yı her gün kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazındaki (Bahçeci ve Efe, 2018, s. 687; Coşkunserçe ve İzcitürk, 2019, s. 270; Timur, vd., 2017, s. 49) çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Coşkunserçe ve İzcitürk (2019, s. 262) çalışmalarında öğrencilerin bu platform hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları için EBA kullanım oranlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan, Doğan ve Koçak (2020, s. 111) başlarda bu sistemin kullanılmasına dair öğrencilere herhangi bir zorunluluk getirilmezken uzaktan eğitimin hayatımıza girmesiyle birlikte EBA platformu kullanımının arttığını vurgulamışlardır. Buradan hareketle, EBA platformuna dair başlarda öğrenciler için zorunluluk arz eden bir durum olmaması ve sistem hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları bakımından her ne kadar ilgili çalışmalarda öğrencilerin EBA kullanım oranları düşük çıkmış olsa da uzaktan eğitim sürecinin getirdiği birtakım zorunluluklardan ötürü öğrencilerin bu platformu yoğun bir şekilde kullandıkları söylenebilir.

EBA “Kullanım Nedeni” Kategorisine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin EBA’yı kullanma nedenleri sorgulandığında, daha çok canlı derse katılmak, ödev yapmak, ders çalışmak, test çözmek ve video izlemek için bu platformu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Timur, vd. (2017, s. 51) çalışmalarında da öğrencilerinin EBA’yı kullanma amaçlarının ödev yapmak, test çözmek, konu tekrarlarının yapılması gibi sonuçlara ulaşmaları bakımından benzer niteliktedir. Uzaktan eğitim süreciyle birlikte EBA aracılığıyla canlı ders uygulamasına geçilmiş olması bakımından EBA bir nevi okul işlevi görmektedir (Doğan ve Koçak, 2020, s. 112). Buradan hareketle öğrencilerin EBA’yı daha çok canlı dersler için kullanma sebepleri, uzaktan eğitim sürecinin getirmiş olduğu sonuçlarından biridir. Buna ek olarak, EBA’nın kullanım nedenlerinden biri de platformda yer alan kaynaklar ve paylaşım yapılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim EBA sosyal medya ortamına benzer bir şekilde öğrencilerin sınıf duvarında anket, soru, oylama gibi paylaşımlarda bulunabilmesini ve onların bu şekilde etkileşime geçebilmesini sağlamaktadır (Kapıdere ve Çetinkaya, 2017, s. 5). Öğrencilerin EBA’yı paylaşım yapmak için kullanma nedeni, salgın sürecinde sınıf duvarlarından da olsa birbirleriyle etkileşime geçebilmesinden kaynaklı olabilir. Öğrenmenin desteklenebilmesi adına dijital kaynaklar hem yüz yüze öğretimde hem de giderek yaygınlaşan çevrimiçi uygulamalarda yararlanılabilen bir yapıya sahip olmaktadır (Türel ve Gürol, 2009, s. 208). Bu bakımdan EBA uygulamasında yer alan çeşitli kaynakların öğrencilerin öğrenmesini desteklemesi bakımından tercih ettikleri söylenebilir.

EBA Kullanımında “Yaşanan Sorunlar” Kategorisine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin EBA kullanımında yaşanan sorunlara dair, sistemin yavaş çalıştığı ve bazen açılmaması gibi teknik sıkıntıların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğan ve Koçak (2020, s. 121) da çalışmalarında EBA sisteminin yavaş çalıştığı ve sistemin açılmaması gibi sıkıntıların olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Türker ve Dünder (2020, s. 338) çalışmalarında EBA’ya giriş ve kullanım sırasında yaşanan sıkıntıları kullanıcı sayısının fazla olması ve bu yoğunluğa hizmet edecek yeterli alt yapının olmamasına bağlamışlardır. Mevcut çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise sistemin öğrencileri uygulamadan atması şeklindedir. Benzer olarak Tüysüz ve Çümen (2016, s.

288) çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı sıkıntılardan birinin de sitenin öğrencileri attığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise EBA platformu kullanımına dair gerekli bilgilendirmelerin yapılmamasından kaynaklı sorun yaşanılmasıdır. Saklan ve Ünal (2018, s. 520) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin EBA tanıtım çalışmalarını yetersiz buldukları ve kendi çabalarıyla bu platformu öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, EBA platformunun kullanımına yönelik bilgilendirmenin yetersiz olmasından dolayı öğrencilerin sıkıntı yaşadıkları ifade edilebilir.

EBA Kullanımının “Olumlu Yönleri” Kategorisine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğrenciler EBA platformunun kaynaklara erişim, öğrenmeye katkıda bulunması, derslere ilgiyi artırması, bilgiye ulaşımı kolaylaştırması, ders çalışmaya yardımcı olması ve geniş arşive sahip olması bakımından olumlu özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, EBA'nın olumlu anlamda farklı kaynaklara ulaşabilme ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi (Demir, vd., 2020, s. 417), yardımcı kaynak temini ve öğrenmeyi sağlaması, bilgi arşivi oluşturması, dersi ilgi çekici hale getirmesi (Türker ve Güven, 2016, s. 250) bakımından alan yazındaki ilgili çalışmaların sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Ulaşılan bir diğer sonuç ise EBA'nın uzaktan eğitimi ve internetin olduğu her yerde öğrenme-öğretme faaliyetlerini sağlaması olmuştur. Elde edilen bu sonuç Ezer ve Aksüt (2021, s. 213)'ün EBA'nın güçlü yönlerinden birinin her an her yerde eğitimi sağlaması sonucu ile uyum göstermektedir. Nitekim salgın sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan yürütülmek zorunda kalınmasından dolayı EBA sisteminin eğitim öğretim sürecini mümkün olduğunca kesintiye uğramadan devam etmesi bakımından büyük öneme sahip (Türker ve Dünder, 2020, s. 341) olduğu bilinen bir gerçektir.

EBA kullanımının “Olumsuz Yönleri” Kategorisine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, canlı derse girişte bekleme süresi vermesinin EBA'nın olumsuz yönlerinden biri olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bir diğer sonuç ise seçmeli derslerde kaynak olmaması veya sınırlı sayıda çalışma bulunması olmuştur. Kana ve Aydın (2017, s. 1500) da çalışmalarında öğretmenlerin EBA'yı yetersiz buldukları yönlerden birinin bütün derslere ait içerik bulunmaması olduğunu belirlemişlerdir.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise EBA canlı ders saatlerinin çok geç saatlere kadar sürmesi ve öğrencilerde baş ağrısı oluşturmasıdır. Devamlı olarak ekrana bakma bir süre sonra baş ağrısı, göz bozukluğu gibi sağlık problemlerinin oluşmasına neden olabilmektedir (Minaz ve Bozkurt, 2017, s. 271). Dolayısıyla öğrencilerin canlı ders saatlerinin akşama kadar sürmesinden ve uzaktan eğitim sürecinde EBA platformunu dersleri için yoğun bir şekilde kullanmaları açısından sürekli ekrana bakmak zorunda kaldıkları için öğrencilerde baş ağrısı oluşturmuş olabilir.

Elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise EBA asistanının öğrencilere tam anlamıyla yardımcı olmamasıdır. EBA Asistan yapay zekâ teknolojilerinin ağırlıklı kullanıldığı olası kullanıcı sorularını yanıtlayabilmesi, soru sorulmaya devam edildiği sürece daha fazla öğrenme sağlayıp ve sorulara daha iyi yanıt verebilmesi adına geliştirilmiştir (MEB, 2020). Dolayısıyla EBA Asistanın yeni geliştirilmiş olması ve yapay zekâ olması bakımından öğrenci sorularına yardımcı olmada yetersiz kaldığı söylenebilir.

EBA Ders İçeriklerinin “Olumlu Yönleri” Kategorisine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada EBA ders içeriklerinin konuları daha iyi anlama, konu tekrarı yapabilme, videolarla pekiştirme, görsel ve eğlenceli olması, deney yapılabilmesi, ön hazırlık sağlaması, soruların gelişime katkı sağlaması bakımından olumlu yönleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç ile EBA içeriklerinin sağladığı avantajlara dair alan yazındaki çalışmaların (Bakırcı ve Kılıç, 2021, s. 692; Timur, vd., 2017, s. 52; Tüysüz ve Çümen, 2016, s. 292; Kana ve Aydın, 2017, s. 1502) sonuçları benzerlik göstermektedir. Teknolojik araçlar öğrencilerin hızlı bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır (Picard, 2009, s. 81). Bu bakımdan öğrencilerin EBA’da yer alan içerikler sayesinde konuları daha iyi öğrendiklerini düşünmelerinin nedeni, bu platformun teknolojik açıdan farklı birçok donanıma (etkinlik, video, görsel içerik, etkileşimli kitaplar vb.) sahip olması şeklinde açıklanabilir.

Ayrıca elde edilen bir diğer sonuç ise EBA’da yer alan ders içeriklerinin not alma imkânı sunması, etkileşimli kitaplar içermesi, MEB’in onayladığı testleri içermesi ve sınava yönelik örnek soruların yer almasıdır. Öğrenciler sınavlarda başarılı olabilmek için çeşitli ders materyallerine ihtiyaç duymaktadır (Bahçeci ve Efe, 2018, s. 679). Dolayısıyla öğrencilerin sınavlarda başarılı olabilmeleri için özellikle uzaktan eğitim sürecinde EBA’da yer alan ders içeriklerini tercih edip olumlu yönlerini keşfettikleri söylenebilir.

EBA Ders İçeriklerinin “Olumsuz Yönleri” Kategorisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, öğrencilerin EBA’da yer alan ders içeriklerinin (video, test vb.) açılmaması sorunu ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sonuç, Tüysüz ve Çümen (2016, s. 288)’in çalışmalarında EBA kullanımında yaşanan sıkıntılardan birini de videoların açılmaması olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Elde edilen bir diğer sonuç ise EBA üzerinden verilen ödevlerin öğrenciler tarafından yapılmış olmasına rağmen sistemde yapılmamış gibi gözükmesidir. Bu sıkıntıların nedeni teknik aksaklıklar olabilir.

Elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin testleri ve testlerdeki soru sayısını ve etkinlikleri az bulmalarıdır. Alanyazında da EBA’nın ders içeriklerinin yetersiz olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Tüysüz ve Çümen, 2016, s. 293; Kurtdede Fidan, vd., 2016, s. 634; Sağır ve Dal, 2021, s. 346). Buna ek olarak, EBA’da yer alan videoların kısa olması ve ilgi çekici olmaması da olumsuz yön olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, Bakırcı ve Kılıç (2020, s. 693)’in çalışmalarında öğrencilerin video sürelerini kısa bulmaları sonucu ile benzer niteliktedir. Atasoy ve Nayir (2019, s. 34)’in çalışmalarında da öğrencilerden bazılarının videoları sıkıcı bulmaları sonucu elde edilmiştir. Bulgulardan hareketle, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini geliştirebilmeleri adına daha nitelikli içeriğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Nitekim Timur vd. (2017, s. 52)’nin çalışmalarında öğrencilerin EBA içeriğinin zenginleştirilmesine dair öneri sunmaları bu durumu destekler niteliktedir. Çalışmada dikkat çeken sonuçlardan biri de EBA’da yer alan kitapların öğrenciler tarafından indirilememesi ve aynı içerikten tekrar yararlanmak istediklerinde ilgili içeriğe ulaşamamalarıdır.

EBA Puan Sisteminin “Olumlu Yönleri” Kategorisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, EBA puan sisteminin rekabeti sağlaması, başarı durumunu görme, motivasyonu yükseltme, ilgi çekici olması, soru çözümünü ve başarıyı artması gibi olumlu yönleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca puan sisteminin EBA’ya giriş isteğini artırması, puan almaya çalışılırken ilgili konunun anlaşılması, kişinin kendisiyle yarışmasına neden olması elde edilen diğer sonuçlar arasındadır. Bu sonuç, Çiftçi ve Aydın (2020, s. 124)’in çalışmalarında

öğretmenlerin EBA puan sistemini faydalı bulmadıkları sonucu ile örtüşmemektedir. Bu çelişkinin nedeni, öğrencilerin yaşları itibarıyla puan sisteminin rekabet ortamı yaratmasının dışsal motivasyon sağlaması ve öğrenciler açısından ilgi çekici olması olabilir. Öte yandan, öğretmenler eğitim açısından büyük resmi daha net görebildikleri için puan sistemi gibi dışsal motivasyon öğelerinden daha çok içsel motivasyonu artıracak kalıcı unsurlara önem verdikleri için de böyle bir farklılık oluşmuş olabilir.

EBA Puan Sisteminin “Olumsuz Yönleri” Kategorisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, öğrenciler EBA puan sisteminden dolayı sınıf duvarlarında gereksiz, fazla paylaşımların yapıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Canpolat ve Yıldırım (2021, s. 96) da çalışmalarında EBA puan sisteminin öğretmen ve öğrencileri gereksiz paylaşımlara yönelttiği sonucuna ulaşmışlardır. Bulgulardan hareketle, öğrencilerin sınıf duvarlarında paylaşım yaptıkça puan kazanmaları ve bu sistemin öğrencileri gereksiz paylaşımlara sevk etmesi bu durumun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca EBA puan sisteminde hile yapılabilmesi, puan kazanmak için soruların atılarak çözülmesi ve bazen içeriklerden puan gelmemesi olumsuz özellikler olarak ifade edilmiştir.

EBA Aracılığıyla Gerçekleştirilen “Canlı Derste Yaşanan Sorunlar” Kategorisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, EBA platformu aracılığıyla gerçekleştirilen canlı derslerde sesin ve ekran paylaşımının gelmemesi, ekranının donması, sistemin atması gibi sorunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arslan ve Şumuer (2020, s. 214) de çalışmalarında yaşanan bu sorunlara benzer nitelikte sonuçlar elde etmişlerdir. Eşzamanlı sanal sınıf araçlarında görüntü, ses ve veri karşılıklı iletişimi ve etkileşimi sağlayabilen araçlardır (Yıldırım, vd., 2011, s. 2). Dolayısıyla canlı derslerde yaşanan teknik sıkıntılar öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı iletişim ve etkileşime engel oluşturması bakımından süreci verimsizleştiren olumsuz bir unsur olarak değerlendirilebilir.

“EBA’ya Erişim” Kategorisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğrencilerin çoğunlukla EBA’ya erişimde bir sıkıntı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Demir vd. (2018, s. 418)’nin çalışmalarının sonuçlarıyla uyum sağlamaktadır. MEB tarafından eba.gov.tr ve EBA mobil uygulaması üzerinden hizmet sunan eğitim portalında yer alan içeriklere öğrencilerin erişim sağlayabilmesi için tüm telefon aboneleri için belli bir kotada olmak üzere internet desteği sağlanmıştır (EBA, 2021b). Dolayısıyla öğrencilerin EBA’ya erişim konusunda sıkıntılarının olmamasında verilen desteğin de katkısı olabilir. Öte yandan mevcut çalışmada EBA’nın yüklenmesinde sorun yaşandığı ve bazen internetten dolayı erişimde sıkıntılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

EBA’da Yaşanan Sorunlar için “Çözüm Önerileri” Kategorisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, EBA’da yaşanan sorunlar adına internet odaklı çözüm önerileri sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle, MEB tarafından verilen internetin canlı dersler için kullanılamaması öğrenciler tarafından sorun olarak görülmüştür. Ayrıca öğrenciler test sayılarının ve video sürelerinin artırılması, seçmeli derslere ait içeriklerin yer alması gibi ders içeriklerinin zenginleştirilmesi kapsamında önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca, mevcut araştırmada EBA kullanımında öğrencilere yardımcı bir rehber olması gerektiği, EBA üzerinde

ders notu tutabilme özelliği getirilmesi ve ödevlerin çözümünde yaşanan sorunların giderilmesi gerektiği şeklinde çözüm önerilerinde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardan hareketle, öğrencilerin EBA üzerinden verilen ödevleri yapmalarına rağmen sistemin ödevi yapmamış gibi göstermesi onların bu soruna çözüm önerisi getirmelerine neden olmuş olabilir.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, Covid-19 salgını öncesinde ve sonrasında öğrenme ortamlarında meydana gelen değişimler neticesinde eğitim öğretim sürecinde büyük değişimler meydana gelmiştir (Kırmızıgül, 2020, s. 287). Bu değişimlerden biri olan EBA platformunun salgın sonrasında güncellenmesinden kaynaklı çalışma kapsamında elde edilen bazı sonuçlar alanyazından farklılık gösterebilmiştir. Nitekim benzer çalışmalarda (Bahçeci ve Efe, 2018; Coşkunserçe ve İzcitürk, 2019; Çiftçi ve Aydın, 2020; Kapıdere ve Çetinkaya, 2017; Timur, vd., 2017; Türker ve Dünder, 2020; Tüysüz ve Çümen, 2016) bu durum açıkça görülmektedir. Salgın sürecinde kuşkusuz en çok kullanılan platform olan EBA, canlı ders altyapısı ve öğretim materyali sunması açısından eğitimi desteklemesinin yanı sıra uzaktan eğitim yoluyla sunulan içeriklerin niteliği, öğrencilerin sahip olduğu imkanların farklılığından ötürü bazı aksamaları ve öğrenme kayıpları gibi olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir (Tonbuloğlu, 2021, s. 10). Buradan hareketle çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar salgın öncesi ve sonrası anlamında değişmesi bakımından olağandır.

Öneriler

1. Bu çalışmanın bulguları yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ortaokulda öğrenim gören üç erkek ve beş kadın ile sınırlıdır. İleride yapılabilecek çalışmalar için bu sayı artırılabilir ve farklı veri toplama araçları kullanılarak farklı sınıf seviyelerindeki öğrenenlerin bu konu hakkındaki görüşleri alınabilir.
2. Bu çalışma nitel araştırma kapsamında yürütülmüştür. Hem nitel hem de nicel çalışmalar birlikte yürütülerek yöntem çeşitlenmesi kullanılabilir.
3. Ortaokul öğrencileri ile ortaokul öğretmenlerinin EBA'ya yönelik düşüncelerini belirleyen ve karşılaştırma yapılan farklı bir araştırma gerçekleştirilebilir.
4. Bulgulardan hareketle EBA ders içerikleri zenginleştirilmeli ve özellikle seçmeli derslere ait içeriklerin yer alması sağlanmalıdır.
5. EBA aracılığıyla canlı derslere girişte öğrencilerin ekranına yansıyan bekleme süresi kaldırılmalı, canlı ders saatlerine düzenleme getirilmeli ve EBA kullanımı için operatörlerin verdiği internetlerin canlı dersler için kullanımı sağlanmalıdır.
6. EBA'nın ve ders içeriklerin açılmaması gibi yaşanan sıkıntıların çözümlenebilmesi için sistemin alt yapısının güçlendirilmesi sağlanmalıdır.
7. EBA'da yer alan ders video süreleri, testlerde yer alan soru sayıları, animasyon ve etkinlik sayıları artırılmalıdır.
8. EBA puan sistemi kapsamında puan alabilmek için sınıf duvarlarında fazla paylaşımların yapıldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere paylaşım sınırı getirilebilir.
9. EBA asistan geliştirilmeli ve öğrencilere sistemi kullanmada yardımcı olacak yeni düzenlemeler getirilmelidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan (27/07/2021) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Alabay, A. ve Taşdelen, V. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 27-29.
- Arkan, A. ve Kaya, E. (2018). Eğitim bilişim ağı (EBA) ve 2023 eğitim vizyonu. *SETA Perspektif*, 221, 1-5.
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Atasoy, M. ve Nayir, Ö. Y. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) video modüllerinin matematik dersinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 24-37.
- Bahçeci, F. ve Efe, B. (2018). Öğrencilerin eğitim bilişim ağı (EBA) sitesine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 676-692. <https://doi.org/10.30831/akukeg.387055>
- Bakırcı, H. ve Kılıç, K. (2021). Eğitim bilişim ağı video modüllerinin fen bilimleri dersinde kullanımına ilişkin sekizinci sınıf öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 685-705. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919600>
- Bektaş, O. (2021). Nitel araştırmada veri analizi. M. Çelebi (Editör). *Nitel araştırma yöntemleri* (ss.165-180). Pegem Akademi.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Coşkunserçe, O. ve İşçitürk, G. B. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında öğrencilerin farkındalığının artırılmasına yönelik bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 260-276.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. California: Sage.
- Çiftçi, B. ve Aydın, A. (2020). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(2), 111-130. <https://doi.org/10.37995/jotcsc.765647>
- Demir, D., Özdiñç, F. ve Ünal E. (2018). Eğitim bilişim ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 407-422. <https://doi.org/10.17556/erziefd.402125>
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
- Demirer, V. ve Dikmen, C. H. (2018). Öğretmenlerin FATİH Projesine yönelik görüşlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 26-46.
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA) (2021a). *EBA web sayfası*. <https://www.eba.gov.tr> Erişim tarihi 06.06.2021
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA) (2021b). <https://www.eba.gov.tr/3gb>

Ezer, F. ve Aksüt, S. (2021). Covid-19 Sürecinde sosyal bilgiler dersinde eğitim bilişim ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 197-233. <https://doi.org/10.17679/inuefd.771367>

Gezer, M. ve Durdu, L. (2020). Eğitim bilişim ağı (EBA) ile ilgili tezlerin sistematik analizi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 393-408.

Işık, M. ve Bahat, İ. (2021). COVID 19: Eğitimde yeni arayışlar. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 82-89

Kana, F. ve Aydın, V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkında görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 4(13), 1494-1504.

Kana, F. ve Saygılı, D. (2016). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersinde eğitim bilişim ağı'nın kullanımına yönelik öğrenci görüşlerine yönelik bir durum çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 11-23.

Kapıdere, M. ve Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim bilişim ağı (EBA) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14.

Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.

Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 9(45), 626-637.

MEB (2020). "EBA Asistan" Uzaktan Eğitimde Cevapsız Soru Bırakmayacak. <Http://Www.Meb.Gov.Tr/Eba-Asistan-Uzaktan-Egitimde-Cevapsiz-Soru-Birakmayacak/Haber/20829/Tr>

MEB (2021). *Eğitimde FATİH Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> Erişim tarihi: 06.06.2021

Merriam, B. S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.

Minaz, A. ve Bozkurt, Ö. Ç. (2017). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin ve kullanım amaçlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 268-286. <https://doi.org/10.20875/makusobed.306903>

Özer, M. (2020). "Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 Pandemic in Turkey", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>

Picard, P. M. (2009). *Technology-based interviews: Constructing better student attitudes toward history by using technology to develop a technology-based interview archive of the Great Depression* [Doctoral dissertation] Columbia University.

Sağır, Ş. U. ve Dal, E. (2021). Pandemi sürecinde EBA platformuna yönelik sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 333-352. <https://doi.org/10.53506/egitim.901669>

Saklan, H. ve Ünal, C. (2018). Teknoloji dostu fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) hakkındaki görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 493-526. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437847>

Timur, B., Yılmaz, Ş., ve İşseven, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (EBA) sistemini kullanmaya yönelik görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(1), 44-54

Türel, Y. K. ve Gürol, M. (2009). Öğrenme nesnelerinin öğrenme boyutu. *Education Sciences*, 4(1), 208-217.

Türker, A. ve Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim-Öğretim Araştırma Dergisi*.5(1), 214-253.

Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 278-296.

Willis, B. D. (1993). *Distance education: A practical guide*. New Jersey: Educational Technology

Tonbuloğlu, B. (2021). Türkiye’de acil durum uzaktan öğretim ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) incelemesi, (Politika Notu: 2021/26). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık

Yıldırım, D., Tüzün, H., Çınar, M., Akıncı, A., Kalaycı, E. ve Bilgiç, H. G. (2011). Uzaktan eğitimde kullanılan eşzamanlı sanal sınıf araçlarının karşılaştırılması. *Akademik Bilişim*, 451-456.

İletişim/Correspondence

Yüksek Lisans Öğrencisi Eda OĞUZTEKİN

edaoguztekin@gmail.com

Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ

obektas@erciyes.edu.tr

Dr. Melek KARACA

melekkaraca38@gmail.com

Prof. Dr. Mustafa METİN

mustafametin@erciyes.edu.tr

Investigation of the Relationship Between Teachers' Perceptions of Chaotic Leadership, Organizational Alienation, and Organizational Happiness by Structural Equation Modeling

Ümit DOĞAN, Ministry of Education, 0000-0002-8144-9744

Mahire ASLAN, İnönü University, 0000-0002-8032-7331

Abstract

One of the most important factors in the continuity and effectiveness of an organization is the happiness of its employees. It is important to investigate the happiness and happiness of teachers who play a key role in the realization of this mission in educational institutions that shape the future of countries. In this context, chaotic leadership and organizational alienation as phenomena that affect organizational happiness are also included in the scope of the research. In the 2020-2021 academic year, primary and secondary school and high school teachers working in the central districts of Sakarya province, Adapazarı, Erenler, and Serdivan, constitute the universe of the research. The sample of the study consists of 404 teachers working in public schools in these districts and is determined by using stratified sampling. Data was collected through the Organizational Alienation Scale, the Organizational Happiness Scale, and the Chaotic Leadership Scale. Structural Equation Modeling was used in the analysis of the data. According to the research findings, there is a significant and high-level negative relationship between teachers' chaotic leadership and organizational alienation perceptions; positive and significant relationship between chaotic leadership and organizational happiness perceptions. However, it has been found that there is a statistically significant and high-level relationship between organizational alienation and organizational happiness perceptions. Regarding the mediating role of organizational alienation, it has been found that organizational alienation has a mediating role in the effect of chaotic leadership on organizational happiness, and this mediation effect is moderate.

Keywords: Chaotic leadership, organizational alienation, organizational happiness, structural equation modeling.

Suggested Citation

Doğan, Ü. & Aslan, M. (2022). Investigation of the relationship between teachers' perceptions of chaotic leadership, organizational alienation, and organizational happiness by structural equation modeling, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 460-485. DOI: 10.17679/inuefd.1061369

This article was produced from the doctoral dissertation accepted by Inonu University, Institute of Educational Sciences in December 2021.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education

Vol 23, No 1, 2022

pp. 460-485

DOI:10.17679/inuefd.1061369

Article Type

Research Article

Received

21.01.2022

Accepted

05.05.2022

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The rapid changes and transformations in today's world make it difficult to predict everything and cause all kinds of processes to proceed in uncertainty. This situation means that individuals in the leadership position are needed who can manage the rapid transformation well. It makes necessary for the technology of the communication and information age to have all the necessary experience, knowledge and leadership qualities (Diker & Ökten, 2009). As in today's world, different from the known classical leadership types, new leadership approaches are required and the leading features that these leaders should have are having a vision, being able to struggle with uncertainty and chaos environments (Tutar, 2016).

Chaos is used in different meanings in different disciplines in the literature. Kaneko and Tsuda (2011) defined chaos as unpredictable movement in systems. To Sinai (2010) it is sensitive commitment to the starting point of an event. Karaçay (2004) defined it as undetectable and unpredictable situations. A proper understanding of classical physics is necessary to understand chaos and chaotic leadership. According to Newtonian science, the functioning of the universe is in a cause and effect relationship, and the way to reach the result is experiment, observation and mathematical formulas (Cramer, 1998). According to this approach, the universe has unchanging rules like a machine. According to chaos theory, systems are not in a linear and straightforward equilibrium state. Management researchers have brought the concepts of chaos and chaotic management to the literature because they see the Newtonian structures of classical organizations as a major obstacle to the progress of organizations.

When the literature on classical management theories is examined while it is seen that many management theories that have been put forward until today are structured with limited information, it is seen that all kinds of elements and relations that affect today's management understanding are not fully known. For this reason, although the interest of social scientists on the subject of chaos is increasing day by day, it does not seem easy to change intellectual habits and absorb chaos theory (Balyer, 2011). When most leaders or managers encounter a chaotic situation that they cannot foresee, they feel uneasy with the desire to get rid of uncertainty, conflict and the fear of not being able to manage the crisis, and they start to look for various ways to get out of this cycle. On the other hand, leaders who assimilate chaos can realize that it is an element of a normal order and shape their systems accordingly. The phenomenon of unfamiliarity that teachers, who are the working input of school organizations, feel towards their education processes, themselves and other stakeholders causes them to experience a series of negative emotions. These negative feelings can prevent teachers' productivity in teaching service, creativity, contribution to social development, efficiency in teaching service, being a role model for students and society, working in cooperation with colleagues and school administration. The organizational alienation experienced by the teachers who are caught in the whirlpool of these inhibitions can lead them to unhappiness and disrupt their social goals.

Studies in the literature show that a more positive climate is experienced in organizations where the phenomenon of happiness replaces organizational alienation. The happiness of the employees comes first among the factors that determine the positive

organizational climate. Saenghiran (2013) defines happiness as the excess of positive emotions and the rarity of negative emotions in one's life. Begum et al. (2014) state that positive emotions are mostly joy, contentment, being peaceful and loving while negative emotions are feelings, such as sad, worried, and anger. The main reason why people want to work in organizations with better conditions is their expectations of living a happier life there (Gavin & Mason, 2004). The fact that individuals have less negative emotions and more positive emotions in their organizations contributes to both themselves and their organizations.

Purpose

Considering the future effects of education, it is an important prerequisite for teachers to be happy in order to create a happy society. In this respect, in order to contribute to the realization of the goals of the school organization at a high level, to better understand the organizational positions of the teachers, and to the administrative processes to give more effective results, the determination of teachers' chaotic leadership, organizational alienation and organizational happiness perceptions were considered important, and the subject of this research study was examined in a multidimensional way. Thus the aim of the research is to reveal the relationships between teachers' chaotic leadership, organizational alienation and organizational happiness perceptions with structural equation modeling.

Method

Relational design was also used regarding the mediating role of organizational alienation in the effect of teachers' perceptions of school principals' chaotic leadership roles on their organizational happiness levels. Relational research is a type of research used to obtain clues about cause and effect by determining the relationships between two or more variables (Cohen, Manion & Morrison, 2011). In this study, a model was proposed by the researcher for the relationship between research variables, and this model was tested with Structural Equation Modeling (SEM) analysis. The universe of the study consists of 5088 primary and secondary school and high school teachers working in the central districts of Sakarya province (Serdivan-Adapazarı-Erenler) in the 2020-2021 academic year. In line with the data obtained from the 2019-2023 Strategic Plan of Sakarya Provincial Directorate of National Education, there are 5088 teachers in 175 schools in total, including 1016 teachers in 36 schools in Serdivan district, 3388 teachers in 98 schools in Adapazarı district, and 684 teachers in 41 schools in Erenler district (Sakarya MEM, 2020). In this study, sampling was used from the universe. A sample is a representative unit of the universe, formed by the selection of a certain number of units of a particular universe. A proportional distribution was carried out in the distribution of the teachers in the sample in terms of the types of schools they work in. By including 146 teachers (36.16%) working in primary school, 110 teachers (27.22%) working in secondary school and 148 teachers working in high schools (36.62%), teachers working in different school types were represented in the sample.

Findings

It can be stated that the fit indices obtained as a result of the SEM analysis of the research model are within the acceptable threshold values in the literature, and when these values are examined in general, the structural equation model is confirmed. When the estimation results given in Table 6 are examined, it is seen that the chaotic leadership perceptions of the teachers; It predicted organizational alienation perceptions significantly

negatively ($\beta = -.69$; $t = 11.266$; $p < .05$), and positively predicted organizational happiness perceptions ($\beta = .880$; $t = 8.850$; $p < .05$).) is seen. It was found that teachers' perceptions of organizational alienation predicted their organizational happiness perceptions negatively ($\beta = -.32$; $t = 11.650$; $p < .05$) and when the model was analyzed as a whole, it explained 34% of the variance in organizational happiness.

Öğretmenlerin Kaotik Liderlik, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi

Ümit DOĞAN, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-8144-9744
Mahire ASLAN, İnönü Üniversitesi, 0000-0002-8032-7331

Öz

Bir örgütün devamlılığı ve etkililiğinde en önemli unsurlardan birisi işgörenlerin mutluluğudur. Ülkelerin geleceğine yön veren eğitim kurumlarında, bu misyonun gerçekleşmesi için anahtar rol oynayan öğretmenlerin mutlulukları ve mutluluklarına etki eden unsurların araştırılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda örgütsel mutluluğa etki eden olgular olarak kaotik liderlik ve örgütsel yabancılaşma da araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sakarya ili merkez ilçeleri olan Adapazarı, Erenler ve Serdivan'da görev yapan ilk ve ortaokul ile lise öğretmenleri, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu ilçelerdeki resmi okullarda görev yapan ve tabakalı örnekleme kullanılarak belirlenen 404 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler; Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği, Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve Kaotik Liderlik Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, kaotik liderlik ile örgütsel yabancılaşma algıları arasında, negatif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki; kaotik liderlik ile örgütsel mutluluk algıları arasında pozitif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki; örgütsel yabancılaşma ile örgütsel mutluluk algıları arasında ise istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolüne ilişkin olarak, kaotik liderliğin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolüne sahip olduğu, bu aracılık etkisinin ise orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma, örgütsel mutluluk, yapısal eşitlik modellemesi.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 460-485
DOI:10.17679/inuefd.1061369

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
21.01.2022

Kabul Tarihi
05.05.2022

Önerilen Atıf

Doğan, Ü. & Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 460-485. DOI: 10.17679/inuefd.1061369

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Aralık, 2021 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

Öğretmenlerin Kaotik Liderlik, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi

Günümüz dünyasında yaşanan çok hızlı değişim ve dönüşümler her şeyin önceden öngörülmesini zorlaştırmakta ve her türlü sürecin belirsizlik içinde ilerlemesine neden olmaktadır. Bu durum, hızlı dönüşümü iyi yönetebilecek lider pozisyonundaki bireylerin; iletişim ve bilgi çağının teknolojisinin gerektiği her türlü tecrübe, bilgi ve liderlik özelliklerine sahip olmasını zorunlu hale getirmektedir (Diker ve Ökten, 2009). Çünkü günümüz dünyasında, bilinen klasik liderlik türlerinden farklı olarak yeni liderlik yaklaşımlarına yönelimler gerekmektedir. Bu gereklilik neticesinde liderlerin sahip olması gereken özelliklerin başında vizyon sahibi olma, belirsizlik ve kaos ortamlarıyla mücadele edebilmek gelmektedir (Tutar, 2016).

Kaos; alanyazında farklı disiplinlerde, farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Kaneko ve Tsuda (2011) kaosu; sistemlerdeki öngörülemeyen hareket; Sinai (2010) bir olayın başlangıç noktasına hassas bağlılık; Karaçay (2004) ise belirlenemez ve kestirilemez durumlar olarak tanımlanmıştır. Kaosu ve kaotik liderliği anlamak için klasik fiziği doğru anlamak gereklidir. Newtoncu bilime göre kâinatın işleyişi, bir neden sonuç ilişkisi içindedir ve sonuca ulaşmanın yolu deney, gözlem ve matematiksel formüllerdir (Cramer, 1998). Bu yaklaşıma göre evrenin makine gibi değişmeyen kuralları vardır. Kaos kuramına göre ise sistemler, doğrusal ve düz ilerleyen denge durumunda değildir. Yönetim araştırmacıları (Morrison, 2008; Moseley ve Dustin, 2008) klasik örgütlerin Newtoncu yapılarını, örgütlerin ilerlemelerinde büyük engel olarak gördükleri için kaos ve kaotik yönetim kavramlarını alanyazına kazandırmışlardır.

Klasik yönetim kuramları ile ilgili alanyazın incelendiğinde; günümüze kadar ortaya atılan birçok yönetim kuramının sınırlı bilgiler ile yapılandırıldığı görülürken, günümüz yönetim anlayışını etkileyen her türlü unsur ve ilişkilerin aslında tam olarak bilinemediğini görülmektedir. Bu nedenle günümüzde sosyal bilimcilerin kaos konusuna olan ilgileri de her geçen gün artmakla birlikte entelektüel alışkanlıkların değişmesi ve kaos kuramının özümsemesi kolay görünmemektedir (Balyer, 2011). Çoğu lider veya yönetici öngöremediği kaotik bir durumla karşılaştığında, belirsizlikten kurtulma isteği, çatışma ve krizi yönetememe korkusu ile tedirginlik yaşamakta ve bu döngüden çıkmak için çeşitli yollar aramaya başlamaktadır. Buna karşın kaosu özümseyen liderler bunun normal bir düzenin unsuru olduğunun farkına varıp sistemlerini buna göre şekillendirebilmektedirler.

Günümüz örgütlerinde kaotik eğilimler her geçen gün daha da artmakta, hareket tarzları sürekli olarak değişkenlik göstermekte ve örgütler çok kısa zaman zarfında dahi çok farklı olaylarla karşılaşabilmektedirler. İşte bu değişkenlikteki başat etken çoğunlukla kaostur.

Örgütlerde kaotik yaklaşımı kabul etmek için anlayışlarda reformdan ziyade devrim yapılması gerekebilir. Örgütlerde kaotik yaklaşımın kabullenilmesi, değişim için önemli bir aşamayı ifade eder. Bu kabullenmeyi gerçekleştiren araştırmalarda kaos teorisinin özelliğini vurgulamak için doğrusal olmama, dönüt, çatalanma, garip çekiciler, fraktallar, başlangıç durumuna duyarlılık, evrensellik, simetrikler, rastgele şoklar, türbülans, kelebek etkisi gibi ilkeler vurgulanmaktadır (Akbaba Altun, 2001; Morrison, 2008; Moseley ve Dustin, 2008; Ortegón-Monroy, 2003; Rosenhead, 1998; Töremen, 2000). Bu ilkelerin dışında kaotik yaklaşımın önemli kavramları; kendi kendini örgütlenme, çatışma yönetimi, kriz yönetimi ve belirsizliktir.

Kaotik sistemlerin kendi kendilerini örgütleyebilme özellikleri de vardır ve bu özellik düzenin spontane bir şekilde ortaya çıkışını vurgularken aynı zamanda kendi içinde bir bütünlüğü de ifade etmektedir (Morrison, 2008). Kendi kendini örgütleme bütün kaotik sistemlerde mevcuttur. Levin (2005) kendi kendini örgütleyebilen sistemlerin, iç dinamiklere dayalı biçimde davranma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Bu iç dinamikler, örgütlerde sürekli olarak dönüştürücü ve ilerleyen kavramsal araçlar olarak ele alınır. İç dinamikler sayesinde örgütler, kendini uyarlama zekâsına sahip, yenilikleri sınavan, uygulayan ve öğrenen örgüt biçimindedirler. Bu iç dinamiklerin etkileşim süreci esnasında uyumsuzluk, tutarsızlık yaşanabilir ve tutarsızlıklar çatışmayı doğurabilir.

Örgütsel anlamda çatışma, bir örgütte bireylerin ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin karışmasına neden olan olaylardır (Bingöl, 1997). Bu olayların kaotik örgütlerde etkili yönetimi önem arz etmektedir. Çatışma yönetimi bağlamında kaotik örgüt liderleri, çatışmanın günlük yaşamın kaçınılmaz bir parçası ve örgütlerde devamlı gelişmenin güdüleyicisi olarak görürler. Ayrıca çatışmanın olmayışını örgütü durağanlığa sürükleyeceği inancındadırlar. Dolayısıyla kaotik örgüt liderliğinin özelliklerinden birisi de çatışmayı, bir örgüt geliştirme aracı olarak kullanabilmektir. Bu araç sayesinde kaotik örgüt liderleri örgütlerin yaşamını tehlikeye atan, gerilim yaratan ve hızlı biçimde tepki gösterilmesi gereken durumların farkındadır ki bu durumlar kriz olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1992). Örgütlerde krizin etmenleri, ekonomik durum, teknolojik gelişmeler, kültürel ve siyasi faktörler, örgütsel yapı ve yönetimin niteliği şeklinde sıralanabilir. Kaotik örgüt liderliği; herhangi bir kriz anında bunu yönetebilmeyi, krizlere karşı önceden hazırlıklı olmayı, yapıcı ve optimal karar sürecini işleterek krizi en kısa sürede fırsata çevirebilmeyi gerektirmektedir. Doğaldır ki bu gereklilikler, eğitim kurumu örgütü olan okulları da içermektedir.

Baker (1995), değişimin merkezinde eğitim örgütlerinin bulunmaları nedeniyle doğaları gereği karmaşık yapıya sahip olduklarını belirtmektedir. Okullar, amaçları doğrultusunda çevrede farklı etkiler yaratmaya çalışırken aynı zamanda birden çok farklı etki altındadır. Bu etkiyi yaratmaya çalışan eğitim örgütleri için başarının tek formülü yoktur. Dolayısıyla her şeyin sürekli değiştiği ve çevresel faktörlerin dışında örgütsel faktörlerin de değişimin merkezinde olduğu günümüz eğitim örgütleri; mekanik yönetim anlayışından uzak, esnek ve sürekli yeniden yenilenebilen bir yönetim tarzı ile yönetilmelidir. Bu bağlamda eğitim örgütü yöneticilerinin, beklenmeyen durumlar karşısında kaotik bir lider olarak ortaya çıkıp, bu kaotik durumu okullar için bir fırsata dönüştürebilmesi, okulun tüm paydaşları üzerinde olumlu sonuçlar doğurabilir. Böyle bir sonuca ulaşılabilmesi bakımından, okul yöneticilerinin kaotik liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin bilinmesi, günümüzde yaşanan hızlı değişim esnasında üstlenmeleri gereken roller için bir öngörü sağlayabilir.

Pozitivist ve modernist yaklaşımlar örgütsel yaşamda bazı kolaylıklar sağlamakla birlikte rekabetin sürekli olarak yükselmesiyle işgörenlerinden beklentilerini arttırmıştır. Bu noktada örgüt ve işgören arasındaki beklentiler dengesi işgören aleyhine giderek bozulmuş ve yabancılaşma olgusu baş göstermiştir. İşgörenlerin işe yabancılaşmaları onları sistemden koparan ve her düzeyde olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olan bir durumdur. Yabancılaşma kavramı Latin kökenli "alienatio" kelimesinden türetilmiştir. Bu kavram ilk olarak Hegel tarafından kullanılsa da Karl Marx tarafından bilimsel alana getirilmiştir (Jossa, 2013). Karl Marx yabancılaşmanın dört boyutta ortaya çıkabileceğini, bu boyutların ise emeğe,

doğaya, iş sürecine ve kendine yabancılaşma şeklinde olduğunu belirtmiştir (Ferguson ve Lavatte, 2004). Örgütsel bağlamda bakıldığında, işe yabancılaşma; işgörenin işini daha az önemsemesi ve örgütte kabul görmesi konularında beklentilerinin karşılanmaması sonucu doyumsuzluk duygusu yaşamaya hali olarak açıklanmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Eğitim örgütleri, toplumsal yaşam sürecinin başından itibaren yer alarak bu süreç içerisinde insanın şekillendirilmesinde önemli rol oynayan yapılardır. Eğitim örgütleri kültürel birikimin aktarılması ve bireylerin toplumsallaşmasını sağlama işlevlerini yerine getirmektedir. Bu işlevlerin gerçekleştirilmesinde anahtar rol oynayan öğretmenlerden, bireyleri hem değişimin başlatıcısı hem de değişime uyum sağlayabilecek yeterliliklere ulaştırmaları beklenmektedir. Öğretmenlere ilişkin bu beklenti, eğitim örgütlerinde usallığı esas almaktadır. Bu yönüyle eğitim örgütleri yönetim ve insan ilişkilerinden kaynaklı birçok nedene dayalı olarak öğretmenleri yabancılaşmaya yöneltebilmektedir.

Okul örgütlerinin işleyen girdisi olan öğretmenlerin eğitim süreçlerine, kendilerine ve diğer paydaşlara karşı hissettikleri yabancılaşma olgusu onların bir dizi olumsuz duygular yaşamaya yol açmaktadır. Bu olumsuz duygular; öğretmenlerin öğretim hizmetindeki verimliliğini, yaratıcılığını, toplumsal kalkınmaya katkısını, öğretim hizmetindeki verimliliğini, öğrenci ve topluma rol model olmasını, meslektaşları ve okul yönetimi ile işbirliği içinde çalışmasını engelleyebilmektedir. Bu engellemeler girdabında kalan öğretmenlerin yaşadığı örgütsel yabancılaşma, onları mutsuzluğa yönlendirmekle birlikte toplumsal amaçları da sekteye uğratabilmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar, örgütsel yabancılaşmanın yerini mutluluk olgusunun aldığı örgütlerde daha olumlu bir iklimin yaşandığını göstermektedir. Olumlu örgüt iklimini belirleyen unsurların başında işgörenlerin mutluluğu gelmektedir. Saenghiran (2013) mutluluğu kişinin hayatında olumlu duyguların fazlalığı, olumsuz duyguların ise seyrekliği şeklinde tanımlamaktadır. Begum ve diğerleri (2014) olumlu duyguların daha çok sevinç, memnuniyet, huzurlu ve sevgi dolu olma durumu iken olumsuz duyguların üzgün, endişeli, öfkelenme şeklinde duygular olduğunu belirtmektedir. İnsanların daha iyi şartlara sahip örgütlerde çalışmak istemelerinin temel nedeni orada daha mutlu bir yaşam sürebilme beklentileridir (Gavin ve Mason, 2004). Bireylerin örgütlerinde yaşadıkları olumsuz duyguların az, olumlu duyguların ise çok olması hem kendilerine hem de örgütlerine birçok katkı sağlamaktadır.

Örgütsel mutluluk, işgörenlerin mutlu olabildiği örgütler için geçerli bir kavramdır. Mutlu bireylerden oluşan örgütlerde verim ve işbirliğinin arttığına yönelik çalışmalar mevcuttur (Helliwell, vd., 2017). Örgütsel mutluluk bireylerin tüm yaşam mutluluğunu etkilemektedir. Çünkü iş yaşamındaki mutluluğu bir insanın özel yaşamına da yansımaktadır. Seppala (2016) örgütsel mutluluğu etkileyen faktörlerin; ilham, ilişki, iş hayatının kalitesi ve liderlik olduğunu ifade etmektedir. Eğitim örgütleri açısından düşünüldüğünde öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının yüksek olması hem okullar hem de kendileri açısından önemlidir. Öğretmenleri mutlu bir okul; artan akademik ve sosyal performansları ile eğitimin niteliğini de etkileyebilecek sonuçlar ortaya koyabilmektedir.

Eğitimin geleceğe yönelik etkileri düşünüldüğünde, mutlu bir toplumun oluşması adına öğretmenlerin mutlu olması önemli bir önkoşuldur. Bu açıdan, okul örgütünün amaçlarının üst düzeyde gerçekleşmesine, öğretmenlerin örgütsel konumlarını daha iyi anlamlandırmalarına ve yönetsel süreçlerin daha etkili sonuçlar vermesine katkı sağlamak amacıyla; öğretmenlerin

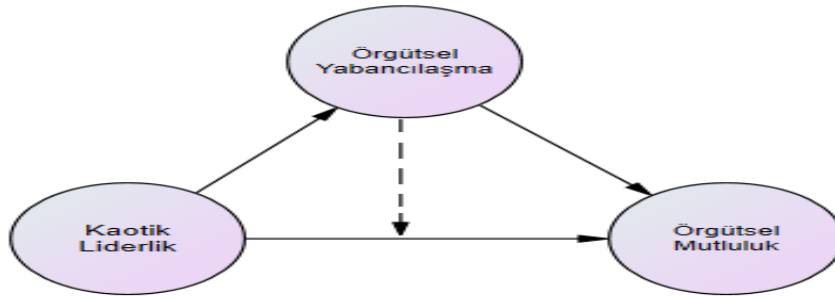
kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algılarının belirlenmesi önemli görülerek bu araştırmaya konu edinilmiş ve anılan ilişkiler çok boyutlu olarak irdelenmiştir.

Bu kapsamda araştırmanın amacı; öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi ile ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algılarının onların örgütsel mutluluk düzeylerine etkisinde örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolünün belirlenmesi için ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyerek neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla kullanılan araştırma türüdür (Cohen, Manion ve Morrison, 2011). Bu çalışmada, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmacı tarafından bir model önerilmiş ve bu model Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) analizi ile test edilmiştir. Model, Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel mutluluk ve örgütsel yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiye yönelik önerilen model

Şekil 1 incelendiğinde model ile kaotik liderliğin örgütsel yabancılaşma algısını ve örgütsel mutluluk düzeyini doğrudan etkilediği, örgütsel yabancılaşmanın örgütsel mutluluk düzeyini doğrudan etkilediği, ayrıca örgütsel yabancılaşmanın kaotik liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkide aracılık rolünün bulunduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 öğretim yılında Sakarya ili merkez ilçelerinde (Serdivan-Adapazarı-Erenler) görev yapan 5088 ilkököl ve ortaokul ile lise öğretmeni oluşturmaktadır. Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2019-2023 Stratejik Planından alınan veriler doğrultusunda, Serdivan ilçesinde 36 okulda 1016 öğretmen, Adapazarı ilçesinde 98 okulda 3388 öğretmen, Erenler ilçesinde 41 okulda 684 öğretmen olmak üzere toplam 175 okulda 5088 öğretmen görev yapmaktadır (Sakarya MEM, 2020). Bu çalışmada evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem, belirli bir evrenin, belirli sayıda birimlerinin seçimiyle oluşan, evrenin temsilcisi bir birimdir. Araştırmada örneklem hacmini belirlemek için yaygın olarak başvurulan formül $n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq}$ kullanılarak örneklem hacmi belirlenmiştir (Büyüköztürk, vd., 2016). Araştırma; .05 örnekleme hatası, % 95 güven aralığında ve *t* değeri 1.96'ya denk geldiğinden evreni oluşturan 5088 değeri formülde yerine konulduğunda

$$n = \frac{5088 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(0,05)^2 \cdot (5088-1) + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5} \quad n = 357$$
 olarak belirlenmiştir. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede, evren tabaka ismi verilen birbirinden bağımsız gruplara ayrılır ve her bir gruptan tesadüfi olarak bir örneklem seçilir. Burada önemli olan tabaka değişkenine göre örneklem çerçevesinin oluşturulmasıdır. Yalnızca bir değişken seçilebileceği gibi birden fazla tabaka değişkeni de seçilebilir. Tek değişkenli tabakalı örneklem oluşturmanın aşamaları şöyledir (Christensen, vd., 2014):

1. Örnekleme çerçevesinin tabaka değişkenine (cinsiyet, yaş, kıdem vb.) göre gruplanması ve her bir gruptaki unsurların kendi içinde yeniden numaralandırılması,
2. Her bir grup için rastlantısal bir örneklem oluşturulması,
3. Her bir grup için belirlenen örneklemin birleştirilmesi.

Evrendeki okullar, tabakalama yöntemi ile ilkokullar, ortaokullar ve liseler ayrı birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Araştırmada tabaka hacimleri oranlı dağıtım yaklaşımı benimsenerek hesaplanmıştır. Bu yaklaşımda her tabakadan seçilen örneklemin hacmi o tabakanın evrendeki hacmiyle orantılı olmaktadır. Araştırmanın örneklemini ve örneklemin tabakalar içindeki dağılımını Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Örneklemini İle İlgili Bilgiler

Tabakalar	Evrendeki okul sayısı	Örnekleme giren okul sayısı	Evrendeki öğretmen sayısı		Örnekleme giren öğretmen sayısı	
			N	%	N	%
İlkokul	68	25	1840	36.16	146	36.16
Okul Türü						
Ortaokul	66	24	1385	27.22	110	27.22
Lise	41	10	1863	36.62	148	36.62
Toplam	175	59	5088	100	404	100

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme yer alan öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri açısından tabakalara dağılımında oransal dağılım gerçekleştirilmiştir. İlkokulda çalışan 146 öğretmen (%36.16), ortaokulda çalışan 110 öğretmen (%27.22) ve lisede çalışan 148 öğretmen (%36.62) örnekleme dâhil edilerek farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin örneklem içerisinde temsil edilmesi garanti altına alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgilere (cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı okul türü ve branş) Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.*Örnekleme Ait Frekans ve Yüzde Değerleri*

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	228	56.4
	Erkek	176	43.6
	Toplam	404	100,00
Mesleki kıdem	1-5 yıl	102	25.2
	6-10 yıl	90	22.3
	11-15 yıl	100	24.8
	16 yıl ve üstü	112	27.7
	Toplam	404	100,00
Çalıştığı okul türü	İlkokul	146	36.1
	Ortaokul	110	27.2
	Lise	148	36.6
	Toplam	404	100,00
Branş	Sınıf Öğretmenliği	146	36.1
	Fen-Matematik Bilimleri	89	22.0
	Sosyal Bilimler	91	22.5
	Güzel Sanatlar ve Spor	78	19.3
	Toplam	404	100,00

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre örnekleme yer alan öğretmenlerin 228'i (% 56,4) kadın, 176'sı (% 43,6) erkektir. Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin, 102'si (% 25,2) 1-5 yıl, 90'ı (% 22,3) 6-10 yıl, 100'ü (% 24,8) 11-15 yıl ve 112'sinin (% 27,7) 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Çalıştıkları okul türüne göre öğretmenlerin 146'sı (% 36,1) ilkokul, 110'u (% 27,2) ortaokul, 148'i, (% 36,6) ise lisede görev yapmaktadır. Branş değişkeni açısından örnekleme yer alan öğretmenlerin 146'sının (% 36,1) sınıf öğretmeni, 89'unun (% 22,0) fen-matematik öğretmeni, 91'inin (% 22,5) sosyal bilimler öğretmeni, 78'inin ise (% 19,3) güzel sanatlar ve spor öğretmeni olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin analiz edildiği bu çalışmada; veri toplama araçları olarak Doğan (2021) tarafından geliştirilen Kaotik Liderlik Ölçeği, Elma (2003) tarafından geliştirilen İşe Yabancılaşma Ölçeği ve Korkut (2019) tarafından geliştirilen Örgütsel Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruldan gerekli yasal izinler alınarak başlanmıştır. Covid-19 salgını nedeniyle eğitim süreci uzaktan yürütüldüğü için Google-Form üzerinden veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından formun bağlantı adresi öğretmenlere doğrudan e-posta yoluyla ulaştırılmış ve gönüllülük esasına göre doldurulması istenmiştir. Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkilerin analizini amaçlayan bu çalışmada elde edilen verilerin, hangi testlerle (parametrik/non-parametrik) analiz edilmesi gerektiği ile ilgili olarak verilerin normal dağılım özelliklerine bakılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayısının +1 ile -1 arasında değer alması normalliğin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Can, 2013).

Tablo 3.

Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Normallik Testi Sonuçları

Demografik Değişkenler		Kaotik Liderlik Ölçeği		Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği		Örgütsel Mutluluk Ölçeği	
		Çarpıklık değerleri	Basıklık değerleri	Çarpıklık değerleri	Basıklık değerleri	Çarpıklık değerleri	Basıklık değerleri
Cinsiyet	Kadın	-.503	-.565	.812	-.396	-.485	.753
	Erkek	.744	-.289	.684	-.341	.641	-.371
Kıdem	1-5 yıl	.612	-.734	.618	-.471	.652	-.648
	6-10 yıl	.702	-.386	.612	-.545	.671	-.053
	11-15 yıl	.696	-.345	.561	-.254	.745	.187
	16 yıl ve üstü	.630	-.371	.631	.157	.849	-.164
Okul türü	İlkokul	.662	-.647	.750	-.074	.577	-.581
	Ortaokul	.661	-.054	.692	-.521	.837	.165
	Lise	.735	.158	.847	.155	.486	-.763
Branş	Sınıf Öğr.	.859	-.064	.575	-.852	.635	.158
	Fen-Mat. Bil.	.597	-.511	-.588	-.286	.840	-.055
	Sosyal Bil.	.937	.166	-.299	.639	.549	-.522
	Güzel San. ve S.	.586	-.863	-.748	.582	.928	.178

Tablo 3'te çalışmada kullanılan her üç ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerlerinin tüm değişkenler için ± 1 sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Bu durumda tüm verilerin analizlerinde parametrik testlerin kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algılarının belirlenmesinde betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama, frekans, standart sapma) yararlanılmıştır. Analizlerde "Tamamen Katılıyorum", "Çok Katılıyorum", "Orta Düzeyde

Katılıyorum”, “Az Katılıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklindeki derecelendirme esas alınmıştır. 1 ile 5 arasında eşit parçaya ayrılan ve ulaşılan değerler “4.20-5.00 Tamamen Katılıyorum”, “3.40-4.19 Çok Katılıyorum”, “2.60-3.39 Orta Düzeyde Katılıyorum”, “1.80-2.59 Az Katılıyorum” ve “1.00-1.79 Hiç Katılmıyorum” olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmadaki “Öğretmenlerin kaotik liderlik algılarının örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolü nedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM), teorik olarak değişkenler arasında var olduğu düşünülen doğrusal ve doğrusal olmayan ilişkilerin betimlendiği modellerin sınanmasında kullanılan çok değişkenli bir istatistiksel tekniktir. YEM’i diğer çok değişkenli istatistiklerden ayıran en temel özellik, YEM’in örtük değişken tanımlanmasına ve bu değişkenin analizlerde kullanılmasına olanak sağlamasıdır. Örtük değişken; zekâ, tutum gibi doğrudan gözlemlenemeyen değişkenlerdir. YEM, ölçme ve yapısal model olarak iki alt gruba ayrılır ki ölçme modellerinde, gözlenen değişkenlerin kendi örtük değişkenlerini ne oranda temsil ettiği ortaya konmakta iken yapısal model ise, örtük değişkenler arasındaki ilişkileri incelenmektedir (Gürbüz, 2019).

Yapısal eşitlik modeli uygulamalarında, dışsal değişkenlerin içsel değişkeni açıklama oranı incelendiği gibi değişkenler arasındaki aracılık etkisi de incelenebilmektedir. YEM analizinde gerçekleştirilen uygulamalar araştırmacının amacı doğrultusunda farklılık gösterse de işlem adımları genel olarak beş adımdan oluşan bir yol izlemektedir. Bu adımlar sırasıyla; model belirleme, tanımlama, hesaplama, uyumu test etme ve yeniden betimlemedir.

YEM’in ilk aşaması olan model belirleme sürecinde araştırmacı öncelikle alanyazına dayalı olarak başlangıç modelini oluşturur. İkinci aşamada modelin parametreleri tanımlanır ve her bir örtük değişkenin kaç farklı gözlenen değişkenden meydana geldiği belirlenir. Bu aşamada ayrıca, modeldeki bütün gözlenen değişkenlerin varyansı ve örtük değişkenler arasındaki yol katsayıları 1’e eşitlenerek yol analizi yapıp, ölçüm modeli tanımlanır. YEM’in üçüncü aşaması olan hesaplama sürecinde, teorik olarak oluşturulan model üzerinden analizler yapılır. Dördüncü aşamada, belirlenen model ile verilerin ne derece uyumlu oldukları saptanır. Uyum iyiliği indeksleri istenen düzeyde çıkan modellerde, YEM analizi bu aşamada tamamlanır. Eğer tersi bir durum olursa, model üzerinde gerekli düzeltmelerin yapıldığı YEM’in beşinci aşamasına geçilir ve döngüsel olarak işleme devam edilir (Aksu, vd., 2017). Araştırmada Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi bilgisayar istatistik paket programı aracılığıyla ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu araştırma için T. C. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından (19.11.2020 tarihinde 2020/20-7 sayılı) etik izin alınmıştır.

Bulgular

Kaotik Liderliğin Örgütsel Mutluluğa Etkisinde Örgütsel Yabancılaşmanın Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

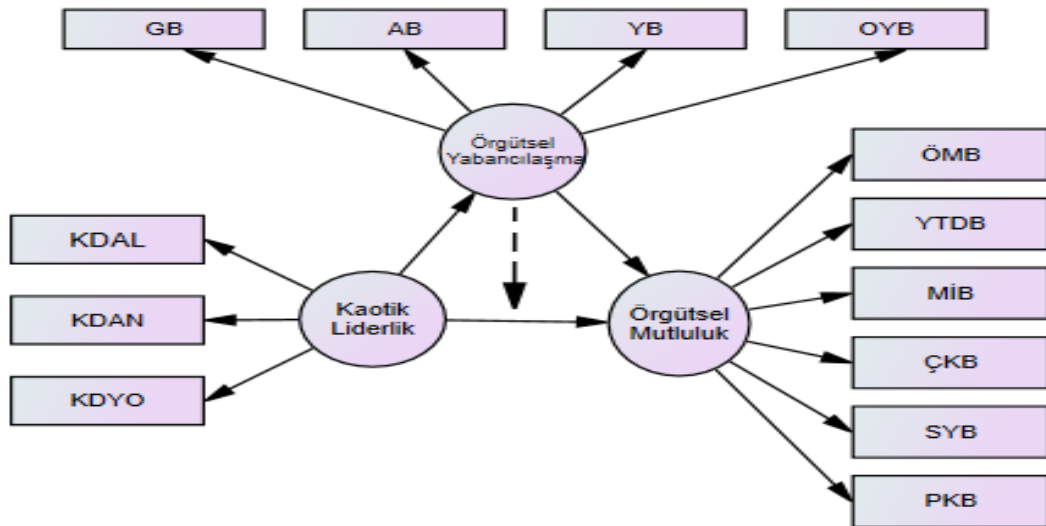
"Öğretmenlerin kaotik liderlik ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının aracılık rolü var mıdır?" şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik

modellemesinde, modelleme, model tanımlama, model tahmini ve modelin test edilmesi (Bayram, 2013) adımları izlenmiştir.

Modelleme Aşaması

Yapısal Eşitlik Modellemesinin modelleme aşamasında, araştırma kapsamında ele alınacak modelin belirlenmesi için örtük yapılar olan kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluğa ilişkin faktörler ile değişkenler belirlenmiştir. Araştırmada kaotik liderlik gizil değişkeni ile ilgili üç gözlenen değişken, örgütsel yabancılaşma gizil değişkeni ile ilgili dört gözlenen değişken ve örgütsel mutluluk gizil değişkeni ile ilgili altı gözlenen değişken bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında, örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolü ile ilgili kuramsal bilgiler ve elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki kavramsal model oluşturulmuş ve Şekil 2'de gösterilmiştir.

Model ile kaotik liderliğin örgütsel yabancılaşma algısını ve örgütsel mutluluk düzeyini doğrudan etkilediği, örgütsel yabancılaşmanın örgütsel mutluluk düzeyini doğrudan etkilediği, ayrıca örgütsel yabancılaşmanın kaotik liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkide aracılık rolünün bulunduğunu varsayılmaktadır.



Şekil 2. Araştırmanın yapısal modeli

KDAL: Kaotik Durumu Algılama Boyutu, KDAN: Kaotik Durumu Analiz Etme Boyutu, KDYO: Kaotik Durumu Yönetme Boyutu, GB: Güçsüzlük Boyutu, AB: Anlamsızlık Boyutu, YB: Yabancılaşma Boyutu, OYB: Okula Yabancılaşma Boyutu, ÖMB: Öğretmenlik Mesleği Boyutu, YTDB: Yönetici Tutum ve Davranışları Boyutu, MİB: Meslektaş İlişkileri Boyutu, ÇKB: Çalışma Koşulları Boyutu, SYB: Sınıf Yönetimi Boyutu, PKB: Pozitif Kişilik Boyutu.

Model Tanımlama Aşaması

Model tanımlama aşamasında, yapısal modelde yer alan gizil değişkenlere ait betimsel istatistikler ve değişkenler arası korelasyon katsayılarına ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

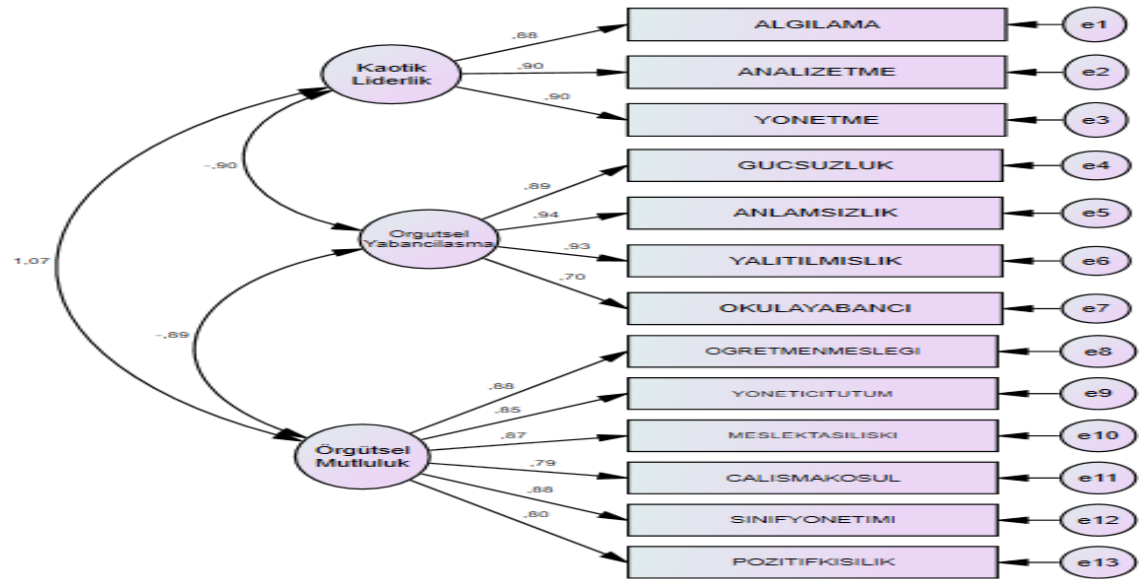
Araştırmanın Ölçüm Modelinde Yer Alan Gizil Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları

		Kaotik Liderlik	Örgütsel Yabancılaşma	Örgütsel Mutluluk
Kaotik Liderlik	r	1	-.964(*)	.833(*)
Örgütsel Yabancılaşma	r	-.964(*)	1	-.868(*)
Örgütsel Mutluluk	r	.833(*)	-.868(*)	1

* $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, kaotik liderlik ile örgütsel yabancılaşma arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu; kaotik liderlik ile örgütsel mutluluk arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel yabancılaşma ile örgütsel mutluluk arasında da istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Korelasyon katsayılarına ilişkin tanımlamadan sonra araştırmada yer alan gizil ve örtük değişkenler arasındaki bütün ilişkiler serbest bırakılarak ölçüm modeli test edilmiş ve sonuç Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Ölçüm modeline ait standardize yol diyagramı sonuçları

Ölçüm modeline ait standardize yol diyagramına ait bulgular Şekil 3'te gösterilmiştir. Şekil 3 incelendiğinde gözlenen değişkenlere ait faktör yük değerlerinin .50'den yüksek olduğu görülmektedir. Ölçüm modeline ait uyum iyiliğine ilişkin sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

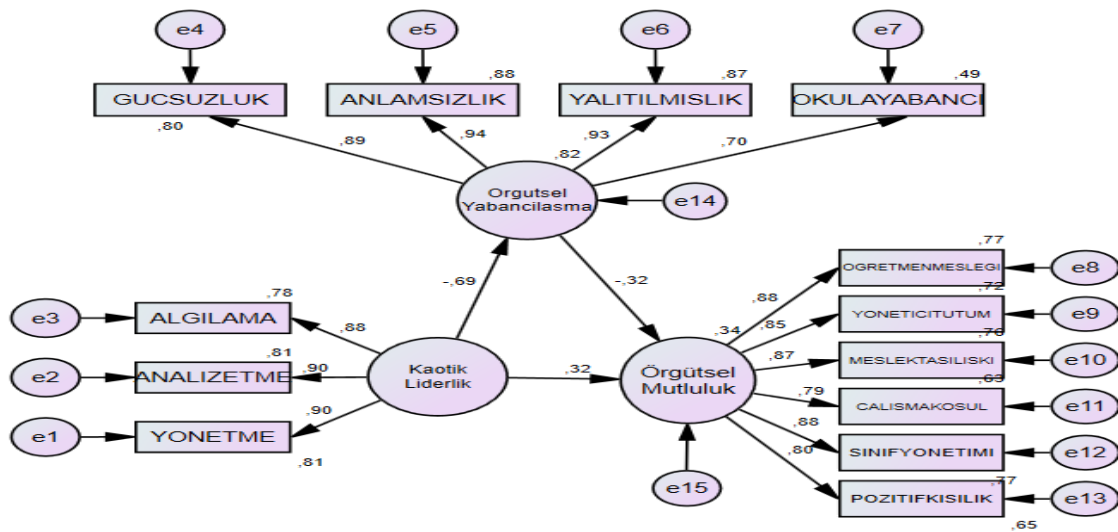
Araştırmanın Ölçüm Modeline İlişkin Elde Edilen Uyum İndekslerine Ait Sonuçlar

İncelenen uyum indeksleri	Mükemmel uyum için kriterler	İyi-kabul edilebilir kriterler	Elde edilen uyum indeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	4.07	Kabul edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	.06	Kabul edilebilir
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.07	Kabul edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.92	Kabul edilebilir
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	.94	Kabul edilebilir

Tablo 4 incelendiğinde, ölçüm modelinin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir aralık içinde olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle uyum iyiliği indeksleri incelenen ölçüm modelinin model veri uyumunun sağlandığı görülmüş ve bu bulgular ışığında üçü gizil olmak üzere toplam on üç gözlenen değişkenin yer aldığı yapısal eşitlik modellemesine geçilerek bulgular raporlanmıştır.

Model Tahmini ve Modelin Test Edilmesi Aşaması

Model tahmini ve modelin test edilmesi aşamasında; verilerle model parametreleri arasındaki uyumu kestirebilmek amacıyla model uyum programlarından olan bilgisayar istatistik paket program kullanılmış olup program aracılığıyla öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkilere dayalı olarak oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi test edilmiştir. Bu modelde kaotik liderlik bağımsız değişken, örgütsel mutluluk bağımlı değişken, örgütsel yabancılaşma ise aracı değişken olarak model kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma modeline ilişkin YEM sonucunda ortaya çıkan faktör yükleri ve standardize edilmiş sonuçlar Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4. Araştırma modeline ilişkin yol analizi sonuçları

Yapılan yapısal eşitlik modellemesiyle ortaya çıkan yol analizi sonuçları Şekil 4'de gösterilmiştir. Şekil 4 incelendiğinde değişkenler arasında çizilen yolların anlamlı olduğu ($p < .01$), standardize yol katsayılarının ise .70 ile .94 arasında olduğu ve kaotik liderlik örgütsel yabancılaşma birlikte örgütsel mutluluk algısındaki toplam varyansın %34'ünü açıkladığı görülmektedir. Modeldeki tüm yolların anlamlı çıkması nedeniyle model üzerinde herhangi bir modifikasyon yapılmamıştır.

Tablo 5.

Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Elde Edilen Uyum İndekslerine Ait Sonuçlar

İncelenen uyum indeksleri	Mükemmel uyum için kriterler	İyi-kabul edilebilir kriterler	Elde edilen uyum indeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	3.01	Kabul edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	.07	Kabul edilebilir
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.07	Kabul edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.96	Mükemmel uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	.90	Kabul edilebilir

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma modeline ilişkin YEM analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin alanyazında kabul edilebilir eşik değerleri içinde olduğu ve bu değerlere genel olarak bakıldığında yapısal eşitlik modelinin doğrulandığı ifade edilebilir.

Tablo 6.

Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Değerleri

Değişkenler arasındaki ilişkiler	B	β	S.E	C.R. (t)	p
Örgütsel Yabancılaşma <--- Kaotik Liderlik	-	-.69	.038	11.266	***
Örgütsel Mutluluk <--- Örgütsel Yabancılaşma	-	-.32	.045	11.650	***
Örgütsel Mutluluk <--- Kaotik Liderlik	.880	.32	.046	8.850	***

$X^2 = 217,322$ (***) $p < .05$

Tablo 6'da yer verilen tahmin sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kaotik liderlik algılarının; örgütsel yabancılaşma algılarını anlamlı bir şekilde negatif yönde yordadığı ($\beta = -.69$; $t = 11.266$; $p < .05$), örgütsel mutluluk algılarını ise anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordadığı ($\beta = .880$; $t = 8.850$; $p < .05$) görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının onların örgütsel mutluluk algılarını negatif yönde anlamlı biçimde yordadığı ($\beta = -.32$; $t = 11.650$; $p < .05$) ve model bir bütün olarak incelendiğinde örgütsel mutluluktaki varyansın %34'ünü açıkladığı görülmektedir.

Yapısal eşitlik modellemesinde alt problem olarak belirlenen “Kaotik liderlik algısının örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolü nedir?” ifadesine istinaden geliştirilmiş modelde aracı değişken olarak belirlenen örgütsel yabancılaşmanın aracılık rolü hesaplanmıştır. Bayram (2010), bir değişken, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin boyutu ve yönünü etkilediğinde aracı değişken niteliği kazanabildiğini belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan modellemede üç gizil değişkenin varlığı ve kuramsal nitelikte aracı değişken olarak konumlandırılmış olan örgütsel yabancılaşmanın kaotik liderlik-örgütsel mutluluk ilişkisini etkileme potansiyeline ilişkin kanıtlar dikkate alınmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesinde etkiler doğrudan, dolaylı ve toplam etki olarak ele alınmakta, doğrudan etki bir değişkenin diğer bir değişken üzerindeki etkisi, dolaylı etki değişkenler arasındaki aracılık etkisi, toplam etkisi ise dolaylı ve doğrudan etkilerin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Yapısal Eşitlik Modellemesinde değişkenler arasındaki etkiler ile ilgili yorum yapılırken “.50 ve üstü güçlü etki, .10 ile .50 arası orta düzeyde etki ve .10 altı ise zayıf etki” olarak alınır (Kline, 1994).

Araştırmanın alt problemlerinden olan kaotik liderlik algısı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkide örgütsel yabancılaşma değişkeninin aracılık rolü olup olmadığını test etmek amacıyla bootstrap yöntemini esas alan yol analizi gerçekleştirilmiştir. Alanyazında aracılık etkisinin istatistiksel olarak ispatlanmasına ilişkin iki temel yaklaşım bulunmaktadır ki bunlar; geleneksel yaklaşım olarak bilinen Baron ve Kenny'nin nedensellik yaklaşımı (Sobel testi) ve çağdaş yaklaşımdır. Geleneksel yaklaşım, oldukça popüler olmasına karşın son yıllarda yapılan çalışmalar bu yöntem önemli eleştiriler getirmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2018; Hayes, 2018). Sobel testinin tam aracı ve kısmi aracı terimlerinin tartışmalı olmasının yanında katı ve güvenilirliği düşük bir test olması geleneksel yaklaşıma getirilen eleştirilerden bazıları olup aracılık modellerinin analizi için daha geçerli ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayan çağdaş yaklaşımların kullanılmasının daha iyi sonuçlar ortaya koyacağı ileri sürülmüştür (Gürbüz, 2019; Fritz ve MacKinnon, 2007).

Çağdaş yaklaşımın aracılık modeli analizlerinde öncelikli odak noktası, dolaylı etki değerlerinin hesaplanması ve hesaplanan değerlerden çıkarımlar yapılmasıdır. Dolaylı etki, tahmin değişkeninin aracı değişken üzerindeki etkisi ile aracı değişkenin, sonuç değişkeni üzerindeki etkisinin çarpımıdır. Çağdaş yaklaşıma göre aracı etki modelinde, bootstrap testi sonucunda tahmin değişkeninin dolaylı etkisinin anlamlı olması halinde aracılık modeli doğrulanmış kabul edilmektedir. Bootstrap yönteminde, orijinal veri setindeki gözlemlerden, rastgele yeni gözlem setleri oluşturulmaktadır. İstatistikî hesaplamalar, binlerce kez tekrarlanmış bu yeni veri setlerinden elde edilen dağılımlar üzerinden hesaplanmaktadır. Aracılık analizlerinde bootstrap yöntemi, dolaylı etkiye ait dağılımın görgül olarak türetilmiş bir gösterimini oluşturmak için kullanılmaktadır. Binlerce kez yinelenen örneklemde hesaplanan bu yeni dağılım, dolaylı etki değerine ait bir güven aralığını tespit etmek için oldukça işlevseldir. Çünkü, sobel testinden farklı olarak, bootstrap yönteminde dolaylı etki değerinin dağılımının şekli hakkında bir varsayım yapılmamaktadır. Sobel testi, dolaylı etkiye ait dağılımın normal dağılım olduğu varsayımına göre hesaplama yapmaktadır. Ancak dolaylı etkiye ait dağılım, çoğu zaman normal dağılmadığı ve asimetric bir görünüm arz ettiği bilinen bir gerçektir (Stone ve Sobel, 1990).

Yapılan araştırmalarda, orijinal veri setinden çekilen binlerce rastgele verinin oluşturduğu bootstrap dağılımı üzerinden yapılan hesaplamaların daha güvenilir sonuçlar verdiği ortaya konulmuştur (DiCiccio ve Efron, 1996). Araştırmada kaotik liderlik algısı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkide örgütsel yabancılaşma değişkeninin aracılık rolü olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekteştirilen bootstrap analizinde 5000 yeniden örnekleme seçeneği tercih edilmiştir. Bootstrap sonuçlarına göre Yapısal Eşitlik Modellemesi analizi sonucunda ulaşılan etkilere ilişkin sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Araştırma Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri			
	Örgütsel Yabancılaşma		Örgütsel Mutluluk	
	β	SH	β	SH
Kaotik Liderlik (c yolu)	-	-	.55***	.035
R ²	-	-	.31	
Kaotik Liderlik (c’ yolu)	-.69***	.058		
R ²	.82***			
Kaotik Liderlik (c’ yolu)	-		.32***	.046
Örgütsel Yabancılaşma (b yolu)	-		-.32***	.068
R ²	-		.34	
Dolaylı etki	-		.218, (.073 - .382)	

*p< .05; **p< .01; ***p<.001 Bootstrap yeniden örnekleme: 5000
SH= Standart Hata

Tablo 7’de görüldüğu üzere standardize edilmiş doğrudan etkiler incelendiğinde kaotik liderlik algısının örgütsel yabancılaşma üzerinde (β = -.69) güçlü düzeyde negatif bir etkiye, örgütsel mutluluk üzerinde ise (β = .55) güçlü düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Kaotik liderlik algısının örgütsel mutluluk algısını örgütsel yabancılaşma algısı üzerinden dolaylı olarak da etkilemekte ve bu etki (β = .32) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel mutluluk üzerindeki doğrudan etkisi ise (β = -.32) orta düzeyde negatif yönlüdür.

Bootstrap tekniği ile yapılan aracılık etki analizlerinde, araştırma hipotezinin desteklenebilmesi için analiz sonucunda elde edilen %95 güven aralığındaki (GA) değerlerinin sıfır (0) değerini kapsamaması gerekmektedir (Hayes, 2018). Tablo 7 incelendiğinde Bootstrap sonuçlarına göre kaotik liderliğin örgütsel yabancılaşma vasıtasıyla örgütsel mutluluk algısı üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (β = .218, %95 GA [.073, .382]). Bu sonuçlar örgütsel yabancılaşma algısının, kaotik liderlik algısı ile örgütsel mutluluk algısı arasında aracılık etkisinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, kaotik liderlik algısının örgütsel yabancılaşma üzerinde ($\beta = -.69$) güçlü düzeyde negatif bir etkiye, örgütsel mutluluk üzerinde ise ($\beta = .55$) güçlü düzeyde bir etkiye sahip olduğu; kaotik liderlik algısının örgütsel mutluluk algısını örgütsel yabancılaşma algısı üzerinden dolaylı olarak da etkilediği ve bu etkinin ($\beta = .32$) orta düzeyde olduğu; örgütsel yabancılaşmanın örgütsel mutluluk üzerindeki doğrudan etkisinin ($\beta = -.32$) orta düzeyde negatif yönlü, kaotik liderliğin örgütsel yabancılaşma vasıtasıyla örgütsel mutluluk algısı üzerindeki dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\beta = .218$, %95 GA [.073, .382]). Bu sonuçlar örgütsel yabancılaşma algısının, kaotik liderlik algısı ile örgütsel mutluluk algısı arasında aracılık etkisinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde örgütsel yabancılaşmanın; pek çok örgütsel değişken ile (iş doyumunu, örgütsel bağlılık, örgütsel adalet algısı, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık, örgütsel dışlanma, örgütsel sinizm vb.) etkileşim içinde olduğu görülmektedir (Agarwal, 1993; Akpolat ve Oğuz, 2015; Ayık ve Ataş Akdemir, 2016; Chiaburu, vd., 2014; Güzel ve Kirazoğlu, 2019; Kahveci ve Demirtaş, 2014; Kayaalp ve Özdemir, 2019; Korkmaz ve Çevik, 2017; Kovancı, 2020; Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016; Kurtulmuş ve Yiğit, 2016; Polat, vd., 2015; Polat ve Özdemir, 2018; Yakut ve Yakut, 2018; Yılmazlar ve Camadan, 2019).

Kovancı (2020) sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırma sonucunda örgütsel güven ile örgütsel yabancılaşma arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmazlar ve Camadan (2019) ise yaptıkları araştırma sonucunda psikolojik danışmanların yabancılaşmalarıyla sadece dönüştürücü liderlik stili arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu, sürdürücü ve serbest bırakıcı liderlik stilleri ile psikolojik danışmanların yabancılaşması arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı belirlemiştir. Güzel ve Kirazoğlu (2019) ise yabancılaşma toplam puanları ile iş doyum arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kayaalp ve Özdemir (2019) ise öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları ile örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yakut ve Yakut (2018) öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ve işyerinden dışlanma algıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Polat ve Özdemir (2018) ise gerçekleştirdikleri araştırma ile eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizi sonuçları ise eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin, okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okula yabancılaşmalarında kendilerinde var olan eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin önemli etmenler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kurtulmuş ve Karabıyık (2016) liselerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada örgütsel adalet değişkeninin işe yabancılaşma değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusunu ortaya koymuşlardır.

Kurtulmuş ve Yiğit (2016) tarafından yapılan çalışmada işe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetini anlamlı bir şekilde etkilediği bulunmuştur. Polat ve diğerleri (2015) ise öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ile akademik öz-yeterlik inançları arasında yüksek düzeyde ancak negatif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlarken, Akpolat ve Oğuz (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada örgütsel sinizm ile işe

yabancılaşma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz ve Aslan (2013) ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırma ile öğretmenlerin yaşam doyum puanları ile iş yerindeki yalnızlıkların duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Agarwal (1993) tarafından yapılan çalışmada örgütlerin türlerinden ziyade, hiyerarşik yapıların ve örgütsel büyüklük ile ilgili öğelerin işe yabancılaşmaya neden olduğunu saptamıştır.

Bu bulgulardan hareketle örgütsel yabancılaşmanın örgütsel birçok değişken ile pozitif veya negatif yönlü bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ki bu araştırmanın, kaotik liderlik ve örgütsel mutluluk ile örgütsel yabancılaşma arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulguları da alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, kaotik liderliğin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve bu yordayıcılığın pozitif yönlü olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında, doğrudan kaotik liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalara ulaşamamıştır. Ancak kaotik liderliğin olumlu karakteri düşünüldüğünde, olumlu karakter ile özdeşleştirilmiş olan örgütsel mutluluk ile olumlu ilişkiler geliştireceği öngörülebilir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin, krizlerle boğuşan, belirsizlikler yaşayan ve işlevsel olmayan çatışma ikliminin hâkim olduğu bir okul ortamında baskın olarak olumsuz duygular yaşamaları beklenen bir sonuç olacaktır.

Aydoğan (2019) ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada okul iklimi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algıları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve okul iklimi puanı arttıkça psikolojik iyi oluş puanlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Atar ve Konaklıoğlu (2018) ise yapmış oldukları çalışmada etkileşimci ve dönüşümcü liderlik ile örgütsel psikolojik iyi oluş arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Usta (2016) tarafından gerçekleştirilen ve liderlik davranışının çalışanların öznel iyi oluşları ve işe yabancılaşmaya etkisinin araştırıldığı çalışmada ise otoriter liderlik ile olumsuz duygu ve yaşam doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kaçay (2015) Beden Eğitimi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada etik liderlik davranışı, örgütsel bağlılık boyutları ile yaşam doyumunu değişkeni arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Sarıdemir (2015) ise okul müdürünün liderlik stilini yüksek dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin yaşam doyumunu düzeyi, düşük dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin yaşam doyum düzeyinden yüksektir. Yörük ve Sağban (2012) kültürel liderlikle örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin artırılmasında okul yöneticisinin kültürel liderlik rollerinin etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yılmaz ve Ceylan (2011) ise araştırmaları sonucunda öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeyi arttıkça iş doyumlarının da artış gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Alanyazında yer alan araştırma bulguları ile kaotik liderlik algılarının örgütsel mutluluk ile ilişkisine ait araştırma bulguları da tutarlılık göstermektedir.

Olumlu duyguların, hem bireyler hem de örgütler açısından olumlu sonuçlar doğurduğu (Robbins ve Judge, 2012) düşünüldüğünde; örgütsel yabancılaşmanın yüksek düzeyde yaşandığı örgütlerde, örgütsel mutluluk algısının düşük düzeyde kalacağı, bununla birlikte

kaotik liderlik algısının da yüksek olduğu örgütlerde örgütsel mutluluk algısının da yüksek bulunacağı ifade edilebilir. Dolayısıyla örgütsel mutluluk algısı yükseldikçe örgütsel yabancılaşma algısında düşüş yaşanması beklenmektedir. Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel mutluluk üzerinde negatif yönde etki yaratması işgörenin örgütsel etkililiğe katkısını da azaltacağı unutulmadan örgütsel yabancılaşmaya neden olan etmenlerin tespit edilerek ortadan kaldırılması veya etkisinin azaltılması önemli olabilir. Araştırma sonuçları esas alınarak, öğretmenlerin, okul müdürlerinin kaotik liderlik rollerine ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algılarını arttırmak ve örgütsel yabancılaşma düzeylerini azaltabilmek için uygulayıcılara dönük olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Okul yöneticileri, okullarında meydana gelen veya gelebilecek kaotik durumlar karşısında öğretmenlerin görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ortamlar ile yatay ve açık iletişim kanalları oluşturabilirler.
2. Mesleki kıdemi az olan öğretmenler okulda kaotik durumlar karşısındaki yetkinliklerini arttıracak karar süreçlerine dâhil edilebilirler.
3. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini azaltacak ve mutluluk düzeylerini yükseltecek çeşitli mesleki projelerde takım çalışması yapmaları özendirilebilir.
4. Araştırma bulgularına göre lise öğretmenlerine yönelik gerekli sosyal desteğin verilmesi, gerek okul içinde gerekse okul dışında etkileşim olanaklarının artırılması amacıyla farklı etkinlikler (gezi, çalıştay vb.) yapılması önerilebilir. Bu tür uygulamalar, öğretmenlere işbirliği, sosyal destek, olumlu duygu paylaşımı ve güven tesis etme açılarından örgütsel kültüre, mutluluğa ve liderliğe ilişkin olumlu algıları arttırabilir.
5. Araştırma bulguları doğrultusunda Güzel Sanatlar ve Spor branşı öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla kendi yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri çalışma ortamları, atölyeler ve spor alanları oluşturulabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için T. C. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından (19.11.2020 tarihinde 2020/20-7 sayılı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Agarwal, S. (1993). Influence of formalization on role stress, organizational commitment and work alienation of salespersons: A cross-national comparative study. *Journal of Internal Business Studies*, 24(4), 715-739.
- Akbaba Altun, S. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 451-469.
- Akpolat, T., ve Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmi işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 947-971. <https://doi.org/10.17860/efd.81842>
- Aksu, G., Eser, M. T., ve Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Atar, A. ve Konaklıoğlu, E. (2018). Konaklama işletmelerindeki liderlik davranış türlerinin örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm ve psikolojik iyi oluşa etkisi: Türkiye ve İtalya üzerine bir çalışma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 45-65.
- Aydoğan, İ. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 33-51.
- Ayık, A., ve Ataş Akdemir, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 429-452.
- Baker, S. B. (1995). *Chaos theory in educational systems: Principals' perceptions of sensitive dependence on initial conditions*. Unpublished master's thesis, East Tennessee State University, USA.
- Balyer, A. (2011). Eğitim yönetiminde farklı bir yaklaşım olarak karmaşıklık/kaos teorisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(385), 8-15.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Kadioğlu Matbaası.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellenmesine giriş amos uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Begum, S., Jabeen, S., & Awan, A. B. (2014). Happiness: A psycho-philosophical appraisal. *Dialogue*, 9(3), 313-325.
- Bingöl, D. (1997). *Personel yönetimi*. (3. basım). Beta Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem
- Chiaburu, D. S., Diaz, I., & De Vos, A. (2013). Employee alienation: Relationships with careerism and career satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 28(1), 4-20.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Cramer, F. (1998). *Kaos ve düzen*. (Çev. V. Atayman). Alan Yayıncılık.
- Diker, N., ve Ökten, A. N. (2009). Kaos'dan düzene; Sinerjetik toplum, sinerjik yönetim ve sinerjist planlama-örnek olay: 1999 Marmara depremleri sonrası kaos ve kendi-kendine organizasyon süreci içinde bir ilkokulun yapımı. *Megaron*, 4(3), 147-162.

- DiCiccio, T. J., & Efron, B. (1996). Bootstrap confidence intervals. *Statistical Science*, 11(3), 189-228. <https://doi.org/10.1214/ss/1032280214>
- Doğan, Ü. (2021). *Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, A., ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Ferguson, I., & Lavatte, M. (2004). Beyond power discourse: Alienation and social work. *The British Journal of Social Work*, 34(3), 297-312. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch039>
- Fritz, M. S., & MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological science*, 18(3), 233-239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x>
- Gavin, J. H., & Mason, R. O. (2004). The virtuous organization: The Value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Güzel, F., ve Kirazoğlu, C. (2019). Halk eğitim merkezinde çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 15(58), 193-222.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Helliwell, J. F., Huang, H., & Wang, S. (2017). Dünya mutluluğunun sosyal temelleri. *Dünya Mutluluk Raporu*, 8.
- Jossa, B. (2013). Alienation and the self-managed firm system. *Review of Radical Political Economics*, 46(1), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0486613413488064>
- Kaçay, Z. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve yaşam doyumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kahveci, G., ve Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 27-62.
- Kaneko, K., & Tsuda, I. (2011). *Complex systems: chaos and beyond: A constructive approach with applications in life sciences*. Springer Science and Business Media.
- Karaçay, T. (2004). *Determinizm ve kaos*. Mantık, Matematik ve Felsefe II. Ulusal Sempozyumu, 21, 24.
- Kayaalp, E., ve Özdemir, T. Y. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 101-113.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Korkmaz, M., ve Çevik, M. S. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 675-716.

- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kovancı, M. (2020). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının örgütsel yabancılaşma davranışları ile ilişkisi. *Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi*, 1, 96-124.
- Kurtulmuş, M., ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 459-477.
- Kurtulmuş, M., ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282385>
- Levin, S. A. (2005). Self organization and emergence of complexity in ecological systems. *BioScience*, 55(12), 1075-1079.
- Morrison, K. (2008). Educational philosophy and the challenge of complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 19-34. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00394.x>
- Moseley, B., & Dustin, D. (2008). Teaching as chaos. *College Teaching*, 56(3), 140-142.
- Ortegón-Monroy, M. C. (2003). Chaos and complexity theory in management: an exploration from a critical systems thinking perspective. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 20(5), 387-400. <https://doi.org/10.1002/sres.566>
- Polat, M., Dilekmen, M., ve Yasul, A. F. (2015). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: Bir chaid analizi incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 214-232.
- Polat, Ş., ve Özdemir, M. (2018). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1395-1406. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1848>
- Rosenhead, J. (1998). Complexity theory and management practice. *Science As Culture*, 19, 1-10.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev. İ. Erdem). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saenghiran, N. (2013). Towards enhancing happiness at work: A case study. *Social Research Reports*, 25, 21-33.
- Sakarya MEM (2020). *Stratejik plan*. <http://sakarya.meb.gov.tr>, Erişim Tarihi: 12/12/2020.
- Sarıdemir, T. (2015). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve bazı kişisel değişkenlerin öğretmenlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seppala, E. (2016). *The happiness track: How to apply the science of happiness to accelerate your success*. Hachette Press.
- Sinai, Y. G. (2010). Chaos theory yesterday, today and tomorrow. *Journal of Statistical Physics*, 138, 2-7. <https://doi.org/10.1007/s10955-009-9912-0>
- Stone, C. A., & Sobel, M. E. (1990). The robustness of estimates of total indirect effects in covariance structure models estimated by maximum. *Psychometrika*, 55(2), 337-352.

- Töremen, F. (2000). Kaos teorisi ve eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22, 203-219.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1, 175-204.
- Usta, I. (2016). *Liderlik davranışının çalışanların öznel iyi oluşları ve işe yabancılaşmaya etkisi: Bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Yakut, S., ve Yakut, İ. (2018). Öğretmenlerde psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 1357-1376.
- Yılmaz, E., ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Yılmazlar, O., ve Camadan, F. (2019). Psikolojik danışmanların yabancılaşması üzerinde algıladıkları okul müdürlerinin liderlik stillerinin rolünün incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 411-449.
- Yılmaz, A., ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doymu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yörük, S., ve Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2795-2813.

İletişim/Correspondence

Dr. Ümit DOĞAN

doganumit18@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN

mahire.aslan@inonu.edu.tr

Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking of School Teachers

Hatice Gonca USTA, JLL Tecnology, 0000-0001-7276-9589

Abstract

The aim of this research is to determine the perceptions of teachers in different branches about higher order item writing skills and to carry out action research that provides a noticeable improvement in high-level question writing skills at the end of the training. The action research has been conducted in three stages: the beginning of training, the training period, and the end of training. At the beginning of the training, the expectations of the participants from the training and their perceptions about the high-level questions and Bloom's taxonomy were revealed. During the training, the level of awareness and its direction were followed. At the end of the training, it was tried to be identified what kind of differences occurred in the knowledge levels of the participants at the beginning and end of the training. At the beginning of the training, it was observed that the level of knowledge of the participants on high-level questions and Bloom's taxonomy was quite limited. During the training, they had a hard time internalizing Bloom's taxonomy in writing high-level questions. Besides, they stated a difference in their perspectives because they examined different question types. At the end of the training, they stated that besides showing great improvement in terms of knowledge and skills, they needed training on this subject.

Keywords: higher-order thinking, bloom taxonomy, cognitive level, teacher training, action research



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 486-514
DOI:10.17679/inuefd.986355

Article Type
Research Article

Received
23.08.2021

Accepted
05.05.2022

Suggested Citation

Usta, H. G. (2022). Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking of School Teachers, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 23(1), 486-514. DOI: 10.17679/inuefd.986355

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Higher order thinking skills are a combination of teaching and learning. Definition of higher-order thinking is about problem solving, researching, creativity, and solving complex problems. Higher order thinking skills are more than memorizing; it is creating new information while solving a problem. Since higher order thinking is a complex thinking process, it is difficult to measure. Analyzing, evaluating, and creating levels in Bloom's taxonomy focus on assessing higher-order thinking skills. Considering Bloom's taxonomy, which deals with the cognitive dimension, the items that observe the behavior in the analyze, evaluate, and create levels of the taxonomy are called higher order thinking items. Higher order thinking items encourage sharing experiences that require discussion of real-situation problems. These items assess critical thinking, analysis of unfamiliar situations, decision making, and problem solving. Therefore, it is essential that teachers should be able to assess students' higher order thinking skills. It means teachers should be able to write higher order items that focus on analyzing, evaluating, and creating levels of Bloom's taxonomy.

Purpose

The aim of this research is to determine the perceptions of teachers from different branches about higher order item writing skills and to carry out action research that provides a noticeable improvement in high-level question writing skills at the end of the training.

Method

This study is a participatory action research that focuses on defining problems and solving and improving the situation. Action research in education is research conducted to understand, evaluate, and then change and improve educational practices. In this study, the action research has been handled in three stages: the beginning of training, the training period, and the end of training. At the beginning of the training, the expectations of the participants from the training and their perceptions about the high-level questions and Bloom's taxonomy were revealed. During the training, the level of awareness and in what direction was followed. At the end of the training, it was tried to be realized what kind of differences occurred in the knowledge levels of the participants at the beginning and end of the training. Participants consist of 19 mathematics, social studies, science, Turkish and English teachers who work in primary and middle schools in Sivas. Semi-structured interview form, diary / observations, and focus group interview forms were used in the study. The analysis of the research, which was conducted in three stages, was analysed with the qualitative descriptive analysis method.

Findings

When the results obtained from the study were examined one by one, it was observed that firstly, before the training, the teachers took the classroom assessment tools from the internet or ready sources. Teachers stated that they learned Bloom's taxonomy while preparing for KPSS and at the college. Before the training, Teachers define items for higher order thinking skills as difficult items and items written according to the higher levels of Bloom's taxonomy. Understanding Bloom's taxonomy is among the problems faced by teachers during training. They had difficulties in understanding the skill levels of the questions

examined during the training. They also had difficulty writing questions focused on high-level skills and achievements. They stated that at the end of the training, they will prepare the measurement and evaluation tools in line with the test plan and Bloom's taxonomy and write their questions.

Discussion & Conclusion

Teachers stated that they were more motivated to use high-level questions in classroom assessment activities. When considered according to the results of the research, an educational content should be provided, in which especially pre-service teachers will receive effective question writing training for higher order item writing skills within the scope of the assessment and evaluation course and will have the chance to apply their theoretical knowledge within the scope of the teaching practice course. For teachers working in schools, it may be suggested to increase these and similar in-service seminars.

Öğretmenlerin Üst Düzey Soru Yazma Becerilerine Yönelik Eylem Araştırması

Hatice Gonca-USTA, JLL Technology, 0000-0001-7276-9589

Öz

Bu araştırmanın amacı farklı branşlardaki öğretmenlerin üst düzey soru yazma becerilerine ilişkin algılarını belirlemek ve verilen eğitim sonunda üst düzey soru yazma becerilerinde fark edilebilir bir gelişme sağlayan bir eylem araştırması gerçekleştirmektir. Eylem araştırması eğitim başlangıcı, eğitim sırası ve eğitim sonu olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır. Eğitimin başında katılımcıların eğitimden beklentileri, üst düzey sorulara ve Bloom taksonomisine ilişkin algıları ortaya konmuştur. Eğitim sırasında ise ne düzeyde ve ne yönde bir farkındalık oluştuğu takip edilmiş, eğitimin sonunda katılımcıların eğitim başlangıcı ve sonundaki görüşlerinde, bilgi düzeylerinde ne tür farklılıklar meydana geldiği fark ettirilmeye çalışılmıştır. Tüm bunlar doğrultusunda araştırmada gözlemlenenler; eğitim başında katılımcıların üst düzey sorulara ve Bloom taksonomisine ilişkin bilgi düzeylerinin oldukça sınırlı olduğu gözlenmiştir. Eğitim sırasında üst düzey soru yazma konusunda, Bloom taksonomisini içselleştirme konusunda oldukça zorlanmışlar bunun yanında farklı soru tiplerini incelemiş olmalarından dolayı bakış açılarında farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim sonunda bilgi ve beceri bakımından büyük bir gelişim göstermelerinin yanında bu konuda yapılacak eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: üst düzey soru, bloom taksonomisi, bilişsel basamak, öğretmen eğitimi, eylem araştırması,



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 486-514
DOI:10.17679/inuefd.986355

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
23.08.2021

Kabul Tarihi
05.05.2022

Önerilen Atıf

Usta, H. G. (2022). Üst Düzey Soru Yazma Becerileri: Eylem Araştırması. Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 486-514.
DOI: 10.17679/inuefd.986355

Üst Düzey Soru Yazma Becerileri: Eylem Araştırması

Üst düzey zihinsel beceriler öğretme ve öğrenmenin birleşimidir. Üst düzey düşünme becerileri öğrencilerin problemleri bireysel ve grup olarak yaratıcı bir şekilde çözmeleri ile ilgilidir (Chidozie, Libunao & Kamin' Saud, 2014). Resnick (1987) üst düzey becerileri algoritmik olmayan, farklı çözümler üreten düşünmenin karmaşık bir şekli olarak tanımlamaktadır (akt. Miri, David & Uri, 2007). Resnick (1987) üst düzey becerilerin tanımlanmasının zor fakat kolaylıkla fark edilebilir olduğunu belirtmiş ve şu karakteristik özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir: (1) algoritmik olmayan; yani başlangıçta tamamıyla tanımlanamayan işlem basamakları (2) karmaşık olma eğilimi; yani kesin bir şekilde tahmin edilemeyen veya görülemeyen işlem basamakları (3) tek bir çözüm yerine birden fazla çözüm içerir (4) anlaşmazlıklar içeren ve farklı yorumları içerir (5) farklı kriterlere dayalı uygulamalar (6) sıklıkla kesinlik içermez (7) otomatik düşünme süreci içerir (8) kuralsızlığın yapısının keşfi gibi etkileyici anlamlar içerir (9) yüksek efor gerektirir (akt. Apino & Retnowati, 2017). Üst düzey düşünme becerisi için yapılan diğer tanımlara bakıldığında; Thomas ve Thorne ezberleme ya da başka şekilde ifade etmekten daha ötedir şeklinde belirtirken Lewis ve Smith kafa karıştırıcı durumlara karşı yeni bilgiler üretmek olarak tanımlamıştır (akt. Apino & Retnowati, 2017). Wilks (1995) ise; üst düzey düşünme becerilerini Bloom, Englehart, Furst, Hill ve Krathwohl (1956) taksonomisinde yer alan analiz, değerlendirme ve sentez basamaklarına odaklanan öğrenme tecrübeleri ve problem çözme becerileri geliştirme, sonuç çıkarma, tahmin etme, çıkarımda bulunma ve yaratıcı düşünme olarak tanımlamaktadır. Bu becerilere ek olarak soru sorma, karar verme, kritik ve sistematik düşünme de eklenmektedir (Dillon, 2002; Zoller, Dori & Lubezky, 2002; Zohar & Dori 2003). Tüm bu tanımlara bakıldığında üst düzey düşünme becerilerinin kritik düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini içine alan algoritmik olmayan problemleri çözmek kadar karmaşık olduğu açıktır.

Bu doğrultuda bu becerilerin, Bloom taksonomisinin analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında belirtilen beceriler olduğunu söylemek de mümkündür (Apino & Retnowati, 2017). Bloom'un hedeflerle ilgili sınıflaması üzerine Anderson ve Krathwohl'un (2001) öncülüğünde yapılan araştırma yeni düzenlemeye de yansımıştır. Bunun sonucunda, bilişsel alan olarak nitelenen boyut, bilişsel süreç (cognitive process) ve bilgi boyutu olmak üzere iki boyutlu bir yapıya dönüşmüştür.

Bloom'un orijinal taksonomisi revize edilmiş ve aralarındaki temel farklar ortaya konmuştur. Bu farklılıkların değerlendirmeye yansımaları ise dört başlık altında toplanmıştır:

Bilgi ve bilişsel süreç şeklindeki ayrıştırmalar ve bilişsel süreç alt basamaklarındaki değişiklikler daha karmaşık durumları ele alan yeni değerlendirme yöntemlerini gündeme getirmiştir (Airasian & Miranda, 2002).

Bilgi basamağı isim ve fiil hali olarak ayrıştırılmış ve alt basamaklar için daha ayrıntılı tanımlamalar yapılmıştır. Böylece zihinsel yeterlikler daha kolay anlaşılabilir ve değerlendirmeler için bir avantaj sağlamıştır (Raths, 2002; Turgut & Baykul, 2010).

1. "Üst düzey düşünme" süreçleri olarak adlandırılan analiz, değerlendirme ve yaratma basamakları için geçerliği ve güvenilirliği yüksek olan yeni ölçme araçlarına ihtiyacı arttırmıştır.
2. Bilgi boyutunda yer alan bilişüstü bilgi basamağı, bilişsel stratejiler ve görevler bilgisi ile öz-bilgi olgusuna dikkat çekmiş (Pintrich, 2002), bireyleri değerlendirmeye katmış ve kendi

düşüncelerini sorgulamaya imkân tanıyan daha güvenilir ve geçerli ölçme araçlarına yönlendirmiştir (Yurdabakan, 2012).

Bilişsel boyutu ele alan Bloom taksonomisi göz önünde bulundurulduğunda taksonominin analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki davranışları gözlemleyen sorular üst düzey sorular olarak adlandırılmaktadır. Üst düzey sorular ise gerçek durum problemleri, tartışma gerektiren, deneyimleri paylaşmayı teşvik eden sorulardır (Miri, David & Uri, 2007). Öğrencilerde bu sorularla ölçülmek istenen sorular ise kritik düşünme, aşına olunmayan durumlara ilişkin analiz yapabilme, karar verme, problem çözme olarak belirtilebilir (Ennis, 1989; Zoller, Ben-Chaim, Ron, Pentimalli & Borsese, 2000).

Üst düzey düşünme becerilerini öğretmede öğretmenler de gerekli olan tekniklere vakıf olmalıdır. Ancak öğretmenlerin de en sıklıkla karşılaştıkları problem, üst düzey düşünme becerilerini nasıl öğretecekleridir (Chidozie vd., 2014). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için öğretme, öğrenme ve değerlendirme birlikte düşünülmelidir (Birenbaum, 2003, akt. Barak & Dori, 2009). Öğretmenlerin üst düzey becerilere yönelik soru yazma becerilerine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında ise sonuçlar alt düzey becerilere yönelik yazılan soruların oranının üst düzey becerilere yönelik yazılan sorulardan daha fazla olduğunu göstermektedir (Khan & Inamullah, 2011; Anasy, 2016; Freatat & Smadi, 2014; Igbaria, 2013; Raqqad & Ismail, 2018; Razmjoo & Kazempourfard, 2012; Ulum, 2016; Zaiturrahmi, Kasi & Zulfikar, 2017). Utami, Joko Nurkamto ve Marmanto (2019) yaptıkları çalışmada öğretmen yapımı testlerdeki soruların %50'den fazlasının Bloom taksonomisinin anlama düzeyinde yer aldığını geri kalanların ise analiz, uygulama ve hatırlama olarak sıralandığını belirtmektedir. Literatürde öğretmenlerin üst düzey soru yazma becerileri ile ilgili çalışmalardan anlaşılacağı üzere çoğunluk Bloom taksonomisine göre alt düzeylerde gözlenmektedir.

Türkiye özelinde literatüre bakıldığında; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının soru yazma becerilerine ilişkin yapılan araştırmalarda önemli yetersizlikler olduğu belirtilmektedir (Akbulut, 1999; Dinç, 2005; Filiz, 2002; Yeşil, 2008). Korkmaz ve Yeşil (2011) öğretmen adaylarının soruların niteliklerine ilişkin görüşlerine yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının üst düzey becerilere yönelik soruları zor soru olarak değerlendirdiklerini bunun yanında taksonominin revize öncesi üst düzeyleri olan analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerine ait soruları da üst düzey sorular olarak nitelediklerini belirtmişlerdir. Alinyazındaki çalışmalara bakıldığında benzer şekilde hatırlama, anlama ve uygulama basamağındaki soruların çoğunlukla yer aldığı gözlenirken analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait soruların ise neredeyse hiç yer almadığı görülmektedir (Akbulut, 1999; Filiz, 2002; Yeşil, 2008; Yeşil & Özbek, 2008). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin nitelikli soru yazabilmeleri ve gerekli değerlendirmeleri yapabilmeleri gerekliliğinden hareketle bu çalışma planlanmıştır. Böylelikle öğrencinin gerçek beceri düzeyini ölçen sorular sorabilen öğretmen öğrencinin becerisine odaklanma, gerekli ve doğru kaynakları araştırma becerisini de gerçekleştirmiş olacaktır. Öğretmenlere katkı sağlamasının yanında alt düzey becerilerin, ezbere bilginin ölçüldüğü hatırlama düzeyindeki sorular dışında sorularla karşılaşan öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Sivas ilinde görev yapmakta olan ve farklı branşlardaki 19 öğretmenin üst düzey soru yazma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve toplamda 3

hafta süren 27 saatlik eğitim sonunda üst düzey becerilere yönelik soru yazma becerilerinde sağlanabilecek gelişmeyi izlemeyi hedefleyen bir eylem araştırması gerçekleştirmektedir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümleleri eğitim öncesi, eğitim sırasında ve eğitim sonunda olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır.

Eğitimden Önce:

Öğretmenlerin üst düzey becerilere yönelik soru yazma becerileri ne durumdadır? Bu problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır

1. Öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme yöntemleri bakımından bilgi düzeyleri nedir?
2. Öğretmenler Bloom taksonomisine ilişkin neler biliyorlar?
3. Üst düzey becerilere yönelik sorulara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin üst düzey becerilere yönelik soru yazma becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Eğitim sırasında:

1. Öğretmenlerin üst düzey becerilere yönelik soru yazma eğitiminde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin üst düzey becerilere yönelik soru yazma eğitiminde edindikleri beceriler nelerdir?

Eğitim sonunda:

1. Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmelerde kullandıkları ölçme araçlarını hazırlarken izleyecekleri yollar neler olacaktır?
2. Öğretmenler Bloom taksonomisine ilişkin neler öğrendiler?
3. Üst düzey becerilere yönelik sorular öğretmenler için ne anlam ifade ediyor?
4. Eğitime sonunda soru yazma becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri?

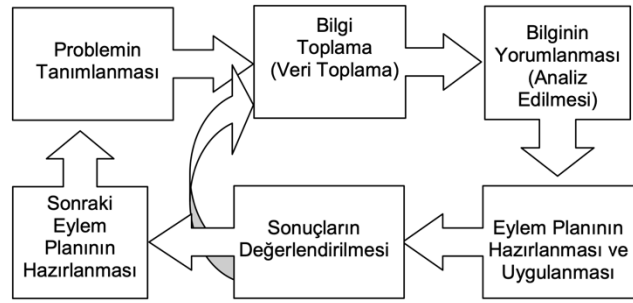
Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modelini nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması oluşturmaktadır. Araştırma eylem araştırması türlerinden katılımcı eylem araştırması olarak kurgulanmıştır.

Eylem araştırmasında katılımcılar problem tanımlar, çözer ve durumu geliştirmeyi amaçlar. Eylem araştırmasında çalışma katılımcı ve diğer çalışanlarla gerçekleştirilir (Greenwood & Levin, 2007). Burada katılımcının rolü genellikle danışan, problem tanımlayan ve soruları yanıtlayan şeklindedir (Marshall & Rossmann, 2006). Eylem araştırması uygulamalı bir araştırmadır ve ele alınan konunun değiştirilebilir olması, araştırmacının katılımlı olması ve araştırmanın planlama, uygulama ve yansıma şeklinde sistematik bir döngü içinde olması koşullarını gerektirir (Swann, 2002). O'Brien (2001) eylem araştırmasını kısaca, yaparak öğrenme olarak tanımlamaktadır. Köklü (2001) ise; genellikle eylem araştırması sorunların çözümüne yönelik iş birlikçi bir etkinliktir şeklinde ifade etmektedir. Eğitimde eylem araştırmasını ise; eğitim uygulamalarını anlamak, değerlendirmek ve daha sonra değiştirmek ve iyileştirmek için yapılan araştırmalar şeklinde ifade etmiştir.

Ferrance (2000) tarafından ortaya konan eylem araştırması aşamaları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Eylem araştırması aşamaları

Eylem araştırması için ortaya konan bu model göz önünde bulundurularak çalışmada izlenen aşamalar açıklanmıştır.

Çalışma Planı:

Bu eylem araştırması ile hedeflenen ilk ve orta eğitim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin üst düzey becerilere yönelik sorulara ilişkin görüşlerini, soru yazmada yaşadıkları sorunları ve üst düzey soru yazma becerileri kazanma süreci yaşantılarını betimlemektir. Ayrıca eğitim sonunda öğretmenlerin, 3 hafta süren 27 saatlik bir eğitimle üst düzey soru yazabilmelerini, üst düzey ve alt düzey soruları ayırt edebilmelerini, Bloom bilişsel taksonomisine göre sorular yazabilmelerini sağlamaktır.

Bu amaç çerçevesinde çalışma Eğitim Öncesi, Eğitim Sırası ve Eğitim Sonrası olmak üzere üç aşamada planlanmıştır.

Eğitim Öncesi:

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından organize edilen bu araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren 20 öğretmenden, çalışmanın başlangıcında yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan bilgiler toplanmıştır. Katılımcılardan toplanan bu bilgiler doküman analizi yöntemi ile analiz edilerek rapor edilmiştir. Bu aşamada araştırmacılara yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

1. Sınıf içi değerlendirmelerde kullandığınız ölçme araçlarını hazırlarken izlediğiniz yolu açıklayınız.
2. Bloom taksonomisine ilişkin neler biliyorsunuz?
3. Üst düzey becerilere yönelik sorular sizin için ne ifade ediyor?
4. Üst düzey becerilere yönelik soru yazabilme düzeyinizi 1-10 arasında (1 en düşük-10 en yüksek) puanlarsanız kendinize kaç puan verirsiniz?

Araştırmacılardan elde edilen bu bilgiler doğrultusunda eğitimde izlenecek taslak eylem planı yeniden gözden geçirilerek grup özelliklerine göre düzenlenmiştir.

Eğitim Sırası:

Eğitim sırasında öğretmenlere haftada üç gün üçer saat olmak üzere 3 hafta boyunca toplamda 27 saatlik eğitim verilmiştir. Bu eğitim sırasında öncelikle ilk hafta teorik bilgiler öğretmenlerle paylaşılmıştır. İkinci hafta Bloom taksonomisinin farklı düzeylerinden soru

örnekleri öğretmenlerle birlikte incelenmiş, tartışılmış ve yorumlanmıştır. Son hafta ise öğretmenlerin branşlarına ilişkin kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlarla ilgili yeni sorular yazılarak grupta tartışılmıştır. Son ders saatinde tüm süreç birlikte değerlendirilmiştir. Eğitim sırasında kullanılan izlençe aşağıda açıklanmıştır.

Eğitimde Kullanılan İzlençe:

Eğitim haftada üçer saat olmak üzere üç hafta devam etmiştir, toplamda 27 saatlik bir eğitim şeklinde planlanmıştır. Eğitim; pazartesi, çarşamba ve cuma günleri 17.00-20.00 saatleri arasında Sivas Milli Eğitim İl Müdürlüğü binası konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. İzlençe hazırlanırken üçer saatlik içerikler şeklinde planlanmıştır. Eğitim için hazırlanan izlençe Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1.

Üst Düzey Düşünme becerilerine Yönelik Soru Yazma Eğitimi

Hafta	Ders saati	İçerik
1.Hafta	19.03.2018	Ölçme ve Değerlendirmenin temel kavramları Bir ölçme aracında bulunması gereken özellikler
	21.03.2018	Test geliştirme aşamaları Bloom taksonomisi
	23.03.2018	Test türleri Örnek sorular
2.Hafta	26.03.2018	Örnek soru incelemeleri-PISA/PIRLS/TIMMS soru örnekleri
	28.03.2018	Örnek soru incelemesi-MEB tarafından uygulanan izleme test soruları
	30.03.2018	Örnek soru incelemesi-MEB tarafından uygulanan geniş ölçekli test soruları
3.Hafta	02.04.2018	Soru Yazımı
	04.04.2018	Soru Yazımı
	06.04.2018	Soru Yazımı Süreç değerlendirmesi

Bu eğitimler sırasında gözlemci, araştırmayı yürütücü gözlemci günlükleri tutarak sürece ilişkin katılımcıların yaşadıkları sorunları gözlemleyerek süreci yönetmiştir. Gözlemci, günlükleri tutarken her eğitim sonunda; yaşanan sorunlar, katılımcıların edindikleri yeni beceriler ve eğitimin içeriği baülıkları altında ele almıştır. Gözlemci günlükleri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek raporlanmıştır.

Eğitim Sonrası:

Eğitimin sonunda katılımcılar ve yürütücü moderatörlüğü eşliğinde süreci değerlendirmiştir. Eğitim boyunca yaşadıkları sorunlar, neler öğrendikleri, öncesinde var olan

bilgileri ve eğitim sonunda sınıf içi değerlendirmelerde değiştirmeyi planladıkları soru cevap şeklinde odak grup görüşmesi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Son oturum video şeklinde kayıt altına alınmıştır. Eğitim sonu odak grup görüşme verileri döküman analizi yöntemi ile analiz edilerek raporlaştırılmıştır.

Eğitim sonunda katılımcıların deneyimleri alınırken aşağıda verilen genel sorular çerçevesinde odak grup görüşmesi yürütülmüştür:

Sınıf içi değerlendirmelerde kullanacağınız ölçme araçlarınızı hazırlarken izleyeceğiniz aşamalar neler olacak?

Bloom taksonomisine ilişkin neler öğrendiniz?

Üst düzey becerilere yönelik sorular sizin için ne anlam ifade ediyor?

Eğitime sonunda soru yazma becerilerinizi 1-10 arasında (1 en düşük- 10 en yüksek) puanlasanız kendinize kaç puan verirsiniz?

Araştırmada ele alınan genel sorular belirtildiği gibi olmasının yanında bu konu ile ilgili olarak daha fazla bilgi verebilir misiniz?, Bu konu ile ilgili daha fazla ne söyleyebiliriz?, Bunu biraz açabilir misiniz? gibi sorularla görüşmenin soru cevap dışında katılımcıların kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak verecek şekilde planlanmıştır. Grup 27 saat boyunca birbirini tanıdığı, süreçte yapılan grup çalışmaları ile kaynaşma sağlandığı için duygularını ifade etmekte bir sorun yaşanmamıştır. Süre etkin kullanılarak her katılımcının görüşlerini belirtmeleri sağlanmıştır. Grup büyüklüğü için ise küçük gruplarda verimliliğin düşük olduğu belirtilirken grubun kaç kişiden oluşmasına ilişkin kesin bir bilgi yoktur. Grup özelliğine ve araştırmacının yetkinliğine göre bu kararı araştırmacının vermesi öngörülmektedir (Çokluk, Yılmaz & Oğuz, 2011). Odak grup görüşmesi için maksimum katılım sayısını Goss ve Leinbach (1996) 15 olarak belirtmektedir. Bu çalışmada grup sayısının 19 olmasından dolayı, odak grup görüşmeleri katılımcılar tesadüfi yöntemle iki gruba ayrılarak iki seansta gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Katılımcılar MEB'e bağlı Sivas ilindeki ilk ve orta düzeyde sınıf, matematik, sosyal bilgiler, fen, Türkçe ve İngilizce branşlarında görev yapmakta olan 19 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin meslekteki görev yılları 2-11 yıl arasında değişmektedir. Eğitime katılan öğretmenlerin cinsiyet, görev süresi ve branşlarına ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo2.

Katılımcı Demografik Özellikleri

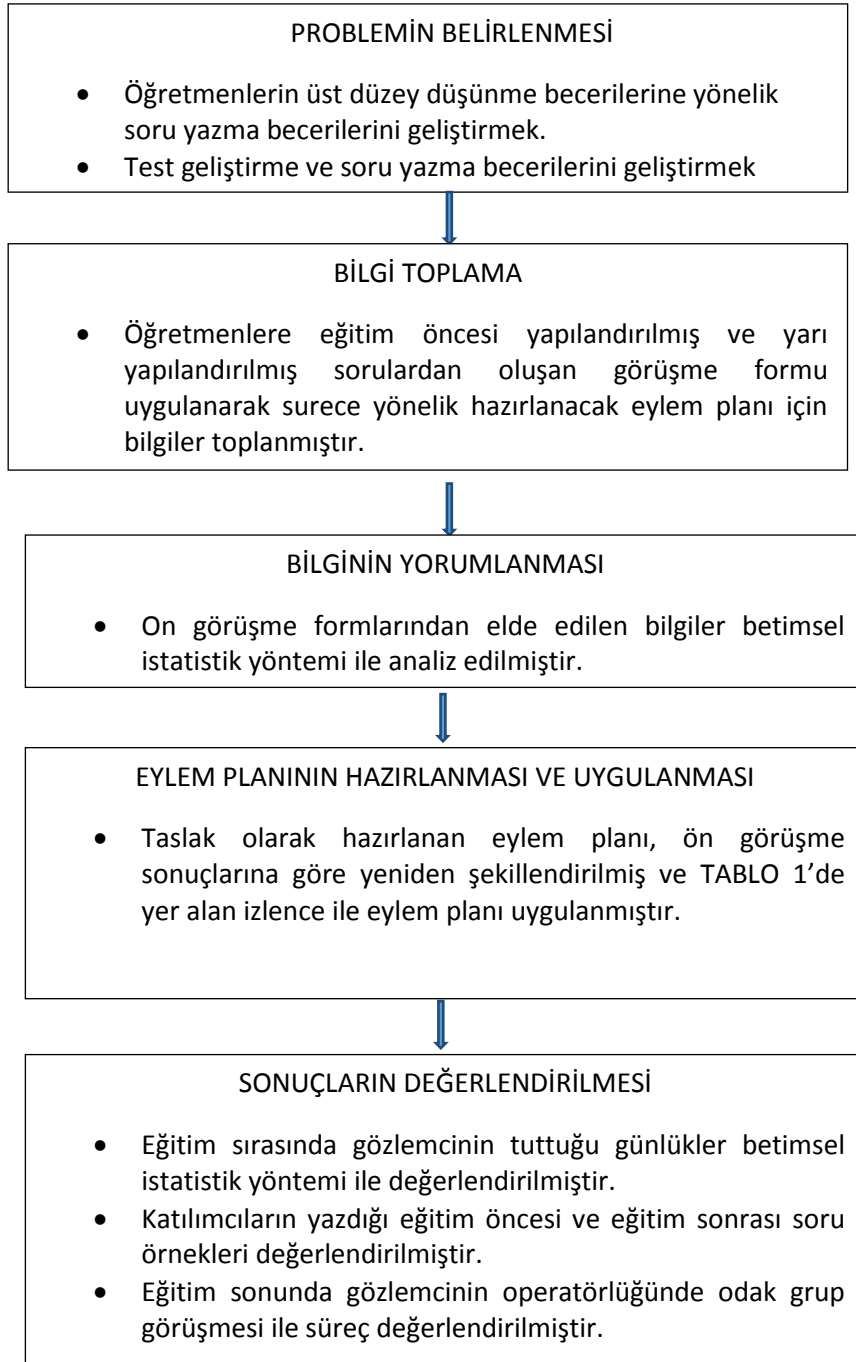
Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Görev Süresi
AT	Erkek	Sınıf Öğretmeni	9
AD	Erkek	İngilizce	6
BB	Kadın	Sosyal Bilgiler	10
DO	Kadın	İlköğretim Matematik	-
DS	Kadın	İlköğretim Matematik	4
EA	Erkek	İlköğretim Matematik	10
FI	Kadın	Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	-

FA	Kadın	İlköğretim Matematik	9
HT	Erkek	İlköğretim Matematik	5
HZ	Erkek	İlköğretim Matematik	11
KK	Erkek	İlköğretim Matematik	13
LK	Kadın	Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	5
MK	Kadın	Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	5
MKA	Erkek	Türkçe	7
NC	Kadın	İlköğretim Matematik	4
OS	Erkek	Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	2
OU	Erkek	Sınıf Öğretmeni	11
SO	Kadın	Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	6
TD	Erkek	Sosyal Bilgiler	-

Gözlemci/Yürütücü Özellikleri ve Misyonu:

Gözlemci, Cumhuriyet Üniversitesinde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans ve doktora dereceleri vardır. Araştırmada hem yürütücü hem de gözlemci misyonlarını üstlenmiştir. Yürütücü olarak teorik bilgi paylaşımı, örnek soruların öğretmenlerle incelenmesi, ilgili kazanımlarla ilgili soru yazmada öğretmenlere rehberlik yapma görevini üstlenirken gözlemci olarak sürecin başından sonuna kadar gözlemci günlükleri tutarak süreci değerlendirmiştir.

Şekil 1’de verilen eylem araştırması aşamaları dikkate alınarak, çalışmada izlenen adımlar Şekil 2’deki gibi özetlenmiştir.



Şekil 2. Araştırmada İzlenen Eylem Araştırması Aşamaları

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu, günlük/gözlemler ve odak grup görüşme formları kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu eğitimin ilk dersinde, eğitim başlamadan katılımcılara uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda açık uçlu ve kısmi yanıt gerektiren dört soru bulunmaktadır. Araştırma

problemi belirlendikten sonra oluşturulan bu form için üç uzmandan görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda düzenlenen form katılımcılara uygulanmıştır.

Günlük/Gözlemler: Eğitim yürütücüsü tarafından her ders sonunda gözlemlerini not aldığı günlükler tutulmuştur. Bu günlük iki bölümden oluşmaktadır. Günlüğün birinci bölümünde yürütücü/gözlemci derse ilişkin genel gözlemlerini not almıştır. Günlüğün ikinci bölümünde ise yürütücü/gözlemci yaşanan sorunlar, katılımcıların edindikleri yeni bilgiler/beceriler ve eğitimin içeriği başlıklarında katılımcıların görüşlerini alarak doğrudan alıntılar şeklinde not etmiştir.

Odak grup Görüşme Formu: Odak grup görüşme formunda yer alan sorular eğitimin sonunda katılımcılara grup halinde iken yöneltilmiş. Hepsinin birlikte duygu ve düşüncelerini paylaşmaları amaçlanmıştır. Görüşme soruları eğitim öncesinde uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile paralellik göstermesine dikkat edilmiş ve sınıf öğretmenliği, program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme alanlarında üç uzman görüşüne göre düzenlenerek çalışmada uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik nicel araştırmalarda ayrı ayrı ele alınıp analiz edilirken nitel araştırmalarda bu doğru olmaz (Golafshani, 2003). İki terminoloji yerine de geçen inanırılık, yansızlık veya teyit edilebilirlik, tutarlılık, aktarılabirlik veya uygulanabilirlik gibi kavramlar kullanılır (Lincoln & Guba, 1985, akt. Golafshani, 2003). Bu nedenle araştırmada geçerlik ve güvenirlik ayrı bir basamak olarak ele alınmak yerine tüm süreç içerisinde bu özellikleri etkileyecek her türlü hatalı durumdan kaçınılacak şekilde yürütülmüştür. Creswell ve Miller (2000) nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamanın en iyi yolunun çalışmadaki tema ve kategorileri oluşturmak için çoklu ve farklı veri kaynaklarından elde edilen bilgilerin bir araya getirilmesi ile sağlanabileceğini belirtmektedir.

Araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak için katılımcıların deneyimlerini aktardıkları verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde adlandırma, sınıflandırma, kategori geliştirme aşamaları izlenmiştir.

Adlandırma aşamasında 19 görüşme formu 10-9 adet şeklinde iki kodlayıcı arasında paylaşılmıştır. İki kodlayıcı ayrı ayrı kod, kodun tanımı ve örnek olacak şekilde görüşme formlarını kodlamıştır. Ayrı ayrı yapılan bu kodlamalar karşılaştırılarak ortak bir koda karar verilmiş ve bu kodlar adlandırılarak kodlama kitabı oluşturulmuştur.

Sınıflandırma ve kategori geliştirme kodlama kitabı doğrultusunda kodlayıcılar görüşme formlarının tamamını bağımsız bir şekilde kodlamıştır. Bağımsız kodlamalar tamamlandıktan sonra iki kodlayıcı gerekli karşılaştırmaları yapıp temalara karar vermiştir. Temalar oluşturulduktan sonra kodlar ilgili temalar altında sınıflandırılmıştır.

Geçerlik için ölçme aracı geliştirme aşamasında uygulama grubunda olmayan bir öğretmen ile ön görüşme yapılarak form oluşturulmuştur. Oluşturulan form için iki uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmeler sonucu elde edilen forma ön uygulama beş gönüllü öğretmene yapılmıştır. Ön uygulamadaki formda yer alan maddelere ilişkin anlaşılmayan noktalar incelenmiştir. Bu aşamada kapsam geçerliğine katkı sağlamak ve ölçme aracının araştırmanın amacını tam anlamıyla yansıtması için gerekli özen gösterilmiştir.

Güvenirlik için ise kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Güvenirlik yalnızca kodlama sonunda değil kodlama kitabının oluşturulması ve kodlama kitabına göre tamamlanan kodlama olmak üzere iki aşamada karşılaştırma yapılmıştır. İlk aşamada iki kodlayıcının birbirinden farklı transkriptlere yaptıkları kodlar Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Miles ve Huberman'a (1994) göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90'a yaklaşması veya %90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır. Bu aşamada hesaplanan güvenilirlik 0.87 olarak hesaplanmıştır. Kodlama kitabına göre yapılan son aşamadaki kodlama için ise güvenilirlik 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda, çalışmanın güvenilirliği ile ilgili elde edilen bulguların yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak, gözlem sonuçları var olan şekli ile betimlenmiştir. Üç aşamada ele alınan araştırmanın analizleri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen görüşler ve gözlemler öncelikle benzer temalar altında toplanmıştır. Benzer temalar altında toplanan görüşler tablolarla rapor edilmiştir. Verilen yanıtlar doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir.

Araştırmanın Etik İzni

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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 15/05/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 60263016-050.06.04-E.459178

Bulgular

Araştırma bulguları, araştırma planına uyularak Eğitim Öncesi, Eğitim Sırası ve Eğitim Sonrası olmak üzere üç aşamada raporlanmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında katılımcılara eğitimin başlangıcında uygulanan görüşme formu sonuçları analiz edilmiştir. Eğitim öncesi uygulanan görüşme formu sonuçları betimsel istatistik sonuçları soru başlıklarına göre raporlanmıştır.

Aşama 1: EĞİTİM ÖNCESİ

Öncelikle öğretmenlerin hali hazırda kullandıkları sınıf içi değerlendirme yöntemlerini belirlemek amacı ile "Sınıf içi değerlendirmelerde kullandığınız ölçme araçlarını hazırlarken izlediğiniz yolu açıklayınız?" sorusuna verilen yanıtların analiz sonuçları rapor edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim almadan önce sınıf içi değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; bütün katılımcıların sınıflarında kullandıkları ölçme araçlarını internetten, form sitelerinden hazır olarak indirip üzerinde küçük değişikliklerle ya da hiçbir değişiklik yapmadan

kullandıkları gözlenmiştir. Katılımcı NC ve LK görüşlerini “Eğitimhane’den hazır indirdiğim sınavlar üzerinde küçük değişiklikler yaparak kullanıyorum.”, “Netten indirdiğim kendimce öğrenci düzeyine uygun gördüğüm ölçme araçlarını kullanıyordum.” şeklinde belirtmişlerdir. Bu görüşme sorusuna ilişkin bütün görüşler Hazır/çevrimiçi testler temasında yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin uygulanan sınıf içi değerlendirme yöntemlerine ilişkin eğitim öncesi görüşleri

Tema	Katılımcı Görüşü
Hazır/ çevrimiçi test	LK- “Eğitimhane’den hazır indirdiğim sınavlar üzerinde küçük değişiklikler yaparak kullanıyorum.” BB- “Genellikle üye olduğum branş forumlarındaki sorulardan kendi sınıf ve öğrenci seviyesine uygun olanlardan karma sınav hazırlıyordum.” OU- “İnternette başkalarınca hazırlanmış şablonları ölçme araçlarını kullanıyordum. Bunlar bazen tam da istediklerimi ölçerken bazen de uygun olmadığı için ölçme ve değerlendirme işlerimi sekteye uğrattıyordu. Değişiklik ve revizyon işi zor olduğu ve alanla alakalı deneyimim yetersiz olduğu için başka ölçme ve değerlendirme araçları bakıyordum.”

Öğretmenlerin Bloom taksonomisine ilişkin sahip oldukları bilgileri sorgulamak amacı ile Bloom taksonomisine ilişkin neler biliyorsunuz? sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin katılımcı yanıtları KPSS/Üniversite bilgisi düzeyi, Bilişsel düzey sıralaması ve Bilgim yok temalarında toplandığı görülmüştür. Tablo 4’te temalar ve örnek katılımcı görüşleri verilmiştir.

Tablo 4.

Bloom taksonomisine ilişkin eğitim öncesi görüşler

Tema	Katılımcı Görüşü
KPSS/Üniversite Bilgi Düzeyi	DS- “KPSS’den öğrendiklerimden ötesi yok.” HZ- “Üniversitede öğrendiğimiz temel bilgiler olarak biliyorum ancak uygulamaya dönük bir şey yapmadım.
Bilişsel Düzey sıralama	BB- “Bilgi, Kavram, Uygulama, Analiz, Sentez, Değerlendirme şeklindeki sıralamayı biliyorum.” OS- “Taksonomi hakkında bilişsel düzeylerin hangi basamaklardan oluştuğu, hangi basamağın neleri barındırdığını biliyorum.” DO- “Basamakların sıralanışını biliyorum.” EA- “Bir sıralama hatırlıyorum ancak soru yazabilecek kadar anlamlarına vakıf değilim.”
Bilgim yok	NA- “Bilgim yok” AT- “Çok bir şey hatırlamıyorum maalesef.” TD- “Detaylı bir bilgin yok.”

Öğretmenlerin üst düzey becerilere yönelik sorulara ilişkin algılarını anlamak amacı ile Üst düzey becerilere yönelik sorular sizin için ne ifade ediyor? sorusu öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu soru ile öğretmenlerin öncelikle üst düzey soru kavramına ait neler bildikleri, bir test sorusu yazarken bu düzeyde soruları dikkate alıp almadıkları ve üst düzey sorularla ölçülen beceri farklarını ayırt edip edemediklerini belirlemek hedeflenmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar doğrultusunda grubun çoğunluğunun Zor soru/Çok basamaklı soru temasında toplandığı görülmüştür. Ayrıca Bloom analiz, sentez basamağı soruları teması yer almaktadır.

Tablo 5.

Üst Düzey becerilere yönelik sorulara ilişkin eğitim öncesi görüşler

Tema	Katılımcı Görüşü
Zor soru/Çok basamaklı soru	NC- “Basit düzey sorular dışındaki (tek işlemle çözülebilecek sorular) daha zor (problem vb.) tarzı soruları ifade ediyor.”

	HT- "Daha çok işlem adımlı sorular." SU- "Problem çözüm basamakları fazla olan sorular." OS- "Öğrencinin problem çözerken, birden fazla yöntemi kullandığı, zor olan sorular"
Bloom analiz, sentez basamağı soruları	AD- "Bloom Taksonomisinin analiz, değerlendirme ve sentez basamaklarına ilişkin kazanımların kazandırılma düzeyinin ölçülmeye çalışıldığı soru tipleridir." BB- "Sentez ve değerlendirme yapabileceği soruları düşünüyordum. Her kazanımda bu düzeyde soru yapılabileceğini de düşünmüyordum."

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu üst düzey becerilere yönelik soruları zor soru, çok aşamalı soru olarak tanımlamaktadır. Katılımcı HZ "Bazı soruları sadece sınıfın iyi öğrencileri yapabiliyor. Bu sorular genellikle dört-beş adımda çözülen sorular oluyor. Yani zor sorular, çalışkan öğrencilerin çözebilecekleri sorular daha üst düzey sorular." şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Bu aşamada son olarak katılımcılardan üst düzey soru yazma becerisi bakımından kendilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile üst düzey becerilere yönelik soru yazma becerileri bilgi düzeyi bakımından kendinize 1 (çok yetersiz) ile 10 (Çok yeterli) arasında bir puan veriniz? sorusu yöneltilmiştir. Tablo 6'da ortaya çıkan frekans tablosu verilmiştir.

Düzyey	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frekans	4	1	5	4	1	-	-	-	-	-

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcılar 1-5 skalası arasında yığılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu üst düzey becerilere yönelik soru yazma becerilerini orta düzeyin altında olarak değerlendirmiştir.

Eylem planını geliştirmek ve eğitim içeriğini ihtiyaca göre güncellemek amacı ile katılımcıların eğitimden beklentileri gözlenmiştir. Eğitimin size katmasını istedikleriniz nelerdir? sorusuna verilen yanıtlar Yetkin soru yazma ve doğru puanlama temalarında toplanmıştır.

Tablo 7.

Öğretmenlerin eğitimden beklentilerine ilişkin eğitim öncesi görüşleri

Tema	Katılımcı Görüşü
Yetkin soru yazma	AD- "Ölçme ve değerlendirme araçlarını tanımanın yanında onları kendimize ve öğrenci kitemize has olacak şekilde hazırlayabilmek için gereken bilgi, beceri birikimine sahip olmak" HZ- "Gerçekten ölçen, ayırt eden sorular yazabilmek, daha yeterli sınavlar yapabilmek." TD- "Kazanım ve beceri ölçebilen soru nasıl yazılabiliyor cevabını bulmak beklentim."
Doğru puanlama	LK- "Öğrencilere puan verirken bilgimden emin olmak ve puanlamaları kendim hazırlayabilmek istiyorum." NC- "Dersim sözel olduğu için açık uçlu soruları puanlarken sorun yaşıyorum. Özellikle bu soruların puanlaması konusunda yetkinlik kazanmak beklentim."

Tablo 7'de verilen görüşlerde görüldüğü üzere soru yazma ve bu soruları puanlama bakımından katılımcılar kendilerini yeterli görmemektedir. Katılımcı SO, bu soru ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir; "İnternet sitelerinden kullandığım sorular konu sonu değerlendirmeleri için yeterli oluyor ancak dönem sonu genel bir sınav yapacağım zaman kendi sorularımı yazmak istiyorum. Ama fark ettim ki kendi sorularımı yazarken gerçek bilen ve

bilmeyen öğrenciyi ayırt edebilen, öğrencileri düşünmeye yönelten sorular yazma konusunda sıkıntılar yaşıyorum. Açık uçlu soruları puanlamada da nasıl bir yol izleyeceğimi bilemiyorum. Bu nedenle bu kursun açıldığını öğrenince hemen katılmak istedim. Çünkü kendimi bu anlamda geliştirmek istiyorum.”

Aşama 2: EĞİTİM SIRASI

Katılımcıların beklentileri doğrultusunda yeniden revize edilen izlençe ile haftada üç gün üçer saat olmak üzere 27 saatlik eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim sırasında gözlemci her eğitim günü sonunda katılımcıların görüşlerini alarak günlükler tutmuştur. Günlükte yer alan başlıklar; yaşanan sorunlar, katılımcıların edindikleri yeni bilgiler/beceriler ve eğitimin içeriği şeklinde planlanmış ve betimsel analiz yapılarak raporlanmıştır.

Yaşanan sorunlar ana teması Tablo 8’de üç hafta şeklinde her hafta katılımcıların yaşadıkları sorunların alt temaları ve genel sorunlar şeklinde sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlerin eğitim sırasında yaşadıkları sorunlar temasına ilişkin görüşler

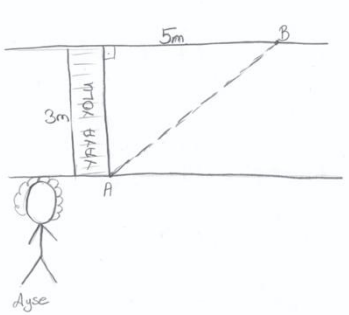
Hafta	Alt Temalar	Katılımcı Görüşü
1. Hafta	Bloom Taksonomisini Anlama	TD- “Yenilenen Bloom taksonomisinin özellikle bilgi boyutunu anlamakta zorlandım.” EA- “Bloom taksonomini kavramak beni zorladı.” DO- “Bilgi boyutu ve hatırlama düzeyini birbirinden ayırt etmekte zorlandım.”
	Yeni kavramlara aşina olma	OU- “Test türleri konusunda yeni kavramlar karşıma çıktı ve bunları kavramakta sorunlar yaşadım.” NC- “Basitleştirilerek anlatılmasına rağmen birçok yeni kavram olması beni zorladı.” OS- “Örnekler kavramları anlamama çok yardımcı oldu. Yine de en zorlandığım bu kavramları aklımda oturtmaktı.”
2. Hafta	Uluslararası düzeydeki soruları anlama	NC- “PISA soruları şimdiye kadar karşılaştığım sorulardan farklıydı. Kendi öğrencilerime bu soruları nasıl uyarlarım konusunda hep kafam karıştı.” AD- “Uluslararası sınav soruları çok farklı idi.”
	Kazanıma göre soruların bilişsel /beceri düzeylerini anlama	NC- “Bloom taksonomisine göre soruları kategorilendirmekte çok kafam karıştı.” DS- “Soruları incelerken bu soruların ölçtüğü becerileri ve bilişsel düzeyleri anlamakta zorlandım.”
3. Hafta	Kazanıma göre soru yazma	HT- “Hep direkt soru yazmaya alışmışım, önce kazanım belirleyip sonra düzeye uygun soru yazmakta zorlandım.” SO- “Kazanıma göre soru yazmak.”
	Bilişsel düzeye/beceriye göre soru yazma	HZ- “Önce bilişsel düzeye karar vermek sonra o düzeye uygun soru yazmak” NC- “Bloom taksonomisindeki düzeylere göre soru yazmak zordu.” OU- “Üst düzey becerilere uygun soru yazmak.”
Genel sorunlar	Eğitim zamanı	LK- “Okuldan sonra ve akşam saati olması en zorlayıcı şeydi.” HZ- “Akşam saati olması eğitimin istediğim verimi alamama neden oldu.”

Eğitim Ortamı	BB- "Fiziki şartlar eğitim saatinden kaynaklı konforlu değil idi." AD- "... ayrıca aralarda şay içilecek bir ortamın dahi olmaması motivasyonumu düşüren etmenlerden bir diğeri idi." DO- "Eğitimin akşam olmasından dolayı yorgunuz ayrıca sıraların konforlu olmaması daha çok yordu beni."
---------------	---

Gözlemcinin günlüğünde yer alan notlarda HZ'nin sıklıkla "Soru yazarken Bloom taksonomisine hiç dikkat etmemiştim. Taksonomiye düşünerek soru yazmak gerçekten zor." ifadesini kullandığı gözlenmektedir. Dolayısıyla ilk hafta katılımcıların yaşadığı en büyük sorun Bloom taksonomisini anlamak olduğu gözlemci günlükleri doğrultusunda oluşturulan Tablo 6'da görülmektedir. İkinci hafta yaşanan sorunlar ise yazılmış sorular incelendiğinde bu soruların hangi bilişsel düzeye ve beceriye ait olduğunu tahmin edebilmek olmuştur. Özellikle PISA soruları katılımcıların ilk defa karşılaştıkları soru tipleri olmuştur. Gözlemci bu durumu günlüğünde şöyle belirtmektedir; "Öğretmenler PISA sorularını oldukça ilginç buldular, kendi hazırladıkları ya da intertten aldıkları sorulardan çok farklı olduklarını belirtiyorlar. Ayrıca bu soruları kendi öğrencilerinin asla anlayıp çözemeyeceğini ifade ediyorlar. Nedenini sorduğumda yalnızca "çünkü yapamazlar şeklinde yanıt veriyorlar." ve "... öğretmenler bilişsel düzeye göre soru yazmaya aşina değiller, bu nedenle soruları bilişsel düzeylerine göre ayırt etmede oldukça zorlanıyorlar."

Son hafta soru yazma konusunda sorunlar yaşayan katılımcıların duygularını şu şekilde günlüğüne not alıyor; "Son hafta artık kendi sorularını yazmaya hazır olan katılımcılar, ilk başta çok şikâyet etseler de artık daha iyi soru yazabildiklerinin ben de kendileri de farkında. Katılımcı NC dersin başlangıcında ve dersin sonunda aynı kazanım için yazdığı soruları karşılaştığımızda, aradaki gelişim farkına çok şaşkın ve çok mutluymuştu.". Katılımcı NC'nin soru yazım aşamasının ilk dersinde ve son dersinde aynı kazanım için yazdığı soru Şekil 3 ve Şekil 4'te verilmiştir.

Kazanım: Tam kare olmayan kareköklü bir sayının hangi iki doğal sayı arasında olduğunu belirler.




Ayşe caddede birsıra borsuya geçerken yaya yolundan yürümek yerine AB yolundan yürümüştür. Buna göre yataklık ^{ya} metre fazla yürümüştür?

A) 1 B) 2,2 C) 2,8 D) 3

Şekil 3. Eğitim Öncesi Katılımcı Soru Örneği

Kazanım: Tam kare olmayan kareköklü bir sayının hangi iki doğal sayı arasında olduğunu belirler.

Bir asansör basamak kat numaralarını kodlamaktadır.



Asansör kat numaralarını kodlayan yolcu değeri basamak kat numarasına yolun alan bir kareköklü ifade ile rastgele kodlanmaktadır.

Örneğin, 2. kata basıldığında $\sqrt{3}$, $\sqrt{4}$, $\sqrt{5}$ ve $\sqrt{6}$ kareköklü ifadelerin yolculuk değeri 2'ye yakın olduğu için bu kareköklü ifadelerden birini rastgele seçiyor.

Buna göre sırasıyla 3, 7, 9, 11 katlara gitmiş bir asansör için yapmış olabileceği bir kodlama sırası yazınız.

Şekil 4. Eğitim Sırası Katılımcı Soru

Gözlemci her haftanın son dersinde katılımcılara ‘Bu hafta yeni ne öğrendin?’ sorusunu yönelterek katılımcıların her hafta sonunda kendilerine ilişkin bir öz değerlendirme yapmalarına olanak tanımıştır. Bu aşamada gözlemci günlüklerine hem kendi görüşlerini hem de katılımcıların doğrudan görüşlerini not etmiştir. Gözlemcinin günlüğüne not ettiği katılımcı görüşleri Tablo 9’da verildiği gibi alt temalara ayrılmıştır. Edinilen yeni beceriler ana teması üç hafta şeklinde her hafta katılımcıların edindiği becerilere ait alt temalar sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğretmenlerin eğitim sırasında Edindikleri bilgi/beceriler temasına ilişkin görüşler

Hafta	Alt Temalar	Katılımcı Görüşü
1.Hafta	Bloom Taksonomisi	BB- “Bloom taksonomisinin bilgi boyutunu yeni öğrendim.”
	Test Türleri	OU- “Test türlerinden dikkat edilmesi gereken detayları öğrendim.”
2. Hafta	Uluslararası düzeydeki sorular	NC- “PISA soruları ile ilk defa karşılaştım ve çok farklı geldi bana.” OS- “Hep duyuyordum bu sınavları ama sorularını ilk defa bu eğitimde incelemiş oldum.” HZ- “Diğerlerini hep duyuyordum, en yeni gelen bu sorular oldu.”
	Kazanım ve Beceriler	LK- “Aslında tüm öğrendiklerim yeni ancak kazanım ve beceri odaklı soru yazmak ilk defa yaptığım bir şey oldu bu eğitimde.” SO- “Beceri odaklı soru yazmayı ilk defa denemiş oldum.”
3. Hafta	Soru yazma	NC- “Kendi sorularımı sadece kazanımlara göre yazmak çok yeni.” DO- “Bu düzeyde sorular yazabilmek beni şaşırttı.” AD- “Soru yazmak çok zor ve zaman istiyor ama ben yapabildiğimi gördüm.” EA- “Kendi yazdığım sorular bu düzeyde değildi, üst düzey becerileri ölçen soru yazabilmeyi öğrendiğimi düşünüyorum.”

Gözlemci günlükleri incelendiğinde ilk hafta sonunda katılımcıların çoğunluğu Bloom taksonomisini bilmelerine rağmen yenilediği ve bilgi boyutunun eklendiğine dair bilgileri olmadığını ve bu bilginin onlar için yeni olduğu görülmüştür. Katılımcı NC görüşlerini “Bloom taksonomisini üniversitede öğrenmiştim, beş yıllık öğretmenlik yapıyorum ama yenilediğine dair bilgim yoktu. Soruları hazırlarken de hiç dikkat etmiyorum taksonomiye, ama şimdi anladım. ... bilgi boyutu anlaşılması zor görünüyor şu anda, ama onu da anladığımı, öğrendiğimi düşünüyorum.” şeklinde belirtiyor günlüklerde. Katılımcı LK ise “Test hazırlarken test planı/belirtke tablosu hazırlamıyordum. Bloom taksonomisine göre soru yazmayı da bilmiyordum. Bu hafta yeni öğrendiğim şeyler bunlar oldu.”

İkinci hafta için yeni edinilen bilgi/becerilere bakıldığında çoğunluğun uluslararası soruları yeni inceleme sansı yakaladıkları ve bu soru türlerini yeni gördükleri gözlemlenmiştir. Katılımcı NC’nin görüşleri gözlemcinin günlüğünde şöyle ifade ediliyor; “İnternetteki sorulara o kadar alışmışım ki bu sorular bana çok farklı geldi. Bu soruları incelendikten sonra sanırım artık o soruları neden kullanmamam gerektiğini anladım. Bu eğitimde incelemiş olmamıza çok sevdim, hep duyuyordum ama hiç internetten indirip sorulara bakmamıştım.”

Son hafta ise genel olarak katılımcıların kendi sorularını yazmayı öğrendikleri, deneyimledikleri gözlenmektedir. Katılımcı EA "...kendi yazdığım sorular bu düzeyde değildi, üst düzey becerileri ölçen soru yazabilmeyi öğrendiğimi düşünüyorum." şeklinde düşüncelerini belirttiği gözlemci günlükleri incelemesinde görülmektedir.

Eğitimin içeriği ana teması ile eğitiminin yeterliği, katılımcı seviyesine uygunluğu değerlendirilerek gerekli dönütlerle revize edilmek amacıyla katılımcılardan bilgi toplamak amacı ile katılımcılara "Eğitimde Kullanılan Materyallerin ve eğitim içeriğinin yeterli hakkında neler görüşleriniz nelerdir? Sorusu yöneltilmiştir. Her hafta sonunda katılımcıların, eğitim esnasında kullanılan materyallerin yeterliği ve yürütücünün iletişim dilinin yeterliğine ilişkin temalara ait görüşler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Eğitimin içeriği temasına ilişkin görüşler

Alt Temalar	Katılımcı Görüşü
Materyallerin yeterliği	TD- "Oldukça yeterli" NC- "Özellikle incelenen soruların yeterli sayıda ve kalitede olduğunu düşünüyorum." HZ- "...yeterliden öte olduğunu düşünüyorum." TD- "Yeterliydi."
Eğitmenin iletişim dili	AD- "Basit bir dille aktarıldı her şey. Bunun yanında beynimi fazla kullandığım bir eğitimdi." NC- "Sürekli aktif hâldeydik. Katıldığım diğer eğitimler gibi sadece dinleyici olduğum bir eğitim içeriği yok." OS- "Sürekli bizlerle iletişim kuruldu, anlaşılırdı." LK- "Akılda kalıcı ve bol gülümsemeli bir eğitimdi." EA- "Öğrenmeyi kolaylaştırıcı, esprili ve keyifli bir iletişim dili."

Tablo 10'da katılımcı görüşlerinde görüldüğü üzere eğitimin yeterliği konusunda katılımcılar olumlu görüşler bildirmekte ve eğitimin içeriği ve işlenişine dair yeterli olduğu görüşü bildirdikleri gözlenmektedir. Gözlemci günlüklerinde katılımcıların doğrudan ifadeleri yanında gözlemcinin kendi notları; "Öğretmenler eğitim saatinin geç bir saatte olmasına rağmen oldukça iyi dayanıyorlar. Bunun en büyük nedeninin eğitimden verim ve keyif almaları olduğunu düşünüyorum. Aktif tutmak ve motivasyonlarını düşürmemek için günlük hayatla ilişkilendirecek, kendi yaşantılarımdan örnekler vererek içeriği şekillendirmeye çalışıyorum. Öğretmen LK'nin de belirttiği gibi bol gülümsemeli bir eğitim oluyor." şeklindedir.

Aşama 3: EĞİTİM SONRASI

Eğitimin son dersi öğretmenlerle tüm eğitim süreci değerlendirilmiştir. Katılımcılara sınıf içi değerlendirmelerde kullandıkları ölçme araçlarını hazırlarken izleyecekleri yeni yolların neler olacağı sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların tamamının görüşünün test geliştirme aşamalarını takip etmek doğrultusunda, test planı hazırlayarak kazanım ve beceri odaklı sorular yazmak şeklinde olacağı gözlenmiştir. Bu soruya ilişkin görüşlerin hepsini kapsadığı düşünüldüğü için test planı hazırlama temasında toplanmıştır. Tablo 11'de soruya ilişkin temalar ve görüşler verilmiştir

Tablo 11.

Uygulanacak sınıf içi değerlendirme yöntemlerine ilişkin eğitim sonrası öğretmen görüşleri

Tema	Katılımcı Görüşü
Test Planı	BB- "Mutlaka öncesinde test planı hazırlayacağımdan artık eminim..."

hazırlama	OS- "Test geliştirme aşamalarını izleyip kazanım odaklı soru yazacağım." AD- "Kazanım odaklı soru yazacağım tabi test planına göre." TD- "Kazanımları dikkate alacağım öncelikle. Artık hazır soru kullanabileceğimi zannetmiyorum."
-----------	--

Tablo 11’de görüldüğü üzere katılımcılar test geliştirme aşamalarını izlemeye, test planı hazırlamaya ve soru yazarken kazanım/beceri odaklı olmaya daha çok isteklidirler.

Öğretmenlerin Bloom taksonomisine ilişkin edindikleri yeni bilgileri sorgulamak amacı ile Bloom taksonomisine ilişkin neler öğrendiniz? sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin katılımcı yanıtları Bilişsel düzey/Bilgi boyutu temasında toplanmıştır. Tablo 12’de tema ve örnek katılımcı görüşleri verilmiştir.

Tablo 12.

Bloom taksonomisine ilişkin eğitim sonrası öğretmen görüşler

Tema	Katılımcı Görüşü
Bilişsel Düzey/Bilgi boyutu	BB- "Bloom taksonomisinin bilgi boyutunu yeni öğrendim." AD- "Yenilenmiş taksonomiye ve diğeri ile farklarını öğrendim." NC- "Bloom taksonomisi olduğunu öğrendim." HT- "Duyduğum bir şeyi uygulamayı öğrendim. Taksonominin yenilenmiş halini, özellikle bilgi boyutunu..."

Eğitim öncesi ile de karşılaştırma yapmak amacı ile üst düzey becerilere yönelik sorular sizin için ne anlam ifade ediyor? sorusu yeniden katılımcılara yöneltilmiştir. Birçok katılımcının üst düzey beceri sorusu algısının yenilendiği ve değiştiği görülmüştür. Temaların, Tablo 11’de beceri odaklı ve Bloom taksonomisinin üst basamaklarına yönelik sorular altında yığıldığı görülmüştür.

Tablo 13.

Üst Düzey becerilere yönelik sorulara ilişkin eğitim sonrası görüşler

Tema	Katılımcı Görüşü
Beceri odaklı soru	NC- "Öğrencilerin farklı becerilerini farklı şekillerde kullanabileceği sorular." HT- "Beceri odaklı düşünülmesi gereken ve yazılması zor sorular." NK- "Problem çözme becerisini gerektiren sorular, yazarken bile..." OS- "birden fazla beceri kullanmayı gerektiren sorular." EA- "problem çözme, tahmin etme, akıl yürütme gibi beceri gerektiren sorular,"
Bloom taksonomisinin üst basamaklarına yönelik sorular	AD- "Yaratma basamağındaki sorular." BB- "Üst bilişsel bilgi gerektiren sorular." DS- "Üst bilişsel ve yaratma basamaklarında ölçülmesi gereken sorular"

Tablo 13’te görüldüğü üzere katılımcıların üst düzey becerilere yönelik soru anlayışı başlangıçtaki görüşlerine göre farklılık göstermektedir. Üst düzey becerileri ayırt edebilir düzeye gelmişlerdir.

Son olarak katılımcılardan, eğitim sonunda üst düzey soru yazma becerisi bakımından kendilerine ilişkin algılarını belirlemek amacı ile üst düzey soru yazma becerileri bakımından kendinize 1 (çok yetersiz) ile 10 (Çok yeterli) arasında bir puan veriniz? sorusu yöneltilmiştir. Tablo 14’te ortaya çıkan frekans tablosu verilmiştir.

Tablo 14.*Üst düzey becerilere yönelik soru yazma algısına yönelik eğitim sonrası frekans tablosu*

Düzyey	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frekans						3	2	3	7	

Tablo 14'te görüldüğü gibi katılımcılar 6-10 skalası arasında yığılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu eğitim sonunda, üst düzey soru yazma becerilerini orta düzeyin üstünde olarak değerlendirmiştir. Katılımcı LK kendine 1-10 arası puan verdikten sonra şunları eklemiştir "Tabi ki öğrenmem gereken çok şey var. Ancak bu eğitim farkındalık sağlamanın ötesinde sınıf içi değerlendirmelerin ne kadar önemli olduğunu ve aslında benim ne kadar geri planda tuttuğumu gösterdi. Aslında iyi hazırlanmış ve üst düzey soruların da olduğu testlerle ölçmek de bir öğretim yöntemi. Birçok değerlendirmelerimin hatalı olduğunu öğrendim, daha çok dikkat edeceğim kesinlikle."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar tek tek incelendiğinde öncelikle eğitim öncesinde öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme araçlarını internetten ya da hazır kaynaklardan aldıkları gözlenmiştir. Araştırma sonucu ve literatürde ders kitabı incelemesi, öğretmenler ve öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalar incelendiğinde üst düzey bilişsel basamaklara göre soru sorma yeterliğinin düşük olduğu görülmektedir (Akyol, 2001; Aydemir & Çiftçi, 2008; Baysen, 2006; Ülger, 2003). Yabancı literatüre bakıldığında öğretmenlerin sınıf içerisinde aşağı yukarı 300-400 soru sordukları ancak bu soruların çoğunlukla bilgilerini ve hafızalarını yoklayan sorular oldukları belirtilmektedir (Black, 2001; Redfield & Rousseau, 1981; Wilen, 2001). Öğretmenlerin soru yazma konusunda kendilerini yetkin görmemelerinden dolayı özellikle genel sınavlarda başka kaynaklardan yararlanarak sınıf içi değerlendirme uygulamaları yapmaları bu durumun bir sonucu olarak ele alınabilir.

Öğretmenlerin Bloom taksonomisine ait bilgi düzeyleri sorgulandığında; öğretmenler Bloom taksonomisine KPSS'ye hazırlanırken ve üniversitede öğrendikleri bilgiler kadar vakıf olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu bilgi Bloom taksonomisi sıralamasından da öte değildir. Bloom taksonomisi hakkında hiçbir bilgileri olmadığını belirten katılımcılar da vardır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yazdıkları soruların bilişsel düzey sınıflamasının incelendiği çalışmalarda soruların büyük oranda Bloom alt bilişsel basamaklarında olduğu görülmektedir (Aslan, 2011; Kalaycı, 2001; Karaman, 2005; Koray & Yaman, 2002). Bu durum öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamaları için kullandıkları ölçme araçlarını hazır kaynaklardan ya da internetten diğer öğretmenler tarafından hazırlanmış web sitelerinden alınmasının bir sonucu olarak görülebilir. Öğretmenler kendileri soru yazmaya ihtiyaç duymadıkları için Bloom taksonomisi ile ilgili bilgi edinme, gelişmeleri takip etme gereksinimi duymamaktadır.

Öğretmenler eğitim öncesinde üst düzey becerilere yönelik soruları; zor soru ve Bloom taksonomisinin üst basamakları olan analiz, değerlendirme, sentez basamaklarında yazılmış sorular olduğunu ifade etmişlerdir. Yani öğretmenlerin Bloom taksonomisinin yeni versiyonuna ilişkin bilgi eksikliği gözlenmiştir. Eğitime katılan 19 öğretmenin çoğunun üst düzey becerilere yönelik soruları zor ve çok aşamalı sorular olarak tanımladıkları gözlenmiştir. Literatürde üst düzey becerilere yönelik olarak öğretmenlerin sınıf içinde üst düzey becerileri ölçen sorular kullanmalarının oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Boostrom, 1992; Hirose, 1992; Potts, 1994; Tsui, 1999). Yine literatürde öğretmenlerle yapılan çalışmalar göstermektedir ki

öğrencilere yöneltilen, kitaplarda yer alan sorular hatırlamaya ve ezbere, bilgiye dayalı sorulardır (Carleen, 1990; Cole & Chan, 1994; Durukan, 2009; Jones, 1992; Özbay, 2010). Çalışma sonucunda eğitime katılan öğretmenlere üst düzey becerilere yönelik soru yazma beceri düzeylerini 1 (çok yetersiz)-10 (çok yeterli) arasında puanlamaları istendiğinde yığılmanın 1-5 arasında olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda eğitimden beklentilerinin de üst düzey becerilere yönelik soru yazma konusunda yetkin olmak ve bu soruları puanlamak olduğu gözlenmiştir. Öğretmenler üst düzey becerilere yönelik soruları tanımlama konusunda eksik olduklarından dolayı ölçme araçlarında da bu tür soruları kullanmaları sınırlı sayıdadır. Bu soruların sınırlı olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Elder & Paul, 2003; Facione, 1998; Goatly, 2000). Dolayısıyla bu durumun gelişmesini sağlamanın bir diğer yolu da öğretmenlerin kendi düşünme becerilerini geliştirmeleridir.

Eğitim sırasında öğretmenlerin yaşadığı sorunlar arasında Bloom taksonomisini anlamak yer almaktadır. Bloom taksonomisine ilişkin bilgileri kısıtlı olan öğretmenlerin revize edilen Bloom taksonomisinde özellikle bilgi boyutunu anlamak ve bilgi boyutunu bilişsel süreç boyutundan ayırt etme becerileri yaşadıkları sorunlar arasındadır. Üst düzey becerilere yönelik sorulara aşına olmamalarının ve kendi sorularını yazma konusundaki yeterliklerinin bir sonucu olarak da uluslararası sınavlarda (PISA ve TIMSS gibi) kullanılan soruları farklı bulmuşlar, bu sorularla ölçülen becerileri anlama konusunda zorlanmışlardır. Eğitim sırasında incelenen soruların beceri düzeylerini anlamakta zorlandıkları kadar üst düzey becerilere ve kazanımlara odaklı soru yazma konusunda zorlanmışlardır. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinde soru oluşturma, soru sorma ve soru sormadaki düşünme becerileri oldukça önemlidir (Savage,1998). Öğretmenlerin soru oluşturma becerileri bilimsel okuryazarlığın bir göstergesidir. Soru sormak ve bu sorulara yanıt bulmak araştırma becerilerini geliştiren adımlardandır. Bu nedenle sınıfında bilimsel düşünen bireyler yetiştirmek isteyen öğretmenler, üst düzey becerilere yönelik sorular üretebilen ve öğrencilerinin de bu tur sorular sormalarını teşvik eden öğretmenlerdir (Black, 2001; Goodman & Berntson, 2000). Öğretmenler bu eğitimle birlikte farkındalıklarının arttığını ve Bloom taksonomisi ile ilgili güncellenen bilgileri, uluslararası düzeyde kullanılan soruları inceleme fırsatı yakaladıklarını ve kazanım ve beceri odaklı sorular yazma konusunda ilerleme sağladıklarını belirtmişlerdir.

Eğitim sonunda yapılan odak grup görüşmesinde öğretmenler eğitimle ve kendi soru yazma becerileri ile ilgili duygu ve düşüncelerini grup arkadaşları ile paylaşmışlardır. Büyük oranda öğretmenlerin eğitimden sonraki aşamada ölçme ve değerlendirme araçlarını test planı ve Bloom taksonomisi doğrultusunda hazırlayacaklarını, kendi sorularını kendileri yazacaklarını ve üst düzey soruları da sınıf içi değerlendirme etkinliklerinde kullanmakta daha motive olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrenecek daha çok şey olduklarının farkında olduklarını ancak çok büyük bir farkındalık ve beceri edindiklerini de belirtmişlerdir.

Tüm bunlar doğrultusunda araştırma kapsamında sunulacak önerileri uygulamaya yönelik ve ileriki çalışmalara yönelik olarak ele almak mümkündür. Öncelikle uygulamaya yönelik önerileri araştırma sonuçlarına göre ele aldığımızda özellikle öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde ölçme ve değerlendirme dersi kapsamında üst düzey soru yazma becerilerine yönelik etkin soru yazma eğitimi almaları ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ise teorik bilgilerini uygulama şansı yakalayacakları bir eğitim içeriği sunulmalıdır. Okullarda görev yapan öğretmenler için ise bu ve benzeri hizmet içi seminerlerin arttırılması ve hizmet içi seminerlerin uygulamaya yönelik ve öğretmen ihtiyaçlarına göre olması önerilebilir.

Diğer çalışmalara yönelik sunulacak öneriler kapsamında ise bu çalışma branşlara özel olarak gerçekleştirilirse alana özgü sorulara daha fazla odaklanılacağı için daha etkili olabilir. Dolayısıyla bu çalışma yalnızca Matematik, Türkçe gibi branşlarla gerçekleştirilebilir. Çalışma diğer illerde görev yapan öğretmenlerle de gerçekleştirilmelidir. Böylece taşra ve büyük şehirde görev yapan öğretmenlerin beceri düzeylerindeki farklılığın da gözlenme imkânı sağlanmış olur

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu çalışma 2018580084-2.01.01.06.002 faaliyet kodu ile Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından desteklenmiştir.

Teşekkür

Bu çalışma 2018580084-2.01.01.06.002 faaliyet kodu ile Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Sundukları imkân ve destekler için Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teşekkür ederim.

Çalışmada kodlama aşamasında değerli vaktini ayırıp ikinci kodlayıcı olarak çalışmaya katkı sağlayan Prof. Dr. Celal Teyyar Uğurlu'ya teşekkür ederim.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi kurumdan (15/05/2020-60263016-050.06.04-E.459178) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Airasian P. W. & Miranda H. (2002). The role of assessment in the revised taxonomy. *Theory Into Practice*, 41(4), 249-254. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_8.
- Akbulut, T. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. Sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Anasy, Z. (2016). HOTS (Higher Order Thinking Skills) in reading exercise. *Tarbiya: Journal of Education in Muslim Society*, 3(1), 51-63. <http://dx.doi.org/10.15408/tjems.v3i1.3886>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, And assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Longman.
- Apino, E. & Retnawati, R. (2017). Developing instructional design to improve mathematical higher order thinking skills of students. *Journal of Physics: Conference Series, Volume 812*, 2-7. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/812/1/012100>
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160). 236-249.
- Aydemir, Y. & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(II), 103-115.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Black, S. (2001). Ask me a question: How teachers use inquiry in the classroom. *American School Board Journal*, 188(5), 43-45.
- Boostrom, R. (1992). *Developing creative and critical thinking*. Chicago, Illinois: National Textbook Company.
- Carleen, R. (1990). Successful Instructional Practices for Small Schools. (ERIC Identifier: ED326352) <http://www.ericdigests.org/pre-9218/small.htm> adresinden erişildi.
- Çokluk, O., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(81), 84-93.
- Chinedu, C., Libunao, W., Kamin, Y. & Saud, M. (2014, August 25-26). *Implementing higher order thinking skills in the teaching and learning of design and technology education* [Paper presentation]. Conference: First Technical and Vocational Education International Seminar, Malasia

- Cole, P. G. & Chan, L. K. S. (1994). *Teaching principles and practice*. (2th Ed.). Prentice Hall of Australia.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dillon, J. (2002). Perspectives on environmental education-related research in science education. *International Journal of Science Education*, 24, 1111–1117. <https://doi.org/10.1080/09500690210137737>
- Dinç, M.E. (2005, MAYıs 26-28). Sosyal bilgiler öğretimi alanı içinde tarih konularının öğretimini yönlendiren ve içeriğini oluşturan soruların analizi, II. *Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, Van.
- Elder, L. & Paul, R. (2003). Critical thinking: Teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education*, 27(1), 36-37.
- Ennis, R. R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18, 4–10.
- Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and what it counts?* California Academic Press.
- Ferrance, E. (2000). Themes in education: Action research. *Providence, RI: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory*. www.lab.brown.edu.
- Filiz, S.B. (2002). Soru-cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Freahat, N. M., & Smadi, O. M. (2014). Lower-order and higher-order reading questions in secondary and university level efl textbooks in Jordan. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(9), 1804–1813. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.9.1804-1813>
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (2007) *Introduction to action research: Social research for social change*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Goatly, A. (2000). *Critical reading and writing. An introductory coursebook*. New York: Routledge.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Goodman, L. & Berntson, G. (2000). The art of asking questions: Using directed inquiry in the classroom. *The American Biology Teacher*, 62(7), 473–476. <https://doi.org/10.2307/4450954>
- Goss, J.D. & Leinbach, T.R. (1996). Focus groups as alternative research practice. *Area*, 28 (2), 115–123.
- Hirose, S. (1992). Critical thinking in community colleges. (ERIC Identifier: ED348128) <http://www.ericidilZests.org.tr/htm> adresinden erişildi.

- Igbaria, A. K. (2013). A Content Analysis of the wh-questions in the efl textbook of horizons. *International Education Studies*, 6(7), 200–224. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n7p200>
- Jones, J. M. (1992). Teaching clientele what or how to think: Strategies to foster critical thinking in clientele. *Journal of Extension*, 30(1). <http://www.joe.org/joe/1992spring/a2.php> adresinden erişildi.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Gazi Kitabevi.
- Karaman, İ. (2005). Erzurum ilinde bulunan liselerdeki fizik sınav sorularının bloom taksonomisinin basamaklarına göre analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 77–90.
- Khan, W. B. & Inamullah, H. M. (2011). A study of lower-order and higher-order questions at secondary level. *Asian Social Science*, 7 (9), 149-157.
- Koray, Cansüğü Ö. & Yaman, S. (2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (2), s. 317-324.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2016). *Nitel veri analizi* (Çev. S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Pegem. (Orijinal çalışma 1994 yılında yayınlandı.)
- Miri, B. & Dori, Y. D. (2009). Enhancing higher order thinking skills among inservice science teachers via embedded assessment. *Journal of Science Teacher Education*, 20:5, 459-474. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9141-z>
- Miri, B., David, B. & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Res Sci Educ*, 37, 353–369. <https://doi.org/10.1007/s11165-006-9029-2>
- O'Brien, R. (2001). An Overview of the Methodological Approach of Action Research. In R. Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. Joao Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. (English Version). <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> adresinden erişildi.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Öncü Kitap.
- Pintrich P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. practical assessment. *Research&Evaluation*, 4(3). <https://doi.org/10.7275/hdhj-fc81>
- Raqqad, Y. Al, & Ismail, H. H. (2018). Analyzing the reading questions of ap12 textbook according to analyzing the reading questions of ap12 textbook according to Bloom's

- taxonomy. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 3(22), 84–94.
- Razmjoo, S. A., & Kazempourfard, E. (2012). On the representation of Bloom’s revised taxonomy in interchange coursebooks. *The Journal of Teaching Language Skills*, 4(1), 171–204. <https://doi.org/10.22099/jtls.2012.336>
- Redfield, D. L., & Rousseau, E. W. (1981). A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. *Review of Educational Research*, 51(1), 237–245. <https://doi.org/10.3102/00346543051002237>
- Savage, L. B. (1998) Eliciting critical thinking skills through questioning, *The Clearing House*, 71:5, 291-293. <https://doi.org/10.1080/00098659809602727>
- Swann, C. (2002). Action research and the practice of design. *Design Issues*, 18(1). 49-61. <https://doi.org/10.1162/07479360252756287>
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40(2), 185-200. <https://doi.org/10.1023/A:1018734630124>
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi
- Ülger, Ü. (2003). İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflarda Türkçe Dersi Yazılı Sınav Soruları Üzerine Bir Değerlendirme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulum, O. G. (2016). A descriptive content analysis of the extent of Bloom’s taxonomy in the reading comprehension questions of the course book q : Skills for Success 4 Reading and Writing A Descriptive Content Analysis of the Extent of Bloom ’ s Taxonomy in the. *The Qualitative Report*, 21(9), 1674–1683. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss9/7> adresinden erişildi.
- Utami,F.D., Joko Nurkamto,J. & Marmanto,S. (2019). Higher-order thinking skills on test items designed by english teachers: A content analysis. *International Journal of Educational Research Review*, Special Issue, 756-765.
- Wilens, W. W. (2001). Exploring myths about teacher questioning in the social studies classroom. *The Social Studies*, 92(1), 26–32. <https://doi.org/10.1080/00377990109603972>
- Yesil, R. (2008). Sosyal bilgiler derslerinde öğretmen ve öğrenci Soruları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 59-72.
- Yeşil, R. (2011). 21. yüzyıl eğitiminde yeni yönelimler ve uygulamalar. Eğitim Bilimine Giriş (1. Baskı). R.Y. Kincal (Ed). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Grafiker yayınları
- Yeşil, R. & Özbek, R. (2008). Sosyal alanlar eğitimi bölümlerindeki “branş” öğretim elemanlarının sorulardan yararlanma yeterlikleri (Fırat Üniversitesi Örneği). *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3),175-186.

- Yurdabakan, I. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 327-348. Erisim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223334>
- Zaiturrahmi, Kasi, U., & Zulfikar, T. (2017). Analysis of instructional questions in an english textbook for senior high schools. *English Education Journal*, 8(4), 536-552.
- Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low achieving students: Are they mutually exclusive? *Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145-183. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1202_1
- Zoller, U., Ben-Chaim, D., Ron, S., Pentimalli, R., & Borsese, A. (2000). The disposition toward critical thinking of high school and university science students; An inter-intra Israeli-Italian study. *International Journal of Science Education*, 22(6), 571-582. <https://doi.org/10.1080/095006900289679>
- Zoller, U., Dori, Y., & Lubezky, A. (2002). Algorithmic, LOCS and HOCS (chemistry) exam questions: Performance and attitudes of college students. *International Journal of Science Education*, 24(2), 185-203. <https://doi.org/10.1080/09500690110049060>

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Hatice Gonca USTA
goncausta@gmail.com

Psychological Capital Perception Scale: A Scale Development Study

Fulya ATILA, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-8537-8808
Burhanettin DÖNMEZ, Başkent University, ORCID ID: 0000-0002-1175-8744

Abstract

The aim of the study is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the perceptions of university students about their psychological capital. The study, in which quantitative research methods were used, was carried out with 1278 undergraduate students at İnönü University. As a result of the study, "Psychological Capital Perceptions Scale (PCPS)" was developed. The scale consists of 4 sub-dimensions, including 4 items in the dimension of self-efficacy, 4 items in the dimension of hope, 5 items in the dimension of psychological resilience, and 4 items in the dimension of optimism, and a total of 17 items. As a result of Exploratory Factor Analysis (EFA) conducted with 302 undergraduate students, the Kaiser Mayer Olkin (KMO) value of the scale was found to be .904 and the Bartlett test result was found to be significant. It was determined that 17 items and 4 sub-dimensions obtained as a result of Varimax rotation explained 58.93% of the total variance. In the second level, Confirmatory Factor Analysis (CFA) conducted with 892 undergraduate students: $\chi^2=463.294$, $p=.000$, $sd=115$, $\chi^2/sd=4.029$, $RMSEA=0.058$, $NFI=0.91$, $CFI=0.93$, $GFI=0.94$, The resulting structure was confirmed by finding $RMR=0.037$. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated as ".88" for the whole scale. It can be said that the scale is appropriate to use to determine the psychological capital perceptions of university students.

Keywords: psychological capital, undergraduate students, scale development



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 515-538
DOI:10.17679/inuefd.1004336

Article Type
Research Article

Received
04.10.2021

Accepted
05.05.2022

Suggested Citation

Atila, F. & Donmez, B. (2022). Psychological Capital Perception Scale: A Scale Development Study, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 23(1), 515-538. DOI: 10.17679/inuefd.1004336

This article was produced from the doctoral thesis accepted by Inonu University, Institute of Educational Sciences in April, 2019.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As a result of the analyzes made, the psychological capital scale PsyCap Questionnaire (PCQ) developed by Luthans, Youssef and Avolio (2007), and the Hope Scale developed by Snyder et al. (1996) for the "hope" dimension, which is one of the components of psychological capital, "optimism". Sub-dimension from Life Orientation Test developed by Scheier, Carver and Bridges (1994; cited in Tösten, 2015) and Resillience Measure developed by Wagnild and Young (1993; cited in Tösten, 2015) in "psychological resilience" sub-dimension. Additionally, the General Self-Efficacy Measure developed by Chen, Gully, and Eden (2001; cited in Tösten, 2015) for the "self-efficacy" sub-dimension, has been found to be useful in many studies. Although the scales mentioned in the scale developed in this study were used, the psychological capital scales developed by Çetin and Basım (2012) and Tösten (2015) were also used. There was a need to develop a new scale due to reasons, such as the scale existing in the national literature is an adaptation study. Furthermore, the scale developed for teachers cannot adequately measure students' perceptions. However, considering that the components of psychological capital may change according to cultural characteristics, a new scale has been developed and brought to the literature with the intention of bringing a unique scale to our country.

Purpose

The aim of the study is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the perceptions of university students about their psychological capital.

Method

The research was conducted via the survey model and quantitative methodology. In the study, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and item-total correlations were calculated within the scope of determining the validity of the scale. In order to calculate the reliability of the scale, Cronbach Alpha internal consistency coefficient and test-retest correlations were calculated. It was carried out with 1278 undergraduate students at İnönü University. 302 students and 892 students were included in the first and the second study group respectively.

Findings

1. Findings Related to the Validity Studies of the Psychological Capital Perceptions Scale (PCPS)

Explanatory and confirmatory factor analyzes were performed within the scope of validity studies in the study, and corrected item-total correlation coefficients were calculated.

In order to perform the exploratory factor analysis (EFA), which is a parametric test, first of all, the data should have single [Skewness= -.307) and Kurtosis (Kurtosis= -.094)] and multivariate normality [Mahalanobis Distance], linearity [QQ Plot Chart], outlier [Histogram, Box-Plot plots] and whether it meets the requirements of multi-connectivity has been checked. As a result of the analyzes made on these assumptions, it was seen that the data were suitable for EFA. As a result of testing these assumptions, data that did not meet the multivariate normality conditions were also excluded from the analysis, and EFA was performed with a data

set consisting of a total of 302 people. Before EFA was performed in the study, whether the data were suitable for factor analysis was tested with the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett sphericity test. In the analyzes performed, after it was determined that the data were suitable for factor analysis (KMO = .904, Bartlett Test of Sphericity = 19356.938, $p=.000$), EFA was performed according to the principal component analysis method on the data obtained to determine the construct validity.

As a result of the EFA, a four-factor scale consisting of a total of 17 items was obtained. The eigenvalues of these factors were 2.919, respectively; 2,554; 2,334 and 2,212; the variances they explained were also 17,173%, respectively; 15,023%; 13,727%; and 13,010%. The total variance explained by the four-factor structure forming the scale is 58.93%. When the factor load values of 17 items collected in four factors are examined, it is seen that the lowest value is .430 and the highest factor load value is .797.

In order to evaluate the model-data fit regarding the factor structure determined as a result of EFA, first and second level CFA was also performed on the data obtained from the original application (N=892). The fit indices in the second level CFA result are similar to the good fit indices obtained from the first level CFA results. The fit indices obtained as a result of the second level CFA are as follows: $\chi^2=463.294$, $p=.000$, $sd=115$, $\chi^2/sd=4.029$, $RMSEA=0.058$, $NFI=0.91$, $CFI=0.93$, $GFI=0.94$, $RMR=0.037$. According to these results, it can be stated that the fit indices have good or excellent fit. The data obtained as a result of explanatory and confirmatory factor analyzes provided evidence confirming the construct validity of the Psychological Capital Perceptions Scale.

2. Findings Related to Psychological Capital Perceptions Scale (PCPS) Reliability Studies

At the end of the analyzes carried out to determine the internal consistency of the items in each factor in order to determine the reliability of the scale, the Cronbach Alpha internal consistency coefficients were “.77” for self-efficacy, “.82” for endurance, “.70” for optimism and hope. It was calculated as “.71” for the size. It was calculated as “.88” for the whole scale.

In order to determine the consistency of the scale over time, the measurement tool was applied to 56 students studying at the Faculty of Education at İnönü University, with an interval of three weeks. As a result of the analyzes made on the data obtained from this application, the test-retest reliability coefficient of the scale was calculated as “.824”.

As a result of the findings, it can be stated that the measurement tool developed to determine the psychological capital perceptions of university students is valid and reliable.

Discussion & Conclusion

In this study, "Psychological Capital Perceptions Scale" consisting of 17 items was developed to determine students' perceptions of psychological capital. The resulting scale consists of four sub-dimensions: Self-efficacy, Hope, Resilience and Optimism. As a result, it has been determined that the "Psychological Capital Perceptions Scale (PSAS)", which consists of 17 items and four sub-dimensions, is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the psychological capital perceptions of university students.

Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Fulya ATİLA, MEB, ORCID ID: 0000-0002-8537-8808

Burhanettin DÖNMEZ, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1175-8744

Öz

Çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışma, İnönü Üniversitesindeki 1278 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda "Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ)" geliştirilmiştir. Ölçek özyeterlilik boyutunda 4, umut boyutunda 4, psikolojik dayanıklılık boyutunda 5, iyimserlik boyutunda 4 madde olmak üzere 4 alt boyuttan ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak "1 = Beni Hiç Tanımlamıyor", "2 = Beni Az Tanımlıyor", "3 = Beni Orta Derecede Tanımlıyor", "4 = Beni İyi Tanımlıyor", "5 = Beni Çok İyi Tanımlıyor" seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçme aracından yer alan soruların tamamı olumlu ifadelerden oluştuğundan, alınan puanların artması üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğunu, azalması ise üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının düşük olduğunu göstermektedir. 302 lisans öğrencisi ile yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin Kaiser Mayer Olkin (KMO) değeri. 904 ve Bartlett testi sonucu anlamlı bulunmuştur. Varimax döndürmesi neticesinde elde edilen 17 madde ve 4 alt boyutlu ölçeğin toplam varyansın %58,93'ünü açıkladığı belirlenmiştir. 892 lisans öğrencisi ile yapılan ikinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) ise : $\chi^2=463.294$, $p=.000$, $sd=115$, $\chi^2/sd=4.029$, $RMSEA=0.058$, $NFI=0.91$, $CFI=0.93$, $GFI=0.94$, $RMR=0.037$ bulunarak elde edilen yapı doğrulanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise ölçeğin tümü için ".88" olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarını belirlemek için kullanımının uygun olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: psikolojik sermaye, üniversite öğrencileri, ölçek geliştirme



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt X, Sayı X, 20XX
ss. 515-538
DOI:10.17679/inuefd.1004336

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
04.10.2021

Kabul Tarihi
05.05.2022

Önerilen Atıf

Atıla, F. & Dönmez, B. (20XX). Psikolojik sermaye algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, X(X), 515-538. DOI: XXXXXXXXXXXXXXX

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Nisan, 2019 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Giriş

Literatürde onlarca sermaye türünden bahsedilmektedir. Sermaye kavramının son dönemlerde daha da genişlediği, insanın ve insanın temel bileşenlerinin de sermayeye dâhil edildiği görülmektedir (Atila, 2019). Post pozitivist paradigmayla birlikte insanı bir kaynak olarak gören ve bu kaynağın yönetilmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalar mevcuttur. Bu anlamda sermaye türlerine bakıldığında doğal sermayenin yanı sıra beşerî sermayenin (Yavuz, 2012) varlığından bahsedilebilir. Sermaye kavramı, iktisadi-idari bilimler ve örgütsel davranış çerçevesinde “beşerî sermaye”, “sosyal sermaye”, “duygusal sermaye” ve “kültürel sermayenin” açıklanmasında da yararlanılmaktadır (Luthans vd., 2007). Geleneksel anlamda bilinen ekonomik sermaye “neye sahip olduğumuzla”, sahip olunan donanım, fon, fabrika, araç ve diğer parasal değeri olan varlıklarla ilişkilidir. Beşerî sermaye “neler bildiğimizi” ifade eder ve beceri, bilgi, fikir, birikim, tecrübe, yetenek, eğitim, yeterlilik ve uzmanlık gibi kavramları kapsar. Sosyal sermayeyse “kimleri tanıyoruz” sorusunu cevaplandırarak örgüt içindeki ve dışındaki bağlar, karşılıklı ilişkiler, arkadaşlar ve yakın çevredeki insanlar arasında sosyal ağ kurma olgusuna odaklanmaktadır. Tüm bunların yanı sıra “biz kimiz” sorusunu cevaplayan, oluşan eksikliği giderecek olan sermaye türü için de psikolojik sermaye olgusu öne sürülmüştür (Luthans vd., 2004). Genel olarak kim olduğumuz ve ondan da ötesi şu an en iyi olma ve gelecekte ne olacağımızla alakalı bir olgudur. Bu yönüyle, pozitif psikolojik sermaye diğer sermaye türlerinden farklılaşmaktadır. Bu kavram “bireyin verimlilik elde etme amacıyla ekonomik, beşerî ve sosyal sermayeleri başarılı bir şekilde örgüte katabilme yeteneği” olarak değerlendirilebilmektedir (Polatçı, 2011).

Psikolog Martin Seligman liderliğindeki bir grup, pozitif psikolojinin amacının, insanlarda nelerin yanlış olduğundan ziyade, nelerin doğru olduğunu vurgulamak, zayıf tarafların aksine güçlü taraflara odaklanmak, sağlıklı, huzurlu ve refah bir hayatın oluşturulması ile ilgilenmek olduğunu ifade etmiştir (Luthans, 2002b). Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) çalışmaları doğrultusunda psikolojiye yeni bir konu ekleyerek bunu pozitif psikoloji şeklinde adlandırmışlardır. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) pozitif psikolojinin insanı kendi kendini örgütleyebilen ve yönetebilen, farklı durumlara uyum sağlayabilecek varlıklar olarak gören bakış açısından geldiğini belirtmektedirler. Pozitif psikolojiye bir tanımlama yapmak gerekirse, pozitif psikoloji “bireylerin, grupların ve örgütlerin gelişmelerine ya da en iyi şekilde çalışmalarına katkıda bulunan durumlar ya da süreçler üzerinde yapılan bir çalışmadır” (Gable & Haidt, 2005). Pozitif psikoloji ile ilgili yapılan araştırmaların giderek arttığı; iyimserlik, umut, özyeterlilik, psikolojik dayanıklılık, baş etme becerileri, özgüven, yaşam doyumu, aidiyet gibi kavramlara ayrıca psikolojik iyi olma, kararlılık, otantiklik, biliş ötesi, başarı yönelimleri, minnettarlık, affedicilik alçakgönüllülük gibi kavramlara da yer verildiği görülmektedir (Özen Kutanis & Yıldız, 2014). Okullarda pozitif psikoloji yaklaşımının benimsenmesinin öğrencilerin daha üst seviyeleri zorlamalarının sağlanması, onların zayıflıklarına odaklanmak yerine artılarının çoğaltılması, veli-öğrenci-öğretmen bağlamında daha güçlü ilişkilerin kurulması ve optimal gelişimi elde etmek için çevredeki kaynakların daha iyi kullanılması gibi yararları olacaktır (Froh vd., 2011, akt. Çimen, 2015).

Fred Luthans'ın ortaya çıkardığı pozitif örgütsel davranış (Luthans, 2002a; 2002b), performansın artırılması için ölçülebilir, geliştirilebilir ve etkin biçimde yönetilebilir insan kaynaklarını ve kapasiteyi iş yerlerine taşımak şeklinde tanımlanmaktadır (Luthans, 2002a). Pozitif psikoloji hareketinden etkilenen pozitif örgütsel davranış; insan kaynaklarının pozitif temelli güçlü taraflarına ve kapasitelerine odaklanan, geliştirilebilir, ölçülebilir, günümüz çalışma ortamlarında verimliliğin, performansın ve başarının artırılması için insan kaynaklarını etkin bir şekilde yönetilebilir mikro düzeydeki araştırmalar ve uygulamalar şeklinde tanımlamıştır (Luthans, 2002a; Luthans & Youssef, 2004). Pozitif psikolojinin örgüt hayatındaki yansımaları olan pozitif örgütsel davranış kavramı, pozitif psikolojik sermayenin meydana çıkmasına yol açmıştır (Güler, 2009). Pozitif örgütsel davranışın bileşenleri olan psikolojik kapasiteler bu psikolojik sermaye kapsamı içinde değerlendirilmekte ve ne oldukları psikolojik sermaye tanımının içinde yer almaktadır. Pozitif örgütsel davranış alanında yapılan araştırmaların en önemlilerinden biri, Luthans ve arkadaşlarının 2000'den sonra ortaya koydukları, "Psikolojik Sermaye" araştırmaları olmuştur (Wooley vd., 2011). Örgütsel davranış alanında pozitif bir bakış açısını benimsemesiyle önem kazanan pozitif örgütsel davranış, "Pozitif örgütsel davranışın ölçüleceği psikolojik sermaye unsurları nelerdir?" sorusuyla diğer sermaye türlerinden farklı olarak "psikolojik sermaye" kavramı alanyazına girmiştir (Akçay, 2011).

Pozitif psikolojik sermaye genel olarak kişinin psikolojik olarak pozitif yönlü gelişimi şeklinde tanımlanmaktadır (Luthans, Youssef, & Avolio 2007). Aslında, pozitif psikolojik sermaye, bu psikolojik sermaye çatısını meydana getiren dört bileşen ile de tanımlanmaktadır. Luthans vd., (2010) işe dair umudun, başarı için gereken motivasyon gücünü; iyimserliğin, işe dair pozitif bir yaklaşımı; öz yetkinliğin, görevleri yaparken kaynakları kullanıma sokmayı ve dirençliliğin de zorlu durumlarda kişinin bu durumların üstesinden gelmesini ve kendini kolaylıkla toplamasını sağlayacak enerjiyi getirdiğini öne sürmüştür. Ayrıca gelişebilirliğini belirten durum temelli özellikler de psikolojik sermayenin, öz değerlendirme, pozitif duygu ve beş faktör kişilik kuramı gibi kişi temelli karakteristik yapılardan ayrı tutulmasına yol açmıştır (Luthans vd., 2010). Psikolojik sermayenin esas aldığı unsurlardan biri de durumsallıktır. Bununla kastedilen psikolojik sermayenin kısa süreli olan ruhsal durumlara nazaran daha da kalıcı olduğu, değişmez özellikler olan doğuştan getirilen özelliklerden ziyade değişime daha fazla açık olduğudur. Buradan hareketle psikolojik sermayenin uzun vadede davranış ve performans üzerinde etkili olabileceği söylenebilir (Luthans, Avey, Clapp-Smith & Li, 2008). Bu bağlamda ele alındığında psikolojik sermaye değişmez ve kalıcı olan özellikleri değil, eğitimle ve deneyimle geliştirilebilir ve örgütsel amaçları gerçekleştirme noktasında performansı artırmayı esas alan ve mevcut koşulların da etkisiyle biçimlenen özellikleri öne çıkarır. Başka bir deyişle özellikleri durumsal ve karakteristik özellikler olarak iki farklı biçimde ele alır (Luthans vd., 2010). Bu iki grup özelliğini Luthans vd., (2010) şu şekilde karşılaştırır:

1. Pozitif durumlar-anlık ve çok değişken; anlık hislerimizdir. Mutluluk, keyif gibi pozitif duygular.
2. Durumsal-görece şekillendirilebilir ve değişime açık; yeterlilik, umut, dayanıklılık, iyimserlik, bilgelik, refah, affetme gibi özellikler.
3. Karakteristik-görece durağan ve değişmesi güç olan kişisel özellikler; büyük beşli ya da beş faktör kişilik kuramı boyutları, öz değerler, karakteristik erdemler ve kabiliyetler.

4. Pozitif karakteristik-çok durağan, katı ve değişmesi neredeyse imkânsız özellikler; zekâ, marifet ve genetik özellikler.

Bu bağlamda psikolojik sermayenin- iyimserlik, umut, dayanıklılık, özyeterlilik-durumsal geliştirilebilir özellikleri olduğu söylenebilir (Keser, 2013). Ayrıca psikolojik sermayenin her bir unsuru bir miktar durağan olsa da kişilik özellikleri ile kıyaslandığında çok daha fazla geliştirilebilir olduğu görülür (Peterson vd., 2011). Bu anlamda psikolojik sermaye aniden değişebilen özellikler ile değişmeyen, katı özelliklerin arasında bir yerdedir (Walumbwa vd., 2011). Psikolojik sermaye ölçülebilir özelliktedir ve diğer sermaye çeşitlerinde olduğu gibi psikolojik sermaye üzerine yapılan yatırımların ne gibi sonuçlara yol açacağı kestirilebilir (Luthans & Youseff, 2004; Luthans, Youseff, & Avolio 2007).

Psikolojik sermayenin temel özellikleri (Nelson & Cooper, 2007) şu şekilde sıralanabilir:

1. Beşerî ve sosyal sermayenin daha ötesindedir.
2. Pozitif istikamettedir.
3. Teori ve araştırmalara dayalıdır.
4. Hesaplanabilirdir.
5. Durum temellidir, bu sebeple ilerletilip geliştirilebilir.
6. Verimliliğe etkisi vardır.

Psikolojik sermaye günümüz koşullarında var olma mücadelesi veren ve toplumsal değişime ayak uydurma ve hatta bu değişime öncü olma durumunda olan örgütlere ve örgüt üyelerine birçok pratik uygulama fırsatı yaratmaktadır. Böylece etkili bir insan yönetimi alanı oluşmasına katkı sağlamakta, örgütleri ve üyelerini daha istekli kılmakta, savunmalı hale getirmektedir. Daha umut dolu olan, iyimser bir bakış açısına sahip, yeterliliklerinin farkında olan, dayanıklılığı yüksek çalışanlar, günümüz dünyasının çalkantılı dinamik, rekabet odaklı dünyasında, emsalleri olan daha düşük psikolojik sermaye düzeyine sahip kişilere nazaran bir adım önde olacaktırlar (Luthans, Youseff, & Avolio 2007). Her yönden gelişmek isteyen bir toplum için gençlerin psikolojik sermayelerinin zenginliği, mühim bir konudur. Bu sebeple üniversitelerde sadece teorik bilgiye ağırlık verilmemesi, öğrencilerin yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma ortamı sağlayacak platformlarda bulundurulmaları, pozitif davranmalarını sağlayacak ortamların oluşturulması, geleceğinden umutlu, zorluklar karşısında dayanıklı duran bireyler olarak yetiştirilmeleri şart olmuştur (İştar Işıklı, 2018). Bu hususlarda eğitim paydaşlarına ve eğitim yöneticilerine çok iş düşmektedir. Psikolojik sermaye konusu işyerlerinden eğitim kurumlarına kadar bütün örgütler için önem verilmesi gereken bir etken haline gelmiştir.

Psikolojik sermayenin çeşitli bileşenler (özyeterlilik, iyimserlik, umut ve psikolojik dayanıklılık/sağlamlık/yılmazlık vb.) altında toplandığı görülmektedir (Erkuş & Afacan Fındıklı, 2013). Nitekim psikolojik sermaye, bileşenlerin bütünüyle oluşmuş bir çatı kavramdır. Söz konusu boyutların her biri gelişime açık, güçlü bir kurama dayalı, çalışanların düşüncelerine ve performanslarına katkı sağlayan, durum temelli bir formdadır (Luthans, Avey & Patera, 2008). Birbirlerinden ayrı ve farklı bileşenler olmalarına rağmen, bu bileşenleri birbirine bağlayan ve bu bileşenlerin toplamından oluşan daha yüksek bir yapı olan pozitif psikolojik sermayenin etkisinin, her bir bileşenin katkısının toplamından daha çok olduğu öngörülmektedir (Keleş,

2011). Bileşenlerin her birinin katkısıyla etkileşime girip sinerji oluşturmakta ve beklenenden de fazla fayda sağlamaktadır. Bu şekilde örgütsel davranışlarda ulaşılmak istenen düzeye daha rahat ulaşma şansı tanıyabilmektedir (Tösten, 2015). Son zamanlarda bu dört bileşenin psikolojik sermayeyi oluşturan çekirdek yapıları yansıtacak biçimde yakınsadığı, birbirinden bağımsız olarak etki göstermediği saptanmıştır (Kalyar, 2017). Psikolojik sermaye umut, iyimserlik, özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılık olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır ve bu boyutların açıklamaları aşağıda verilmektedir.

Özyeterlilik; Wood ve Bandura'ya göre "kişinin bilişsel kaynaklar ve davranış şeklini seferber etme noktasında kendine duyduğu güven; belirli şartlarda, belli bir görevi başarmak için ihtiyaç duyduğu motivasyon ve karşılaşılabilecek muhtemel süreçleri organize etmek için ihtiyaç duyulan etkinliklerin ortaya konulmasında kendi kapasitesi hakkındaki kanaati" olarak tanımlanmaktadır (Wood & Bandura, 1989). Bandura'ya (1994) göre özyeterlilik süreci bireylerin yaşam deneyimleri, üstlendikleri sorumluluklar, edindikleri yeterlilikler, başkalarını model alma ve sosyal ikna çabaları ve telkinleri ile birlikte gelişir. Bireylerin özyeterlilik algısı kendilerinin motivasyon yollarını, amaçlarını gerçekleştirmek için yola çıktıklarında karşılaştıkları engellerde nasıl pes etmediklerini ve azimlerini nasıl kaybetmediklerini, başarı beklentilerini ve yaşamda karşılaştıkları olumlu ve olumsuz olayları nasıl yorumladıklarını etkilemektedir (Bandura, 2012). Özyeterlilik, Luthans tarafından "özgüven" olarak da anılmış olan bir konudur. Bilhassa işletme veya spor gibi uygulama ağırlıklı alanlar ile ilgili araştırmalarda "özgüven" kavramı, teorik araştırmalarda ise "özyeterlilik" kavramı kullanılmış olup pozitif psikolojide ise bu iki kavram birbiri yerine kullanılmaktadır (Akçay, 2011; Demirbilek ve Atila, 2021). Bireyin özyeterlilik sahibi olması veya özyeterliliğini artırması; bir görevi başarmak için elinden geleni yapmasına, deneyim kazanmasına, başkalarının deneyimlerinden faydalanmasına, kendisine olumlu geribildirimde bulunulmasına ve başkaları tarafından teşvik edilmesine bağlıdır. Karışık görevleri parçalara ayırarak başarı sağlamak, örnek olay çalışmaları yapmak, fiziksel ve psikolojik açılardan elverişli bir çalışma iklimi sağlamak, takdir etmek ve ödüllendirmek özyeterliliğin gelişimine yardım eden seçenekler olarak belirlenmiştir (Luthans, Youseff, & Avolio 2007). Öğrenciler açısından bakılacak olursa da çoğu zaman başarması görece zor görevlerle karşı karşıya geldiklerinden dolayı özyeterlilik bileşeni, çok daha verimli olabilmeleri için artırmaları ve geliştirmeleri gereken önemli bir bileşendir. Sorumluluklarını ve görevlerini yerine getirirken kendilerine güvenmeleri, güçlü bir özyeterlilik inancına ve başarılı olacaklarına dair olumlu bir algıya sahip olmaları öğrencileri daha etkili kılar.

Diğer yandan umut; günlük dilde genellikle "herhangi bir şey hususunda olumlu beklentileri" ifade etmede kullanılan, "ummaktan doğan duygu" olan umut, psikolojik sermaye kavramı içinde günlük dilden farklı anlamları da içermektedir. Psikolojik sermaye bileşenlerinden biri olan umut kavramı pozitif psikoloji alanında çalışan C. Rick Snyder'in araştırmalarından esinlenerek biçimlenmiştir. Umut olgusunun mühim bir boyutunu, kişiyi bir hedefe ulaşmasında sürükleyen itici güç oluşturmaktadır. İrade gücü, başarılı şekilde hedeflere ulaşmada gereklidir. Umut kavramının diğer bileşeni ise farklı seçenekleri keşfetmek için çabalamaktır. Bu düşünce, aksaklıklar karşısında alternatif yolların araştırılması ile ilişkilidir (Çetin & Basım, 2012). Umudu oluşturan esas nokta, belirli bir amacın peşinden gitmek için gerekli olan içgüdüsel enerjidir. Umudu fazla olan kişiler ilk önce istediklerini elde etmek için gidilecek yollara odaklanırlar. Daha sonra başarı yolunda adım atarken karşılaşılabilecekleri

aksaklıkları önceden fark ederler ve duruma göre değişen alternatif çözümler üretirler. Bu çözüm yollarından herhangi biri sekteye uğradığında ise yeni bir çıkış bulabilecek öngörüye sahiptirler (Luthans & Youssef, 2004). Umut kavramının kişinin hedefe ulaşma isteğini ifade eden boyutuyla kişinin istediği sonucu elde etmesi için ihtiyacı olana sahip olduğu kanaati şeklinde ifade edilen özyeterlilik ile farkı; özyeterliliğin harekete geçebilme kapasitesi ve yeterliliği ile umut kavramının ise harekete geçme isteğiyle ilgili olmasıdır (Snyder, 2002).

Bir diğer bileşen olan iyimserlikte söz konusu olan, yaşanan olayları değişik nedenlere dayandırmaktır. Yalnızca gelecekte iyi şeyler olacağına dair bir düşünce olarak algılanmamalıdır (Akçay, 2011). İyimser bireyler olumlu olgulardan kendilerine yarar sağlayarak kendilerini negatif veya istenmeyen olaylardan uzak tutarlar ve bu şekilde suçluluk, stres, negatif duygular ve işlevsiz davranışlardan kaçınırlar (Luthans vd., 2007; Luthans vd., 2008). Kötümser insanlar başlarına gelen kötü olayları kalıcı ve devamlı olarak tanımlarken, iyimser insanlar bu olayların geçici olacağını düşünürler, olumsuz olaylara karşı spesifik yorumlamalara giderler ve olumlu durumlar karşısında genellemeye giderler. Kötümser insanlar ise başlarına gelen olumsuzlukları genelleyip diğer alanlara yayma eğilimi gösterirler ve olumlu durumları spesifikleştirirler. Bunlarla birlikte iyimserlik boyutu ele alınırken gerçeklik ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır. İyimser kişiler, olayların ve davranışların nedenlerini belirleme sürecinde realist olmayabilirler. İyimser kişiler, gelecekleri için çok fazla kaygılı değildirler. Her zaman başarılı oldukları bir işte başarısızlığa uğradıklarında, bu başarısızlığın nedenlerini kendilerinde aramayıp, özeleştiren uzak bir tutumla, yanlışlarını fark edemeyip bu yanlışlardan ders çıkaramayabilmektedirler. İyimserlerin bu istenmeyen sonuçlardan uzak durabilmeleri, davranışları ve olayları rasyonel bir şekilde değerlendirmelerine bağlıdır (Tösten, 2015). Özetlemek gerekirse pozitif psikolojinin esas aldığı iyimserlik, şunları sağlar (Luthans & Youssef, 2004):

1. Pozitif sonuçları değerlendirmede kalıcı, içsel ve yaygın sebepleri öne çıkarırken; negatif sonuçları değerlendirmede geçici, dışsal ve durum odaklı sebepleri ön plana çıkarır.
2. Pozitif sonuçlara ulaşılmasında kendilerine pay çıkarırlar. Böylelikle bireylerin öz saygıları ve moralleri yükselir.
3. Ayrıca bireylerin beklenmedik olumsuz yaşantılarla karşılaşma olasılıkları azalır ve kendilerini suçluluk duygusundan, depresyondan, umutsuzluktan uzak tutma şansı bulurlar.
4. İyimserliğin bireysel ve örgütsel hedeflere varmadaki pozitif etkilerini uygulayarak görür ve öğrenirler.

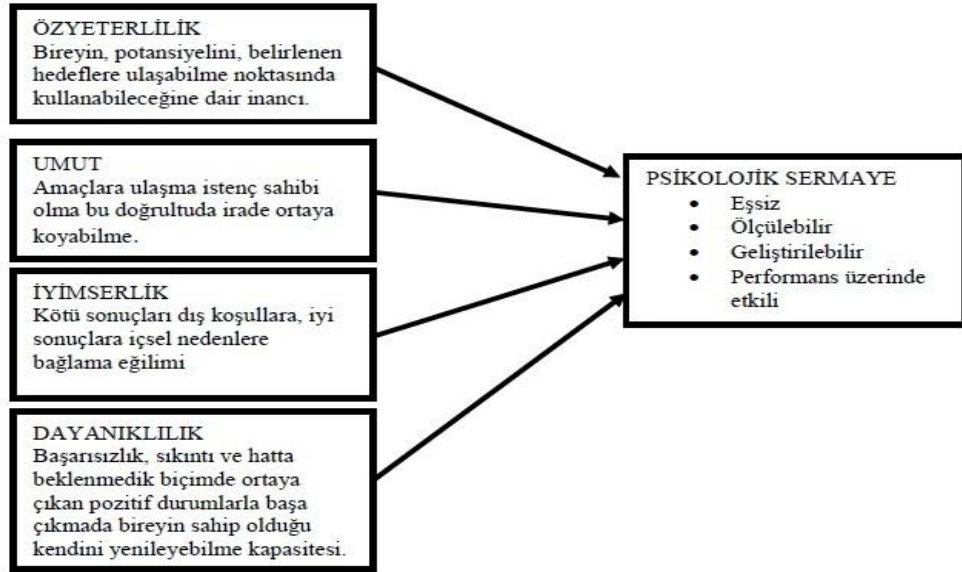
Pozitif psikolojik sermaye bileşenlerinden iyimserlik ile umut kavramları günlük hayatta birbirlerinin yerine kullanılsa da kavramsal olarak birtakım farklılıklar ifade edilir. Bu farklılıklardan biri, umut kavramındaki “bireyin kendisini amaca ulaştıracak alternatif yolları belirlemesi” boyutunun, iyimserlikte olmamasından kaynaklanır. Bir diğer fark ise; umutta, hedeflenen sonuca ulaşma isteğinin bireyin kendisinde olmasıyken iyimserlikte beklenen sonuçların kaynağının dışsal unsurlar olabilmesidir (Jensen & Luthans, 2002, akt. Akçay, 2011). Seligman (1998), iyimserliğin geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir süreç olduğunu savunmaktadır. İyimserliği düşük olan kişilerin beyinlerini eğiterek ileride olumlu sonuçlarla karşılaşabileceklerine kendilerini inandırabileceklerini söylemiştir. Psikolojik sermaye bileşeni olarak iyimserlik, kendi kendini gerçekleştiren kehanete neden olur ve insanların olumlu düşünce gücü ile olumlu sonuçlar ortaya çıkarmasını sağlar. Luthans vd. (2010) de iyimserliğin geliştirilebileceğini diğer bir deyişle öğrenilebileceğini belirtir ve örneğin düşük seviyede

iyimser olan kişilerin bu iyimserlik seviyelerinin geliştirilmesi hususunda potansiyel taşıdıklarını belirtirler.

Psikolojik dayanıklılık ise; örgütsel bağlamda psikolojik esneklik/ dayanıklılık “tekrardan kendine gelmek, olumsuz giden bir olaydan, başarısızlıktan, belirsizlikten hatta pozitif değişimlerden, ilerlemelerden ve artan sorumluluklardan sonra ‘eski haline dönmek’ için gereken pozitif psikolojik kapasite” şeklinde ifade edilmektedir (Luthans, 2002b).

Yukarıda açıklanan tüm boyutlar aşağıda özet olarak Şekil 1’de gösterilmiştir.

PSIKOLOJİK SERMAYENİN BİLEŞENLERİ



Şekil 1. Psikolojik Sermaye ve Bileşenleri (Luthans & Youssef, 2004, akt. Keser, 2013)

Araştırmanın Amacı

Ulusal literatürde var olan ölçeğin uyarlama çalışması olması ve öğretmenlere yönelik geliştirilen ölçeğin de öğrencilerin algılarını yeterince ölçemeyecek olması gibi nedenlerden dolayı yeni bir ölçek geliştirme ihtiyacı duyulmuştur. Bununla birlikte psikolojik sermaye bileşenlerinin kültürel özelliklere göre değişebileceğinden hareketle ülkemize özgün bir ölçek kazandırma niyeti yeni bir ölçek geliştirme isteminin bir başka nedenidir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ) geliştirilirken, madde oluşturma, uzman görüşüne başvurma, ön deneme, geçerlilik ve güvenilirlik aşamaları (Balcı, 2004; Karasar, 2015) takip edilmiştir. Bu aşamada öncelikle psikolojik sermaye ölçeği ile ilgili literatür taraması yapılmış, psikolojik sermaye ile ilgili kuramsal yaklaşımlar ve daha önceki çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. İncelenen ölçeklerden psikolojik sermaye ölçeğinin nasıl olması gerektiği noktasında rehber olması adına yararlanılmıştır. Daha sonra ölçek maddeleri oluşturmak için üniversite öğrencilerinden (n=8) oluşan örneklem grubundan konuyla alakalı

düşünce, duygu ve davranışlarını ifade eden bir kompozisyon yazmaları söylenmiştir. Toplanan kompozisyonlardan ortak olarak belirtilen ifadelerin bir araya getirilmesi sonucu ve alanyazındaki maddelerden, psikolojik sermaye konusuyla doğrudan ilgili ya da ilgili olduğu düşünülen olumlu ve olumsuz toplam 98 aday ölçek maddesi hazırlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri hazırlanırken; sade ve anlaşılır olması, bir maddenin birden fazla düşünce, yargı ve duygu içermemesi önemsenmiştir.

Bu noktada hazırlanan ölçeğin içerik geçerliliği bakımından durumu belirlenmiştir. İçerik geçerliliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığının, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğinin belirlenmesi amacıyla (Karasar, 2015) uzman görüşü alınarak yapılmaktadır. Bu amaçla önce bir grup uzman tarafından ölçme amaçlarına ve bu amaçların gerektirdiği içeriği kapsayıp kapsamayacağına bakılmaktadır. Bundan dolayı çalışma için 12 alan, 1 dil alan uzmanın görüşlere başvurulmuştur. Bu uzmanlar ölçek maddelerinin üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarını ölçüp ölçmediğini ve dilbilgisi ile anlaşılabilirliğini incelemiştir. Uzmanların görüşleri neticesinde ölçme aracında yer alan birtakım maddeler birbiriyle benzer olması veya kapsama uygun olmaması sebepleriyle çıkarılmış, bazı maddelerse tekrar düzenlenerek taslak ölçek formu son biçimine getirilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda madde havuzundan 38 madde uygun görülmüş ve psikolojik sermaye algı ifadesi olarak kullanılmak için seçilmiştir. Bu sayede ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Ön deneme için 38 madde, taslak ölçek haline getirilmiştir. Ölçekteki maddeler, beşli likert tipinde oluşturulmuştur. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapların puanlanmasında, olumlu maddeler için 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde, olumsuz maddeler için 1, 2, 3, 4, 5 biçiminde bir puanlama şekli göz önünde tutulmuştur. Geliştirilen taslak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için, Mayıs 2017'de İnönü Üniversitesindeki farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Toplanan formların incelenmesinden sonra hatalı ya da eksik doldurulan formların elenmesi sonucu, madde sayısının 8 katı olan 302 öğrenciden toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Veriler SPSS 21 paket programına girilmiştir. Çalışmada ölçeğin geçerliğini belirleme kapsamında açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve Test-tekrar test korelasyonları hesaplanmıştır.

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Rektörlüğünden (23.05.2018- E.41324) izin alınmıştır.

Bulgular

Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ) Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Ölçme aracı geliştirilmesi veya uyarlanması süreçlerinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğine dair en önemli özelliklerden biri yapı geçerliliğidir. Yapı geçerliliği, gözlenebilen değişkenler aracılığıyla gözlenemeyen değişkenlere ilişkin yapılmış olan çıkarımların geçerliliğini sınar (Çokluk vd., 2010). Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğinin sınanmasında genellikle faktör analizi tekniği kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Faktör analizinde

açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olmak üzere iki temel yöntem kullanılmaktadır. AFA’da araştırmacı çalışmasının ilk aşamalarında, aralarında ilişki olan değişkenleri bir araya toparlayarak elindeki veri setini tanımlamaya veya özetlemeye çalışmaktadır (Pallant, 2011; Tabachnick & Fidell, 2007). DFA’da ise değişkenler arasındaki ilişkiden yola çıkılarak şekillendirilen yapıya ilişkin hipotezin veya teorinin karışık ve üst düzeydeki analizlerle test edilmesi amaçlanır (Büyüköztürk, 2016; Tabachnick & Fidell, 2007).

Düzeltilmiş madde-test korelasyon katsayıları ise, her bir maddenin toplam puanla ne kadar bağlantılı olduğunun bir göstergesidir. Madde-test istatistikleri için “.30” un altındaki değerler maddenin ölçekten farklı bir özelliği ölçtüğünün göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple düşük madde-test korelasyonları olan maddelerin ölçekten atılması gerekmektedir (Pallant, 2011). Erkuş (2014) ise, madde-toplam korelasyonu incelenirken pratik anlamlılığa bakılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Burada kullanılacak ölçüt şu şekildedir: Maddelerin, .20 ve altında olanları atılmalı ve .20 ile .30 arasında olanları da düzeltilmelidir. Maddelerden, .30 ile .40 arasında olanlarının iyi; .40 ve üzeri olanların ise ayırt edici oldukları kabul edilmektedir. Bu bağlamda madde toplam korelasyonları “.30” un altında değer alan ve atılacak maddeler (14, 16, 17,19, 27, 31, 36) tespit edilmiştir. Buna göre 28. ve 30. maddelerin “iyi”, geri kalanların ise “ayırt edici” maddeler olduğu söylenebilir.

Parametrik bir test olan açımlayıcı faktör analizini (AFA) gerçekleştirebilmek için öncelikle verilerin tek [Çarpıklık (Skewness= -.307) ve Basıklık (Kurtosis= -.094)] ve çok değişkenli normallik [Mahalanobis Uzaklığı], doğrusallık [Q-Q Plot Grafiği], uç değer [Histogram, Box-Plot grafikleri] ve çoklu bağlantılılık gereklerini sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Bu varsayımlara ilişkin yapılan analizler sonucunda verilerin AFA için uygun olduğu görülmüştür. Bu varsayımların sınanması sonucunda çok değişkenli normallik koşullarını sağlamayan verilerin de analiz dışında bırakılmasıyla, toplam 302 kişiden oluşan veri seti ile AFA yapılmıştır. Araştırmada AFA’dan önce, verilerin faktör analizine uygun olduğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testiyle sınanmıştır. Gerçekleştirilen analizlerde, verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra (KMO = .904, Bartlett Test of Sphericity = 19356.938, $p=.000$), yapı geçerliliğinin belirlenmesi için elde edilen veriler üzerinden, temel bileşenler analizi yöntemine göre AFA yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin çıkarılması ve faktör sayısının belirlenmesi için şu kriterler (Büyüköztürk, 2016; Çeçen, 2006) dikkate alınmıştır:

- a) Her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması,
- b) Maddelerin bir tek faktörde yüksek yük değerleri alması veya bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeriyle bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri ile farkının en az “.10” olması,
- c) Her faktöre yüklenen maddelerin içerik ve anlam bakımından tutarlılığı,
- d) Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması,
- e) Tüm maddeler tarafından açıklanan varyans oranının “.30” ve daha fazla olması,
- f) Faktörlerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiğinde yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör sayısı.

Yapılan ilk faktör analizi sonucunda aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değeri alan, düşük faktör yüküne sahip olan veya kuramsal olarak ilgili olmadıkları faktörde yüksek yük değerleri alan maddelerin çıkarılmasından sonra tekrarlanan faktör analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

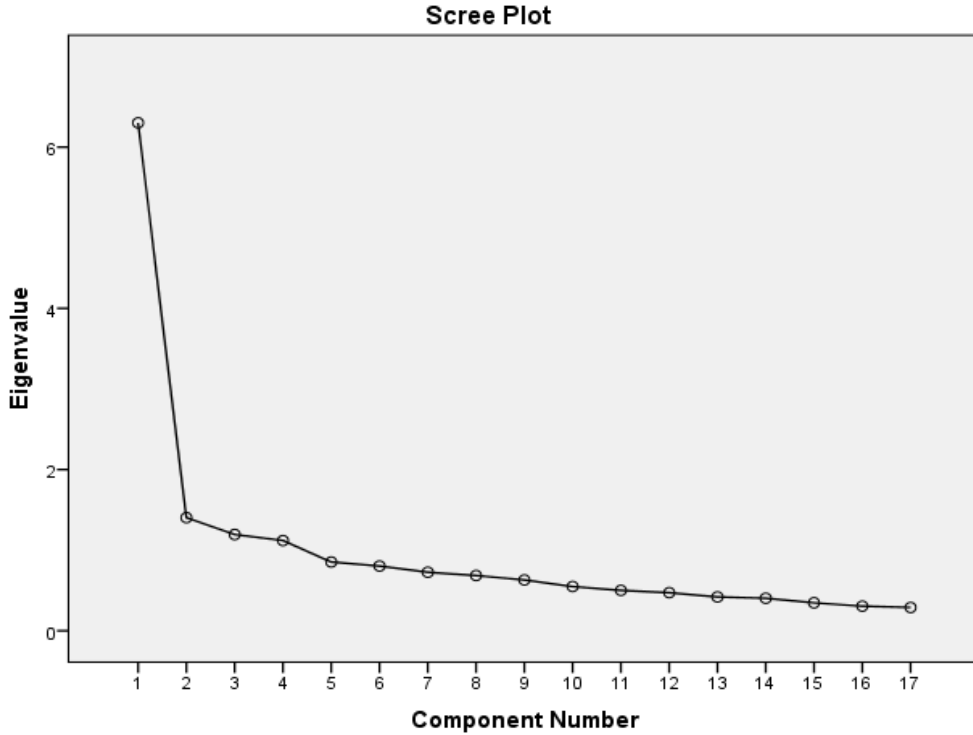
Tablo 1.

Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği’ne ilişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler					Faktör Ortak Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyonları
	1	2	3	4		
DAYANIKLILIK 23	.797				.722	.616
DAYANIKLILIK 22	.793				.704	.593
DAYANIKLILIK 38	.684				.525	.510
DAYANIKLILIK 24	.583				.518	.600
DAYANIKLILIK 21	.541	.383			.540	.637
UMUT 11		.795			.688	.522
UMUT 12		.735			.663	.608
UMUT 13		.624		.340	.541	.534
UMUT 15		.430			.283	.415
ÖZYETERLİK 4			.789		.742	.613
ÖZYETERLİK 2	.312		.789		.734	.526
ÖZYETERLİK 1		.387	.561		.542	.543
ÖZYETERLİK 5		.437	.546		.537	.540
İYİMSERLİK 32				.735	.644	.535
İYİMSERLİK 33			.313	.705	.661	.570
İYİMSERLİK 28				.631	.501	.396
İYİMSERLİK 30				.626	.474	.347
Özdeğer	2.919	2.554	2.334	2.212		
Açıklanan Varyans	17.173	15.023	13.727	13.010	Toplam Varyans (%58,93)	
Cronbach Alfa (Ölçek .88)	.82	.71	.77	.70		

Not: .30’un altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

Yapılan AFA neticesinde toplam 17 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Bu faktörlerin özdeğerlerinin sırasıyla 2.919; 2.554; 2.334 ve 2.212 olduğu; açıkladıkları varyansların da yine sırasıyla %17,173; %15,023; %13,727; ve %13,010 oldukları Tablo 1’de görülmektedir. Özdeğerlerin yanı sıra Şekil 2’deki Scree Plot grafiği incelendiğinde, ölçeğin 4 faktörlü olmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Ölçeği oluşturan dört faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans da %58,93’tür. Dört faktörde toplanan 17 maddenin faktör yük değerleri incelendiğinde, en düşük değer .430 ve en yüksek faktör yük değerinin de .797 olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Scree Plot Grafiği

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde, önemli olarak tespit edilen faktörlerden birincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %17,17'sini, ikincisinin %15,02'sini, üçüncüsünün %13,72'sini, dördüncüsünün %13,01'ini açıkladığı görülmüştür. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranı ise %58,93'tür. Kline (1994) toplam varyansı açıklama düzeyinin %30'un üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri olarak belirtmektedir.

Birinci faktörde yer alan beş maddenin (21, 22, 23, 24, 38) faktör yükleri ".54" ile ".79" arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları ".51" ile ".63" arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan dört maddenin (11, 12, 13, 15) faktör yükleri ".43" ile ".79" arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları ".41" ile ".60" arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan dört maddenin (1, 2, 4, 5) faktör yükleri ".54" ile ".78" arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları ".52" ile ".61" arasında değişmektedir. Dördüncü faktörde yer alan dört maddenin (30, 32, 33, 28) faktör yükleri ".62" ile ".73" arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları ".34" ile ".57" arasında değişmektedir. Toplam 17 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Her bir faktör adlandırılırken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri göz önüne alınmıştır. Yapılan incelemede birinci faktörde bulunan maddelerin psikolojik dayanıklılık ile ilgili olduğu saptanmış, bu sebeple birinci faktöre "psikolojik dayanıklılık" adı verilmiştir. İkinci faktörde bulunan maddelerin umut ile ilgili olduğu saptandığından, bu faktöre "umut" adı verilmiştir. Üçüncü faktörde bulunan maddelerin özyeterlilik ile ilgili olduğu saptandığından, bu faktöre "özyeterlilik" adı verilmiştir. Dördüncü faktörde bulunan maddelerin iyimserlik ile ilgili olduğu saptandığından, bu faktöre "iyimserlik" adı verilmiştir.

AFA sonucunda belirlenen faktör yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek için ise asıl uygulamadan elde edilen veriler üzerinden (N=892) birinci ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. DFA analizleri AMOS 21 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veri setinin normallik varsayımları tek [Çarpıklık (Skewness= -.247) ve Basıklık (Kurtosis= -.243)] ve çok

değişkenli normallik [Mahalanobis Uzaklığı], doğrusallık [Q-Q Plot Grafiği], uç değer [Histogram, BoxPlot grafikleri] ve çoklu bağlantılılık sayıtları incelenmiş ve şartları sağlamayan ölçek formları analiz dışında bırakılmıştır.

Analizlerde en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Yapılan DFA'dan elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Doğrulamalı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

χ^2	458.876
Sd	113
χ^2 /sd	4.06
Goodness of Fit Index (GFI)	.94
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	.92
Normed Fit Index (NFI)	.91
Comparative Fit Index (CFI)	.93
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	.059
Root Mean Square Residual (RMR)	.037

Oluşturulan yapı ile toplanan verilerin uyumunun değerlendirilmesi noktasında pek çok uyum iyiliği indeksi kullanılmaktadır. Bunların en başında Ki-Kare (χ^2) testi gelmektedir ve "p" değerinin anlamlı olmaması durumunda χ^2 testinin karşılandığı ve modelin uyumlu olduğu sonucuna ulaşılır (Çokluk vd., 2010).

Fakat χ^2 testi örneklem büyüklüğünden çok fazla etkilenmekte ve örneklem sayısının 200'ü geçmesi halinde χ^2 sonucu çoğunlukla anlamlı çıkmaktadır. Bundan dolayı, χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölümü (χ^2/sd) modelin uyumu hakkında daha doğru ve anlamlı sonuçlar verebilmektedir. Farklı kaynaklarda değişiklik göstermesine karşılık, χ^2/sd değerinin 3'ün altında olması modelin mükemmel uyum gösterdiğini; 3 ile 5 arasında olması da kabul edilebilir (iyi-orta düzey) uyum gösterdiğini belirtmektedir (Çokluk vd., 2010; Gürbüz & Şahin, 2016). Elde edilen sonuçlara göre $\chi^2=458.876$, $sd=113$ ve $\chi^2/sd=4.06$ şeklinde bulunmuştur. Buna göre χ^2/sd uyum değeri iyi uyumu işaret etmektedir.

Modelin uyumu incelenirken mutlaka göz önünde bulundurulması gereken bir başka değer de Ortalama Hataların Kareköküdür (RMR-Root Mean Square Residual). Bu değer .05'ten küçük olması mükemmel uyuma; .05 ile .08 arasında olması da iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk vd., 2010; Gürbüz & Şahin, 2016). Yapılan DFA sonucunda RMR sonucunun .037 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre RMR değerinin mükemmel uyuma sahip olduğu görülmektedir.

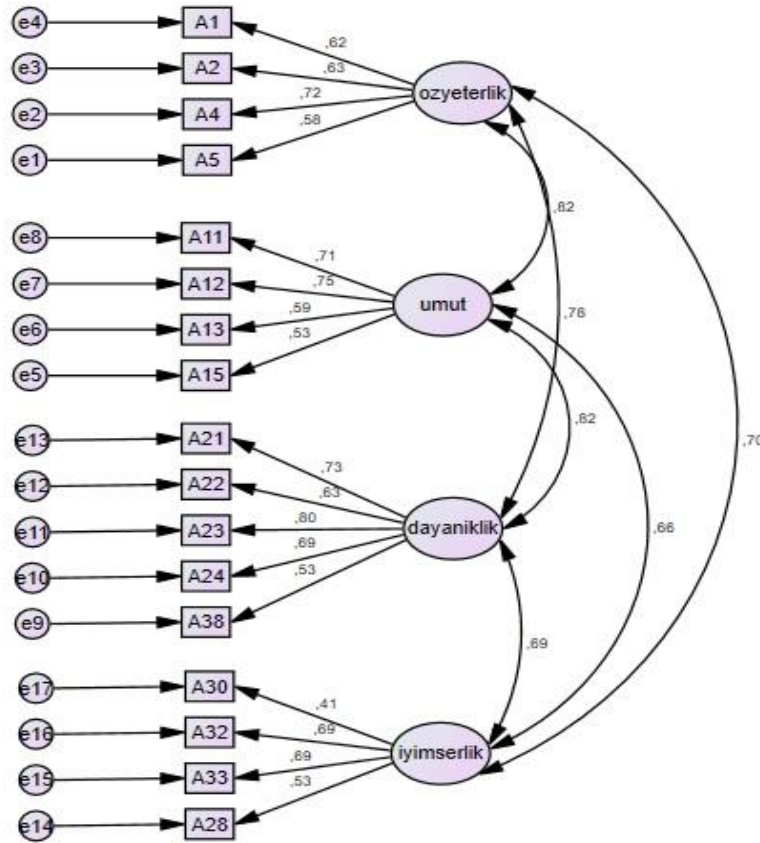
Modelin verilerle ne derece uyumlu olduğu incelenirken değerlendirilen bir başka değer de Yaklaşık Hataların Ortalama Kareköküdür (RMSEA-Root Mean Square Error of Approximation). Bu sonucun değerlendirilmesi de tıpkı RMR gibidir ve değer .05'ten küçük olması mükemmel; .05 ile .08 arasında olması da iyi uyumu ifade etmektedir (Çokluk vd., 2010; Gürbüz & Şahin, 2016). Elde edilen sonuçlara göre RMSEA değerinin .059 olduğu ve iyi uyum değerleri arasında bulunduğu söylenebilir.

Önerilen model ve birbiri ile iç içe geçmiş diğer olası modelleri karşılaştıran model uyum indeksleri kapsamında karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI-Comparative Fit Index),

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI-Normed Fit Index), Uyum iyiliği İndeksi (GFI-Goodness of Fit Index), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI-Adjusted Goodness of Fit Index) de yer almaktadır. Bu değerlerin .95 veya daha büyük olması mükemmel uyuma; .90 ile .95 arasında olması da iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk vd., 2010; Gürbüz & Şahin, 2016). Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre CFI=.93, NFI=.91, GFI=.94 ve AGFI=.92 olarak bulunmuştur. Buna göre CFI, NFI, GFI ve AGFI değerleri iyi uyum değerleri arasında bulunmaktadır.

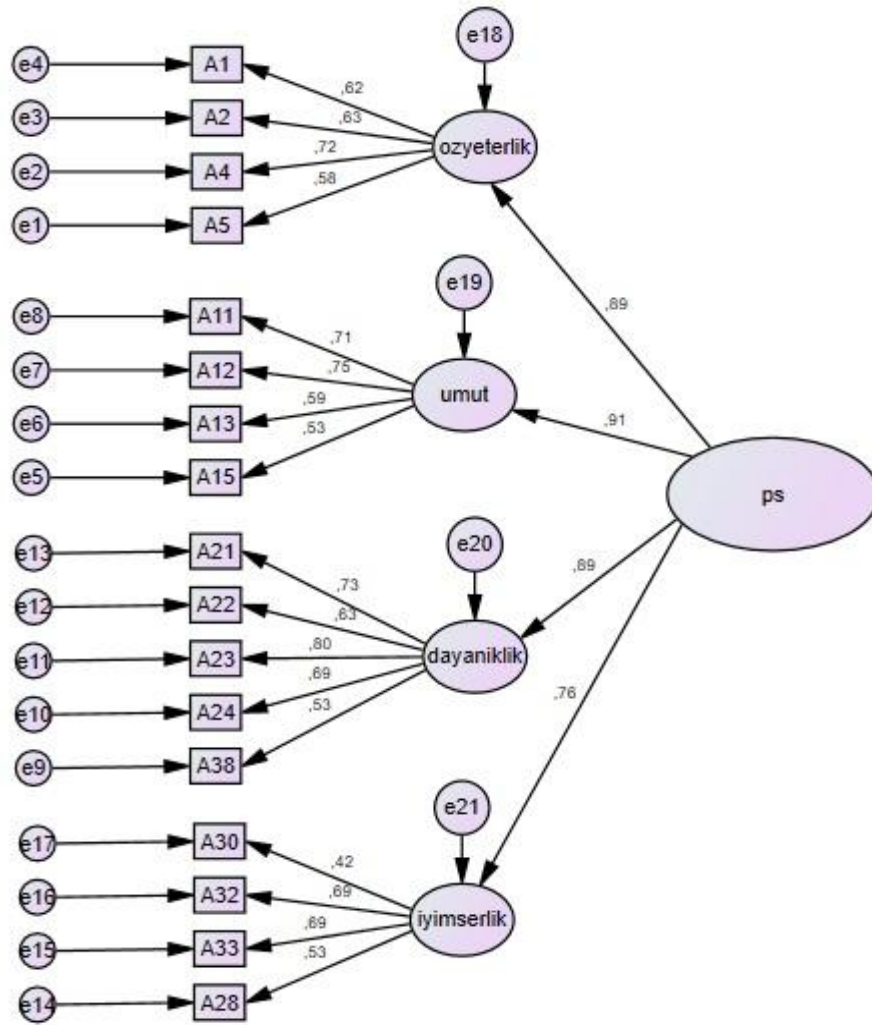
Özetle söylenecek olursa; doğrulayıcı faktör analizi sonucundan elde edilen uyum iyiliği değerlerinin açıklanmasında, " χ^2/sd " oranının 2 veya daha az olması, GFI, AGFI, NFI ve CFI değerlerinin ".95" veya üzerinde olması, RMSEA ve RMR değerlerinin ise ".05" ve altında olması model-veri uyumunun mükemmel olduğunu ifade edilmektedir. Bunun yanında; " χ^2/sd " oranının 2 ile 5 arasında olması, GFI, AGFI, NFI ve CFI değerlerinin ".90" ya da üzerinde olması, RMSEA ve RMR göstergelerinde ise ".08" den küçük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade edilmektedir (Brown, 2006, Çokluk vd., 2010; Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2007). Tablo 2'de gösterilen uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde, ölçeğin modelinin yapı geçerliğine yeterince sahip olduğu ve ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı ifade edilebilir.

Birinci düzey DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi

İkinci düzey DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'ne İlişkin İkinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi

İkinci düzey DFA sonucundaki uyum indeksleri, birinci düzey DFA sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indeksleri ile benzerlik göstermektedir. İkinci düzey DFA sonucu ulaşılan uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2=463.294$, $p=.000$, $sd=115$, $\chi^2/sd=4.029$, $RMSEA=0.058$, $NFI=0.91$, $CFI=0.93$, $GFI=0.94$, $RMR=0.037$. Bu sonuçlara göre uyum indekslerinin iyi ya da mükemmel uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Genel bir değerlendirmeyle yapılan birinci ve ikinci düzey DFA ile ulaşılan bu değerler ölçek için model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucu elde edilen veriler, Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nin yapı geçerliğini doğrulayan kanıtlar sunmuştur.

Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (PSAÖ) Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğini saptamak amacıyla her bir faktörde yer alan maddelerin iç tutarlılığını tespit etmek için yapılan analizler sonunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, öz yeterlilik boyutu için ".77", dayanıklılık boyutu için ".82", iyimserlik boyutu için ".70" ve umut boyutu için ".71" olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için ".88" olarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının ".70" ve daha yüksek olması, test

puanlarının güvenilirliği için yeterli olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2016). Genel olarak güvenilirlik katsayısının “.90” civarında mükemmel, “.80” civarında çok iyi, “.70” civarında yeterli, “.50”nin altında ise yetersiz olduğunu işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ulaşılan bulgular, ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılık düzeylerinin literatürde kabul edilen değerlerin üstünde olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirlemek üzere ise, İnönü Üniversitesinde Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 56 öğrenciye, üç hafta ara ile ölçme aracı uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı “.824” olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nin hem birinci hem de ikinci düzey DFA sonucunda yeterli uyum indekslerinin elde edilmesi, ölçeğin hem alt boyutlarında hem de tamamında toplam puan üzerinden işlem yapılabileceğini ortaya koymaktadır.

Yukarıda elde edilen bulgular sonucunda, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarını tespit etmek için geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilebilir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular neticesinde, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarını belirlemek üzere geliştirilen ölçme aracının istenen psikometrik özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Aşağıdaki Tablo 3'te ölçekte yer verilen maddeler ve maddelerin oluşturulmasında yararlanılan kaynaklar belirtilmiştir.

Tablo 3.

Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği'nde Yer Alan Maddeler ve İlgili Kaynaklar

Alt Boyutlar	Maddeler	Kaynaklar
Özyeterlilik	1 Kendine güvenen bir insan olduğumu düşünürüm.	Sherer vd., 1982; Tösten, 2015; Yıldırım & İlhan, 2010
	2 Bir görevin üstesinden gelmek için gerekirse daha fazla çalışırım.	Sherer vd., 1982; Yıldırım & İlhan, 2010
	3 Bir topluluk karşısında konuşurken kendimden emin olurum.	Luthans vd., 2007
	4 Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.	Tösten, 2015
Umut	5 Amacıma ulaşmak için bir yol seçerim.	Çetin & Basım, 2012; Erkuş & Afacan Fındıklı, 2013; Luthans vd., 2007; Snyder vd., 1996
	6 Belirlediğim yolda ilerleyecek yeteneğim vardır.	Luthans vd., 2007
	7 Yaşadığım problemlerin beni olgunlaştıracağına inanırım.	Tösten, 2015
	8 Geleceğimin ümit verici olduğunu hissederim.	
Psikolojik Dayanıklılık	9 Zorlukların üstesinden gelirim.	Luthans vd., 2007
	10 Stresle başa çıkabilirim.	Luthans vd., 2007
	11 Çevredeki olumsuzluklarla mücadele edebilirim.	Tösten, 2015
	12 Çevremdeki bir sorun için yapıcı katkılar sağlarım.	Tösten, 2015
	13 Benim için aşılamayacak sorun yoktur.	Basım & Çetin, 2011

Alt Boyutlar	Maddeler	Kaynaklar
İyimserlik	14 Olaylara “her işte bir hayır vardır” düşüncesi ile yaklaşırım.	Çetin & Basım, 2012; Luthans vd., 2007
	15 Yaşadığım olaylara iyi tarafından bakarım.	Çetin & Basım, 2012; Erkmen & Esen, 2012; Erkuş & Afacan Fındıklı, 2013; Luthans vd., 2007; Scheier & Carver, 1985
	16 Hayat dolu bir insanım.	Tösten, 2015
	17 Yaşamımdan memnunum.	Gülcan & Nedim Bal, 2014

Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Beni Hiç Tanımlamıyorum”, “2 = Beni Az Tanımlıyorum”, “3 = Beni Orta Derecede Tanımlıyorum”, “4 = Beni İyi Tanımlıyorum”, “5 = Beni Çok İyi Tanımlıyorum” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçme aracından yer alan soruların tamamı olumlu ifadelerden oluştuğundan, alınan puanların artması üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğunu, azalması ise üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin her bir boyutunda yer alan madde sayısı, alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar ve bu puanların nasıl yorumlanması gerektiği aşağıdaki Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği’nin Boyutları, Boyutlardan Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar ve Yorumlanması

Boyut	Boyuttan Alınabilecek En Düşük Puan	Boyuttan Alınabilecek En Yüksek Puan	Boyuttan Alınan Puanlar Arttıkça
Özyeterlilik	4	20	Öğrencilerin özyeterlilik algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir.
Umut	4	20	Öğrencilerin umut algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir.
Psikolojik Dayanıklılık	5	25	Öğrencilerin psikolojik dayanıklılık algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir.
İyimserlik	4	20	Öğrencilerin iyimserlik algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir.
Toplam	17	85	Öğrencilerin Psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğrencilerin psikolojik sermaye algılarını belirlemeye yönelik 17 maddeden oluşan “Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği” geliştirilmiştir. Elde edilen ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır: Özyeterlilik, Umut, Psikolojik Dayanıklılık ve İyimserlik.

Sonuç olarak, 17 madde ve dört alt boyuttan oluşan “Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği’nin (PSAÖ)” üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının tespit edilmesi için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Bu ölçek aracılığı ile lisans düzeyindeki öğrencilerin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarını belirlemek mümkün olabilecektir ve alanyazında belirlenen önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Çünkü

bir yandan Türkiye yükseköğretiminin yapı ve işleyişi ile öte yandan da toplumsal ve kültürel kodlarımızla örtüşen bir psikolojik sermaye algıları ölçeği bulunmamaktadır.

Her ne kadar elde edilen ölçeğin verileri İnönü üniversitesindeki öğrencilerden toplanmış olsa da ölçeğin farklı çalışmalarda kullanılması ve iç tutarlık katsayılarının tekrardan hesaplanması önerilebilir. Elde edilen psikolojik sermaye algıları ölçeği beşli Likert tipinde geliştirilmiştir ama son zamanlarda değerlendirmelere zenginlik katmak amacıyla yedili ve dokuzlu Likert tipi ölçekler geliştirilmeye başlanmıştır. Bundan dolayı bundan sonraki çalışmalarda ölçeğin yedili Likert tipinde tekrar düzenlenmesi ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Rektörlüğünden (23.05.2018- E.41324) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akçay, V. H. (2011). Pozitif psikolojik sermayenin kişisel değerler bakımından iş tatminine etkisi ve bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atila F. (2019). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin analizi. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Balcı, A. (2004). Sosyal bilimlerde araştırma. Pegem Yayıncılık
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44.
- Basım, H. N. & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (22.Ed)*. Pegem Akademi.
- Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 101-113.
- Çetin, F. & Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Çimen, İ. (2015). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algısına ilişkin faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları: Pegem Akademi*.
- Demirbilek, N., & Atila, F. (2021). Factors affecting university students' learned helplessness, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(3), 919-929.
- Erkmen, T. & Esen, E. (2012). Bilişim sektöründe çalışanların psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14 (2).
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme (2.Ed)*. Pegem Akademi Yayınları.
- Erkuş, A. & Afacan Fındıklı, M. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 302-318.
- Gable, S. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology. *Review of General Psychology*, 9 (2), 103-109.
- Gülcan, A. & Nedim Bal, P. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi e-ISSN: 2148-2659*, 2 (1(ÖZEL)), 41-52.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz (3.Ed)*. Seçkin Yayıncılık.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- İştar Işıklı, E. (2018). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sermaye: Düzce ilinde bir alan araştırması. *Ekev Akademi Dergisi*, 22 (73).
- Kalyar, M. N. (2017). Psikolojik sermaye, lider-üye etkileşimi ve motivasyon ara değişkenleri bağlamında etik liderliğin yaratıcılık ve performans üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* 3 (2), Issn: 1309 -8039 (Online).

- Keser, S. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Luthans, F. (2002a). Positive organizational behaviour: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16 (1), 57-72.
- Luthans, F. (2002b). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23 (6), 695-706.
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33 (2), 143-160.
- Luthans, F., Avey, J. B. & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop psychological capital. *Academy of Management Learning and Education*, 7, 209-221.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J. & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21 (1), 41-67.
- Luthans, F., Avey, J. B., Clapp-Smith, R. & Li, W. (2008). More evidence on the value of chinese workers' psychological capital: a potentially unlimited competitive resource? *The International Journal of Human Resource Management*, 19 (5), 818-827.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60 (3), 541-572.
- Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47 (1), 45-50.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J. & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship, *Journal of Organizational Behavior*, 29 (2), 219-238.
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Nelson, D. & Cooper, C. L. (2007). *Positive organizational behavior*. London, Sage Publication.
- Özen Kutanis, R. & Yıldız E. (2014). Pozitif psikoloji ile pozitif örgütsel davranış ilişkisi ve pozitif örgütsel davranış boyutları üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 5 (11), 135-154.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (4. Edt.)*. Open University Press.
- Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walubwa, F. O. & Zhang, Z. (2011). Psychological capital and employee performance: A latent growth modelling approach. *Personnel Psychology* 64, 427-450.
- Polatçı, S. (2011). Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun rolü. Yayımlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Scheier, M. F. & C. S. Carver (1985). Optimism, coping and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginners guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Pozitive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M.E.P. (1998). *Learned optimism*. Second edition. Pocket Books.
- Sherer M., Maddux J. E., Mercandante B., Prentice-Dunn S., Jacobs B. & Rogers R. W. (1982). The selfefficacy scale: construction and validation. *Psychol Rep*, 51 (2), 663-671.

- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13 (4), 249-275.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A. & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), 321-335.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Ed.). ThousandOaks, CA: Sage Publications.
- Tösten, R. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Walumbwa, F. O., Luthans, F., Avey, J. B. & Oke, A. (2011). Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust. *Journal of Organizational Behaviour*, 32, 4-24.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (3), 408.
- Wooley, L., Caza, A. & L. Levy (2011). Authentic leadership and follower development: psychological capital, positive work climate, and gender. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(4), 438-448.
- Yavuz, S. (2012). İşletmelerde sosyal sermayenin ölçümlenmesi ve raporlanmasına yönelik bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldırım, F. & İlhan İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-8.

Ekler

Ek 1: Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği

	<i>Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak katılma derecenizi, her bir ifadenin karşısında yer alan derecelendirme seçeneklerinden uygun olanını (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.</i>	Beni hiç tanımlamıyor	Beni az tanımlıyor	Beni orta derecede tanımlıyor	Beni iyi tanımlıyor	Beni çok iyi tanımlıyor
1	Kendine güvenen bir insan olduğumu düşünürüm.					
2	Bir görevin üstesinden gelmek için gerekirse daha fazla çalışırım.					
3	Bir topluluk karşısında konuşurken kendimden emin olurum					
4	Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.					
5	Amacıma ulaşmak için bir yol seçerim.					
6	Belirlediğim yolda ilerleyecek yeteneğim vardır.					
7	Yaşadığım problemlerin beni olgunlaştıracağına inanırım.					
8	Geleceğimin ümit verici olduğunu hissederim.					
9	Zorlukların üstesinden gelirim.					
10	Stresle başa çıkabilirim.					
11	Çevredeki olumsuzluklarla mücadele edebilirim.					
12	Çevremdeki bir sorun için yapıcı katkılar sağlarım.					
13	Benim için aşılamayacak sorun yoktur.					
14	Olaylara "her işte bir hayır vardır" düşüncesi ile yaklaşırım					
15	Yaşadığım olaylara iyi tarafından bakarım.					
16	Hayat dolu bir insanım.					
17	Yaşamımdan memnunum.					

Ek 2: Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği Madde Boyut Dağılımı*

Özyeterlilik	Umut	Psikolojik Dayanıklılık	İyimserlik
1	5	9	14
2	6	10	15
3	7	11	16
4	8	12	17
		13	

İletişim/Correspondence

Dr. Fulya ATİLA

fulyaozer88@gmail.com

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

burhanettindonmez@baskent.edu.tr

Examination of the Effectiveness of Live-Course Recordings in Learning English in the Covid-19 Period

Nil GÖKSEL, Anadolu University, ORCID ID: 0000-0002-3447-2722

Abstract

Due to the Covid-19 pandemic period that the education world has faced recently, many higher education institutions in the world and also in Turkey have had to make a rapid and unprepared transition to emergency distance education. In this process, the courses planned and conducted within the framework of the distance education system under normal-life conditions have started to be given via recordings under the name of emergency distance education during the Covid-19 period. In order to understand the efficiency of courses, this study aims to examine the views of the Open Education Faculty students regarding the online live course recordings offered in English courses during the Covid-19 period. In the study, which was designed with the survey model, a web-based questionnaire was applied to 4088 students with A1 and A2 English levels registered in the Open Education Faculty (OEF). Quantitative data obtained for the study were analyzed using descriptive statistical procedures such as frequency and percentage analysis. According to the findings of the research, learners who try to complete the A1-A2 level English courses remotely within Anadolu University Open Education Faculty had positive educational experiences regarding the lessons taught during the pandemic period. In this context, the study compiles the views on technical, educational and psychological factors that affect OEF students' comprehension of the recorded lessons, and suggestions are presented for future studies.

Keywords: covid-19, pandemic, distance education, English, live lesson recordings



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 539-561
DOI:10.17679/inuefd.1043450

Article Type
Research Article

Received
24.12.2021

Accepted
05.05.2022

Suggested Citation

Goksel, N. (2022). Examination of the effectiveness of live course recordings in learning English in the covid-19 period, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 539-561. DOI: 10.17679/inuefd.1043450

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As of the first quarter of 2020, due to the Covid-19 pandemic, which was tried to be overcome with a great struggle, both the countries of the world and Turkey faced a difficult education process. Due to these necessities, effective online teaching, a high level of correlation between online instructional design and learning, adequate support for students by faculty and lecturers, high-quality participation in the development of student learning, and online education platforms make special contingency plans to deal with unexpected events. However, while these strategies were more easily followed by higher education institutions that already have distance education experience, they could not be followed by other institutions with limited online teaching experience. Current studies in the literature have largely revealed the importance of emergency distance education applications and live course software, which are required to work during the Covid-19 period.

In this process, where the necessity of using tools that allow synchronous/asynchronous interaction has emerged, the Covid-19 pandemic still continues and the second wave scenarios of the pandemic are brought to the agenda by the World Health Organization (Yılmaz İnce, et al., 2020). In the context of these scenarios, as in the previous periods, many universities around the world will continue their education at a distance and digital education will gradually increase, the flexibility of synchronous/asynchronous courses will provide wider access, hybrid or blended education forms will transfer the course content online.

The live videoconference lessons given before the pandemic in Anadolu University Open Education Faculty, which constitute the context of this study, were recorded and these recordings were presented to the students within the scope of emergency distance education during the pandemic process. In this context, this study aims to examine the views of Open Education Faculty students regarding the live lecture recordings offered for English lessons during the Covid-19 period. Since the learning environments in which higher education institutions, administrators, decision makers, instructors and students take part in the pandemic process are important for the effectiveness of the courses, opinions will be collected on the effectiveness of the lessons given during the pandemic process with the data obtained from this study. In this way, it is aimed to illustrate the current situation and to present new suggestions so that different applications can be tried when necessary.

Purpose

Due to the Covid-19 measures, this study, which was carried out for the recordings of online live lessons that effectively support OEF lessons in the 2020-2021 fall semester examines the current situation and possible technical, educational and phycological effects by seeking the answers to the following research questions:

1. What are the students' views on the technical factors that affect their understanding of the lectures provided via recordings?
2. What are the students' views on the educational factors that affect their understanding of the lessons provided via recordings?

3. What are the students' views on the psychological factors that affect their understanding of the lessons provided via recordings?

Method

This study, which aims to examine the opinions of Anadolu University Open Education Faculty students regarding the live lecture recordings offered for English lessons during the Covid-19 period, was designed with a descriptive survey model in order to investigate and describe the existing situation or reality as it is. Data were collected through a web-based questionnaire prepared by the researcher in the recruitment of this research type, and descriptive analysis procedures such as frequency and percentage of scores were used to show the tendencies of the survey participants.

Findings, Discussion and Conclusion

The collected data are explained in detail under the tables in the findings section. According to the data obtained in this study, 3975 learners who participated in the study and who enrolled to the A1-A2 level English courses at a distance within Anadolu University Open Education Faculty had mostly positive educational experiences regarding the courses they followed during the pandemic period.

The majority of the students emphasized the importance of being involved in a community and getting instant feedback in the live lesson. In this context, the complete disappearance of one-to-one virtual interaction and the complete isolation of students in the process, especially during the pandemic period, are an element that needs to be scrutinized. Using the advantages of distance learning in the context of accessibility, flexibility and time economy is important in terms of improving learning opportunities.

Covid-19 Döneminde İngilizce Dersler İçin Sunulan Canlı Ders Kayıtlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Nil GÖKSEL, Anadolu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3447-2722

Öz

Eğitim dünyasının son dönemde yüzleştiği Covid-19 gerçeği nedeniyle dünyadaki ve dolayısıyla Türkiye'deki birçok yüksek öğretim kurumu, acil uzaktan eğitime hızlı ve hazırlıksız bir geçiş yapmak zorunda kalmıştır. Bu süreç içinde normal şartlar altında uzaktan eğitim sistemi çerçevesinde planlanan ve yürütülen dersler, Covid-19 döneminde acil uzaktan eğitim adı altında kayıttan verilmeye başlanmıştır. Kayıt derslerin verimliliğini anlamak adına, gerçekleştirilen bu çalışma Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin Covid-19 döneminde İngilizce dersler kapsamında sunulan çevrimiçi canlı ders kayıtlarına yönelik öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Betimsel tarama çalışması metodu ile yürütülen çalışmada, Açıköğretim Fakültesine kayıtlı A1 ve A2 İngilizce seviyelerine sahip 4088 öğrenciye web tabanlı bir anket uygulanmıştır. Çalışma konusuna yönelik elde edilen nicel veriler, frekans ve yüzde analizi gibi betimsel istatistik prosedürleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesindeki A1-A2 düzeyinde İngilizce derslerini uzaktan tamamlamaya çalışan öğrenenler, pandemi dönemi boyunca kayıttan verilen derslere yönelik olumlu eğitsel deneyimlere sahip olmuşlardır. Bu bağlamda çalışma, AÖF öğrencilerinin kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen teknik, eğitsel ve psikolojik faktörlere yönelik görüşleri derlemiş ve geleceğe yönelik yapılacak diğer çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: covid-19, pandemi, uzaktan eğitim, İngilizce, canlı ders kayıtları



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 539-561
DOI:10.17679/inuefd.1043450

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
24.12.2021

Kabul Tarihi
05.05.2022

Önerilen Atıf

Göksel, N. (2022). Covid-19 döneminde İngilizce dersler için sunulan canlı ders kayıtlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 539-561. DOI: 10.17679/inuefd.1043450

Covid-19 Döneminde İngilizce Dersler İçin Sunulan Canlı Ders Kayıtlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Giriş

2020 yılının ilk çeyreği itibariyle büyük bir mücadele verilerek atlatılmaya çalışılan Covid-19 pandemisi sebebiyle hem dünya ülkeleri hem de Türkiye zorlu bir eğitim süreci ile karşı karşıya gelmiştir. Bu sürecin yıldırıcı ve yoğun etkileri birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da gözlemlenmiştir. Yükseköğretim bağlamında değerlendirildiğinde; çevrimiçi eğitime hızlı geçişin kaçınılmaz olduğu ve çevrimiçi eğitim ile ilişkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi zorunluluğu doğmuştur (Yılmaz-İnce vd., 2020). Bu zorunluluklar nedeniyle çevrimiçi öğretimin etkili şekilde yapılması, çevrimiçi öğretim tasarımının ve öğrenmenin arasında yüksek düzeyde ilişkinin olması, öğrencilere fakülte ve öğretim görevlileri tarafından yeterli desteğin sağlanması, öğrencinin öğrenmesinin geliştirilmesinde yüksek kaliteli katılımın sağlanması ve çevrimiçi eğitim platformlarının beklenmedik olaylarla başa çıkmada acil durum planlarının tasarlanması özel öğretim stratejileri olarak belirlenmiştir (Bao, 2020). Ancak, bu stratejiler halihazırda uzaktan eğitim deneyimi olan yükseköğretim kurumlarınca daha rahat izlenirken; sınırlı çevrimiçi öğretim deneyimine sahip diğer kurumlar tarafından takip edilememiştir.

Alanyazında var olan güncel çalışmalar, Covid-19 döneminde bir zorunluluk olarak işe koşulan acil uzaktan eğitim uygulamalarının ve canlı ders yazılımlarının önemini büyük ölçüde ortaya çıkarmıştır. Pandeminin başlamasını takiben alınan acil uzaktan eğitim kararları ile kaos ortamı aşmaya çalışılmış ve Türk Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından üniversitelerin eş zamanlı (senkron) veya eş zamansız (asenkron) uzaktan öğretim yöntemlerini kullanabilecekleri belirtilmiştir (Durak vd., 2020). Bu duyurunun ülke çapında yapılmasıyla birçok üniversite bir hafta gibi kısa bir zaman içinde çalışmalarını tamamlamış ve 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla derslerini farklı öğrenme yönetim sistemleri üzerinden yürütmeye başlamışlardır. Bu doğrultuda, çevrimiçi canlı dersler için Adobe Connect, Big Blue Button, Blackboard Collaborate, Elluminate Live (Blackboard Collaborate olmuştur), Electa Live, GoToTraining, Openmeetings, Perculus, VMukti ve WizIQ gibi eş zamanlı araçlar kullanılmıştır (Durak vd., 2020). Pandemi süreci içinde ilk, orta, lise ve yüksek öğretimde yüz yüze İngilizce eğitime alternatiflerin benimsenmesi acilen gerektiğinden; eş zamanlı canlı dersler vermek için yoğunlukla kullanılan bir diğer video konferans aracı ise Zoom olmuştur (Moorhouse, vd., 2019).

Eş zamanlı/eş zamansız etkileşime izin veren araçların kullanım zorunluluğunun ortaya çıktığı bu süreçte, Covid-19 pandemisi halen devam etmekte ve pandeminin ikinci dalga senaryoları Dünya Sağlık Örgütü tarafından gündeme getirilmektedir (Yılmaz İnce, vd., 2020). Bu senaryolar bağlamında, dünya çapında birçok üniversitenin eğitime geçen dönem olduğu gibi yine uzaktan devam edeceği, dijital eğitimin giderek artacağı, eş zamanlı/eş zamansız derslerin esnekliğinin daha geniş erişim sağlayacağı, hibrit (hybrit) veya harmanlanmış (blended) öğretim formlarının ders içeriğini çevrimiçi ortama taşıyacağı iddia edilmiştir (Murphy, 2020). Bu iddialara koşut olarak gündeme gelen konulardan bir diğeri de pandemi süreci ve pandemi sonrası eğitimde yer alacak değişimler ve çevrimiçi müfredatın Covid-19 gibi zorunlu ve acil durumlara duyarlı hale getirilmesi gerekliliğidir (Toquero, 2020).

Bu çalışmanın bağlamını oluşturan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde pandemi öncesi verilmekte olan canlı videokonferans dersleri kayıt altına alınmış ve pandemi sürecinde öğrencilere acil uzaktan eğitim kapsamında canlı dersler yerine bu kayıtlar sunulmuştur. Bu bağlamda, gerçekleştirilen bu çalışma Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin Covid-19 döneminde İngilizce dersler için sunulan canlı ders kayıtlarına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Yüksek öğretim kurumlarının, yöneticilerin, karar vericilerin, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin pandemi sürecinde yer aldıkları öğrenme ortamları derslerin etkililiği açısından önem taşıdığından bu çalışmayla elde edilen veriler sayesinde, pandemi sürecinde kayıttan verilen derslerin etkililiği üzerine görüşler toplanarak, mevcut durumun resmedilmesi ve gerektiğinde daha farklı uygulamaların denenebilmesi için yeni önerilerin sunulması amaçlanmaktadır.

İlgili Alanyazın

Uzaktan Eğitimde Eş Zamanlı ve Eş Zamansız Öğrenme

Öğretim elemanın ve öğrencilerin zaman ve mekân sınırları olmaksızın, web tabanlı eğitim ve iletişim teknolojileri ile bir araya gelebildiği, tasarım ilkelerine yönelik özgün desenlenmiş dersler çerçevesinde kendi kendine öğrenmeyi yaşam boyu teşvik eden bir öğrenme biçimi olan uzaktan eğitimin, geçmişte olduğu gibi pandemi döneminde de eğitimin kesintisiz devamının sağlanmasında etkili olduğu ifade edilebilir. Özellikle yüksek öğrenimdeki çevrimiçi öğrencilerin sayısının son on yılda istikrarlı bir şekilde arttığı (Seaman vd., 2018) ve pandemi öncesinde kurumların çevrimiçi eğitimin etkin işleyişi adına kritik adımlar attıkları (Allen ve Seaman, 2016) dikkate alındığında uzaktan eğitimin pandemi sonrası süreçte de uzun vadeli işe koşulması kaçınılmaz hale gelebilir.

Moore'un (1991) teorisi, öğretim elemanlarının öğrencileriyle etkileşim kurma yollarını belirlemek için kullanılabilecekleri bir mercek sunmaktadır. Bu teoriye göre, etkileşimler eş zamanlı veya eş zamansız olarak gerçekleşebilir (Lowenthal vd., 2021). Bu iki formatın da kendine göre güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Örneğin, eş zamanlı öğrenmede, gerçek zamanlı bilgi akışı ve etkileşimli sanal sınıflar, canlı çevrimiçi dersler, canlı web konferansları, anlık geri bildirim ve sohbet odaları ile gerçekleştirilirken (Ogbonna, vd. 2019); eş zamansız öğrenmede etkileşimli wikiler, video veya sesli dersler, web destekli ders kitapları, e-postalar, hiper metin belgeleri, bloglar, sosyal ağlar ve tartışma panoları gibi uygulamalarla sağlanmaktadır (Karaaslan, vd., 2018).

Çoğunlukla Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) üzerinde sağlanan ve öğretim görevlisinin ders içeriğini paylaşmasına, ödev vermesine, kısa sınavlar başlatmasına ve tartışma forumları açmasına izin veren eş zamansız öğretim (Göksu vd., 2021) sağladığı esneklik nedeniyle pandemi sırasında da öğrenciler tarafından tercih edilen bir çalışma yöntemi olmuştur (Lall ve Singh, 2020). Ancak, eş zamansız öğretim yöntemini eleştirenler, yöntemin anlık iletişim, geri bildirim ve sosyal etkileşimden yoksun olduğunu iddia etmekte ve bu bağlamda web tabanlı teknolojilerdeki ve internet bandındaki gelişmeler nedeniyle, senkron yöntemin kullanımını daha fazla gündeme getirmiştir (Kinshuk ve Chen, 2006).

Pandemi Sürecinde Eş Zamansız Çevrim İçi Öğrenme

2020 yılında ortaya çıkan COVID-19 pandemisi ile birçok eğitim kurumu yüz yüze olması gerekli dersleri birkaç gün içinde uzaktan eğitim yoluyla eş zamanlı ve/veya eş zamansız olarak

vermiş ve bu durum eğitimde bir krizi tetiklemiştir (Miller vd., 2021). Her ne kadar süreç içinde pek çok eğitmen bu hızlı geçişi, farklı video konferans yazılım platformlarını kullanarak başardı ise de (Lang, 2020); eş zamansız öğrenmenin daha çok kendi kendini motive eden öğrenenler için daha uygun olduğu görüşü (Garrison vd., 2015) ile bu durumun pandemi sürecinde ne ölçüde gerçekleştiği tartışma konusudur. Pandemi döneminde yapılan farklı araştırmalar değerlendirildiğinde, öğrencilerin uzaktan aldıkları derslerde farklı sıkıntılarla yüz yüze geldikleri gözlemlenmiştir. Örneğin, eş zamansız verilen derslerde öğrenme sırasında duygusal tükenme, fiziksel/bilişsel yorgunluk ve motivasyon eksikliği yaşanan sorunlardan bazıları olarak kaydedilmiştir (Mairing, vd. 2021). Aynı yazarlara göre, öğretim materyalleri tüm öğrenciler için erişilebilir hale getirilememiş ve öğrencilerin internet bağlantısına erişimleri ve bağlantı hızındaki farklılıklar dikkate alınmamıştır.

Normal şartlarda, eş zamansız öğrenme, olumlu öğrenme ortamını teşvik eden, öğrencileri derse ve bireysel öğrenmeye yönelik sorumlu hissetmelerini sağlayan bir öğrenme yöntemidir. Ancak, yalnızca eş zamansız öğrenme yoluyla verilen derslerde öğrenciler anında geri bildirim veya mesaj alamaz hale gelmekte ve bunun sonucunda zaman zaman dersin içeriğinden uzaklaşarak, daha az motive olmaktadır (Lapitan Jr. vd., 2021). Bu düşüncüyü destekleyen çalışmalardan bir diğeri Shearer ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilmiş ve çevrimiçi programlardaki öğretim üyeleri ve öğrencilerin görüşleri odak grup toplantıları ile alınmıştır. Çalışmada elde edilen verilere göre öğrencilerin sosyal bulunuşluğunu sağlamak için sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerine yönelik geri bildirim anında yapılması önemlidir. Bu bağlamda, öğrencilere özerklik verilmeli ancak öğretim üyesi düzenli olarak destekleyerek çevrimiçi öğrenmeyi takip etmelidir. Bir diğer çalışma, Suudi Arabistan'daki üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiş ve uzaktan İngilizce eğitiminin akademik, teknolojik ve yönetsel sıkıntılarının olduğu gözlemlenmiştir (Ja'ashan, 2020). Buna benzer farklı bir çalışma, Hindistan'da 182 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin %53'ünün uzaktan eğitim yoluyla verilen derslere uyum sağlamada zorlandığı sonucuna varmıştır (Roy vd., 2020). Dersleri bir dönem boyunca eş zamansız olarak takip eden ve görüşmeler yoluyla fikirleri alınan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımını etkileyen faktörler ise haftalık iş yükü, öğretim elemanının varlığı, iş-yaşam dengesi, öğrenme görevlerinin uygunluğu ve etkileşim olarak belirlenmiştir (Muir vd., 2019). Aynı yazarlara göre, öğrencilerin ders katılımlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi sayesinde etkili öğrenmeye katkı sağlanabilecektir.

Uluslararası Üniversiteler Birliği'nin (International Association of Universities) Küresel Araştırma Raporuna göre, zaman ve mekân esnekliği ve yaşam boyu öğrenme fırsatları sunulması, uzaktan eğitimin avantajları olarak belirtilmiştir (Marinoni vd., 2020). Alanyazında yer alan çalışmalarda yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime (Karadağ ve Yücel, 2020) ve e-derslere yönelik memnuniyet düzeyleri belirlenmiş (Atasoy vd., 2020); ancak, farklı diğer çalışmalarda özellikle teknik altyapı, uygulamalı dersler için donanım eksikliği gibi teknik konulara dayanan durumlar uzaktan eğitimin dezavantajları olarak sıralanmıştır (Marinoni vd., 2020). Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme bütünüyle teknik cihazlara ve internete bağlı olduğundan, yeterince iyi olmayan cihazlara ve internet bağlantısına sahip öğretim elemanları ve öğrenciler, çevrimiçi eğitime erişimde sorun yaşamaktadırlar (Adedoyin ve Soykan, 2020).

2020 yılının ilk ayları itibarıyla atlatılmaya çalışılan Covid-19 pandemisi halihazırda tam anlamıyla sonlanmamış ve dolayısıyla eğitim alanında birçok zorlayıcı koşul yarattığı çalışmanın

başında ifade edilmiştir. Covid-19 tedbirleri nedeniyle 2020-2021 güz döneminde AÖF derslerini etkin bir şekilde destekleyen çevrimiçi canlı derslerin kayıttan verilmesi nedeniyle yapılan bu çalışma var olan durumu mercek altına alarak, kayıttan yürütülen canlı derslerin işlendiği süre zarfında, öğrencilerin ders kayıtlarını anlamalarını etkileyen olası teknik, eğitsel ve psikolojik faktörlerin neler olduğuna ilişkin öğrenci görüşlerini almayı hedeflemekte ve aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

1. Öğrencilerin kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen **teknik** faktörlere yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen **eğitsel** faktörlere yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen **psikolojik** faktörlere yönelik görüşleri nelerdir?

Covid-19 nedeniyle acil uzaktan eğitime hızlı ve hazırlıksız bir geçiş yapmak zorunda kalan yüksek öğretim kurumları, normal şartlar altında uzaktan eğitim sistemi çerçevesinde detaylı olarak planlanan ve yürütülen çevrimiçi canlı dersleri kayıttan vermek zorunda kalmışlardır. Benzer şekilde, bu çalışmanın bağlamını oluşturan Anadolu Üniversitesi pandemi öncesinde açık ve uzaktan eğitim uygulamalarını video konferans ve e-seminer gibi iletişim araçları ile senkron olarak ve diğer ders malzemelerini eş zamansız olarak (Kıray, 2017) sunarken pandemi ile birlikte eşzamanlı içerikleri kayıtlardan sunmaya devam etmiştir. Bu araçların yanı sıra, öğrenme yönetim sistemleri içinde yer alan e-günlük, e-seminer, e-portfolio gibi araçlar alternatif ölçme araçları olarak AÖF öğrencileri tarafından sınavlara hazırlanma aşamasında tercih edilen yardımcı kaynaklar olarak süreçte yerini almışlardır (Karadağ ve Özgür, 2021).

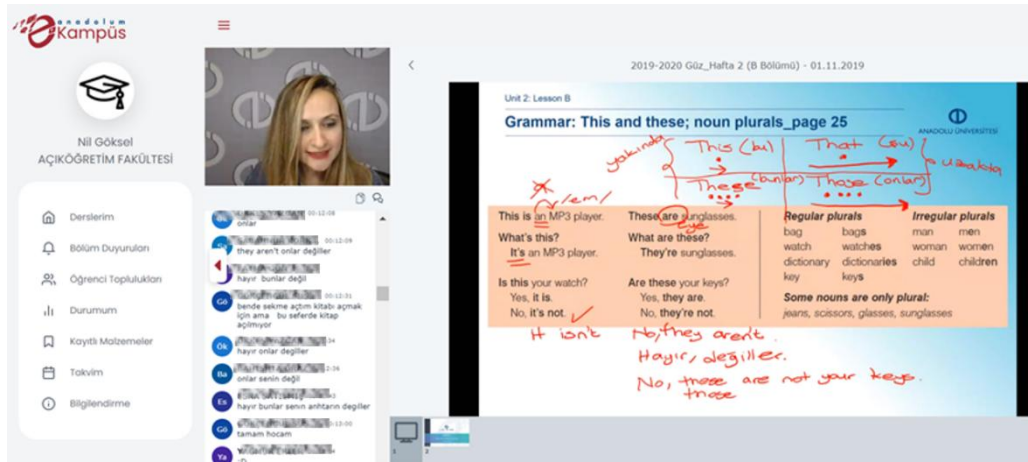
AÖF öğrenenleri için 2012-2013 bahar dönemi itibarıyla yapılandırılan çevrimiçi canlı dersler, 45 dakika süre ile verilmektedir. Bu dersler kapsamında dersi veren öğretim elemanı ve diğer öğrenenlerle çevrimiçi iletişim sağlanmakta ve konu anlatımı sonrasında öğrenci soruları canlı bağlantıda cevaplanmaktadır. Öğrenenlerin konuşma odalarında canlı olarak soru sorabildikleri bir platformda hazırlanan e-seminer dersleri giriş, konu anlatımı ve soru-cevap bölümlerinden oluşmakta ve yayınlar ders sonrasında kayıt altına alınarak (Aydın ve Özdamar, 2020), ders moderatörleri tarafından kurumun öğrenme yönetim sisteminde arşivlenmektedir.

2015-2016 Güz Dönemi itibarıyla aktif hale getirilen tüm ders içeriklerine tek bir arayüzden erişimin sağlandığı e-öğrenme portalında PDF Tabanlı Malzemeler (e-Kitap, Ünite Özeti, Yaprak Test, Deneme Sınavı, Çıkmış Sınav Soruları), Çevrimiçi Malzemeler (Alıştırma Soruları, Deneme Sınavı), Sesli Malzemeler (Sesli Kitap /MP3, Sesli Kitap/Daisy formatı, Sesli Özet), Çokluortam Tabanlı Malzemeler (Etkileşimli e-Kitap, Etkileşimli Ders, e-Seminer, Animasyon Videoları, TRT Okul Videoları, Özet Konu Anlatım Videoları, 1 Soru 1 Cevap Videoları) öğrencilerin hizmetine sunulmuştur (Güneş vd., 2017). Anadolium eKampüs Sistemi üzerinden öğrenenlere sunulan e-Seminer dersleri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Canlı Ders olarak isimlendirilmiş ve ders içeriğinde yer alan tartışma forumu ile öğrenen-öğreten etkileşimi üst seviyede sağlanmıştır (Düzenli, 2019). Çevrimiçi canlı dersler, web tabanlı destek hizmetlerinden biri ve en günceli olan Anadolium eKampüs Sistemi üzerinden Açıköğretim Fakültesi tarafından belirlenen sorumlu bir öğretim elemanı, dersin iletişim forumunu yöneten bir moderatör ve canlı ders destek ekibi ile birlikte yürütülmektedir.

Temel olarak Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS), öğrenme analitikleri, e-Seminer (çevrimiçi canlı ders) ve mobil uygulama bileşenlerinden oluşan Anadolium eKampüs sistemi Aralık 2015'te hayata geçirilmiştir (ANADOLUM e-Kampüs, 2021). Modüler bir yapıya sahip, sistematik bir tasarım olarak kabul edilen eKampüs sistemi, öğrencilerin bütüncül bir öğrenme ortamı içerisinde olmalarını amaçlamaktadır. Blackboard Learn alt yapısı ile tasarlanan, içerik yönetimini öğretilere bırakan, kişiselleştirme ve iş birliğine dayanan dersler, Anadolium eKampüs sanal platformundan öğrencilere dönem boyunca sunulmaktadır (Öztürk vd., 2017). Temel kaynak olarak eKampüs'te yayınlanan PDF ders kitabının yanı sıra tüm yardımcı materyaller ve çıkmış sınav soruları da kitabın basım tarihiyle uyumlu olacak şekilde öğrencilerle paylaşılmaktadır (ANADOLUM e-Kampüs, 2021). Özetle, öğrenci kimlik numaraları ile girilen sistem, öğrencilerin etkin bir şekilde okul ile iletişimde olmalarını ve öğrenme analitiklerinin doğru bir şekilde irdelenmesini sağlamaktadır (Aybek ve Okur, 2018).

Alanyazında Anadolium eKampüs üzerine yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde, öğrenci memnuniyetinin özellikle sınav zamanlarında daha yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir (Kumtepe vd. 2017). Sınav tarihlerine yakın zaman dilimlerinde, sistem bünyesinde bulunan etkileşimli e-kitaplar, deneme sınavları, alıştırmalar, etkileşimli videolar, e-kantin tartışma forumları öğrencilerin hizmetine sunulmuştur (Öztürk vd., 2017). Adı geçen sistem bileşenlerine ek olarak, çevrimiçi canlı dersler alan uzmanı öğretim elemanları tarafından her hafta 45 dakikalık oturumlar şeklinde verilmektedir. Yapılan farklı bir çalışmada, öğrenenlerin e-Öğrenme malzemelerine yönelik görüşleri dikkate alınmış ve eKampüs sisteminde yer alan öğrenme malzemelerinin genişletilerek, özellikle çevrimiçi canlı ders anlatım videolarının yeniden hazırlanması gerekliliği vurgulanmıştır (Usta ve Hakan, 2018). Yapılan bu çalışmalar ve alınan öğrenci görüşleri ekseninde, tüm etkileşimli öğrenme malzemeleri Öğrenme Teknolojileri Araştırma Geliştirme (ÖTAG) tarafından revize edilmiş ve iyileştirilmiştir.

AÖF öğrencilerine sesli, görüntülü, eş zamanlı danışmanlık, konu anlatım hizmeti ve sınav öncesinde soru-cevap dersleri verilen sistem içerisinde eşzamanlı canlı derse katılamayan öğrenciler için derslerin görüntüleri kaydedilerek haftalık olarak yayınlanmaktadır (ANADOLUM e-Kampüs, 2021). ÖTAG stüdyolarında gerçekleştirilen çevrimiçi canlı derslerde, öğretici-öğrenen, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-arayüz etkileşimini artırmada sunular üzerine yazı yazmayı mümkün kılan *smartboard* teknolojisi kullanılmakta ve dersler moderatörler tarafından eş zamanlı olarak desteklenmektedir. Aşağıda yer alan görsel, 2019-2020 Bahar döneminde yürütülen ve çevrimiçi yürütülmüş canlı ders kayıtlarından bir kesit sunulmaktadır. (Bknz. Fotoğraf 1).



Fotoğraf 1. Smartboard teknolojisinin kullanıldığı Anadolu eKampus canlı ders kaydı

Pandeminin ilk döneminde dersler öğretim elemanlarının ofis ya da evlerinden yine moderatör desteğiyle yürütülmeye devam edilmiş; ancak, ÖTAG stüdyolarında yer alan smartboard teknolojisi kullanılamamıştır. Pandeminin ilerleyen dönemlerinde ise öğretim elemanlarının sağlığını korumak amacıyla stüdyo ortamında çekimleri yapılan çevrimiçi canlı dersler tamamıyla durdurulmuş ve dersler kayıttan sunulurken *Ünite Özet videoları*, *Yüz yüze Ders videoları* ve *Kilit Soru videoları* gibi eş zamansız ders materyalleri ile desteklenmiştir (ANADOLU e-Kampus, 2021).

Yöntem

Araştırmanın Türü

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin Covid-19 döneminde İngilizce dersleri için sunulan canlı ders kayıtlarına yönelik öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamayan bu çalışma, var olan durumu ya da gerçekliği olduğu gibi araştırıp betimlemek amacıyla betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Betimsel araştırma, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcı görüşlerini almak amacıyla büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmaları tanımlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu bağlamda, araştırmacı tarafından hazırlanan web tabanlı bir anket aracılığıyla veri toplanmış ve anket katılımcılarının eğilimlerini göstermek adına puanların frekans ve yüzdesi gibi betimsel analiz prosedürleri kullanılmıştır. Ayrıca, etik kurallara uyulması adına Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 07.06.2021 tarih/62758 sayılı Etik Kurul İzni alınmıştır.

Araştırma Grubu

Katılımcılar Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde İngilizce öğrenen ve dillerini geliştirmek adına Facebook grubuna üye olan öğrencilerden oluşmuştur. Ankete gelen 4088 yanıt incelendikten sonra hatalı, mükerrer ve kayıp veri bulunan 113 katılımcının yanıtı araştırma dışında bırakılmış ve araştırmanın katılımcı sayısı 3975 olmuştur. Tablo 1 bu katılımcıların demografik özelliklerini sunmaktadır.

Tablo 1.*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

		Kategori	N	%
Cinsiyet		Erkek	2357	59,3
		Kadın	1618	40,7
Yaş		18-25 arası	1072	27,0
		26-35 arası	1691	42,5
		36-45 arası	823	20,7
		46-55 arası	297	7,5
		56 ve üstü	92	2,3
Program Türü		Önlisans	1962	49,4
		Lisans	2013	50,6
Mezuniyet Durumu	Mezun	Önlisans	187	4,7
		Lisans	151	3,8
	Öğrenci	Önlisans	1775	44,7
		Lisans	1862	46,8
Program*		İşletme	507	12,8
		Adalet	356	9,0
		Kamu Yönetimi	280	7,0
		İktisat	163	4,1
		Sosyal Hizmetler	138	3,5
		Sosyoloji	137	3,4
		Uluslararası İlişkiler	131	3,3
		İlahiyat	130	3,3
		Yönetim Bilişim Sistemleri	101	2,5
		Sağlık Kurumları İşletmeciliği	92	2,3
		Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	89	2,2
		Laborant ve Veteriner Sağlık	87	2,2
		Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	86	2,2
		Maliye	86	2,2
		Türk Dili ve Edebiyatı	76	1,9
		Diğer**	1516	38,1

*En çok katılımcının kayıtlı olduğu programlar (60 programdan öğrenci mevcuttur.)

** Diğer 45 programın yüzdeleri düşük olduğundan teker teker buraya eklenmemiş tek bir grup olarak verilmiştir.

Katılımcıların 2357'si (%59,3) erkek, 1618'i (%40,7) kadındır. Katılımcıların yaşları 18 ile 71 arasındadır. Katılımcıların 338'i (%8,5) mezunken 3637'si (%91,5) hala öğrenci olduğunu belirtmiştir. Toplam 60 farklı önlisans ve lisans programından yer alan katılımcıların 1962'si (%49,4) önlisans programına kayıtlıken 2013'ü (%50,6) lisans programına kayıtlıdır. Katılımcıların ilişkili olduğu programlar incelendiğinde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme fakültelerinin bünyesinde yer alan önlisans ve lisans programlarından İşletme (%12,8), Adalet (%9,0), Kamu Yönetimi (%7,0), İktisat (%4,1), Sosyal Hizmetler (%3,5), Sosyoloji (%3,4), Uluslararası İlişkiler (%3,3), İlahiyat (%3,3), Yönetim Bilişim Sistemleri (%2,5), Sağlık

Kurumları İşletmeciliği (%2,3), Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik (%2,2), Laborant ve Veteriner Sağlık (%2,2), Halkla İlişkiler ve Reklamcılık (%2,2), Maliye ve (%2,2) Türk Dili ve Edebiyatı (%1,9) programlarına 2459 katılımcının (%61,9) kayıtlı olduğu görülmektedir. Diğer 45 programa kayıtlı olan katılımcıların sayısı ise 1516'dır (%38,1). Tüm bu katılımcıların ifade ettikleri İngilizce düzeyleri ve uzaktan öğrenme süreleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların İfade Ettikleri İngilizce Düzeyleri ve Uzaktan Öğrenme Süreleri

	Kategori	N	%
İngilizce Düzeyi	Temel Düzey	2280	57,4
	Orta Düzey	1396	35,1
	İleri Düzey	299	7,5
Uzaktan Öğrenme Süresi	5 yıl ve altı	3192	80,3
	6-10 yıl	423	10,6
	11 yıl ve üzeri	360	9,1

Katılımcıların ifade ettikleri İngilizce düzeylerine bakıldığında 2280'inin (%57,4) temel düzeyde, 1396'sının (35,1) orta düzeyde ve 299'unun (%7,5) ileri düzeyde İngilizce düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların uzaktan öğrenme süreleri incelendiğinde 3192'sinin (%80,3) 5 yıldır, 423'ünün (%10,6) 6-10 yıl arası ve 360'ünün (%9,1) 11 yıldan daha fazla süredir uzaktan öğrenme sistemlerine dahil olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin Covid-19 döneminde İngilizce dersler için sunulan canlı ders kayıtlarına yönelik öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamayan bu çalışmanın web tabanlı anketi iki bölümden oluşmaktadır. Soruların oluşturulmasında ve anketin kapsam geçerliliğinin sağlanmasında uzaktan eğitim alanından sekiz uzman ve yabancı dil eğitimi alanında dört öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Anket, uzman öğretim elemanlarının görüşleri incelenerek son halini almış ve çevrimiçi kullanılabilir anket formu olarak tasarlanmıştır. Anketin birinci bölümünde cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, kayıtlı olunan bölüm, İngilizce öğrenme süresi, İngilizce seviyesi gibi demografik değişkenler ile ilgili altı soru yer alırken, ikinci bölümünde öğrencilerin kayıt derslere yönelik çeşitli görüşleri 20 madde ile toplanmıştır. Etik Kurul izni alınarak hazırlanan anket formunun bağlantısı, eKampüs sisteminde araştırmacının amacını ve önemini içeren bir metinle paylaşılmıştır. Süre sonunda ankete toplam 4088 yanıt alınmış; yanlış ve mükerrer cevaplar temizlenerek 3975 katılımcının cevapları için veri analiz süreci başlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Açıköğretim öğrencilerinin Covid-19 döneminde İngilizce öğrenmede sunulan canlı ders kayıtlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Öncelikle web tabanlı anket verileri istatistik programına girilerek yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir. Daha sonra her maddeye ilişkin toplanan veriler analiz edilerek frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Bulgular

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin Covid-19 döneminde İngilizce öğrenmede sunulan canlı ders kayıtlarına yönelik öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu betimsel araştırma kapsamında toplanan veriler analiz edildiğinde öğrencilerin kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen teknik, eğitsel ve psikolojik faktörlere ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, **Tablo 3** birinci araştırma sorusuna yönelik olarak, katılımcıların kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen **teknik** faktörlere yönelik görüşlerini sunmaktadır.

Tablo 3

Katılımcıların Kayıttan Verilen Dersleri Anlamalarını Etkileyen Teknik Faktörlere Yönelik Görüşleri

Maddeler (n=3975)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Canlı dersin kayıtlarına girerken internet bağlantısının kopması gibi teknik sorunlar yaşıyorum.	1242	31,2	647	16,3	959	24,1	487	12,3	640	16,1
2. Canlı dersin kayıtlarına ulaşırken, karşılaştığım sorunları nasıl çözeceğimi teknik açıdan biliyorum.	409	10,3	375	9,4	1010	25,4	705	17,7	1476	37,1
3. Canlı dersin kayıtları ile ilgili sıkıntı yaşadığımda, bu durumu danışacağım kimse yok.	1161	29,2	565	14,2	1075	27,0	379	9,5	795	20,0
4. Canlı derslerin kayıtlarına girme ve dersi yürütme açısından teknolojik açıdan yeterli bilgim yok.	1709	43,0	524	13,2	862	21,7	361	9,1	519	13,1
5. Canlı derslerin kayıtlarının arşivlendiği alanlara ulaşmada teknolojik açıdan zorluk yaşıyorum.	2045	51,4	349	8,8	696	17,5	264	6,6	621	16,6

Tablo 3'te katılımcıların kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen teknik faktörlere yönelik görüşlerine ilişkin madde frekansları ve yüzdeleri verilmektedir. Katılımcıların yarıya yakını canlı ders kayıtlarına girerken teknik sorun yaşamadığını ifade ederken (kesinlikle katılmıyorum %31,2; katılmıyorum %16,3) yarıdan fazlası karşılaştıkları sorunları teknik açıdan nasıl çözebileceklerini bildiklerini (tamamen katılıyorum %37,1; katılıyorum %17,7) ve canlı ders kayıtlarına girme ve dersi yürütme açısından teknolojik bilgiye sahip olduklarını (kesinlikle katılmıyorum %43,0; katılmıyorum 13,2) belirtmiştir. Katılımcıların yarıya yakını canlı dersin kayıtları ile sıkıntı yaşadığında danışabilecekleri birilerini olduğunu (kesinlikle katılmıyorum %29,2; katılmıyorum %14,2) da ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğunun canlı ders kayıtlarının arşivlendiği alanlara ulaşmada zorluk yaşamadıklarını ifade ettikleri (kesinlikle katılmıyorum %51,4; katılmıyorum %8,8) görülmektedir. **Tablo 4** ise ikinci araştırma sorusuna yönelik olarak, katılımcıların kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen **eğitsel** faktörlere yönelik görüşlerini sunmaktadır.

Tablo 4

Katılımcıların Kayıttan Verilen Dersleri Anlamalarını Etkileyen Eğitsel Faktörlere Yönelik Görüşleri

Maddeler (n=3975)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Kayıtlara kıyasla canlı derste öğretim elemanı ile etkileşime girmemin öğrenmemde etkisi büyüktür.	461	11,6	318	8,0	1076	27,1	627	15,8	1493	37,6
7. Kayıtlara kıyasla canlı derste sınıf arkadaşlarımla etkileşime girmemin öğrenmemde etkisi büyüktür.	645	16,2	409	10,3	1096	27,6	628	15,8	1197	30,1
8. Kayıtlara kıyasla canlı derste bir topluluğa dahil olmanın öğrenmemde etkisi büyüktür.	535	13,5	358	9,0	1039	26,1	668	16,8	1375	34,6
9. Kayıtlara kıyasla, canlı derste birilerine danışarak daha kolay öğreniyorum.	531	13,4	345	8,7	1098	27,6	668	16,8	1333	33,5
10. Kayıtlara kıyasla canlı derste görüşlerimi anında iletmemin öğrenmemde etkisi büyüktür.	454	11,4	330	8,3	1054	26,5	762	18,2	1415	35,6
11. Kayıtlara kıyasla canlı derste anında geri bildirim alabilmemin öğrenmemde etkisi büyüktür.	436	11,0	314	7,9	1060	26,7	685	17,2	1480	37,2
12. Kayıtlara kıyasla canlı derste arkadaşlarının verdikleri cevapların öğrenmemde etkisi büyüktür.	516	13,0	379	9,5	1101	27,7	691	17,4	1288	32,4
13. Canlı derslerin kayıttan işlenmesi nedeniyle, öğretim elemanına soru sormamak, dersi anlamamı zorlaştırıyor.	885	22,3	478	12,0	1139	28,7	573	14,4	900	22,6
14. Kayıttan işlenen derslerde, sınıf arkadaşlarımla ders içerikli etkileşime girememek derse olan ilgimi azaltıyor.	1040	26,2	525	13,2	1168	29,4	488	12,3	754	19,0

Tablo 4'te katılımcıların kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen eğitsel faktörlere yönelik görüşlerine ilişkin madde frekansları ve yüzdeleri verilmektedir. Katılımcıların yarıdan fazlası kayıtlara canlı derste öğretim elemanı ile etkileşime girmelerinin (tamamen katılıyorum %37,6; katılıyorum %15,8), canlı derste bir topluluğa dahil olmalarının (tamamen katılıyorum %34,6; katılıyorum %16,8), canlı derste görüşlerini anında iletmelerinin (tamamen katılıyorum %35,6; katılıyorum %18,2) ve geri bildirim almalarının (tamamen katılıyorum %37,2; katılıyorum %17,2) öğrenmelerinde büyük etkiye sahip olduğunu ve canlı derste birilerine danışarak daha kolay öğrendiklerini (tamamen katılıyorum %33,5; katılıyorum %16,8) ifade etmiştir. Katılımcıların yarıya yakını ise kayıtlara kıyasla canlı derste sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girmelerinin, (tamamen katılıyorum %30,1; katılıyorum %15,8) ve canlı derste arkadaşlarının verdikleri cevapların (tamamen katılıyorum %32,4; katılıyorum %17,4) öğrenmelerinde büyük etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. **Tablo 5** ise üçüncü araştırma sorusuna yönelik olarak, katılımcıların kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen **psikolojik** faktörlere yönelik görüşlerini sunmaktadır.

Tablo 5

Katılımcıların Kayıttan Verilen Dersleri Anlamalarını Etkileyen Psikolojik Faktörlere Yönelik Görüşleri

Maddeler (n=3975)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
15. Kayıttan işlenen derslerde, sınıf arkadaşlarımla etkileşime girememek öğrenmedeki motivasyonumu azaltıyor.	1103	27,7	520	13,1	1155	29,1	473	11,9	724	18,2
16. Kayıttan işlenen derslerde, kendimi derse ait hissetmiyorum.	1244	31,3	464	11,7	1042	26,2	456	11,5	769	19,3
17. Kayıttan işlenen derslerde, kendimi yalnız hissediyorum.	1337	33,6	453	11,4	998	25,1	427	10,7	760	19,1
18. Kendime göre zor bulduğum dersler kayıttan veriliyorsa sınavda başarısız olacağımı düşünüyorum.	1190	29,9	440	11,1	1124	28,3	446	11,2	775	19,5
19. Canlı dersin kayıtlarını izlerken öğretmenin varlığını hissedemiyorum.	1185	29,8	492	12,4	1083	27,2	481	12,1	734	18,5
20. Covid sürecinde canlı derslerin kayıttan olması yüzünden İngilizcem geliştiremedim.	1283	32,3	483	12,2	1087	27,3	394	9,9	728	18,3

Tablo 5'te katılımcıların kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen psikolojik faktörlere yönelik görüşlerine ilişkin madde frekansları ve yüzdeleri verilmektedir. Katılımcıların yarıya yakını sadece kayıttan işlenen derslerde sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girememelerinin motivasyonlarını azaltmadığını (kesinlikle katılmıyorum %27,7; katılmıyorum %13,1), kendilerini derse ait hissedebildiklerini (kesinlikle katılmıyorum %31,3; katılmıyorum %11,7), kendilerini yalnız hissetmediklerini (kesinlikle katılmıyorum %33,6; katılmıyorum %11,4) ve öğretmenin varlığını hissedebildiklerini (kesinlikle katılmıyorum %29,8; katılmıyorum %14,4) ifade etmiştir. Katılımcıların yine yarıya yakını zor buldukları derslerin kayıttan verilmesi durumunda sınavlarda başarısız olacaklarını düşünmediklerini (kesinlikle katılmıyorum %29,9; katılmıyorum %11,1) ve covid sürecinde derslerin kayıttan verilmesi ile İngilizcelerini geliştirememelerinin arasında neden-sonuç ilişkisi olmadığını (kesinlikle katılmıyorum %32,3; katılmıyorum %12,2) belirtmiştir.

Tartışma

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ve çalışmanın birinci araştırma sorusu olan 'öğrencilerin kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen **teknik** faktörlere yönelik görüşleri' incelendiğinde katılımcıların yarıya yakınının canlı ders kayıtlarına girerken teknik sorun yaşamadığını, yarıdan fazlasının karşılaştıkları sorunları teknik açıdan nasıl çözebileceklerini bildikleri, canlı ders kayıtlarına girme ve dersi yürütme açısından teknolojik bilgiye sahip oldukları, yarıya yakınının canlı dersin kayıtları ile sıkıntı yaşadıklarında danışabilecekleri birilerine ulaşabildikleri, katılımcıların büyük çoğunluğunun canlı ders

kayıtlarının arşivlendiği alanlara ulaşmada zorluk yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuç Setiawan (2020)'ın, uzaktan eğitimle ilgili birçok olumlu durumun gerçekleştiği, Covid-19 salgını sonrası teknik zorluklara rağmen birçok ülkede uzaktan eğitimin tüm seviyelerde kullanıldığı ve bu bağlamda ülkelerin mesafe kat ettiği sonucunu destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Serçemeli ve Kurnaz (2020) çalışmalarında öğrencilerin eş zamanlı ve eş zamansız verilen dersleri takip etmelerinde teknolojik açıdan başta zorlandıkları; ancak, sisteme alıştıktan sonra herhangi bir teknik problem yaşamadan sistemi kullanabildikleri ifadesine yer vermişlerdir. Aynı yazarlara göre eğitim merkezleri tarafından sağlanan destek sayesinde bağlantı, altyapı yetersizliği ve benzeri teknik problemlerin yaşanmadığı gözlemlenmiştir. Normal şartlarda, eş zamansız öğrenme, olumlu öğrenme ortamını teşvik eden, öğrencileri derse ve bireysel öğrenmeye yönelik sorumlu hissetmelerini sağlayan bir öğrenme yöntemidir. Ancak, yalnızca eş zamansız öğrenme yoluyla verilen derslerde öğrenciler anında geri bildirim veya mesaj alamaz hale gelmekte ve bunun sonucunda zaman zaman dersin içeriğinden uzaklaşarak, daha az motive olmaktadır (Lapitan Jr. vd., 2021). Bu düşüncüyü destekleyen çalışmalardan bir diğeri Shearer ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilmiş ve çevrimiçi programlardaki öğretim üyeleri ve öğrencilerin görüşleri odak grup toplantıları ile alınmıştır. Çalışmada elde edilen verilere göre öğrencilerin sosyal bulunuşluğunu sağlamak için sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerine yönelik geri bildirim anında yapılması önemlidir. Bu bağlamda, öğrencilere özerklik verilmeli ancak öğretim üyesi düzenli olarak destekleyerek çevrimiçi öğrenmeyi takip etmelidir. Benzer şekilde, Azhari ve Fajri'nin (2021) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımını etkileyen faktörlere öğretim görevlilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerileri, internet bağlantısının sürekliliği ve öğrencilerin finansal desteği gibi faktörleri eklemişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin %83,9'u eşzamansız öğrenme aracı olarak WhatsApp veya Google Classroom'u kullanmış; ancak, buna rağmen çevrimiçi öğrenmeyi uygulamada ve öğrencilerin öğrenme materyallerini anlamalarına yardımcı olmada zorluklar yaşamışlardır. Bu bağlamda, eş zamanlı ve eş zamansız verilen derslere yönelik görüşlerin alınmasının önemi giderek ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan 'öğrencilerin kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen **eğitsel** faktörlere yönelik görüşleri' incelendiğinde katılımcıların yarıdan fazlası kayıtlara canlı derste öğretim elemanı ile etkileşime girmelerinin, canlı derste bir topluluğa dahil olmalarının, canlı derste görüşlerini anında iletmelerinin ve geri bildirim almalarının öğrenmelerinde büyük etkiye sahip olduğunu ve canlı derste birilerine danışarak daha kolay öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların yarıya yakını ise kayıtlara kıyasla canlı derste sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girmelerinin ve canlı derste arkadaşlarının verdikleri cevapların öğrenmelerinde büyük etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak etkileşime girmenin, geri bildirim almanın ve bir topluluğa ait hissederek öğrenmenin önemi ortaya çıkmış ve bu ifadeler katılanların ağırlıkta olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın verilerine paralel olarak incelendiğinde, Covid-19 pandemisi ile birlikte eğitim sisteminin dış etkenlere duyarlı olduğu ve hem öğrenenler hem de öğreticiler açısından zorluklar yarattığı görülmektedir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Bu bağlamda, öğrencilerin eğitsel faktörlere yönelik görüş belirtirken bu çalışmadaki yukarıda adı geçen unsurlar konusunda öğrencilerin kararsız olmaları durumu incelenirken (i) pandemi kaynaklı kaygının öğrencinin akademik performansı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu (ii) öğrencilerin akademik performanslarının ırksal, ekonomik ve kaynak farklılıklarından etkilenebildiği ve (iii) öğreticilerin yüksek kaliteli eğitimi uzaktan sunmaya hazır olmamaları göz önünde bulundurulmalıdır (Feldman, 2020). Çevrimiçi

öğrenmenin kendi başına sağladığı esneklik (Smedley, 2010), etkileşim (Leszczyński vd., 2018) ve kendi hızında ilerleme gibi fırsatlar nedeniyle Covid-19 pandemisi süresince kayıt derslerin AÖF öğrencilerine avantaj sağladığı söylenebilir; ancak, eğitsel bağlamda kullanılan canlı ders yazılımlarının sınırlı sayıda öğrenci, maliyet, etkileşimsel özellikler, aynı anda görüntülenebilen kamera görüntülerinin sayısı ve kullanılacak araçlar gibi çeşitli boyutlarının olduğu göz önünde bulundurulmalıdır çünkü kurumların tercihlerini belirleyen bu tür özellikler, uzaktan eğitimin kalitesiyle de doğrudan ilişkili olabilir (Durak ve Çankaya, 2020). Alanyazında yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde, uzaktan eğitimin eğitsel bağlamda daha etkili ve başarılı bir süreç dönüşürülmesinde öğreticilerin çevrimiçi iş birliğini planlama, yönetme, uygun etkinlikleri tasarlama, doğru ortamı ve uygun araçları seçme becerilerine sahip olmaları önerilmektedir (Bailey ve Lee, 2020). Bu önerileri yerine getiren öğretmenler ve ulaştıkları öğrenci kitleleri, çevrimiçi öğretimden memnun kalmışlar (Oskoz ve Gimeno-Sanz, 2020) ve çevrimiçi öğretimin yabancı bir dilin öğretilmesini ve öğrenilmesini olumlu yönde etkilediği konusuna vurgu yapmışlardır (Hubbard, 2019). Buna ek olarak pandemi sürecinde elde edilen öğrenci görüşlerine göre neredeyse tüm ödevlerde ve projelerde yazma becerisinin en avantajlı; ancak, konuşma becerisinin en az avantajlı beceri olduğu gözlemlenmiştir (Karataş ve Tuncer, 2020). Bu bağlamda kayıt derslerin yabancı dil öğrenimine yönelik kazandırdığı tüm dil becerileri mercek altına alınarak, hangi becerilerin geri planda kaldığı farklı çalışmalarla ortaya çıkarılabilir. Sonuç olarak, çevrimiçi öğrenime yatırım yapmak, planlamak ve sunmak için sistematik bir yaklaşımın mutlak bir zorunluluk olduğu akılda tutularak (Davis vd., 2019) çevrimiçi ders içeriklerinin dil becerilerinin geliştirilmesi hedefiyle organize edilmesi ve uzaktan eğitim platformlarının özelliklerinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu olan ‘öğrencilerin kayıttan verilen dersleri anlamalarını etkileyen **psikolojik** faktörlere yönelik görüşleri’ incelendiğinde katılımcıların yarıya yakını uzaktan yürütülen derslerde motivasyonlarının azalmadığını, kendilerini derse ait hissedebildiklerini, öğrenme sürecinde kendilerini yalnız hissetmediklerini ve öğretmenin varlığını sanal da olsa hissedebildiklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulara yönelik alanyazında yapılan çalışmalarda da uzaktan eğitimin öğrenme fırsatlarını geliştirdiği, öğrenme sonuçlarını iyileştirdiği; ağ oluşturma ve iş birliğini kolaylaştırdığı gibi avantajlar sıralanmaktadır (Ainoutdinova vd., 2017). Benzer bir görüşle, erişilebilirlik, esneklik ve zaman ekonomisi olarak öğrenenlere belirli bir bilgi ve beceri seti kazandırması nedeniyle uzaktan öğrenmenin avantajları dikkat çekmektedir (Mirkholikova, 2020). Uzaktan eğitimin öğrenme fırsatlarını geliştirmesi, öğrenme sonuçlarını iyileştirmesi ve ağ oluşturma ve iş birliğini kolaylaştırması gibi avantajları mevcuttur; ancak, sosyal etkileşim veya katılım eksikliği gibi dezavantajlar, izolasyon hissine neden olabilirken, sosyal atmosferin olmaması motivasyonu ve etkileşimi psikolojik bağlamda en aza indirebilir ve kötüleştirebilir (Ainoutdinova vd., 2017). Uzaktan eğitimin dezavantajları sınırlı fakülte/modül seçimi ve sınırlı özel iletişim olarak belirlenmiştir (Mirkholikova, 2020); ancak, pandemi nedeniyle canlı derslerin kayıttan verilmiş olması ve iletişimin iyice kısıtlı hale gelmesi yabancı dil öğrenmede bir engel teşkil etmemiştir. Katılımcıların yine yarıya yakını, zor buldukları derslerin kayıttan verilmesi durumunda sınavlarda başarısız olacaklarını düşünmediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Covid sürecinde derslerin kayıttan verilmesi ile İngilizcenin geliştirilememesi arasında bir neden-sonuç ilişkisi gözlenmemiştir. Bu veriyi destekler nitelikte değerlendirildiğinde, Covid sürecinde dil eğitimine yönelik olumlu sonuçlar elde edildiği ifade edilebilir. Örneğin, pandemi süreci uzaktan öğrenenleri daha araştırmacı, daha özgüvenli bireyler haline getirmiştir ve

teknolojik becerilerini geliştirmek adına onlara değerli bir deneyim sunmuştur (Farrah ve Al-Bakry, 2020).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen verilere göre, çalışmaya katılan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesindeki A1-A2 düzeyinde İngilizce derslerini uzaktan tamamlamaya çalışan 3975 öğrenen, pandemi dönemi boyunca takip ettikleri derslere yönelik yoğunlukla olumlu eğitsel deneyimlere sahip olmuşlardır. Öğrencilerin dersi takip etmelerini zorlaştıracak teknik durumlara yönelik çözüm önerilerini bulmaları, kayıt derslere ulaşmada teknik bilgilerini artırmaları, zorlu durumlarda doğru kişiye ulaşmaları öğrencilerin önceden sahip oldukları bilgi ve iletişim becerilerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bir başka deyişle, uzaktan eğitim içeriklerine halihazırda ulaşabilen, değerlendirebilen, ayırt edebilen, seçebilen ve değerlendirebilen öğrenciler pandemi boyunca bu içeriklerden faydalanmaya devam etmişlerdir. Bu bağlamda, alanyazında pandemi dönemi boyunca uzaktan eğitimin zorluklarının ortaya çıkan kısıtlayıcı durumlarının yanı sıra birçok olumlu katkısının da olduğu yapılan çalışmalarla gözlemlenmiştir. Bu sayede birçok ülkede uzaktan eğitim uygulamaları K-12'den yüksek öğretime kadar tüm seviyelerde kullanılmış ve eğitsel çerçevede mesafe kat etmiştir. Ancak, çevrimiçi öğrenmenin tamamıyla teknik cihazlara ve internete bağlı olmasından dolayı, AÖF öğrencilerinin hangi araçlarla ve hangi koşullarda kayıt derslere ulaştığı detaylı olarak incelenebilir çünkü bu çalışmada elde edilen verilere göre, katılımcılardan yarısından azı benzer sıkıntılarla karşı karşıya gelmişlerdir ve bu azınlık için de iyileştirme adımları, yoğunluk kadar önemli görülmelidir.

Öğrencilerin yoğunluğu canlı derste bir topluluğa dahil olmanın ve anında geri bildirim almanın önemine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda, özellikle pandemi döneminde birebir sanal etkileşimin tamamen yok olması ve öğrencilerin süreç içinde tamamen yalnızlaşması durumu mercek altına alınması gerekli bir unsurdur. Ancak, öğrenciler pandemi döneminin zorlu koşullarına yine de direnmiş ve olumsuz etkilerden ziyade olumlu çıktılara odaklanmış ve bu çıktılarını olumlu bir şekilde ifade etmişlerdir. Uzaktan yabancı dil eğitiminin eğitsel bağlamda daha etkili ve başarılı bir sürece dönüştürülmesinde bu çalışmada elde edilen veriler daha detaylı incelenebilir ve tüm dil becerilerinin nasıl ve ne şekilde kazandırıldığı farklı metotları içeren çalışmalarla zenginleştirilebilir. Bu bağlamda, kayıt derslerin yabancı dil öğrenimine yönelik kazandırdığı tüm dil becerileri ayrı ayrı ele alınarak, daha sistematik bir dil öğretimi modeli sunulabilir.

Erişilebilirlik, esneklik ve zaman ekonomisi bağlamında uzaktan öğrenmenin avantajlarının işe koşulması, öğrenme fırsatlarının geliştirmesi açısından önemlidir. Ancak, pandemi gibi özel ve tasarlanamayan dönemlerin sosyal etkileşimi ve motivasyonu psikolojik bağlamda etkilediği düşünüldüğünde, dikkat edilmesi gerekli yegâne husus oldukça net tasarlanmış ders içeriği olmaktadır. İyi tasarlanmış bir ders içeriği pandemi gibi iletişimin tamamen ortadan kalkmak zorunda kaldığı dönemlerde uzaktan öğrenenleri daha araştırmacı, daha özgüvenli ve teknolojik becerileri daha gelişmiş bireyler haline getirebilir. Son olarak bu çalışmadan elde edilen veriler, öğrenci görüşleri ile sınırlı kaldığından, ileride yapılacak farklı çalışmalar öğretim elemanlarının ve alan uzmanlarının da görüşleri ile sonuçları güçlendirebilir ve çevrimiçi yabancı dil öğretime daha fazla içgörü kazandırabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan (Tarih: 07.06.2021 / No: 62758) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Ainoutdinova, I. N., Khuziakmetov, A. N. & Tregubova, T. M. (2017). Advantages and disadvantages of distance education for university students in Russia. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(9/2), 72–86.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group. Babson College, 231 Forest Street, Babson Park, MA 02457.
- ANADOLU e-Kampüs (2021). Anadolu eKampüs Sistemi <https://www.anadolu.edu.tr/e-egitim/anadolum-e-kampus>
- Atasoy, R., Özden, C., & Kara, D. N. (2020). Evaluation of the effectiveness of e-course practices during the Covid-19 pandemic from the students' perspective. *Turkish Studies*, 15(6), 95-122. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.44491>
- Aybek, H. S. Y. (2016). Öğrenci başarısının yapay sinir ağları ile kestirilmesi: Anadolu üniversitesi açıköğretim sistemi örneği (Order No. 28634800). Available from Dissertations & Theses @ Anadolu University; ProQuest Dissertations & Theses Global. (2564121903). Erişim: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ogrenci-basarisinin-yapay-sinir-aglari-ile/docview/2564121903/se-2?accountid=7181>
- Aydın, O., & Özdamar, N. (2020). Mobil öğrenme ve Türkiye’de Açıköğretim faaliyeti yapan üniversitelerin mobil öğrenme uygulamalarının incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 113-154.
- Azhari, B., & Fajri, I. (2021). Distance learning during the Covid-19 pandemic: School closure in Indonesia. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-22. <http://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1875072>
- Bailey, D. R., & Lee, A. R. (2020). Learning from experience in the midst of covid-19: Benefits, challenges, and strategies in online teaching. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(2), 178-198.
- Bao, W. (2020). COVID -19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–iv.
- Davis, N. L., Gough, M., & Taylor, L. L. (2019). Online teaching: advantages, obstacles and tools for getting it right. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(3), 256-263.
- Durak, G., & Çankaya, S. (2020). Undergraduate Students' Views about Emergency Distance Education during the COVID-19 Pandemic. *Online Submission*, 5(1), 122-147.
- 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.
- Düzenli, H. (2019). Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında verilen bir çevrimiçi dersin etkinlik kuramı çerçevesinde incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Farrah, M., & Al-Bakry, G. H. (2020). Online learning for EFL students in Palestinian universities during corona pandemic: Advantages, challenges and solutions. *Indonesian Journal of Learning and Instruction*, 3(2), 65-78. DOI: <https://doi.org/10.25134/ijli.v3i2.3677>
- Feldman, J. (July 1, 2020). To grade or not to grade? Erişim: <https://www.ascd.org/el/articles/to-grade-or-not-to-grade>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education 2006*. Mc Grawall Hill.
- Garrison, G. D., Baia, P., Canning, J. E., & Strang, A. F. (2015). An asynchronous learning approach for the instructional component of a dual-campus pharmacy resident teaching program. *American journal of pharmaceutical education*, 79(2), 29.
- Göksu, İ., Ergün, N., Özkan, Z., & Sakız, H. (2021). Distance education amid a pandemic: Which psycho-demographic variables affect students in higher education?. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1539-1552.
- Güneş, İ., Büyük, K., Öztürk, A., Tuna, G., Gümüş, S., & Atak, O. N. (2017). Kitlesele uzaktan eğitimde öğrenen-içerik etkileşimi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 9-36.
- Hubbard, P. (2019). Five keys from the past to the future of CALL. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 9(3), 1-13.
- Ja'ashan, M. M. N. H. (2020). The challenges and prospects of using e-learning among EFL students in Bisha University. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(1), 124-137.
- Karaaslan, H., Kilic, N., Guven-Yalcin, G., & Gullu, A., 2018. Students' reflections on vocabulary learning through synchronous and asynchronous games and activities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(3), pp.53-70.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Distance education at universities during the novel Coronavirus pandemic: An analysis of undergraduate students' perceptions. *Journal of Higher Education (Turkey)*, 10(2), 181-192. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>
- Karadağ, N., & Özgür, A. Z. (2021). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde Öğrenenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 505-530.
- Karataş, T. Ö., & Tuncer, H. (2020). Sustaining language skills development of pre-service EFL teachers despite the COVID-19 interruption: A case of emergency distance education. *Sustainability*, 12(19), 8188.
- Kıray, H. S. (2017). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi televizyon ders programlarının yeni tasarım ve üretim süreçleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 125-140.
- Kinshuk, & Chen, N. S. (2006). Synchronous methods and applications ine-learning. *Campus-Wide Information Systems*, 23(3), 46-52.
- Kumtepe, A.T., Büyük, K., Güneş, İ., Öztürk, A., Tuna, G., Gümüş, S., & Atak, N. (2017). Kitlesele uzaktan eğitimde öğrenen-içerik etkileşimi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi örneği. *AUAd*, 3(2), 9-36.
- Lall, S., & Singh, N. (2020). COVID-19: Unmasking the new face of education. *International Journal of Research in Pharmaceutical Sciences*, 11(1), 48-53.

- Lang, J. M. (2020, May 18). *On now drawing conclusions about online teaching now—or next fall*. Chronicle of Higher Education. <https://community.chronicle.com/news/2353-on-not-drawing-conclusions-about-online-teaching-now-or-next-fall?cid=VTEVPMSED1>
- Lapitan Jr, L. D., Tiangco, C. E., Sumalinog, D. A. G., Sabarillo, N. S., & Diaz, J. M. (2021). An effective blended online teaching and learning strategy during the COVID-19 pandemic. *Education for Chemical Engineers*, 35, 116-131.
- Leszczyński, P., Charuta, A., Łaziuk, B., Gałązkowski, R., Wejnarski, A., Roszak, M., & Kołodziejczak, B. (2018). Multimedia and interactivity in distance learning of resuscitation guidelines: A randomised controlled trial. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 151–162. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1337035>
- Lowenthal, P. R., & Moore, R. (2020). Exploring student perceptions of Flipgrid in online courses. *Online Learning*, 24(4), 28–41. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2335>
- Mairing, J. P., Sidabutar, R., Lada, E. Y., & Aritonang, H. (2021). Synchronous and asynchronous online learning of Advanced Statistics during Covid-19 pandemic. *JRAMathEdu (Journal of Research and Advances in Mathematics Education)*, 6(3), 191-205. <https://doi.org/10.23917/jramathedu.v6i3.13477>
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world*. IAU Global Survey Report.
- Miller, A. N., Sellnow, D. D., & Strawser, M. G. (2021). Pandemic pedagogy challenges and opportunities: instruction communication in remote, HyFlex, and BlendFlex courses. *Communication Education*, 70(2), 202-204.
- Mirkholikova, D. K. (2020). Advantages and disadvantages of distance learning. *Наука и образование сегодня*, 7(54), 70-72.
- Moore, M. G. (1991). Editorial: Distance education theory. *The American Journal of Distance Education*, 5(3), 1-6.
- Moorhouse, B. L., & Beaumont, A. (2019). Involving parents in their children's school-based English language writing using digital learning. *RELC Journal*. Advance online publication. 10.1177/0033688219859937
- Muir, T., Milthorpe, N., Stone, C., Dymont, J., Freeman, E., & Hopwood, B. (2019). Chronicling engagement: students' experience of online learning over time. *Distance Education*, 40(2), 262-277.
- Murphy, M. P. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Ogbonna, C.G., Ibezim, N.E. , & Obi, C.A., 2019. Synchronous versus asynchronous elearning in teaching word processing: An experimental approach. *South African Journal of Education*, 39(2), pp.1-15.
- Oskoz, A., & Gimeno-Sanz, A. (2020). Exploring L2 learners' engagement and attitude in an intercultural encounter. *Language Learning and Technology*, 24(1), 187–208.
- Öztürk, A., Kara, Y., Özkeskin, E. E., & Uça-Güneş, E. P. (2017). Açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yönetim sistemi ve öğrenme malzemelerine ilişkin memnuniyet durumları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 81-107.
- Roy, H., Ray, K., Saha, S., & Ghosal, A. K. (2020). A study on students' perceptions for online zoom-app based flipped class sessions on anatomy organised during the lockdown period of Covid-19 epoch. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 14(6), 1-5.

- Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). Grade increase: Tracking distance education in the United States. *Babson Survey Research Group*.
- Serçemeli, M. & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/pub/utsobilder/issue/55152/741358>
- Setiawan, A. R. (2020). Scientific literacy worksheets for distance learning in the topic of Coronavirus 2019 (COVID-19), *Reading Academic Articles*. Erişim: <https://edaxiv.org/swjmk/>
- Shearer, R. L., Aldemir, T., Hitchcock, J., Resig, J., Driver, J., & Kohler, M. (2020). What students want: A vision of a future online learning experience grounded in distance education theory. *American Journal of Distance Education*, 34(1), 36-52.
- Smedley, J. (2010). Modelling the impact of knowledge management using technology. *OR Insight*, 23(4), 233–250. <https://doi.org/10.1057/ori.2010.11>
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4). <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- Usta, İ., & Hakan, A. (2018). Açıköğretim fakültesi sosyal bilimler önlisans programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2168-2178.
- Yılmaz-İnce, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 343-351.

İletişim/Correspondence

Öğr. Gör. Dr. Nil GÖKSEL
ngoksel@anadolu.edu.tr

Describing the Current Situation Based on “Philosophy for Children” in Preschool Institutions

Deniz Yüceer, ORCID ID: 0000-0001-5623-8710

Sevgi Coşkun Keskin, Sakarya University, ORCID ID: 0000-0001-2345-6789

Abstract

In this research was tried to be described the current situation based on "philosophy for children" in preschool institutions. The case study (case study) method was used to design the study. The participants were chosen using "easily accessible case sampling." The research was carried out at a government preschool education institution in Derince District of Kocaeli Province. The observation was conducted on a study group of a teacher and 22 children (11 boys and 11 girls) aged 5-6 years. The structured observation/non-participant observation was implemented in the research. An observation form was used as a data collection tool to observe children's thinking skills (critical thinking, creativitiy etc.). In addition , the teacher's questions were taken down one by one and evaluated using Gallagher and Aschner's question classification. The observation includes the children's playtime as well as the Turkish, science, art, and drama activities used in the classroom by the teacher. Descriptive analysis was used during the data analysis. As a result of the analysis, it was found that the questions directed by the preschool teacher to the children were especially related to the low level convergent field 84/103 (ie more than 5/6) in the Turkish, art, science and drama activities. Therefore, teachers asked more questions based on the recall questions. Children were not given enough opportunities to ask questions and generate ideas in activities such as science and Turkish. Children more often used "cause and effect" expressions in critical thinking. The most used skills in early childhood are skills such as creative thinking and problem solving .However, activities related to these skills were not adequately included in the process.

Keywords: Preschool, philosophy for children, thinking skills



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 562-583
DOI:10.17679/inuefd.988269

Article Type
Research Article

Received
29.08.2021

Accepted
05.05.2022

Suggested Citation

Yüceer, D. & Coşkun-Keskin, S. (2022). *Describing the current situation based on “philosophy for children” in preschool institutions*, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 562-583. DOI: 10.17679/inuefd.988269

This article was produced from the doctoral thesis titled "Thinking and philosophy education in early childhood: Children are questioning", which was accepted by Sakarya University Institute of Educational Sciences in 2020..

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals' mental states, particularly during the learning process, have begun to gain importance with the emergence of approaches that center the individual in education (Tuncer & Kaysi, 2013). In the 1970s, under the leadership of Matthew Lipman, a philosophy approach for children based on reasoning and critical thinking has emerged within this framework. Lipman has acted on the belief that children's education in thinking is insufficient, and that it is quite late in terms of age. According to Lipman, children have the ability to understand philosophical questions and think abstractly from an early age. As a result, instead of teaching them a specific philosophical teaching, they can be given the opportunity to reason and question (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2007).

Dialog includes "mutual exploration, questioning, inquiring, exchange of thoughts and knowledge" in philosophy for children (Estarellas, 2007), where inquiry and mutual dialogue are important (Fisher, 1995). There is a discussion group, which is described as a group of inquiry in philosophy for children, and it helps children develop many skills, including cognitive and emotional skills. The teacher's role in the discussion group is to manage and facilitate the discussion (Altıparmak, 2016). In this context, the teacher should be a good listener as a facilitator, encourage children to ask questions and provide answers to the questions, ask questions to the children to advance the discussion in cases where the discussion is stalled, and allow the children to talk to each other about the discussed topic (Wartenberg, 2009). According to the Pre-School Education Program (2013) is also emphasized that the teacher is the most important indicator of the quality of pre-school education and the development of children; the teacher should allow the child to question, produce, research, discuss, wonder, and ask questions during the learning process. Despite this, it is stated that preschool teachers help children to develop academic skills such as mathematics and literacy (Dağlıoğlu & Çakır, 2007). But, in today's world of rapid change and complexity, traditional learning methods are doomed (Paul & Elder, 2002). So the current situation in preschool institutions based on "*philosophy for children*" was tried to be described in this research.

Purpose

The study concentrated on critical thinking, which is the fundamental thinking skill of the philosophy approach for children, as well as creative thinking, problem-based thinking, empathetic thinking, and decision-making skills. The thinking skills of children aged 5-6 in the preschool education period, especially in classroom activities and game hours, the activities carried out by the teacher in the lessons, and the level of the questions asked in order to prompt the children to think, were attempted to be observed in the context of the philosophy approach for children. Answers to the following questions were sought in this direction:

1. "What is the current situation in preschool institutions in terms of education based on the "philosophy for children" approach?"
 - a) According to Gallagher and Aschner's classification, what are the levels of the questions asked by the teacher in the lesson within the scope of thinking skills?

- b) Which skills does questions asked by 5-6 year old children during game time and classroom activities cover in the context of “philosophy for children?”

Method

The case study (case study) method was used to design the study. The participants were chosen using “easily accessible case sampling.” The research was carried out at a government preschool education institution in Derince District of Kocaeli Province. The observation was conducted on a study group of a teacher and 22 children (11 boys and 11 girls) aged 5-6 years. The structured observation/non-participant observation was implemented in the research. An observation form was used as a data collection tool to observe children’s thinking skills (critical thinking, creativity etc.). In addition , the teacher's questions were taken down one by one and evaluated using Gallagher and Aschner's question classification. The observation includes the children's playtime as well as the Turkish, science, art, and drama activities used in the classroom by the teacher. Descriptive analysis was used during the data analysis.

Findings, Discussion&Conclusion

The findings for describing the current situation in preschool institutions based on "philosophy for children" were classified into two parts in the study: "evaluation of the teacher's in-class practices and questions within the scope of thinking skills" and "observation of the current situation of 5-6 year old children based on "philosophy for children." Concerning the first topic, it was determined that the preschool teacher's questions to the children in the context of Turkish, art, science, and drama activities were related to the lower level convergent 84/103 (i.e. more than 5/6) field, that such questions were asked to children quite frequently in Turkish lessons (78/84) than in other lessons. This level was followed by questions about the upper level convergent (17/103) and lower level divergent (2/103) field, respectively. There were no questions about the high-level divergent field in any activity type. As a result, while teachers give more space to questions based on the recollection step; they are rarely used guessing and interpretation questions (Bay, 2011; Cotton, 1989; Davis, Morse, Rogers & Tinsley ,1969; Kılıç, 2010; Öztürk, Samur & Soydan, 2013).

The teacher's questions about the low level convergent field were concentrated on Turkish activities (78/84). These questions were particularly prevalent in materials such as stories, which are usually utilized in the philosophical approach for children. It was determined that the main idea was revealed by the teacher at the end of the story without allowing the children to comment or think; the questions on subjects that are hard to understand, such as "*election, vote, law, member of parliament*" was asked asked to children There were only a few questions about low-level convergent (2/5) and high-level convergent field (3/5) in scientific activities. Although scientific activities are applications that emphasize children's feelings of asking questions, curiosity, and discovery, it was identified that children's viewpoints were not given enough space.

Only questions (4/4) about the lower level convergent field were asked the children during the art activity, and the children drew their pictures with the colors and borders determined by the teacher. The children were only asked one question about the high-level convergent field during the drama activity. In general, question-and-answer activities with children are one-sided (teacher-centered), and the child's curiosity is not prioritized. The

teacher asks the closed-ended and "what" questions in the pre-school period, especially in Turkish activities based on story reading (Chouinard, 2007; Engel, 2011; Işıkoğlu-Erdoğan-Erdoan and Akay, 2015; Zeegers and Elliot, 2019).

In the second part of this research, it was observed that the children used expressions based on the "cause-effect", which is particularly relevant to critical thinking skills. According to Piaget (2003), children begin to ask questions based on the cause and effect at the age of 3. The statement of the cause-effect was followed by "generalization, evaluation, comparison, classification, inference, and using the reference ", respectively. In addition, children made statmenets based on probabilistic thinking, questioning, identification, and streotyped thinking. Preschool Education Program (2013) frequently uses terms such as compare and classify. During Turkish activities, the teacher asks the students questions based on defining concepts. Observation-based activities are carried out in science activities. The children paint a picture of a soldier, paste their own faces where the soldiers' faces are, and make identification expressions in the art activity. And children paint their pictures in the colors and shapes determined by the teacher in the activities. All of these can help to explain the abilities observed in the study.

According to Koyuncu, Şahin and Akman (2018), the most common skills used during early childhood are creative thinking, problem solving and critical thinking. Parallel to this, it was determined that creativity and problem solving skills were infrequently observed, particularly in in-class activities, and that children expressed their creativity and problem solving skills during free play hours. The reason for this result can be shown as follows: not giving children the opportunity to produce something or solve the problem and not giving enough space to activities related to these in the lesson process. It was detected that children made statements based on the steps of empathy (putting oneself in the shoes of that person) and perspective taking (looking at events from his/her point of view). Coşkun-Keskin (2007) and Shapiro (2000) also state that children aged 5-6 years accomplish these two steps of empathy.

Preschool science activities stimulate children's feelings of observation, examination, and discovery. In these activities, it is important for children to make inquiries about the practice and to convey their opinions about the reason and why of the application in terms of the development of their thinking skills. As a matter of fact, Ünal and Akman (2006) stated that children are constantly trying to observe what is going on around them, test the accuracy of their thoughts, ask questions and find answers, and see the outcomes of their actions. However, it was seen that either the results were announced immediately or only a small number of children's opinions were included in these activities.

Okul Öncesi Kurumlarında “Çocuklar İçin Felsefe”ye Dayalı Mevcut Durumu Betimleme

Deniz Yüceer, ORCID ID: 0000-0001-5623-8710

Sevgi Coşkun Keskin, Sakarya Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-2345-6789

Öz

Araştırmada da okul öncesi kurumlarında “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışma durum çalışması (örnek olay) yöntemi ile desenlendirilmiştir. Katılımcıların seçiminde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. Kocaeli ilinin Derince ilçesinde bulunan devlete ait bir okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilen çalışmada; gözlemin yapıldığı çalışma grubunu bir öğretmen ve 5-6 yaş düzeyi toplam 22 çocuk (11 erkek, 11 kız) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış gözlem/katılımcı olmayan gözleme başvurulmuştur. Çocukların düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcılık vb.) gözlemlenmek için veri toplama aracı olarak gözlem formu kullanılmıştır. Buna ek olarak, öğretmenin soruları tek tek not alınmış, Gallagher ve Aschner’ın soru sınıflaması çerçevesinde değerlendirilmiştir. Gözlem çocukların oyun saatleri ile öğretmenin sınıfta uyguladığı Türkçe, fen, sanat ve drama etkinliklerini kapsamaktadır. Verilerin analizi sürecinde ise betimsel analize başvurulmuştur. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenin Türkçe, sanat, fen ve drama etkinlikleri bağlamında çocuklara yönelttiği sorular özellikle alt düzey yakınsak alan 84/103 (yani 5/6 dan fazlasının) ile ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmenler hatırlama basamağına dayalı sorulara daha fazla yer vermektedir. Fen, Türkçe gibi etkinliklerde çocukların soru sormasına, fikir üretmesine yeterince izin verilmemektedir. Çocuklar eleştirel düşünme becerisi kapsamında yer alan “neden-sonuca” dayalı ifadeleri daha sık kullanmaktadır. Erken çocukluk döneminde en çok kullanılan beceriler yaratıcı düşünme, problem çözme gibi beceriler olmasına rağmen bu becerilere ilişkin etkinliklere süreçte yeterince yer verilmemektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, çocuklar için felsefe, düşünme becerileri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 562-583
DOI:10.17679/inuefd.988269

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
29.08.2021

Kabul Tarihi
05.05.2022

Önerilen Atıf

Yüceer, D. & Coşkun-Keskin, S. (2022). Okul Öncesi Kurumlarında “Çocuklar İçin Felsefe”ye Dayalı Mevcut Durumu Betimleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 562-583. DOI: 10.17679/inuefd.988269

Bu makale Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından 2020 yılında kabul edilen “Erken çocukluk döneminde düşünme ve felsefe eğitimi: Çocuklar sorguluyor” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Okul Öncesi Kurumlarında “Çocuklar İçin Felsefe”ye Dayalı Mevcut Durumu Betimleme

Eğitimde bireyi merkeze alan yaklaşımların ortaya çıkması ile birlikte, bireylerin özellikle öğrenme sürecindeki zihinsel durumları önem kazanmaya başlamıştır (Tuncer & Kaysi, 2013). Akıl yürütmeyi, eleştirel düşünmeyi temel alan çocuklar için felsefe yaklaşımı da 1970’lerde bu yaklaşımın kurucusu olan Matthew Lipman’ın düşünme konusunda çocuklara verilen eğitimin yetersiz ve yaş düzeyi olarak geç olduğu görüşünden hareketle ortaya çıkmıştır. Lipman çocukların eğitimi konusunda atılacak en önemli adımın çocuklara düşünmeyi öğretmek olduğunu, özellikle eleştirel düşünmeyi öğretme konusunda da felsefenin kilit rol oynadığını dile getirmiştir (Brandt, 1988). Çünkü felsefenin özünde; soru sorma, araştırma ve düşünsel denemeler yapma; kısacası düşünmeyi öğrenmek vardır (Heimsoeth, 2011). Lipman’a göre çocuklar; küçük yaşlardan itibaren bu felsefi soruları anlama ve soyut olarak düşünme yeteneğine sahiptir. Bu nedenle onlara belli bir felsefi öğretiyi öğretmek yerine; hak, adalet gibi evrensel kavramlarla çalışarak çocuğun kendi akıl yürütmesini ve sorgulama yapmasını sağlamaya çalışmıştır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2007). Dolayısıyla çocuklar için felsefe, çocukların felsefe ile erken yaşlarda tanışmasını sağlayan, sorgulayan bireyler olarak onlara eleştirel, bağımsız düşünme ve akıl yürütme becerileri kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşım (Tepe, 2013) olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Matthew Lipman, çocuklar için felsefe yaklaşımında doğruyu tartışma yoluyla buldurmayı hedefleyen Sokrates’in yöntemini kendine temel almıştır. Çünkü Sokrates’e göre eğitimi bilgi aktaran, öğreten bir kişi değildir. O, sadece tartışma ve doğurtma (maieutik) yöntemini kullanarak karşısındaki kişinin öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Küken, 2003). Çocuklar için felsefe yaklaşımında da, çocuklara belirsizlik ve çelişkiler içeren bir roman okunmaktadır. Öğretmen, çocukların akranları ile tartışmak istediği ve ilgisini çeken durumlarla ilgili sorularını alıp, bu soruların tartışılmasını sağlamaktadır (Daniel & Auric, 2011). Sorgulama ve karşılıklı diyalogun önemli olduğu çocuklar için felsefede (Fisher, 1995), diyalog “*karşılıklı keşif, sorgulama, soru sorma, düşünce ve bilgi alışverişi*”ni içermektedir (Estarellas, 2007). Bu sayede çocuk, akranları ile birlikte düşünmeye ve akıl yürütmeye başlamaktadır. Ayrıca, bir fikir ileri sürerken ortaya koyduğu gerekçe, itiraz ve karşı örneklerle eleştirel düşünme becerisini, kendi yeni fikrini ortaya koyarak yaratıcı düşünme becerisini, başkasının görüşünü dikkatli bir şekilde dinleyip saygı çerçevesinde sözünü kesmeyerek dinleme becerisini, düşüncesini açık bir şekilde başkasına ifade ederek iletişim becerisini, başkasının fikrine saygı duyma ile sosyal becerisini geliştirmektedir (Gaut & Gaut, 2012). Çocuklar için felsefenin becerilere ilişkin bu etkisini Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (2007) de bağımsız düşünmeyi, eleştirel düşünmeyi sağlama; tartışma yoluyla özgürce görüşlerini ifade eden etkin ve demokratik vatandaşlar yetiştirme, kişisel gelişimi sağlama (benlik saygısı, farklılıklara saygı vb.); dil, konuşma ve tartışma becerisini geliştirme, felsefi düşünmeyi öğretme şeklinde ifade etmektedir.

Yukarıda ifade edildiği gibi birçok beceriyi geliştiren çocuklar için felsefe de sorgulama topluluğu olarak ifade edilen bu tartışma grubunda, öğretmenin rolü tartışmayı yönetmek, kolaylaştırmaktır (Altıparmak, 2016). Bu bağlamda öğretmenin bir kolaylaştırıcı olarak iyi bir dinleyici olması, çocukları soru sormaya ve soruya ilişkin cevaplar vermeye teşvik etmesi, tartışmanın tıkandığı durumlarda tartışmayı ilerletmek adına çocuklara sorular yöneltmesi, çocukların tartışılan konuya ilişkin olarak birbirleriyle konuşmalarını sağlaması gerekmektedir

(Wartenberg, 2009). Dolayısıyla çocuklar için felsefe yaklaşımında öğretmen, sürecin işleminde ve çocuğun eleştirel düşünme becerisi başta olmak üzere yaratıcılık, empati, problem çözme gibi bir çok düşünme becerisini kazanmasında kilit bir öneme sahiptir. Nitekim Okul öncesi Eğitimi Programı (2013)'da öğretmenin, okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğunun gelişimini etkileyen en kritik belirleyici olduğu; bu çerçevede öğretmenin öğrenme sürecinde çocuğun sorgulama, üretme, araştırma, tartışma yapmasına, merak edip soru sormasına olanak tanınması gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi [National Research Council] 2000 yılında okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine ilişkin hazırladığı raporda, öğretmenin basit bir şekilde bilgiyi özümsemek olmadığı, çocukların bilgiyi aktif olarak inşa ettiği, dolayısıyla onların *“tasarlama, fikir üretme, sorgulama, tahmin yürütme”* gibi faaliyetlere yönlendirilmesi ve böylelikle düşünmeyi düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği dile getirilmektedir. Bu noktada eğitimcinin görevi, çocukların öğrenme eğilimini kolaylaştırma ve yaşam boyu sürecek olan öğrenme eğilimine aktif katılım için bir duyarlılık oluşturmaktır. Tüm bunlara rağmen okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların daha çok matematik ve okuma yazma gibi akademik alandaki becerilerini geliştirme eğiliminde (Dağlıoğlu & Çakır, 2007) olduğu belirtilmektedir.

Lipman (2003) a göre; kültürler ne kadar farklı olursa olsun, okullar birbirine benzemektedir. Eğitim sistemleri çocuğun okuma, yazma aritmetik gibi temel yeterlilikleri ve tarih, coğrafya, edebiyat gibi ders içeriklerini öğrenmek amacıyla okula gittiği varsayımına dayanmaktadır. Türkiye’de de öğretmenler daha çok bu temel yeterliliklere ve ders içeriklerine odaklandıkları için eleştirilmektedir. Ancak hiçbir eğitim sistemi sadece bilgiyi aktararak nitelikli bir eğitim sunduğundan söz edemez. Bunun için anlamayı, kavramayı, yeni anlamlar üretmeyi, bilgiyi çoğaltmayı, kavramlar ve ilkeler arasında yeni ve anlamlı ilişkiler kurmayı sağlamak gerekmektedir. Aksi takdirde eğitim sadece, *“olanı olduğu gibi aktarmak”* olur. Bu yüzden Türkiye’de eğitim sistemine ilişkin yapılan eleştirilerin çoğunu, *“ezberci, aktarmaya dayalı, üretken olmayan”* söylemleri oluşturmaktadır (Hotaman, 2020).

Tüm bunlar ışığında çocuğun keşfetme, merak ve araştırma duygusunun en yoğun olduğu okul öncesi eğitimini, düşünme becerileri çerçevesinde ele almak ve öğretmenin düşünmeyi sağlamak adına yaptığı uygulamaların neler olduğunu çocuklar için felsefe yaklaşımı paralelinde tespit etmek ayrı bir önem arz etmektedir. Çünkü bugünün getirdiği hızlı değişim ve karmaşa içerisinde geleneksel öğrenme yöntemleri için ölüm zili çalmaktadır (Paul & Elder, 2002). Bu bağlamda araştırmada da okul öncesi kurumlarında *“çocuklar için felsefe”*ye dayalı mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada çocuklar için felsefe yaklaşımının temel düşünme becerisi olan eleştirel düşünme becerisine ve bu beceriye ek olarak yaratıcı düşünme, probleme dayalı düşünme (problem çözme), empatik düşünme ve karar verme becerilerine odaklanılmıştır. Okul öncesi eğitimi döneminde yer alan 5-6 yaş düzeyindeki çocukların, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında özellikle ders içi etkinliklerde ve oyun saatlerinde hangi düşünme becerilerini sergilediği, bu etkinliklerde öğretmenin ne tür etkinlikler gerçekleştirdiği ve çocukları düşünmeye sevk etmek adına hangi düzeyde sorular sorduğu gözlemlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda da aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

“Okul öncesi kurumlarında *“çocuklar için felsefe”* yaklaşımına dayalı eğitim bağlamında mevcut durum nedir?”

a) Düşünme becerileri kapsamında öğretmenin ders içinde sorduğu soruların, Gallagher ve Aschner'in sınıflamasına göre düzeyleri nedir?

b) 5-6 yaş düzeyindeki çocukların oyun saati ve sınıf içi etkinlikler esnasında sorduğu sorular, "çocuklar için felsefe" bağlamında hangi becerileri kapsamaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında "çocuklar için felsefe" ye dayalı mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Bu paralelde çocuklar için felsefe yaklaşımının temel düşünme becerisi olan eleştirel düşünme becerisine ve bu beceriye ek olarak yaratıcı düşünme, probleme dayalı düşünme (problem çözme), empatik düşünme ve karar verme becerilerine odaklanılmıştır. Çünkü çocuklar için felsefe yaklaşımında çocukların herhangi bir konuyu, olayı ya da durumu sorgulaması, bunu yaparken de eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme gibi çeşitli düşünme becerilerini ortaya koyması oldukça önemlidir. Dolayısıyla çalışmada okul öncesi eğitimi döneminde yer alan 5-6 yaş düzeyindeki çocukların, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında özellikle ders içi etkinliklerde ve oyun saatlerinde hangi düşünme becerilerini sergilediği, bu etkinliklerde öğretmenin ne tür etkinlikler yaptığı ve çocukları düşünmeye sevk etmek adına hangi düzeyde sorular sorduğu gözlemlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay) yöntemi ile desenlendirilmiştir. Nitel araştırmalarda bir olayın yoğun bir şekilde çalışılması, durum çalışması (örnek olay) ile gerçekleştirilmektedir. Durum çalışmasında katılımcı gözlem, görüşme, doküman toplama yoluyla veri toplanmakta, elde edilen veriler derinlemesine analiz edilmektedir (Glesne, 2015). Bu şekilde bir olayın doğal ortamında ve karmaşıklığı içerisinde mümkün olduğunca tüm yönleriyle incelenmesi ve anlaşılması hedeflenmektedir (Punch, 2014).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 141). Dolayısıyla katılımcıların seçiminde "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" kullanılmıştır. Kocaeli ilinin Derince ilçesinde bulunan devlete ait bir okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilen çalışmada; gözlemin yapıldığı çalışma grubunu bir öğretmen ve 5-6 yaş düzeyi toplam 22 çocuk (11 erkek, 11 kız) oluşturmuştur. Öğretmen, okul öncesi öğretmenliği mezunudur; 6 yıl ücretli, 11 yıl kadrolu olmak üzere toplam 17 yıllık öğretmenlik yapmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış gözlem/katılımcı olmayan gözleme başvurulmuştur. Bu gözlem türünde araştırmacı, yapılandırılmış gözlem aracı kullanarak gözlemlendiği durumu gözlem aracında not eder (Cemaloğlu, 2009). Gözlemlenen duruma doğrudan dahil olmayan araştırmacı bir gözlemci olarak kenarda oturur ve gözlemini yapar (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Dolayısıyla araştırmacı da bir izleyici rolünde gözlemini yaparak araştırmanın katılımcı grubunu doğal ortamında gözlemlemiştir. Gözlem sürecinde hem öğretmenle hem de velilerle görüşülerek; gözlemin nasıl yapılacağı ve gözlemin amacının

ne olduğuna ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Açıklama sonrası velilerden gerekli izinler alınarak gözlem gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu, okul öncesi eğitim düzeyi ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Formun odağında erken çocukluk döneminde bulunan çocukların bilişsel süreçleri ve çocuklar için felsefe yaklaşımı sonucunda ortaya çıkması muhtemel olan düşünme becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, karar verme, empati) yer almıştır. Araştırmada çocukların sergiledikleri düşünme becerileri yanında öğretmenin sınıfta çocuklara yönelttiği soruların düzeyi de gözlemde dikkate alınan bir başka unsur olmuştur. Öğretmenin soruları tek tek not alınmış, Gallagher ve Aschner'ın soru sınıflaması çerçevesinde değerlendirilmiştir. Gallagher ve Aschner'ın soru sınıflaması; alt düzey yakınsak, üst düzey yakınsak, alt düzey ıraksak ve üst düzey ıraksak olmak üzere dört seviyeli bir modeldir. Bu modelde alt düzey yakınsak alandaki sorular hatırlama, isimlendirme, tanımlama, belirleme ve evet ya da hayır şeklinde cevap vermeyi; üst düzey yakınsak alandaki sorular ilişkileri kıyaslamayı, karşılaştırmayı ve açıklamayı, alt düzey ıraksak alandaki sorular tahmin etmeyi, hipotez kurmayı, sonuç çıkarmayı veya yeniden yapılandırmayı, üst düzey ıraksak sorular da yargılamayı, değer vermeyi, seçmeyi veya savunmayı gerektirir (Smith & Szymanski, 2013). Araştırmada video kaydına izin verilmediği için gözlemde sıklıkla kullanılan bir kaydetme yöntemi olan not almaya başvurulmuştur. Bu paralelde öğretmenin soruları ve çocukların söylemleri not alınmıştır. Sınıf ortamında toplam 71 saat (Mart, Nisan, Mayıs) süreyle bir gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlem çocukların oyun saatleri ile öğretmenin sınıfta uyguladığı Türkçe, fen, sanat ve drama etkinliklerini kapsamaktadır. Çalışmada veri toplama sürecine ait aşamalar aşağıdaki işlem zaman çizelgesinde yer almaktadır.

Tablo 1.

Veri Toplama Sürecine Ait İşlem Zaman Çizelgesi

No İşlem adımları	Aylar															
	Şubat		Mart			Nisan				Mayıs			Haziran			
	Haftalar															
	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
1 Veri toplama araçlarının geliştirilmesi	X															
2 Çalışma grubunu belirleme ve çalışma yapılacak grubun öğretmeni ile görüşme																
3 Yapılacak çalışmaya ilişkin velilerden izin alma	X															
4 Gözlemci öğretmenin süreci dâhil olup grubu gözlemlemesi			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5 Gözlemin sona ermesi															X	
6 Gözlem verilerinin analizi															X	X

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde ise betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analizde, temalar belirlenir. Bu temalar doğrultusunda verilerin özetlenmesi ve yorumlanması gerçekleştirilir. Elde edilen verilerin ilkin sistematik ve açık bir biçimde betimlemesi yapılır, ardından neden- sonuç ilişkisi çerçevesinde yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılır. Böylece araştırma sonucunda ulaşılan bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Dolayısıyla gözlem sürecinde de öğretmenin ders içi etkinlikleri kapsamında sorduğu sorulara ve bu soruların düzeylerine; çocukların oyun saati ve ders içi etkinlikleri çerçevesinde sergiledikleri düşünme becerilerine odaklanılmış ve uzman

görüşü de alınarak bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Frekans tablosunda her bir verinin yinelenme sayısını gösterilir. Bu tablo, verileri daha anlaşılır hale getirmek için teker teker toplar ve veriler üzerinde herhangi bir işlem yapmaz (Karasar, 1998).

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmada inandırıcılık (iç geçerlilik) kapsamında gözlem faaliyeti yürütülürken toplam 3 ay gibi uzun bir süre araştırma ortamında gözlem yapılmış; katılımcıların bakış açısı ile veriler yorumlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını arttırmak için de çalışmaya ilişkin yapılan bütün yorumlamalar, açıklamalar, kodlamalar ve temalar konusunda uzman görüşü (okul öncesi, felsefe alanlarında) alınmıştır. Aktarılabirlik/transer edilebilirlik (dış geçerlik) çerçevesinde gözlem sürecinde gözlem formu aracılığıyla elde edilen bütün veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve verilerin doğasına uygun olarak okuyucuya aktarılmıştır. Bu amaçla çalışmada katılımcılardan elde edilen söylemlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca aktarılabirliği/transer edilebilirliği sağlamak adına örneklem seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine başvurulmuştur. Tutarlılık (iç güvenilirlik) için verilerin kodlaması iki ayrı araştırmacı tarafından yapılmış, tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Son olarak da ham verilerle sonuçlar karşılaştırılarak teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada okul öncesi kurumlarında “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumu betimlemeye yönelik bulgular “düşünme becerileri kapsamında öğretmenin ders içi uygulamalarının ve sorularının değerlendirilmesi” ve “5-6 yaş düzeyindeki çocukların “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumunun gözlemlenmesi” olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Aşağıda bu iki başlık çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Düşünme Beceri Kapsamında Öğretmenin Ders İçinde Sorduğu Soruların, Gallagher ve Aschner’in Sınıflamasına Göre Değerlendirilmesi

Bu başlık altında sınıf öğretmenin ders içi uygulamalarına ve ders süresince çocuklara yönelttiği sorulara odaklanılmıştır. Ders içi uygulamaları kapsamında Türkçe, fen, sanat ve drama etkinlikleri ele alınmış, sorduğu soruların düzeyleri incelenmiştir. Sınıf öğretmenin etkinlikler çerçevesinde sorduğu soruların düzey bakımından değerlendirilmesi ise Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin sınıflaması dikkate alınarak yapılmıştır.¹ Aşağıda bu konuya ilişkin sınıf öğretmenin çocuklara yönelttiği soruların düzey bakımından analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir;

Tablo 2.

Öğretmenlerin Sorduğu Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi

Etkinlik türü	Soru düzeyi				Σ	Σ
	Alt düzey	Üst düzey	Alt düzey	Üst düzey		
	yakınsak	yakınsak	ıraksak	ıraksak	f	

¹ Soru-cevap etkinliği tek taraflı ilerlediği için sadece öğretmenin sorularının değerlendirilmesi yapılmıştır.

	(f)	(f)	(f)	(f)		
Türkçe etkinliği	78	13	2	-	93	103
Fen etkinliği	2	3	-	-	5	
Sanat etkinliği	4	-	-	-	4	
Drama etkinliği	-	1	-	-	1	
Soru düzeyi sayısı	84	17	2	-		
top.						

Tablo 2'ye göre, okul öncesi öğretmeninin Türkçe, sanat, fen ve drama etkinlikleri bağlamında çocuklara yönelttiği soruların özellikle alt düzey yakınsak 84/103 (yani 5/6 dan fazlasının) alanla ilişkili olduğu ve bu tür soruların diğer derslere kıyasla Türkçe derslerinde (78/84) sıklıkla çocuğa yöneltildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen derste, çoğunlukla bilme ve hatırlama (ne, nerede, kim, hangi) düzeyine yönelik soruları kullanmaktadır. Bu soru düzeyini de sırasıyla üst düzey yakınsak (17/103) ve alt düzey ıraksak alan (2/103) ile ilişkili sorular takip etmiştir. Üst düzey ıraksak alana ilişkin ise hiçbir etkinlik türünde soru sorulmamıştır.

Türkçe etkinliklerinde alt düzey yakınsak alana dair soruların yoğunlukta olduğu (78/84), bu soru düzeyini üst düzey yakınsak (13/93) ve alt düzey ıraksak (2/93) soruların izlediği; üst düzey ıraksak alana dair herhangi bir sorunun sorulmadığı belirlenmiştir. Bu tespit için Türkçe etkinliklerinde öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu ve çocuklar için felsefe yaklaşımında da çocuğu düşünmeye ve tartışmaya sevk etmek amacıyla kullanılan önemli materyallerden biri olan hikâye, öykü vb. ine odaklanılmıştır. Gözlem sonucunda öğretmenin bu materyalleri kullandıktan sonra çocuklara tek taraflı ve daha çok bilme düzeyine dayalı sorular yönelttiği, çocukların düşünmeye ya da sorgulamaya yönlendirilmediği belirlenmiştir. Örneğin; hikâyeye ilişkin çocuklara sorulan “Burcuya ne almışlar? , Peki, sürmeyi biliyor mu? , Kim öğretecek?” şeklindeki sorular “bilme” ve “hatırlama” düzeyine yönelik alt düzey yakınsak alana dair sorulardır. Bununla birlikte hikâyenin sonunda çocuklara yorum yapmaları, düşünceleri için üst düzey yakınsak alanla ilişkili “Bu hikâye bize ne anlatıyor?” sorusu yöneltilmiş, ancak çocuğun cevabı beklenmeden ana fikir ortaya konulmuştur. Bir başka ders içi etkinlikte de çocuklara 23 Nisan ile ilgili bir video izlettirilmiş; “seçim, oy, kanun, milletvekili” gibi algılamaları zor olan konularda sorular yöneltilmiştir. “Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir ne demek?” sorusu buna örnek olarak verilebilir. Diğer ders türlerinde alt düzey ıraksak alana ilişkin soru sorulmamakla birlikte Türkçe etkinliğinde bu alana dair yalnızca iki soru yöneltilmiş; çocuğun belli bir koşulun oluşması halinde sonucunun ne olacağını tahmin etmesi istenmiştir. Örneğin; “Ağaç olmazsa ne olur?” sorusu bu koşul ve sonucu ifade etmektedir.

Fen etkinliklerinde alt düzey yakınsak (2/5) ve üst düzey yakınsak alan (3/5) ile ilişkili az sayıda soru sorulduğu görülmüştür. Alt düzey ve üst düzey ıraksak alana ilişkin ise herhangi bir soru sorulmadığı belirlenmiştir. Fen etkinlikleri çocukların soru sorma, merak etme ve keşfetme duygularını ön plana çıkaran uygulamalar içermektedir. Ancak derste “Yumurtalar kolide, kız da kolinin üstüne çıkmış. Yumurtalar neden kırılmıyor sizce?” gibi üst düzey yakınsak alanla (niçin, nasıl gibi) ilişkili soru sorulmasına rağmen Türkçe etkinliğinde olduğu gibi bir iki çocuğun

cevabına yer verilmiştir. Diğer çocukların görüşleri alınmadan yeni bir etkinliğe geçilmiş ya da çocuklara “Çok su olan şişeye vurunca ince mi kalın mı ses çıkar?” şeklinde alt düzey yakınsak alana yönelik tek bir cevabı içeren sorular yöneltilmiştir. Bununla birlikte süreçte çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini ön plana çıkaran “Tasarladığın bu araç nasıl çalışıyor?” şeklinde üst düzey yakınsak alanla ilişkili tek bir soru sorulmuş, çocuğun arkadaşlarına tasarladıkları aracı anlatması istenmiştir.

Sanat etkinliğinde çocuklara sadece alt düzey yakınsak alana ilişkin sorular (4/4) sorulduğu belirlenmiştir. Örneğin; öğretmen tarafından çocuklara “Asker ne renk giyer?” şeklinde alt düzey yakınsak alanla ilişkili bir soru yöneltilerek, asker resminin yer aldığı etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Çocuklar bu soru ve verilen yeşil cevabı doğrultusunda resimlerini boyamışlardır. Bu bağlamda sanat etkinliklerinde öğretmenin belirlediği renk ve sınırlarda çocukların resimlerini çizdiği görülmüştür. Bir başka etkinlikte sınıfta kokulu taş yapma faaliyeti gerçekleştirilmiş; faaliyet sürecinde de çocuklara “Taş yapmak için ne gerekiyor?”, “Kalıptan ne zaman çıkacak?” şeklinde alt düzey yakınsak alan ile ilişkili sorular sorulmuştur.

Drama etkinliğinde ise çocuklara yalnızca üst düzey yakınsak alan ile ilişkili tek bir soru yöneltilmiştir. Bir drama etkinliğinde çocuklarla, aileleri ile vedalaşıp savaşa giden askerlerin bir canlandırması yapılmıştır. Bu dramada öğretmen etkinlik öncesi çocuklara nedeni, niçini sorgulamaya dayalı “Çocuklar niçin savaşa gidiyor?” şeklinde üst düzey yakınsak alan ile ilişkili bir soru sorarak görüş almıştır.

5-6 Yaş Düzeyindeki Çocukların Oyun Saati ve Sınıf İçi Etkinlikler Esnasında Sorduğu Soruların “Çocuklar İçin Felsefe” Bağlamında Değerlendirilmesi

Çocuklar için felsefe yaklaşımında “düşünme, dinleme, söz alarak konuşma, arkadaşının fikirlerine saygı gösterme, kendi fikrini ortaya koyma, bir fikre katılıp katılmadığını gerekçeleri ile ortaya koyma, karşılaştırma yapma, örnekler verme, çıkarımda bulunma” eleştirel düşünmenin önemli basamaklarını oluşturmaktadır (Kennedy, 2013) ve çocuğun yaklaşım gereği bu basamakları gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bununla birlikte çocuklar için felsefe yaklaşımının çocukta “empati, yaratıcılık, problem çözme ve karar verme becerileri” gibi becerileri geliştirdiği vurgulanmaktadır. Tüm bunlar doğrultusunda çocukların bulunduğu yaş ve gelişim düzeyi de göz önünde bulundurularak, onların “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumu, oyun saati ve yapılan ders içi etkinlikler çerçevesinde betimlenmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda bu mevcut durumu gösteren tabloya yer verilmiştir;

Tablo 3.

Çocukların Oyun Saati ve Sınıf İçi Etkinlikler Kapsamında Ortaya Çıkan Düşünme Becerileri

Düşünme becerileri		MART	NİSAN	MAYIS	TOP.
		(f)	(f)	(f)	
Eleştirel düşünme	Sebep-sonuç ilişkisi kurdu.	7	10	10	27
	Genelleme yaptı.	8	1	6	15
	Değerlendirme yaptı.	4	3	7	14
	Karşılaştırma yaptı.	5	6	3	14

	Sınıflama yaptı.	3	4	4	11
	Çıkarımda bulundu.	1	1	1	3
	Referans kullandı.	1	1		2
Yaratıcı düşünme	Orijinal fikirler sundu.	1	2	1	4
Problem çözme	Problemin çözümüne yönelik fikir ortaya koydu.		1	1	2
Empati	Kendini karşısındakinin yerine koydu.	2	1		5
	Bakış açısı oluşturdu.		2		
Gözlem	Çevresindeki olaylara dikkat etti.	2		1	3
	Gözlediklerini önceki öğrenmeleri ile karşılaştırdı ve ilişki kurdu.		1	1	2
	Gözlediklerinin nedenlerini sorguladı.	1			1
	Gözlediklerini aktardı.		1		1
	Gözlediklerini sonraki çalışmalarda kullandı.			1	1
Tanımlama yapma			3	4	7
Olasılıklı düşünme			2		2
Sorgulama yapma				2	2
Özdeşim kurma		1			1
Kalıp düşünme		1	1		2

Tablo 3 değerlendirildiğinde çocukların özellikle eleştirel düşünme becerisi kapsamında yer alan “neden-sonuca” dayalı ifadeler kullandığı tespit edilmiştir. Çocuklar yaş düzeyi itibari ile merak ve öğrenme arzusuyla her şeyin nedenini sorgulama eğilimindedirler. Bu bağlamda çocukların soru sormasını, sorgulamasını, araştırma yapmasını ve kendi cevabını bulmasını sağlamak adına ayrıştırıcı düşünme ve problem çözme becerileri ile yakından ilişkili olan neden-sonuç ilişkilerini anlamalarını (Senemoğlu, 1994) sağlamak gerekmektedir. Gözlem sürecinde ise çocukların, öğretmenin üst düzey yakınsak alan (neden, nasıl gibi) ile ilişkili sorduğu sorular ile birlikte alt düzey yakınsak alan (kim, ne hangi vb.) ile ilişkili sorduğu sorulara da neden-

sonuca dayalı ifadelerde bulunduğu görülmüştür. Öğretmenin “Dün derste ne yaptık? şeklinde alt düzey yakınsak alan ile ilişkili sorusuna çocuğun verdiği “İlkbahar geldiği için kelebek yaptık.” söylemi; öğretmenin “Tasarladığın bu araç nasıl çalışıyor?” şeklinde üst düzey yakınsak alanla ilişkili sorusuna çocuğun verdiği “Hiç yakıt kullanmıyor. Çünkü çevreyi kirletmiyor.” söylemi buna örnek olarak gösterilebilir.

Çocukların eleştirel düşünme becerisi kapsamında neden-sonuç ifadesinden sonra sırasıyla sergiledikleri beceriler “genelleme, değerlendirme, karşılaştırma, sınıflama, çıkarım ve referans kullanma” olmuştur. Örneğin; çocuğun “Parayı babalar kazanır.” söylemi genelleme; “Ağaç olmazsa kuraklık olur, kâğıt yapamayız.” söylemi değerlendirme; “Bu para günümüzdeki paraya benzemiyor. Biz de Atatürk var.” söylemi karşılaştırma; farklı ülke çocuklarını boyayıp bayraklarını yapıştırmaya yönelik etkinlik sınıflandırma; “Tavuğun da kanatları var, o neden uçamıyor o zaman?” söylemi çıkarım; “Ama filler bazı yerlerde kahverengi olur. Filmde gördüm.” söylemi referans göstermeye yöneliktir.

Tabloda yer alan bir diğer beceri de yaratıcılıktır. Yaratıcılıkta çocukların orijinal, özgün fikirler ve ürünler ortaya koyması beklenmektedir. Bu açıdan ele alındığında yukarıda tabloda gözlemlenen grup açısından yaratıcılık becerisinin özellikle ders içi etkinliklerde sıkça görülmediği ifade edilebilir. Buna neden olarak da çocuklara bir şeyler üretme konusunda fırsat tanınmaması ve buna yönelik etkinliklere ders sürecinde yeterince yer verilmemesi gösterilebilir. Ancak serbest oyun saatlerinde çocukların “Uzay gemisi yaptım, bu kısım sarıya dönünce enerji üretiyor.”, “Bak ne tasarladım. Bu makinaya meyve-sebzeyi atıyorum, yemek oluyor.” şeklinde yaratıcılığa dayalı ifadelerde bulunduğu tespit edilmiştir.

Çok küçük yaşlardan itibaren çocuklar problem durumları ile karşı karşıya kalmakta, bu problem durumuna ilişkin çözüm arayışları onun günlük davranışı haline gelmektedir (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2004). Dolayısıyla gözlem sürecinde çocukların problem çözme becerisine ilişkin ifadelerde bulunduğu belirlenmiş; ancak bu ifadeler ders içi etkinlikler yerine özellikle çocukların oyun saatlerinde gözlemlenmiştir. Örneğin; bir çocuğun arkadaşının yaptığı uzay aracı ile ilgili “Ya enerjisi biterse?” sorusuna çocuğun verdiği “Uzay aracı enerji depoluyor, tükenmez enerjisi.” cevabı ya da arkadaşının kırılan yüzüğü için çocukların verdiği “Öyle yapışmaz bantlanmasa lazım/ Bence japon yapıştırıcı ile yapıştırması lazım.” problem çözme becerisine ilişkindir.

Gözlem sürecinde dikkate alınan bir diğer beceri de empati olmuştur. Empatide kişinin kendisinin başkasının yerine koyması, bu şekilde o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamasıdır (Dökmen, 2015, s.157). Coşkun-Keskin (2007) empatinin yaşanılan deneyime bağlı olarak kişiden kişiye değiştiğini, belirli aşamalardan oluşan döngüsel bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Buna göre; empatik süreçte kişi, önce kendisini o kişinin yerine koyarak (1) onu ve yaşadıklarını anlamaya çalışmakta (2), kendisini o yaşayan kişi olarak hayal etmekte (3), onun bakış açısından olaylara bakmaya çalışmakta (4) ve onun hissettiklerini hissetmekte (5), kişinin hissettiklerini ve düşüncelerini sezmeye çalışarak bir anlayış (6) oluşturmaktadır (Coşkun-Keskin, 2014). Bu beceri kapsamında da çocukların empatinin basamakları olan yerine koyma (kendini o kişinin yerine koyma) ve bakış açısı oluşturmaya (onun bakış açısından olaylara bakma) dayalı ifadelerde bulunduğu belirlenmiştir. Çocukların özellikle oyun saatlerinde arkadaşlarına yönelik kurdukları “Onu oyuna almıyoruz. Çünkü çok yer kaplıyor.” gibi olumsuz ifadelerde buldukları durumlarda, öğretmenin çocuklara

empatiye dayalı olarak “Sen onun yerinde olsaydın nasıl hissederdin?” şeklinde sorular yönelttiği görülmüştür. Çocuğun da bu soruya “Onun yerinde olsaydım, üzülürdüm.” ifadesi ile karşılık verdiği ve empatinin yerine koyma basamağını gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Diğer örneklerde ise çocukların “Eymen olsa çıldırırdı.”, “Karagöz olsaydı, tamam istediğin olsun başka zaman gideriz derdi.” gibi ifadelerle empatinin yerine koyma aşamasını gerçekleştirilmeden bakış açısı oluşturmaya dayalı söylemlerde bulunduğu görülmüştür.

Okul öncesi dönemde uygulanan fen etkinlikleri çocukların gözlemlenme, inceleme ve keşfetme duygularını harekete geçirmektedir. Bu anlamda ders içi etkinliklerde gerçekleştirilen “kokulu taş yapma, suya konulan kağıttan çiçeğin katlı olan yapraklarının açılması, içerisindeki su miktarına göre şişeden çıkan sesin miktarının değişimi, yumurta dolu kolinin üstüne çıkan kıza rağmen yumurtaların kırılmaması” bu etkinliklere dair örneklerdir. Bu etkinliklerde çocukların yapılan uygulamaya dair sorgulama yapması, nedenine-niçinine dair görüşlerini iletmesi düşünme becerilerinin gelişmesi açısından önem arz etmektedir. Ancak Türkçe etkinliğinde olduğu gibi, bu etkinliklerde de sonucun hemen açıklandığı ya da çok az çocuğun görüşüne yer verildiği belirlenmiştir.

Bu gözlem sürecinde çocukların tanımlama yapmaya, olasılıklı düşünmeye, sorgulama yapmaya, özdeşim kurmaya ve kalıp düşünmeye dayalı söylemlerde buldukları da tespit edilmiştir. Buna göre “Dost, arkadaşını sevmek.”, “O (Caretta) bir deniz hayvanı türü.” gibi söylemleri tanımlamaya; “Arabanın altında kalabilirler.” ifadesi olasılıklı düşünmeye; “Bitki hareket etmiyor ki nasıl nefes alıyor, nasıl canlı.”, “Tavuğun da kanatları var, o neden uçamıyor o zaman.” ifadeleri de sorgulamaya ilişkindir. Asker resmini boyayıp, boyama sonrası çocukların kendi yüzlerini askerlerin yüzünün olduğu yere yapıştırması özdeşim kurmaya; “Aslında ben bu renkleri farklı sırada yapacaktım ama öğretmen böyle koymuş.” ya da “Asker yeşil olacaktı, sen yanlış yaptın.” ifadeleri de kalıpcı düşünmeye örnektir. Çocukların etkinliklerde genellikle renk, şekil vb. durumlarda öğretmenin belirlediği çizginin dışına çıkmadığı, kalıpcı düşünmeye sevk edildiği belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmalar geleneksel sınıf ortamlarında baskın olan etkileşim biçiminin, öğretmen-çocuk-öğretmen-çocuk şeklinde olduğunu, öğretmenin öğrencilere daha çok kapalı uçlu ve cevabı bilindik sorular yönelttiğini ve sürecin tek taraflı olarak ilerlediğini göstermektedir (Myhill, 2006). Ancak düşünme faaliyeti, çocukların bir problemi algıladığı ya da gerçeği, doğruyu anlamak için sorular sormaya başladığı zaman ortaya çıkmaktadır (Seefeldt, Castle & Falconer, 2015). Dolayısıyla çocuklar için felsefe açısından öğretmenin sınıfta sorduğu soruların, çocukları düşünmeye teşvik edici nitelikte olması ile birlikte, çocukların da soru sorma konusunda aktif olması gerekmektedir. Çalışmada ise okul öncesi öğretmenin Türkçe, sanat, fen ve dramaya ilişkin gerçekleştirdiği ders içi faaliyetlerde çocuklara yönelttiği soruların daha çok alt düzey yakınsak alanla 84/103 (yani 5/6 dan fazlasının) ilişkili olduğu ve bu tür soruların diğer derslere kıyasla özellikle hikâyeye dayalı etkinliklerin yer aldığı Türkçe derslerinde (78/84) çocuğa yöneltildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenin çocuklara daha çok ne, nereye, kim, hangi gibi bir olayı, durumu hatırlamaya yönelik sorular yönlendirdiği, bu durumun çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı söylenebilir. Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay (2015) çocuklar için felsefe de önemli olan hikâyeye dayalı etkinliklerde öğretmenlerin kapalı uçlu sorular olan “kim, ne, nerede” gibi alt düzey

cevaplar gerektiren soru ifadelerini yoğun bir şekilde kullandığını belirtmiştir. Bay (2011) soru sorma becerisine yönelik gerçekleştirilen öğretim uygulanmalarından önce öğretmenlerin ağırlıklı olarak bilgi sorusuna yöneldiğini, üst bilişsel düzeyde çok az soru sorduklarını ve değerlendirme düzeyinde ise soru sormadıklarını tespit etmiştir. Öztürk-Samur ve Soydan (2013), okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde genellikle hatırlama basamağına dayalı sorulara yer verdiğini ve tahmin etme, yorumlama sorularına çok az başvurduğunu, ayrıca öğretmenlerin yarıdan fazlasının kapalı uçlu soruları tercih ettiğini, açık uçlu soruları ise çok az sorduklarını belirlemiştir. Cotton (1989) ise öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerine bir inceleme gerçekleştirmiş; soru sormanın bir öğretim metodu olarak öğretmenlerce ikinci sırada yer aldığını dile getirmiştir. Sorulan soruların yaklaşık olarak %60'ının düşük bilişsel seviyede, %20'sinin de yüksek bilişsel seviyede ve %20'sinin de prosedürle ilgili (yöntemsel) olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Engel (2011), öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin çocuğun merakını artırma konusunda önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda çocukların merak etmesine, ilgi ve keşfetme duygularına eğitim sisteminde daha fazla yer verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Chouinard (2007), çocukların sorduğu soruların dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü çocuklar herhangi bir problem ya da belirsizlik durumu ile karşı karşıya kaldıklarında soru sorarak ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmaya çalışmaktadırlar. Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocukların sorduğu soruların bilişsel gelişimlerinde önemli bir rolü vardır. Benzer şekilde Zeegers ve Elliot (2019) da öğrenci katılımı ve öğrenimi açısından öğrenciyi motive edip düşünmeye zorlayan soruların büyük bir öneme sahip olduğunu, bu nedenle de öğretmenlerin çocukların kendi sorusunu oluşturmasına imkan tanınması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak araştırmada çocuklarla birlikte yapılan etkinliklerin öğretmenin sorularına dayalı olarak tek taraflı olarak ilerlediği, çocukların yeterince soru sormaya teşvik edilmediği, dolayısıyla merak duygularının ön plana çıkarılmadığı görülmüştür. Bu bulguya paralel şekilde Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay (2015) da okul öncesi dönemde özellikle hikâye okumaya dayalı gerçekleştirilen Türkçe etkinliklerinde öğretmenlerin, hikâyeyi olduğu gibi okuduğunu, öğrencilerin sessizce hikâyeyi dinlediğini, süreçte sadece öğretmenin etkin olduğunu, öğretmenin çocuğu soru sormaya teşvik etmek yerine tek taraflı olarak çocuğa sorular yönelttiğini, bu soruların da kapalı uçlu ve “ne” kalıbıyla oluşturulan sorular olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme gibi potansiyellere sahip olmasına rağmen bu tür etkinliklerin ders içi faaliyetlerde yeterince uygulanmadığı; düşünme, fikir yürütme ve tartışma odaklı çalışmaların yapılmadığı görülmüştür. Ancak serbest zaman etkinliklerinde çocukların yaratıcılığa ve problem çözme becerisine dair söylemlerde bulunduğu belirlenmiştir. Bu durum, çocukların var olan yaratıcılık ve problem çözme becerileri ile açıklanabilir. Nitekim Seefeldt, Castle ve Falconer (2015)'e göre; küçük çocuklar bir problem durumu ile karşılaştığında izledikleri yol problemi yorumlama, problemin çözümüne ilişkin denemeler yapıp çözüme ulaşmadır. 4 yaşında günlük problemleri çözmeye dayalı olan bu beceri, 5 yaşından itibaren bireysel deneyimlerden sıyrılarak sınıf, okul ve toplum ortamına taşınmaktadır. Bono (1972) da çocukların düşünmelerinin göz alıcı olduğunu, çocuklara herhangi bir problem durumu verildiğinde buna ilişkin çözümlerinin bir yetişkinin düşüncesinin çok ötesinde olduğunu; ancak öğrenimleri sonunda düşünme yeteneklerinde gelişme yerine bir gerilemenin olduğunu ifade etmektedir. Akbiyık ve Kalkan-Ay (2014) ise çalışmalarında, Bono'nun görüşüne paralel bir şekilde, çocukların öğretmen tarafından zaten yaratıcı olarak

nitelendirildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu becerinin sınırlandırılmaması gerektiğini düşündüklerini ancak düşünme becerilerinin öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini tespit ettiklerini dile getirmektedir.

Çocukların “*çocuklar için felsefe*”ye ilişkin mevcut durumunun incelenmesinde “*neden-sonuç*” yoğun olmak ile birlikte “*genelleme, değerlendirme, karşılaştırma, sınıflama, empati (yerine koyma, bakış açısı oluşturma), problem çözme, yaratıcılık, gözlem, tanımlama yapma, olasılıklı düşünme, sorgulama yapma, özdeşim kurma ve kalıp düşünme*” ye dayalı ifadelerde buldukları tespit edilmiştir. Piaget (2003)’e göre çocuklar konuşmaya başladıkları andan itibaren arzu ettikleri nesnenin yerini, bilmedikleri şeylerin adını öğrenmek için “ne, nerede” gibi soruları sormaya başlarlar. Bu sorular 3 yaşından itibaren de bir şeyin nedenini, niçinini sorgulamaya yönelik hale gelir. Bu durum çocukların neden ve sonuca dayalı ifadelerin çokluğunu açıklayabilir. Bununla birlikte öğretmen tarafından çocuklara alt düzey yakınsak alan ile ilişkili soru sorulduğunda bile çocukların neden-sonuca dayalı cevaplar vermesi, Piaget’in bu görüşü ile desteklenebilir. Çocukların karşılaştırma ve sınıflamaya dayalı ifadelerde bulunması ise Okul Öncesi Eğitimi Programı(2013)’nda bu becerilere etkinliklerde sıkça yer verilmesi ile; tanımlamaya dayalı ifadelerin yer alması Türkçe etkinliklerinde öğretmenin çocuklara kavramları tanımlamaya dayalı sorular yönelmesi ile; gözleme dayalı ifadelerin yer alması fen etkinliklerinde gözleme dayalı etkinlikler yapılması ile; özdeşim kurmaya dayalı ifadelerin yer alması çocukların asker resmini boyayıp, boyama sonrası kendi yüzlerini askerlerin yüzünün olduğu yere yapıştırdığı sanat etkinliği ile açıklanabilir.

Araştırmada çocukların karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik ifadelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Oğuz ve Köksal-Akyol’a (2015) göre; iki yaşındaki bir çocuğun üç küpü üst üste koymaya, üç yaşındaki bir çocuğun ayakkabı giymeye, altı yaşındaki bir çocuğun da oyuncak arabanın tekerinin nasıl döndüğünü anlamaya çalışması, bir probleme ilişkin çözüm arayışını yansıtmaktadır. Bu bağlamda çocukların bir problemi çözmeye ilişkin girişimlerde bulunması, bu davranışın küçüklükten itibaren başlayan ve öğrenme için gerekli olan doğal bir süreç olduğu görüşü ile yorumlanabilir. Bununla birlikte derste yeterince yaratıcı etkinliklere yer verilmemesine rağmen çocukların yaratıcılık ile ilgili söylemlerde bulunması da Mayesky (2009) ve yukarıda Akbıyık ve Kalkan-Ay’ın (2014) çalışmalarında da ifade ettiği gibi onların yaratıcılık konusunda doğal bir yeteneğe sahip oldukları görüşü ile desteklenebilir. Nitekim Koyuncu-Şahin ve Akman (2018) da erken çocukluk döneminde en çok kullanılan becerilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme olduğunu ifade etmiştir. Mutlu (2010) ise erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerini ortaya koymak amacıyla çocuklara “*analoji, sınıflama, benzerlik farklılık, sıralama, yönergeleri izleme, mantık*” gibi öğeleri içeren bir düşünme ölçeği uygulamış ve çocukların düşünme becerilerinin beklenenden yüksek olduğunu tespit etmiştir; çocuklara gerekli imkân verildiği takdirde düşünme becerileri bakımından zengin bir potansiyele sahip olabileceklerini vurgulamıştır.

Araştırmada çocukların empatiye ilişkin olarak “*yerine koyma*” ve “*bakış açısı*” oluşturma basamaklarını gerçekleştirdiği görülmüştür. Coşkun-Keskin (2007); empatiye dayalı çalışmada, empatinin kişiden kişiye farklılık gösteren döngüsel bir süreç olduğunu; bu süreçte kişinin, önce kendisini o kişinin yerine koyarak onu ve yaşadıklarını anlamaya çalıştığını ve kendisini o yaşayan kişi olarak hayal ettiğini, onun bakış açısından olaylara bakmaya çalıştığını ve onun hissettiklerini hissettiğini, kişinin hissettiklerini ve düşüncelerini sezmeye çalışarak bir anlayış oluşturduğunu ifade etmiştir. 5-6 yaş düzeyindeki çocukların da empatinin

yerine koyma ve bakış açısı oluşturma basamaklarını yerine getirdiğini dile getirmiştir. Shapiro (2000), 6. yaş düzeyinden itibaren çocuğun kendisini karşısındakinin yerine koyabildiğini, olayları başkasının bakış açısından görüp buna uygun bir şekilde davranabildiğini ifade etmiştir (Ersoy & Köşger, 2016). Scarpelli-Dwyer (2011) da bilişsel gelişime bağlı olarak ben merkeziliğin azalması ile, 6 yaş civarındaki çocukların bakış açısının geliştiğini, karşılaşılan herhangi bir durumda kişinin düşündüğü ya da hissettiği şeylere ilişkin tahmin ve anlama düzeylerinin giderek arttığını belirtmiştir (Aslan & Köksal-Akyol, 2016).

Çocukların özellikle fen etkinliklerinde “*Hareket etmiyor ki nasıl nefes alıyor, nasıl canlı?*”, “*Tavuğun da kanatları var, o neden uçamıyor o zaman?*” soruları ile sorgulamaya ilişkin söylemlerde buldukları tespit edilmiştir. Bu durum onların doğal merakı ve her şeyin nedenini bilme isteği ile ilişkilendirilebilir. Nitekim Piaget (2003); çocukların “*Acaba köpek niçin hızlı koşar?*”, “*Niçin yürüdüğümüzde güneş bizi izler?*” gibi sorularla yetişkinleri sürekli meşgul ettiklerini; bir şeyin nedenini sorgulamaya yönelik sorular sorduklarını ifade etmiştir. Ünal ve Akman (2006)’a göre de, küçük çocuklar sürekli olarak doğal bir merak içerisinde; dokunma, işitme, görme, tatma duyularını kullanarak çevrelerindeki fiziksel dünya hakkında bilgi edinme çabası içerisine girerler. Bunun için de çevrelerinde olup biteni gözlemeye, düşüncelerinin doğruluğunu test etmeye, sorular sorup yanıtlarını bulmaya, eylemlerinin sonuçlarını görmeye çalışırlar. Çocuklardaki bu istekliliği ortaya çıkaran derslerden birisi fendir.

Etkinliklerde çocukların genellikle renk, şekil vb. durumlarda öğretmenin belirlediği çizginin dışına çıkmadığı, bu anlamda kalıpcı düşünmeye sevk edildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmada da kalıpcı düşünmeye yönelik ifadeler ortaya çıkmıştır. Yuvacı ve Dağlıoğlu (2018); okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcılık düzeylerine odaklandıkları çalışmalarında bazı öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerde özellikle de sanat etkinliklerinde, tüm çocukları aynı malzemeleri, aynı şekilde kullanarak sınırlı çalışmalar yapmaya yönlendirdiği ve aynı materyallerle farklı ürünler ortaya çıkaran çocukların çalışmalarını düzelttiklerini gözlemlemiştir. Bu durum gözlem sonuçlarında ortaya çıktığı gibi çocuklarda yaratıcılığı engelleyen ve onları kalıpcı düşünmeye sevk eden bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Öneriler

Çocuklar için felsefenin; bilişsel, duyuşsal ve sosyal bağlamda çocuklarda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme vb. bir çok beceriyi geliştirdiği ve uzmanlar tarafından ifade edildiği gibi erken çocukluk döneminden itibaren çocuğun gelişimine önem verilmesi gerektiği gerçeğinden hareketle; okul öncesi eğitimi programlarına çocuklar için felsefe yaklaşımı entegre edilmelidir. Bu bağlamda çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin uygulamalara okul öncesi eğitimi programında yer verilmelidir. Nitekim okul öncesi eğitim programı kazanımları bakımından çocuklar için felsefe yaklaşımı ile uyumludur. Çünkü çocuğun soru sorma, merak, araştırma, keşfetme, neden-sonuç ilişkisi kurma, yaratıcılık, problem çözme gibi becerilerine odaklanmaktadır. Çocuklar için felsefe yaklaşımı tıpkı Türkçe, fen, drama gibi etkinliklerde olduğu gibi programda felsefe etkinliği ya da çocuklar için felsefe etkinliği başlığı altında yer alabilir. Bu etkinliklere ilişkin olarak da öğretmenlere çocuklar için felsefe eğitimi verilmekle birlikte kılavuz kitaplar yayınlanarak yol gösterilebilir. Bunun dışında öğretmenlerin çocuklar için felsefeye dayalı sınıf içi etkinliklerini değerlendirdikleri ve birçok okulda öğretmenin bir araya geldiği toplantılar düzenlenebilir. Bu şekilde öğretmenler arası fikir alışverişi sağlanıp değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma, “Erken çocukluk döneminde düşünme ve felsefe eğitimi: Çocuklar sorguluyor” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Çalışmanın yapılabilmesi için Derince İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 06/03/2017 tarih ve 74001733-605.01-E.2887292 sayılı yazı ile izin alınmıştır. Çalışma Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 07.10.2020 tarihli, ve 27 sayılı toplantısında alınan "14" nolu karar (Sayı: 61923333/050.99/) ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Kaynakça/References

- Akbiyık, C. & Kalkan, A. G. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik algıları: bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 1-18.
- Altıparmak, İ. G. (2016). The concept of curiosity in the practice of philosophy for children. *Croatian Journal of Philosophy*, 16 (48), 361-380.
- Aslan, D. & Köksal-Akyol, A. (2016). Çocuklar için bakış açısı alma testi (çbt)'nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (3), 207-221.
- Aydoğan, Y. & Ömeroğlu, E. (2004). Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması. G. Haktanır ve T. Güler (Ed.), *Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı* (ss. 451-454). Ya-Pa Yayınları.
- Bay, N. D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bono, D. (1972). Çocuklar sorun çözüyor. (Çev. F. Halatçı). İnkılap Kitabevi.
- Brandt, R. (1988). On philosophy in the curriculum: A conversation with Matthew Lipman. *Educational Leadership*, 46 (1), 34-37.
- Cemaloğlu, N. (2009). Veri toplama teknikleri: Nicel-nitel. A. Tanrıoğan (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss.133-164). Anı Yayıncılık.
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 27(1), 1–126. doi: 10.1111/j.1540-5834.2007.00415.x
- Coşkun-Keskin, S. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması* (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun-Keskin, S. (2014). From what isn't empathy to empathic learning process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4932-4938. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.10 52
- Cotton, K. (1988). Classroom questioning. *School Improvement Research Series*, 5, 1-22.
- Dağlıoğlu, H. E. & Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144). 28-35.
- Daniel, M. F. & Auriac E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 415-435. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x
- Dökmen, Ü. (2015). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Remzi Kitabevi.
- Engel, S. (2011). Children's need to know: curiosity in schools. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625-645. doi: <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115>
- Ersoy, E. G. & Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (2), 9-17. doi: <http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993>
- Estorellas, P. (2007). Teaching philosophy vs teaching to philosophise. *Philosophy Now*, 63,
- Fraenkel, J. R, Wallen, N. E. Ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Companies.
- Gaut, B. ve Gaut M. (2012). *Philosophy for young children: A practical guide*. Routledge.
- Heimsoeth, H. (2011). *Felsefenin temel disiplinleri* (Çev. T. Mengüşoğlu). Doğubatu Yayınları
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu).Anı Yayıncılık.
- Hotaman, D. (2020). Eleştirel düşünme becerisi açısından öğrenme kuramları, öğrenme ortamları ve öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (72), 638- 647.

- Işıkoğlu-Erdoğan, N. & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (36), 34-46. doi: 10.21764/efd.13237
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kennedy, D. (2013). Developing philosophical facilitation: a toolbox of philosophical moves. S. Goering, N. J. Shudak and T. E. Wartenberg (Ed.) *Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers* (ss 110-118). Taylor and Francis Group.
- Koyuncu-Şahin, M. & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 5-20.
- Küken, G. (2003). İlkçağda eğitim felsefesi. Alfa Yayınları.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. (2nd. Ed.). Cambridge University.
- Mayesky, M. (2012). *Creative activities for young children*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayınları.
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin ile ilgili tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- National Research Council (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National Academy Press.
- Oğuz, V. & Köksal Akyol, A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 105-122. doi: 10.14812/cufej.2015.006
- Öztürk-Samur, A. & Soydan S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (46), 70-83.
- Paul, R. ve Elder, N. (2006). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. 27th International Conference on Critical Thinking. Near University of California, Berkeley
- Piaget, J. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri*. (Çev. G. Ülgen). Nobel Yayın Dağıtım.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş*. (Çev. Z. Akyüz). Siyasal Kitabevi.
- Seefeldt, C., Castle, S. ve Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi ve ilkökul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi*. S. Coşkun Keskin (Çeviri Editörü). Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Smith, V. G. & Szymanski, A. (2013). Critical thinking: more than test scores. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8 (2), 16-26.
- Tepe, H. (2013). Unesco verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için Felsefe Eğitimi*. (ss.101-108). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Tuncer, M. & Kaysi, F. (2013). Öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2 (4), 44-54. doi: 10.19128/turje.181069
- UNESCO (2007). *Philosophy A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospectus*.
- Ünal, M. & Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. Rowman & Littlefield Publishers
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yuvacı, Z. & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2 (2), 234-256. doi:10.24130/eccd-jecs.196720182262
- Zeegers, Y. & Elliott, K. (2019). Who's asking the questions in classrooms? Exploring teacher practice and student engagement in generating engaging and intellectually challenging questions. *Pedagogies: An International Journal*, 14(1), 17-32. doi: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2018.1537186>

İletişim/Correspondence

Deniz YÜCEER
dnzyuceer@gmail.com
Prof. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN
scoskun@sakarya.edu.tr

Growth Mindset in Early Childhood: Why and How?

Vakkas YALÇIN, Kilis 7 Aralık University, ORCID: 0000-0002-8571-9203

Hızır DİNLER, Kilis 7 Aralık University, ORCID: 0000-0003-3144-6649

Abstract

The preschool period is a critical period for developing 21st-century skills, as in every other skill. However, individuals need the Growth Mindset to develop essential skills, such as flexibility and adaptability, creativity, critical thinking, leadership and responsibility which are among the 21st-century skills. Because with the Growth Mindset, individuals will be open to innovations, keep up with the new environment and time, and be in a continuous development awareness. In this research, the Growth Mindset, which includes basic concepts, such as cognitive flexibility, metacognition, motivation, planning, goal setting and ability, opposes the Fixed Mind view by arguing that the human mind is an element that can be developed, is the subject. It has been tried to discuss why the Growth Mindset is essential for early childhood and its theoretical foundations. Three essential components influence the Growth Mindset. These are cognitive, social and behavioural states. In the context of these three essential components from early childhood, how the Growth Mindset can be acquired and how the Growth Mindset can be developed are discussed in the family, social environment and school.

Keywords: Early childhood, Growth Mindset, Cognitive flexibility, Executive functions



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education

Vol 23, No 1, 2022

pp. 584-598

DOI:10.17679/inuefd.1076292

Article Type

Review Article

Received

20.02.2022

Accepted

06.05.2022

Suggested Citation

Yalçın, V. & Dinler, H. (2022). *Growth mindset in early childhood: why and how?*, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 584-598. DOI: 10.17679/inuefd.1076292

This article was presented as a summary oral presentation at the 8th International Academic Studies (UBCAK-2022) Congress held online on March 15-17.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Carol S. Dweck states that with the concept of Growth Mindset, features, such as intelligence, talent and personality are open to develop throughout life. The main factor that provides this development is the way one perceives oneself and other people's intelligence. The implicit beliefs here restrict the person and force them to progress far below their potential by directing them as "you are good at these subjects, these subjects are not an area that you can achieve" (Dweck, 2016).

The Developing Theory of Mind is against the belief that intelligence is fixed and unchanging;

- cognitive flexibility
- meta-cognition
- perception of motivation
- planning and goal setting

• by highlighting concepts, such as the perception of ability, he emphasized that intelligence will always progress in the focus of these concepts, and implicit beliefs in this regard prevent development (Dweck, 2015).

The Growth Mindset is a structure built on the idea that the individual can discover the limits of his potential and that he can exceed these limits. The biggest supporter here is recognising the required time frame and the supported effort (Dweck et al., 1995). Every element in the human mind can be developed. Intelligence, talents, and interests can develop in everyone if given the right effort and time. The mind is a dynamic structure; in this structure, mental processes always reveal the potential; if the potential phenomenon here is of a nature to limit the human being, then the individual has gotten used to and accepted the Fixed Mind state. In contrast, the Growth Mindset means that the potential is always "open" and "flexible" in line with higher goals and targets. It develops by feeding on being minded (Dweck, 2016).

When we look at 21st-century skills, it will be seen that individuals with the Growth Mindset structure will be considered successful and accepted. Because the Growth Mindset, including its self-updating performance, sees it as an opportunity to strive against obstacles and learn from mistakes (Dweck, 2012). While the individuals with the Fixed Mind structure expectations about the learning process are to achieve better scores and grades, the individuals with the Growth Mindset structure desire to improve themselves and learn new things all the time (Dweck & Molden, 2017).

Growth Mindset (GM)

Supporting children's developmental areas is among the most important goals of preschool education (Zembar, 2005). In studies on childhood, 33% of school success up to the age of 18 is related to the education received in the 0-6 age range, 50% of the cognitive development up to the age of 17 occurs at the age of 4, and 30% is between the age of 4 and 8 years. It is one of the results found (Tekiner, 1997). From this point of view, the early

childhood period contains a critical stage for developing mind expression. Because, as in all areas, early childhood is very important in terms of cognitive development. When the literature on the subject is examined, it is seen that the Growth Mindset is affected by three basic components. These; are cognitive, social and behavioural states (Bahník & Vranka, 2017; Boaler, 2013; Dixson et al., 2017; Orosz et al., 2017; Yettick et al., 2016).

Supporting the Growth Mindset (GM) in the Preschool Period

It is critical to encourage and disseminate the Growth Mindset. For example, instead of saying, "You made a lot of mistakes, I expected better from you", after a failure, "The method you used did not seem to have the effect you wanted. I wonder what other methods you can try and how can I support you?" sentence is more motivational and supportive. Another important element is the praise and blame for one's intelligence and ability, which is a work of the Persistent Mind. The Growth Mindset structure focuses on the process; the effort spent, the choices made and the methods used in order to nurture the mind.

Purpose

In this research, the Growth Mindset, which includes basic concepts, such as cognitive flexibility, meta-cognition, motivation, planning, goal setting and ability, and which opposes the Fixed Mind view by arguing that the human mind is an element that can be developed, is the subject. It has been tried to discuss why the Growth Mindset is important for early childhood along with its theoretical foundations.

Method

This study, which includes basic concepts, such as cognitive flexibility, meta-cognition, motivation, planning, goal setting and ability, and argues that the human mind is an element that can be developed, and opposes the Fixed Mind view, discusses why and how the Growth Mindset should be acquired and developed in early childhood. It is a compilation study. Through this study, it is aimed to form a basis for the Growth Mindset studies in the field of early childhood to be carried out in the future.

Findings

It is seen that we need collective consciousness as family, school, environment, and society to develop the Growth Mindset. In other words, it does not seem possible for us to ensure that our children have Growth Mindset by assigning this task only to parents, teachers or a part of society. In this context, researchers can contribute to the literature by conducting studies on the Growth Mindset structure, investigating the effects of children and young people on their basic life skills, 21st-century skills, cognitive, behavioural and social development and their academic achievement. There are limited studies in the literature on this subject. Due diligence and experimental studies will contribute greatly to the scientific world and provide a better understanding of the difference between Fixed Mind - Growth Mindset skills and the effect of Growth Mindset on the individual.

Erken Çocukluk Döneminde Gelişen Zihin: Neden ve Nasıl?

Vakkas YALÇIN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8571-9203

DİNLER Hızır, Kilis 7 Aralık University, ORCID: 0000-0003-3144-6649

Öz

Okul öncesi dönem her beceride olduğu gibi 21. yy. becerilerinin geliştirilmesi açısından da oldukça kritik bir dönemdir. Bununla birlikte 21. yy. becerilerinden özellikle esneklik ve uyum, yaratıcılık, eleştirel düşünme, liderlik ve sorumluluk gibi temel becerilerinin ortaya çıkması ve gelişmesi açısından bireyler Gelişen Zihin'e ihtiyaç duymaktadır. Çünkü Gelişen Zihin ile birlikte bireyler, yeniliklere açık hale gelebilecek, yeni ortam ve zamana ayak uydurabilecek ve sürekli bir gelişim bilincinin içinde olacaktır. Bilişsel esneklik, meta-biliş, motivasyon, planlama, hedef belirleme ve yetenek gibi temel kavramları içinde barındıran, insan zihninin geliştirilebilir bir unsur olduğunu savunarak Sabit Zihin görüşüne karşı çıkan Gelişen Zihin'in erken çocukluk döneminde neden ve nasıl kazanılması ve geliştirilmesi gerektiğinin tartışıldığı bu çalışma bir derleme araştırmasıdır. Bu çalışma aracılığıyla ileride yapılacak erken çocukluk alanında Gelişen Zihin çalışmalarına temel oluşturulması amaçlanmıştır. Gelişen Zihin'in kuramsal temelleriyle birlikte erken çocukluk dönemi için niçin önemli olduğu tartışılmaya çalışılmıştır. Gelişen Zihin üç temel bileşenden etkilenmektedir. Bunlar; bilişsel, sosyal ve davranışsal durumlardır. Erken çocukluktan itibaren bu üç temel bileşen bağlamında Gelişen Zihin'in nasıl kazanılabileceği ve Gelişen Zihin'in nasıl geliştirilebileceği aile, sosyal çevre ve okul bağlamında neler yapılabileceği tartışılmıştır. Ayrıca Gelişen Zihin'in erken çocukluk döneminde nasıl desteklenebileceğine yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, Gelişen Zihin, Bilişsel esneklik, Yürütücü işlevler



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 584-598
DOI:10.17679/inuefd.1076292

Makale Türü
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi
20.02.2022

Kabul Tarihi
06.05.2022

Önerilen Atıf

Yalçın, V. & Dinler, H. (2022). Erken Çocukluk Döneminde Gelişen Zihin: Neden ve Nasıl?. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 584-598. DOI: 10.17679/inuefd.1076292

Bu makale 15-17 Mart tarihlerinde online olarak gerçekleştirilen 8. Uluslararası Akademik Çalışmalar (UBCAK-2022) Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Erken Çocukluk Döneminde Gelişen Zihin: Neden ve Nasıl?

Giriş

Zihin kelimesi Türk Dil Kurumunda “duygu ve davranışlar dışındaki ruhsal süreç ve etkinliklerinin bütünü” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005). Bir başka tanımda ‘zihin’, bilinç akışı ve bu akıştaki tüm süreçler olarak tanımlanmaktadır. Zihin akışı; düşünce, algı, bellek ve düşlemenin ortak bir paydasıdır. Alanyazında zihin kelimesi ile ilgili çalışmalar her ne kadar psikoloji ve rehberlik alanında yaygın bulunsada içinde insanın bulunduğu sosyal bilimler, zihin araştırmalarını doğal olarak kapsamaktadır.

Zihin, yaşam boyu aktif öğrenmeler ile güçlendirilmelidir. Zihin süreçleri desteklendiği takdirde üst düzey düşünme becerileri gelişir. Üst düzey düşünme becerileri, eğitim ortamlarının düzenlenmesi, eğitim programlarının güncellenmesi, kullanılan düşünme becerilerinin ve ölçme yaklaşımlarının 21. yy. becerileri ile uyumlu olmasını gerektirmektedir. Bu şekilde bir farkındalık ile eğitim sistemlerinin ve öğrenci performanslarının ne derece geliştiği sorusu, ulusal ve uluslararası çalışmalarda da görülebileceği gibi zihin süreçlerinde esneklik ve içinde bulunduğumuz yüzyılın eğitim anlayışına sahip olmak, bu süreçte başarıyı doğrudan artırmıştır (Yeager, et al., 2019). Özellikle eğitim öğretim etkinliklerinde, zihin süreçlerinin güncellenmesi ve aktif öğrenmelerle üst düzey düşünme becerilerine odaklanmak son derece önemlidir (Brookhart, 2010; Kutlu & Altıntaş, 2021).

Yale Üniversitesinde doktorasını tamamlayan ve Stanford Üniversitesinde profesör olarak çalışan Carol Dweck’in 40 yılı aşkın süredir yaptığı araştırmalarda, insan zihninin işleyişine yönelik iki farklı zihin yapısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sabit Zihin ve Gelişen Zihin isimleri verilen bu zihin yapıları; zihinsel dayanıklılık, akademik başarı ve bireysel motivasyonu etkilemektedir.

Sabit Zihin yapısı, zekânın doğuştan geldiği görüşüne odaklanmaktadır. Bu yapıya göre zihin, farklı dallara ya da yetkinliklere ayrılır ve bu düzlemde standart bir akışla devam eder. Sabit Zihin, değişmeyen zihin becerileri ve sınırlı alanda işleyiş göstermektedir (Dweck, 2006). De Bono’nun (2017) “Altı Şapkalı Düşünme Teknikleri” gibi insan zihninin yapısını tanıyarak, onu geliştirmeye yönelik sınıflandırma çalışmaları bile pratikte ‘düşünme stillerinden birine sahip olup diğer stilleri az ya da sınırlı edinebileceği’ algısı taşımaktadır.

Günümüzde yapılan nörobilimsel çalışmalardan görüyoruz ki zihin aynı vücudun kas sistemi gibi azim ve sebat ile hayat boyu gelişebilmektedir. Sternberg’in (2005) yaptığı çalışmada zekanın boyutlarının gelişebileceğini, Doidge’nin (2007) yaptığı çalışmada beyin gelişimi ve güncellenmesi için yüksek potansiyelinin olduğunu ve alanyazındaki diğer birçok çalışmada (Boylan et al., 2018; Cain & Dweck, 1995; Sheridan et al., 2009) motivasyon ve öz denetimin zihni geliştirmek için anlamlı değişikliklere yol açabileceği görülmüştür.

Gelişen Zihin (Growth Mindset - GM)

Carol S. Dweck, Gelişen Zihin kavramı ile zekâ, yetenek, kişilik gibi özelliklerin hayat boyu gelişime açık olduğunu söylemektedir. Bu gelişimi sağlayan ana unsur, kişinin kendini ve başka insanların zekasını algılayış biçimidir. Buradaki örtük inançlar kişiyi kısıtlamakta ve ona ‘şu konularda iyisin, bu konular senin başarabileceğin bir alan değil’ şeklinde yönlendirmeler ile onları potansiyelinin çok altında bir ilerleyişe mecbur bırakmaktadır (Dweck, 2016).

Gelişen Zihin teorisi zekanın sabit ve değişmez olduğu inancına karşı;

- bilişsel esneklik
- meta-biliş
- motivasyon algısı
- planlama ve hedef belirleme
- yetenek algısı gibi kavramları öne çıkararak, bu kavramlar odağında zekanın daima ilerleyiş göstereceği ve bu konuda örtük inançların gelişime engel olduğunu vurgulamıştır (Dweck, 2015).

Gelişen Zihin, bireyin potansiyelinin sınırlarını keşfetmesi ve bu sınırları aşabileceği fikri üzerine kurulmuş bir yapıdır. Buradaki en büyük destekçi gerekli zaman aralığının tanınması ve desteklenen çabadır (Dweck et al., 1995). İnsan zihnindeki her unsur geliştirilebilir. Zekâ, yetenek ve ilgi alanları doğru çaba ve gerekli zamanın tanınması durumunda herkeste gelişebilme potansiyeline sahiptir. Zihin dinamik bir yapıdır, bu yapıda zihinsel süreçler daima potansiyeli ortaya çıkarma üzerine çalışmaktadır, buradaki potansiyel olgusu insanı sınırlar nitelikteyse şu hâlde birey Sabit Zihin durumunu kanıksamış ve kabullenmiştir, oysa Gelişen Zihin, potansiyelin daima yüksek amaçlar ve hedefler doğrultusunda “açık” ve “esnek” fikirli olmaktan beslenerek gelişmektedir (Dweck, 2016).

21.yy. becerilerine bakıldığında, Gelişen Zihin yapısına sahip bireylerin başarılı sayılacağı ve kabul edileceği sonuçlar görülecektir. Zira Gelişen Zihin, kendini güncelleyebilme performansını da içererek, engeller karşısında çabalamak ve hataları ders almak için bir fırsat olarak görmektedir (Dweck, 2012). Sabit Zihin yapısına sahip bireylerin öğrenme sürecine dair beklentileri daha çok iyi puan ve not elde etmek iken, Gelişen Zihin yapısına sahip bireyler öğrenme hedefleri ile kendini geliştirmek ve hep yeni şeyler öğrenmeyi arzulamaktadır (Dweck & Molden, 2017).

Tablo 1.

Sabit Zihin ve Gelişen Zihin'in Farklı Değişkenlere göre Bakış Açısı

	SABİT ZİHİN	GELİŞEN ZİHİN
Zorluklar	Zorluklardan kaçınır.	Zorlukları kucaklar.
Engeller	Kolayca pes eder.	Aksilikler karşısında direnir
Çabalamak	Sonuç elde etmeyecekse çabalamaz.	Sonuç önemsizdir, çabalamak ustalığa giden yoldur.
Eleştiri	Yararlı da olsa olumsuz eleştirileri dinlemez.	Eleştiriden beslenir.
Başkasının Başarısı	Tehdit altında hissettirir.	İlham ve ders alır.
Sonuç	Potansiyelinin çok altını elde eder ve bir aşamada duraklar.	Özgür irade hisseder ve her zaman daha yüksek hedeflere ulaşır.

(Dweck, 2017; Krakovsky, 2007)

Gelişen Zihin ile ilgili yapılan çalışmalar, psikoloji, eğitim vb. pek çok çeşitli çalışma disiplinlerine yayılmış durumdadır. Gelişen Zihin yapısı üzerine yapılan bir model incelemesi çalışmasına göre bu yapı, okuma becerileri üzerinde doğrudan etkilidir. Öğrenciler Gelişen Zihin yapılarında olumlu ilerleme gösterdikçe, okuma becerileri de artmakta, bu artışın %24'ü öğrencilerin okumaktan keyif almaları ve öğretmenin okumaya teşvik etmesi ile açıklanmaktadır (Altıntaş & Arıcı, 2021). ABD'de ortaokula giden çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmaya göre bir saatten az süreli çevrim içi Gelişen Zihin eğitimi ile müdahale edilen çocuklarda düşük başarılı öğrencilerin notlarını iyileştirdiği ve ulusal düzeyde temsili bir öğrenci örnekleminde ileri matematik kurslarına genel kaydın arttığı görülmektedir (Yeager et al., 2019).

Gelişen Zihin Modeli, çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Ana odağı insanın kendi ya da başkasının koyduğu sınırları aşmasıdır. Modelin iç yapısına bakıldığı zaman bazı ana bileşenler ve alt bileşenlerden oluşmaktadır. Bunlar Şekil 1'de tablo halinde gösterilmiştir.

Gelişen Zihin	Bilişsel	Yürütücü İşlevler, Üstbilis Dikkat
		Henüz'ün Gücü
		Başarısızlık Fırsatı
		Beyin Bir Kastır
	Sosyal	Algılanan Zeka
		Başkasından Öğrenme Tutkusu
		Başkası Tarafından Övülen Çaba
	Davranışsal	Başkaları Tarafından Kimliğin Tanımlanması
		Cesaret
		Motivasyon
		Israr

(Grote et al., 2021)

Şekil 1. Gelişen Zihin Modeli Bileşenleri ve Alt Bileşenleri

Gelişen Zihin, üç ana unsurdan oluşmaktadır. Bunlar bilişsel, sosyal ve davranışsal bileşenlerdir. Bu bileşenlerin alt boyutlarından söz etmek gerekirse, şu şekilde açıklanabilir:

Bilişsel Zihin Gelişiminin Alt Boyutları;

Yürütücü İşlevler: Çalışma belleği, dikkat dağıtıcı unsurları ketleyici kontrol ve esnek dikkat becerisi ile ilişkili genel bilişsel süreçleri kapsayan bir terimdir. Yürütücü işlev becerileri, erken çocukluk döneminde hızla gelişir, okula hazır olma ve erken okul başarısına önemli katkılar sağlar ve dezavantajlı çocuklara yönelik erken eğitim programlarıyla desteklenebilmektedir.

Henüz'ün Gücü: Herhangi bir başarısızlık durumunda bunu “henüz” başılamamış bir durum olarak görme ve kabul etme, bu konuda nasıl başarabilirim, üzerine odaklanma ve yola koyulma şeklinde tanımlanmaktadır.

Başarısızlık Fırsatı: Başarısızlık süreci, kişiye yeni öğrenim ve açılımlar sağlayan, kendi eksikliklerini görme açısından etkileyici bir öğrenim fırsatı sağlamaktadır. Başarısızlığa giden süreci analiz etmek ve bu süreçteki hatalarını fark etmek hiçbir başarı kadar etkili bir öğretmen değildir.

Beyin bir Kastır: Nasıl ki vücudumuzdaki kaslar, düzenli egzersiz ve doğru beslenme süreci ile büyüyor ve gelişiyorsa, aynı şekilde beyin ve zihin yapısı da aktif kullanım ve aktif desteklenme ile gelişip büyüebilmektedir.

Algılanan Zekâ: Zekâ çeşitli etmenlerle analiz edilemeyecek ve sınırlandırılmayacak kadar akışkan ve dinamik bir süreçtir. Algılanan türlerinin çeşitli ölçme araçları ile analiz edilmesi nicel olarak değerlendirme sürecine dâhil olabilir ancak nitelik olarak zihin gelişmeye açıktır ve anlık bulgular sadece o anlık bir algının eseridir. Potansiyel çok daha fazlasını taşımaktadır.

Sosyal Zihin Gelişiminin Alt Boyutları;

Başkasından Öğrenme Tutkusu: Öğrenme sürecinde akran ya da rehber bir öğretici ile birlikte öğrenmenin hazzını yaşayan birey, başkalarının yanında başarısız olmaktan da çekinmez, bu süreçten de ders alır ve kolektif öğrenmeler ile bilgileri pekişmektedir.

Başkası Tarafından Övülen Çaba: Öğrenme sürecinde başarı ya da başarısızlık önemli değildir. Asıl önemli unsur öğrenme akışındaki deneyimler ve bu süreçte bulunan ve denenilen metotların anlamlı zihin akışları oluşturmalarıdır. Şu durumda bireyin başarısı değil öğrenmeye dair çabası takdir edilmelidir. Öğrenmek bir yolculuktur ve nihai amaç öğrenmektir.

Başkaları Tarafından Kimliğin Tanımlanması: Öğrenme sürecinde kendimizi başkasından değil kendi kendimize ilişkin akademik algımızı etkileyen sosyal unsurlarla barışmak ya da onları ortadan kaldırmayı tanımlamaktadır.

Davranışsal Zihin Gelişiminin Alt Boyutları;

Cesaret: Öğrenme sürecinde sonuç ve ödül odağından uzaklaştıkça keşfetme tutkusu daha cesur hale getirmektedir.

Motivasyon: Bir işi başarmak kadar o işle meşgul olma ve bundan keyif alma süreci motivasyonu artırmaktadır.

Israr: Deneme sürecinde herhangi bir yenilgi bireyi umutsuzluğa düşürmemelidir, bilakis ısrarla denemek büyük yenilgileri getirebilir ancak bunların hepsi yeni öğrenmelere kapı açmaktadır.

Okul Öncesinde Gelişen Zihin (Growth Mindset-GM)

Çocukların gelişim alanlarının tümünün desteklenmesi, okul öncesi eğitimin en önemli amaçları arasındadır (Zembat, 2005). Çocukluk dönemiyle ilgili çalışmalarda; 18 yaşına kadar sergilenen okul başarısının % 33'ünün 0–6 yaş aralığında alınan eğitimle ilgili olduğu, 17 yaşına kadar olan bilişsel gelişmenin % 50'sinin 4 yaşına, % 30'unun da 4 yaşından 8 yaşına kadar olan sürede olduğu görülmektedir (Tekiner, 1997). Bu bakımdan incelendiğinde 'gelişen zihin'

ifadesi, erken çocukluk dönemindeki kritik bir aşamayı içinde barındırır. Çünkü tüm alanlarda olduğu gibi bilişsel gelişim açısından da erken çocukluk dönemi oldukça önemlidir. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde Gelişen Zihin üç temel bileşenden etkilendiği görülmektedir. Bunlar; bilişsel, sosyal ve davranışsal durumlardır (Bahník & Vranka, 2017; Boaler, 2013; Dixon et al., 2017; Orosz et al., 2017; Yettick et al., 2016).

Bilişsel Gelişim

Gelişen Zihin'in ilk bileşeni olan biliş terimi, içsel zihin sürecini tanımlamaktadır. Biliş başlığı altına; dikkat, algı, bellek, okuma ve yazma, problem çözme gibi çok temel beceriler yer almaktadır (Bayhan ve Artan, 2007). Bilişsel gelişim bireylerin durum ya da olayları somut ve soyut olarak nedenleri kavramalarını, mantıklı düşüncelerini, var olan bilgileri yapılandırmalarını sağlamaktadır (Kürkçüoğlu, 2010). Bilişsel gelişimle ilgili kuram ve düşünceler dikkate alındığında özellikle Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin çocuğun etrafındaki dünyayı, farklı yaşlarda nasıl gördüğünü ve algıladığını anlatmaya çalıştıkları görülmektedir (Senemoğlu, 2007).

Erken çocuklukta bilişsel gelişimle ilgili olarak önemli araştırmalar yapan bilim insanlarından biri de Piaget'tir. Piaget, bilişsel gelişimi birbirini takip eden dört dönem içinde açıklamaya çalışmıştır. Bilişsel gelişim dönemleri ilerledikçe; çocukların anlama, kavrama ve problem çözme gibi becerilerinde niteliksel ilerlemeler oluşmaktadır (Erden, 2005). Piaget'e göre bebeklikten yetişkinliğe; somut olağanüstü dünya görüşünden soyut bir yapıya, aktif bir benmerkezci görüştan yansıtıcı içselleştirilmiş bilgi moduna geçilmektedir (Peker, 2003).

Piaget'e ek olarak Jerome Bruner de bilişsel gelişimi evrensel bir bakış açısıyla incelemiştir. Bruner'e göre bilişsel gelişim, hayat boyu süregelen bir süreci ifade etmektedir. Bruner bilişsel gelişim evrelerini eylemsel (enactive), imgesel (imaginative) ve sembolik (symbolic) olarak üç başlıkta açıklamıştır (Senemoğlu, 2007).

Son olarak bilişsel gelişimle ilgili olarak Vygotsky de, çocuğun bilişsel gelişiminin oluşmasında yetişkin ve çevre rolünün çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Vygotsky'ye göre, çocuklar yetişkinlerle veya akranları ile iş birliği içinde bulunduğu zamanlarda çocukların bilişsel gelişimleri beslenir. Bununla birlikte bilişsel gelişim, başkaları tarafından düzenlenen tutum ve davranışlardan, bireyin öz düzenlemesini kendisinin yaptığı bir aşamaya doğru ilerleme gösterir (Bayhan ve Artan, 2007). Vygotsky'e göre çocukların bilişsel gelişimlerinde iki yaşına kadar "doğal çizgi" söz konusudur. Ancak iki yaşından sonra doğal çizginin etkisi azalır ve yerine "kültürel çizgi" gelir. Bu bakımdan bireylerin zihni yalnızca kendileri tarafından gerçekleştirilen keşiflerin bir sonucu olarak değil aynı zamanda çevreden edindiği bilgi ve kavramsal imgeler de gelişir (Ergün ve Özsüer, 2006).

Sosyal Beceri

Gelişen Zihin'in bilişsel yönünün ardından sosyal yönü gelmektedir. Sosyal beceri gelişimi, çocuğun doğumundan itibaren başlayan ve hayatının sonuna kadar devam eden oldukça geniş bir aralığı kapsamaktadır. Öğrenme hayat boyu devam eder ve bununla birlikte sosyal beceri gelişimi, göz ardı edilemeyecek kadar kritik bir önem taşımaktadır. Her bireyin yaşam boyunca kazanması gereken sosyal becerilerin zamanında kazanılmaması ya da eksik kazanılması, sonraki yaşam sürecine olumsuz etkiler oluşturabilir.

Sosyal beceriler hem sözel hem de sözel olmayan davranışları bünyesinde barındıran, bireylerin olumlu, yapıcı davranışları başlatmasını, bu davranışları sürdürmesini ve bulunduğu sosyal ortama uygun tepkiler vermesini sağlayan davranışları temsil etmektedir (Yiğit ve Yılmaz, 2011; Gülay ve Akman, 2009). Sosyal beceriler, herhangi yaş fark etmeksizin toplumu oluşturan her birey için, tüm sosyal alanlarda; okul, oyun ortamı, iş dünyası vb. kişilerin hayatını pozitif yönde etkileyerek olumlu iletişim kurmasına, başarılı ve mutlu olmasına katkı sağlayacak davranış biçimleridir (Sevinç, 2005; Stanley, 2010). Sosyal becerilerin, sosyal etkileşimlerde önemli bir etken olduğu ve çevredeki diğer insanlarda onay almayı sağlayan davranışlar olduğu görülmektedir. Aslında Gelişen Zihin'in sosyal alt temalarında yer alan; başkasından öğrenme tutkusu, başkası tarafından övülen çaba ve başkaları tarafından kimliğin tanımlanması tam da bununla ilgilidir.

Çocukluk dönemi, sosyal gelişimin en yoğun ve kalıcı olduğu dönem olarak bilinmektedir. Bu bağlamda fiziksel çevre ile birlikte sosyal çevreye de uyum sağlamaya çalışan çocuklar için sosyal ihtiyaçlar giderilmesi gereken önemli bir ihtiyaçtır (Atay, 2005). Dünyaya geldikleri andan itibaren var oldukları toplumun bir ferdi olan çocuklar için sosyal yaşam oldukça önemlidir (Bak, 2011). Gözlem yetenekleri aracılığıyla çevrelerinde olup bitenin farkında olan çocuklar buna göre kendi yaşamlarını şekillendirirler. Sosyalleşen çocuklar içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin tutum, düşünce ve davranışlarını içselleştirerek o toplumda yer edinmiş bir kişi durumuna gelirler (Selçuk, 2010). Bu bakımdan sosyal becerilerin çocuğun hayatında yer alan diğer insanlardan etkilenme yoluyla, öğrenerek kazandığı ve sosyal yeterliliğin bir parçası olduğu dile getirilebilir (Tagay, vd., 2010).

Davranışsal Süreçler

Cesaret

Son olarak Gelişen Zihin'i etkileyen davranışsal süreçler vardır. Davranışsal süreçler cesaret, motivasyon ve ısrar konularıyla ilgilidir (Grote, et al., 2021). Bunlardan cesaret görmek, söylemek, karar vermek, harekete geçmektir (Labbe & Puech, 2017). Cesaret ile korku birbirleriyle var olan duygulardır. Korktuğumuzda yapılan seçimlerimize göre cesaretimiz de ortaya çıkar. Korku zihin açısından oldukça güçlü bir duygudur. Bu nedenle korku, zihnin de beynin de merkezindeki duyguların başında gelir. Zihnimiz ve beynimizin çalışması bakımından korkunun gücünü düşündüğümüzde özellikle “dondurucu” ve “tutuklaştırıcı” etkilerine şahit olabiliriz (Yazgan, 2018). Korku genellikle, risk veya tehditle karşılaşıldığında organizmayı uyarır ve durum karşısında yanıt verme ve uyum sağlama konusunda organizmayı harekete geçirir. Korku kaynağı yetişkinlerde daha belirgin iken çocuklardaki korkuyu anlamak oldukça zordur. Bu bağlamda korkunun ortaya çıkışı; çevre şartlarına, uyarana, deneyimlereanlık duygu durumuna göre değişebilir. Bununla birlikte çocukların korkularının zekâ, cinsiyet (erkeklerle oranla kızlarda daha fazla), ailenin ekonomik durumu, sosyo-kültürel çevre, fizyolojik şartlar, mizaç gibi etkenlerden etkilendiği bilinmektedir (Yavuzer, vd., 2006).

Motivasyon

Gelişen Zihin'i etkileyen davranışsal süreçlerden bir diğeri ise motivasyondur (Grote, et al., 2021). Çocuklar yapı itibarıyla aktif, sorgulayıcı, meraklı, öğrenme, araştırma ve keşfetme gibi temel becerileri kazanmaya istekli doğal bir motivasyon ile dünyaya gelir. Bu doğal motivasyon onların öğrenmelerine ve buldukları doğal ya da doğal olmayan ortamlara uyum sağlamlarını kolaylaştırır. Çocuklardaki bu doğal motivasyon aynı zamanda çocuğun ilgi

alanlarını da ortaya çıkararak çocukların sosyal-duygusal-motor ve bilişsel alanlarda çok yönlü gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır (Topçu, 2015). Çocukta motivasyonun ve becerinin birlikte bulunması, etkinliklerin yönünü, etkinliklere harcanan çaba miktarını ve stresli olaylardaki azmini etkileyebilmektedir (Bandura, 1977).

Motivasyon; istek, arzu, ihtiyaç, dürtü ve ilgiyi içinde barındırmaktadır (Güney, 2012). İçsel motivasyonu olan çocukların, yaptıkları işten daha fazla keyif aldıkları, sürekli bir amaca ulaşmak için çaba gösterdikleri ve bu durumun onları mutlu ettiği, yaşamlarında başarıyı hedefleyen ve getiren belirli ilkelerinin olduğu bilinmektedir. İçsel motivasyon aynı zamanda uyumu da kolaylaştırır. Yani içsel motivasyona sahip çocuklar buldukları sosyal çevreye dışsal motivasyona sahip çocuklardan daha kolay uyum sağlamaktadır (Özbey, 2018). Bu aslında doğrudan Gelişen Zihin ile ilgilidir. Gelişen Zihin'e sahip birey motivasyonu yüksektir, değişime daha açıktır ve daha uyumludur. Bununla birlikte içsel motivasyonu yüksek çocuklar, öğrenmeye istekli, başarılı, zorluklardan pes etmeyen, ısrarcı, heyecanlı, farklı yol, yöntem ve stratejilerden yararlanırlar (Topçu, 2015). Okul öncesi dönemde içsel motivasyonun gelişim sürecinde genetik faktörlerin yanında çocuğun bulunduğu sosyal çevre ve aile gibi çevresel etmenler de kritik önem taşır. Motivasyonun temelini oluşturan güven, özerklik ve girişimcilik duygularının oluşumu öncelikle sağlıklı ve güvenle kurulan aile ilişkileriyle mümkün olacaktır (Özkan, 2014).

Israr

Gelişen Zihin'i etkileyen davranışsal süreçlerden bir diğeri ise ısrardır (Grote, et al., 2021). Aslında cesaret ve motivasyon beraberinde ısrarcı olmayı getirebilir. Bandura'ya (1995) göre, insanların öz-yeterlik inançları, olay ya da durumlara karşı algıları, güdülenmeleri ve uygulama başarılarını farklı şekillerde etkilemektedir. İnsanların motivasyon seviyeleri, duyuşsal durumları ve davranışları nesnel olarak durumun ya da olayın ne ile ilgili olduğundan çok; inandıklarıyla ilgili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda öz-yeterlik algısı yüksek olan kişilerin bir işi başarmak için büyük emek harcadıkları, birtakım olumsuzluklar karşısında kolayca pes etmedikleri, ısrarcı ve sabırlı oldukları görülmektedir.

Okul Öncesi Dönemde Gelişen Zihin (Growth Mindset-GM)'in Desteklenmesi

Okul öncesi dönem her beceri de olduğu gibi 21. yy. becerilerinin geliştirilmesi açısından da oldukça kritik bir dönemdir. Bununla birlikte 21. yy. becerilerinden özellikle esneklik ve uyum, yaratıcılık, eleştirel düşünme, liderlik ve sorumluluk gibi temel becerilerinin ortaya çıkması ve gelişmesi açısından da bireyler Gelişen Zihin'e ihtiyaç duymaktadır. Çünkü Gelişen Zihin ile birlikte bireyler, yeniliklere açık hale gelebilecek, yeni ortam ve zamana ayak uydurabilecek ve sürekli bir gelişim bilincinin içinde olacaktır. Bu bağlamda bu konuda toplumun tümünde kolektif bir bilincin oluşması gerekmektedir. Yani Gelişen Zihin'in ortaya çıkması ve geliştirilmesi sadece ailelere, öğretmenlere veya sosyal çevreye bırakılacak bir durum değildir. Bunun aksine Gelişen Zihin; bütünsel bakılarak aile, okul, sosyal çevre ve toplumsal unsurlar ile bir bütün olarak ele alınmalı ve kolektif olarak desteklenmelidir.

Gelişen Zihin yapısını teşvik etmek ve yaygınlaştırmak kritik bir önem taşımaktadır. Örneğin bir başarısızlık sonrasında "Çok hata yaptın, senden daha iyisini beklerdim" cümlesi yerine "Kullandığın yöntem istediğin etkiyi yaratamamış görünüyor, acaba başka hangi yöntemleri deneyebilirsin ve ben sana nasıl destek olabilirim?" cümlesi daha motive edici ve destekleyici niteliktedir. Bir başka önemli unsur da, kişinin zekâ ve yeteneğine yönelik yapılan

övgü ve yergiler, Sabit Zihin anlayışının bir eseridir. Gelişen Zihin yapısı ise zihni beslemek adına geçen sürece, harcanan efora, yapılan seçimlere ve kullanılan yöntemlere odaklanmaktadır.

Aileler çocuklarını beslenmesi, barınması, korunması ve öğrenmesi yönünde destekler. Bu destekler genel olarak gözle görülür fiziksel denebilecek desteklerdir. Bunun yanında ailelerin, çocuğa karşı ilgili, sevgi dolu ve şefkatli olması, fikirlerine saygılı olması, gereksinimlerini yerinde ve vaktinde karşılamasıyla çocukta güven duygusunun temeli oluşmaktadır (Aktürk, 2015). Bunlarda genel olarak sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimi açısından önemlidir. Bu bağlamda, bireylere daha ilk çocukluktan itibaren sorumluluklar verilerek, yaratıcılıkları desteklenerek, girişimcilikleri engellenmeyerek kısacası “yapabilirim” düşünce yapısı çocuklara aşılınarak Gelişen Zihin desteklenebilir. Aile içerisinde ve okulda küçük sorumluluklar vererek, bir konu ya da duruma yönelik fikri sorularak ve en önemlisi de birey olduğu için saygı duyularak, küçümsenmeyerek çocuklardaki Gelişen Zihin desteklenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yeni yüzyılda okul öncesi ve temel eğitim dönemlerindeki eğitim anlayışlarında esneklik ön plandadır, ancak bu esneklik eğitim akışında esneklik olarak sınırlı anlaşılmaktadır. Oysa bilişsel bir esneklik de Sabit Zihin yapısından bireyleri uzaklaştırarak, öğrenme sürecinde zorlukları kucaklamaları, öğrenmek için çaba göstermeleri ve öğrenmek için gerekli zamanın tanınması açısından büyük önem taşımaktadır.

Bireylerin temel yaşam becerileri odağında öğrenme süreç becerilerinde ödül ihtiyacı duymadan öz-motivasyon ve dışsal-motivasyon başarının anahtarı olacaktır. Birey, Gelişen Zihin düşünme stilini benimsediği takdirde her konuda öz düzenleme yoluyla zorluklarla başa çıkma eğilimi gösterecektir. Birey, bilgi akışında sonuç odağından, ödül beklentisinden sıyrılarak, yeni bilgiler ışığında yeni ufuklar arayacak ve yeni öğrenme yolculuklarına çıkarak öğrenmenin ve sınırların ortadan kalkmasının hazzını yaşayacaktır.

Gelişen Zihin'in gelişimi için aile, okul, çevre ve toplum olarak kolektif bilince ihtiyacımızın olduğu net bir şekilde görülmektedir. Yani sadece anne babalara, öğretmenlere ya da toplumun bir kesimine bu görev yüklenerek çocuklarımızın Gelişen Zihin'lere sahip olmasını sağlamamız pek mümkün gözüküyor. Bu bağlamda araştırmacılar, Gelişen Zihin yapısı üzerine çocukların ve gençlerin temel yaşam becerileri, 21.yy. becerileri, bilişsel, davranışsal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini ve akademik başarılarına etkilerini araştıran çalışmalar yaparak, alanyazına katkı sağlayabilirler. Bu konuda alanyazında sınırlı çalışma bulunmakta olup, yapılacak durum tespiti ve deneysel çalışmalar bilim dünyasına büyük katkıda bulunacak ve Sabit Zihin - Gelişen Zihin becerilerinin farkını ve Gelişen Zihin'in birey üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma derleme bir çalışmadır. Katılımcılarını insanlar ya da herhangi canlı bir varlık oluşturmamaktadır. Bu nedenle etik kurul ihtiyacı doğmamıştır.

Kaynakça/References

- Aktürk, F. M. (2015). *Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Altıntaş, Ö. & Arıcı, Ö. (2021). Gelişen zihin yapısının okuma becerilerine içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bağlamında etkisinin aracılık modelleriyle incelenmesi: PISA 2018 Türkiye örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(2), 299-317.
- Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Bahník, Š., & Vranka, M. A. (2017). Growth mindset is not associated with scholastic aptitude in a large sample of university applicants. *Personality and Individual Differences*, 117, 139-143.
- Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1995). *Manual for the construction of self-efficacy scales*. Unpublished manuscript, Stanford University.
- Bayhan, P. ve Artan İ., (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Boaler, J. (2013). Ability and mathematics: The mindset revolution that is reshaping education. *FORUM*, 55(1), 143-152.
- Boylan, F., Barblett, L., & Knaus, M. (2018). Early childhood teachers' perspectives of growth mindset: Developing agency in children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 16-24.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Cain, K. M. , & Dweck, C. S. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(1), 25–52. Retrieved from www.jstor.org/stable/pdf/23087453.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents.
[Google Scholar](https://scholar.google.com/)
- De Bono, E. (2017). *Six Thinking Hats: The multi-million bestselling guide to running better meetings and making faster decisions*. Penguin uk.
- Dixson, D. D., Robberson, C. C. B., & Worrell, F. C. (2017) Psychosocial keys to African American achievement? Examining the relationship between achievement and psychosocial variable in high achieving African Americans. *Journal of Advanced Academics*, 28(2), 120-140.
- Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself: Stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. Penguin.
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20-24.
- Dweck, C. (2016). What having a “growth mindset” actually means. *Harvard Business Review*, 13, 213-226.
- Dweck, C. (2017). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette UK.

- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67(8), 614.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2017). Their impact on competence motivation and acquisition. In *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (Vol. 2, pp. 135-154). Guilford Press.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological inquiry*, 6(4), 267-285.
- Erden, M., (2005). *Gelişim ve öğrenme*, Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Ergün, M. ve Özsüer S., (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi, , <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3614> adresinden 10 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.
- Grote, K. S., Russell, E. E., Bates, O., & Gonzalez, R. (2021). Bilingual cognition and growth mindset: A review of cognitive flexibility and its implications for dual-language education. *Current Issues in Education*, 22(2). <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1958>
- Grote, K. S., Russell, E. E., Bates, O., & Gonzalez, R. (2021). Bilingual cognition and growth mindset: A review of cognitive flexibility and its implications for dual-language education. *Current Issues in Education*, 22(2). <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1958>
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel.
- Koçak, N. (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Krakovsky, M. (2007). The effort effect. *Stanford Magazine*, 36(2), 46-52.
- Kutlu, Ö., & Altıntaş, Ö. (2021). Psikolojik Ölçmelerin Kısa Tarihi ve 21. Yüzyılda Sınıf İçi Durum Belirleme Anlayışı. *Trakya Eğitim Dergisi*.
- Kürkçüoğlu, B. Ü., (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Labbe, B. & Puech, M. (2017). *Cesaret ve korku. Çıtır Çıtır Felsefe Serisi*. (A. Aslan, Çev.). İstanbul: Günışığı Kitaplığı
- Orosz, G., Péter-Szarka, S., Bóthe, B., Tóth-Király, I., & Berger, R. (2017). How not to do a mindset intervention: Learning from a mindset intervention among students with good grades. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 311.
- Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47
- Özkan, T. (2014). *Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi*. (19. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*. İstanbul: Gönül Yayınevi

- Sevinç, M. (2005). *Kendine güven ve başarı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sheridan, S. , Edwards, C. , Marvin, C. , & Knoche, L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Stanley, M. (2010). *Çocuk ve beceri*. İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.
- Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities?. *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4-5), 370-382.
- Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Voltan Acar, N. (2010). “Sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(3), 19-28.
- TDK - Türkçe Sözlük (2005), Ankara: TDK Yayınları
- Tekiner, Ö. (1997). *Okulöncesi eğitiminde yeni yaklaşımlar. Okulöncesi Eğitim Sempozyumu* (30–31 Mayıs 1996, Ankara). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Topçu, S. (2015). *Üstün ve normal zihin düzeyine sahip öğrencilerde içsel-dışsal motivasyon ve benlik saygı düzeyi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, Y. Demir, Z. ve Çalışkan, M. (2006). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme*. (2. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yazgan, Y. (2017). *Çocuğu cesaretlendirmek için neler yapılabilir?*. İnternet: <https://hthayat.haberturk.com/anne-ve-cocuk/cocuk/haber/649638-cocugucesaretlendirmek-icin-neler-yapilabilir>. Erişim tarihi: 10 Şubat 2022.
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364-369.
- Yettick, H., Lloyd, S., Harwin, A., Riemer, A., & Swanson, C. B. (2016). Mindset in the classroom: A national study of K-12 teachers. *Editorial Projects in Education*. <https://www.edweek.org/ew/projects/mindset-in-the-classroom-a-national-study.html>
- Yiğit, R. ve Yılmaz, H. (2011). “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 31, 335-347.
- Zembat, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa.

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Dr. Vakkas YALÇIN
yalcinvakkas@gmail.com
Arş. Gör. Hızır DİNLER
hizirdinler@kilis.edu.tr

School Climate and Organizational Commitment as Predictors of Math Teachers' Burnouts

Oktay DÖNÜK, Gazi Secondary School, ORCID ID: 0000-0002-4620-4944
Recep BİNDAK, Gaziantep University, ORCID ID: 0000-0002-0005-7862

Abstract

In this study, the relationships between the burnout levels of secondary school mathematics teachers and their perceptions of school climate and organizational commitment were examined. The study utilized relational screening model. The one purpose of the study is to examine the direct and indirect impact of the school climate perceptions and organizational commitment on math teachers' burnout levels. The participants consist of 312 maths teachers working in secondary schools and imam hatip secondary schools of Malatya during the period of 2016-2017 and 2017-2018 education year. Maslach Burnout Inventory (MBI) consisting of 22 items, School Climate Scale (SC) consisting of 9 items and Organizational Commitment Scale (OC) consisting of 15 items and personal information forms are used as data collection tool. The dependent variable of study is burnout which measure via MBI. MBI had 3 components: emotional exhaustion (9 items), depersonalization (5 items) and personal achievement (8 items). Each scale measures its own unique dimension of burnout. Data are analyzed via SPSS software. Independent t-test, ANOVA and multiple linear regression analysis were used for data evaluation. According to the findings of the study, middle school mathematics teachers have low levels of burnout, emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment, and it is seen that there are significant relationships between burnout levels, organizational commitment and school climate perceptions of secondary school mathematics teachers. In addition, emotional commitment, continuous commitment and school climate variables together explain 19% of the variance in the burnout variable.

Keywords: educational sciences, mathematics teachers, burnout, perception of school climate, organizational commitment.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 599-620
DOI:10.17679/inuefd.1080283

Article Type
Research Article

Received
28.02.2022

Accepted
06.05.2022

Suggested Citation

Dönük, O. & Bindak, R. (2022). School Climate and Organizational Commitment as Predictors of Math Teachers' Burnouts, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 599-620. DOI: 10.17679/inuefd.1080283

This article was produced from the master thesis accepted by Gaziantep University, Institute of Educational Sciences in July 2019

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The nature of the profession people do is an important factor that determines their exposure to stress. Employees of various professions experience high levels of stress due to their organizational structure and working conditions. While performing his profession, the teacher should establish positive relationships with his colleagues, students, parents and environment. In the teaching profession, teachers may be adversely affected by the influence of other individuals at the school in the educational environment due to some situations that create intense stress. Burnout has been an important research topic in recent years, both in educational institutions and other organizations in Turkey (Durak & Seferoğlu, 2017, 317, Yeğin, 2014, 760). In the literature, it is possible to come across studies aimed at determining the burnout levels of mathematics teachers (Akgül, 2014; Aşık, 2017; Tunaboğlu, 2015; Yoldaş, 2019). In the literature, burnout has also been tried to be explained depending on some personal variables, but it has been found that the findings of these studies are different from each other. This situation shows that the concept of burnout is affected by other variables. Burnout, which has many definitions in the literature, is associated with many factors within the organization. The most prominent of these are concepts, such as low income, heavy workload, organizational commitment, and school climate.

Purpose

This study investigated how middle school mathematics teachers' organizational commitment and school climate perceptions affect their burnout. In this study, the answers to the following questions have been sought: "Do middle school mathematics teachers' perceptions of school climate and organizational commitment predict their burnout levels?" and "Do some personal factors affect middle school mathematics teachers' burnout levels?" Thus, answers were sought for the following sub-problems: What are the burnout levels of middle school mathematics teachers? Does the burnout levels of secondary school mathematics teachers differ according to the variables of gender, requesting a change in branch, education level, service year and place of duty?, What is the relationship between secondary school mathematics teachers' burnout, organizational commitment and perceptions of school climate?

Method

In this study, descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used. The universe of this study consists of 603 middle school mathematics teachers working in the province of Malatya. Since the subject of the study is to reveal the correlational and causal relationships between two or more variables, it was decided that the framework of which was determined was suitable for the purpose of the study. In the research, no sampling was made, and the entire specified phase was reached. However, the study group of the research consisted of 312 middle school mathematics teachers who worked in Malatya during the 2016-2017 and 2017-2018 academic years and agreed to participate in the study. The original of the Maslach Burnout Scale, developed by Maslach and Jackson (1981), is a 7-point Likert-type scale consisting of 22 items and 3 sub-dimensions. In the adaptation study by Ergin (1992), the answer choices, which were 7 Likert scale, were reduced to 5 Likert scale. Organizational commitment scale was developed by Wasti (2000) on the basis of Allen and

Meyer's (1990) three-dimensional organizational commitment model. The scale is 5-Likert type, consists of three dimensions and a total of 22 items. The school climate scale used in this study was developed by Canlı (2016). The 5-Likert type scale consists of 23 items and 4 sub-dimensions. In this study, a total of 9 items of this scale under the dimensions of "Democracy and commitment to school" and "Sincerity" were used. In this study, independent groups t-test, ANOVA, correlation and regression analysis techniques were applied in order to reveal the relationships between variables, and the analyzes were carried out with the SPSS 22 package program.

Findings

In this study, the average burnout scores of middle school mathematics teachers were calculated as 1.26 by dividing by the number of items. This score corresponds to the "very rare" option in the table, and to the comment "slightly exhausted" within the scope of the comment corresponding to the score. It was found that the average scores obtained by middle school mathematics teachers from the emotional exhaustion, depersonalization and personal failure scales, which are the sub-dimensions of burnout, did not differ significantly in terms of the gender variable. The burnout levels of the participants; It does not show a statistically significant difference according to the variables of gender and place of duty. According to this finding, male and female middle school mathematics teachers have similar perceptions in terms of burnout levels. It has been determined that there are negative and statistically significant correlations between mathematics teachers' emotional commitment and burnout, and between their perceptions of school climate and their burnout. On the other hand, no relationship was found between mathematics teachers' attendance commitment and their burnout. Secondary school mathematics teachers' perceptions of school climate and their organizational commitment are significant predictors of their burnout. Emotional commitment and school climate negatively predicted burnout and attendance commitment positively predicted burnout.

Discussion & Conclusion

It has been determined that the average burnout values of secondary school mathematics teachers are at the level of "little burnout", and they are at the level of "less exhausted" in the dimensions of "Emotional Burnout", "Depersonalization" and "Personal Failure", which are the sub-dimensions of burnout. When the literature is examined; Akgül (2014, pp. 63-64), Şahin (2007, pp. 80-81) and Tunaboğlu (2015, p. 66) found the burnout levels of secondary school mathematics teachers to be different. It has been determined that there are negative and statistically significant correlations between the emotional commitment and burnout of mathematics teachers, and between their perceptions of school climate and their burnout. On the other hand, no relationship was found between the continuance commitment of mathematics teachers and their burnout. While the studies conducted to reveal the relationships between the dimensions of burnout and the dimensions of organizational commitment in the literature overlap the findings of our research with those related to emotional commitment, the findings about continuance commitment differ (Akgül, 2014; Aksungurlu, 2018; Yoldaş, 2019). An individual with a strong emotional commitment strives for the goals of the organization entirely in line with his/her own will. Therefore, it is natural to find a negative relationship between emotional exhaustion, depersonalization, personal failure and emotional commitment. Secondary school mathematics teachers'

perceptions of school climate and organizational commitment are significant predictors of their burnout. Among the explanatory variables, emotional commitment and school climate predict burnout negatively, and attendance commitment positively predicts burnout. In addition, emotional commitment, attendance commitment and school climate variables together explain 19% of the variance in the burnout variable.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişliklerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık

Oktay DÖNÜK, Gazi Ortaokulu, ORCID ID: 0000-0002-4620-4944

Recep BİNDAK, Gaziantep Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0005-7862

Öz

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile okul iklimi algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yıllarında Malatya ilindeki ortaokullar ve imam hatip ortaokullarında görev yapan toplam 312 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile birlikte 22 maddeden oluşan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI), 9 maddeden oluşan okul iklimi algısı ölçeği (SC) ve 15 maddeden oluşan örgütsel bağlılık ölçeği (OC) kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni olan tükenmişlik, Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI) ile ölçülmüştür. Maslach tükenmişlik ölçeği 3 alt boyuttan oluşmaktadır; duygusal tükenme (9 madde), duyarsızlaşma (5 madde) ve kişisel başarısızlık (8 madde). Veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t test, tek yönlü varyans analizi ve çoklu lineer regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerin düşük olduğu ve tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları ve okul iklimi algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu ilişkiler; ortaokul matematik öğretmenlerinin duygusal bağlılık ve okul iklimi algıları onların tükenmişliklerini negatif yönde, devam bağlılıkları ise onların tükenmişliklerini pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Ayrıca duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve okul iklimi değişkenleri birlikte tükenmişlik değişkenindeki varyansın %19'unu açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: eğitim bilimleri, matematik öğretmenleri, tükenmişlik, okul iklimi algısı, örgütsel bağlılık.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 599-620
DOI:10.17679/inuefd.1080283

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
28.02.2022

Kabul Tarihi
06.05.2022

Önerilen Atıf

Dönük, O. & Bindak, R. (2022). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişliklerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 599-620. DOI: 10.17679/inuefd.1080283

Bu makale Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından, Temmuz, 2019 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişliklerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık

Kişilerin yaptıkları mesleğin niteliği, onların stresle karşı karşıya kalmalarını belirleyen önemli bir faktördür. Çeşitli meslek gruplarına sahip çalışanlar, örgütsel yapıları ve çalışma şartları nedeniyle yüksek düzeyde stres yaşamaktadır. Öğretmen, mesleğini icra ederken çalışma arkadaşları, öğrencileri, velileri ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurmalıdır. Öğretmenlik mesleğinde öğretmenler eğitim ortamında okuldaki diğer bireylerin etkisiyle, yoğun stres yaratan bazı durumlar sebebiyle, ruhsal olarak olumsuz etkilenebilmektedirler. Türkiye’de tükenmişlik gerek eğitim kurumlarında gerekse diğer örgütlerde son yıllarda ele alınan önemli bir araştırma konusu olmuştur (Durak & Seferoğlu, 2017:760; Yeğin, 2014: 317).

Tükenmiş kavramından ilk olarak sürekli hayal kırıklığı yaşadığı için kendisini iş hayatından soyutlanmış hisseden ve sürekli yorgunluk hissi yaşayan bir mimarın işten ayrılmasını anlatan Greene’in 1961 yılında yayınladığı “A Burn-Out Case” , “Bir tükenmişlik vakası” başlıklı kitabında bahsedilmiştir (Ereş, 2017:527; Göktepe, 2016:28).Tükenmişlik başlarda psikolojinin klinik psikoloji ve sosyal psikoloji alt dallarında ele alınmıştır. Yapılan klinik psikoloji çalışmaların odağı tükenmişlik belirtileri ve ruhsal sağlık sorunlarıdır. Dünyada trendin hızlı bir şekilde endüstri ve hizmet sektörlerine doğru değişmesiyle birlikte tükenmişlik kavramı sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmelerle birlikte tartışılmaya başlanmıştır(Maslach & Leiter, 2008: 498).

Tükenmişlik Kavramı

Alanyazında tükenmişlik, aşırı iş yükü altında çalışanların hissettikleri bir duygu durumu olarak da tanımlanmaktadır (Hakanen vd., 2006: 497). Freudenberger (1974: 161) tarafından tükenme kavramı, kişilerin yoğun iş yükü sonucunda işlerini yerine getiremez hale gelmeleri durumu olarak tanımlanmıştır. Monte ve Ferraz (2013: 960) tükenmişlik sendromunu, bireyin yoğun güç, enerji ve kaynaklarını harcamasıyla bireyde oluşan yorgunluk ve başarısızlık duygusu olarak açıklamaya çalışmıştır.

Tükenmişlik, bireylerin iş hayatındaki hedeflerine ulaşmasını ve iş birliği içerisinde çalışmasını engelleyen ve zamanla artan bir duygudur (Droogenbroeck vd., 2014: 101). Tükenmişlik kavramı çalışanları etkilediği için kavram ortaya çıktığından beri yönetici, akademisyen ve araştırmacılar arasında popüleritesini kaybetmemiştir. 70’li yıllarda psikoloji alanyazınına dahil olan tükenmişlik kavramı halihazırda tıp ve sosyal bilimlerin bir çok alt disiplininde de araştırılmaya devam etmektedir (Schaufeli & Salanova, 2007: 182).

Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach ve Jackson (1981: 99) tükenmişliği, kişilerde bitkinlik, aşırı yorgunluk, umutsuzluğa kapılma ve kişilerle olan ilişkilerinde gösterdiği olumsuz davranışlar olarak tanımlamıştır. Maslach geliştirdiği tükenmişlik modeli duygusal açıdan tükenme, duyarsız olma ve bireysel başarıda azalmadan oluşan üç bileşenli bir psikolojik sendromdur. Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri Maslach modeline uygun bir ölçek ile ölçülmüştür.

Eğitim örgütleri, iş stresinin yoğun yaşandığı örgütlerdir. Zaman içerisinde bu stres okul içerisindeki başta öğretmenleri olmak üzere tüm çalışanlar da tükenmişlik duygusuna sebebiyet vermektedir (Wood & McCarthy, 2002: 2). Son yıllarda öğretmenlerin tükenmişliği ile ilgili

çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir. Örneğin Evcı (2017), Amasya ilinde görev yapan 141 sosyal bilgiler öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algılarını incelemiştir. Mistan (2017) Kastamonu ilinde ve Çelik (2016) Adıyaman ilinde özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini araştırmıştır. Yılmaz (2017) araştırmasında Bursa'da görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşamlarında etkili olan tükenmişlik düzeyi, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Çolak (2017) ilköğretim ve ortaokulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Kayış (2016), İstanbul'un bazı semtlerinde görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Kapar (2016) Van il merkezinde görev yapan lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerini belirlemiştir. Çil (2016), bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir.

Çeşitli nedenlerden dolayı kendilerini yeterli görmeyen öğretmen adayları üzerindeki baskının ve hissettikleri endişenin artmasına yol açmaktadır (Özkul & Dönmez, 2019: 676). Bu durum devamında öğretmenlik hayatlarında mesleki tükenmişlik yaşamlarında da etkili olabilir. Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda sıklıkla öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri belirlenmiş, kişisel ve çevresel faktörlerin tükenmişliği ne şekilde etkilediği incelenmiştir (Örneğin Akgül, 2014; Aşık, 2017; Çelik, 2017; Erken, 2018; Ertürk & Keçecioglu, 2012; Güneş, 2014; Kelgökmen vd., 2016; Seferoğlu vd., 2014; Şahin, 2007; Şekerci, 2015; Şenel & Buluş, 2016; Tunaboşlu, 2015; Ulutaşdemir, 2012; Yazıcı & Avcı, 2011; Yoldaş, 2019)

Özsoy vd. (2001: 2) göre örgütsel bağlılık, bireyin kendi çıkarlarından çok örgütün çıkarlarını önemsemesidir. Kısacası örgütsel bağlılık; bireyin çalıştığı örgütün amaçlarını sahiplenerek kurumun faaliyetlerinde aktif çalışması, örgüte karşı sevgi, saygı, sadakat gibi olumlu duygular besleyerek örgütle özdeşleşmesidir. Okul iklimi, akademik başarıdaki iyileşme ve disiplin sorunlarının azalmasıyla bağlantılıdır ve bu nedenle çoğu zaman okul gelişim inisiyatiflerinin bir hedefidir (Mitchell vd., 2010: 272).

Alanyazında matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalara rastlamak mümkündür (Akgül, 2014; Aşık, 2017; Tunaboşlu, 2015; Yoldaş, 2019). Alanyazında tükenmişlik bazı kişisel değişkenlere bağlı olarak da açıklanmaya çalışılmıştır fakat bu çalışmaların bulgularının birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum tükenmişlik kavramının başka değişkenler tarafından etkilendiğini göstermektedir. Alanyazında birçok tanımı yer alan tükenmişlik, örgüt içerisindeki pek çok faktörle ilişkilidir. Bunlardan en çok öne çıkanlar, düşük gelir, yoğun iş yükü, örgütsel bağlılık, okul iklimi gibi kavramlardır. Bu nedenle bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının ve okul iklimi algılarının onların tükenmişliklerini nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi, bazı kişisel değişkenlerin tükenmişliğe etkilerinin incelenmesi ve okul iklimi ile örgütsel bağlılık kavramlarının tükenmişliği yordama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1-Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri nedir?

2-Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, branş değişikliği isteme, öğrenim düzeyi, hizmet yılı ve görev yeri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3- Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlikleri, örgütsel bağlılıkları ve okul iklimi algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde betimlenmeye çalışılan olgu/olgular, doğal şartlarında ve araştırmanın müdahalesi olmadan tanımlanmaya çalışılır. Bu yaklaşımda geçmişte ya da halen var olan ve betimlenmeye çalışılan bir durumu herhangi bir şekilde etkilemek veya değiştirmek söz konusu değildir (Karasar, 2012: 113). Araştırmada matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri incelendiğinden mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırma tarama modeline göre yürütülmüştür. Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (02/04/2020-E.25813) etik izin alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Malatya ilinde görev yapan 603 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın konusu iki veya daha fazla değişken arasındaki korelasyonel ve nedensel ilişkileri ortaya çıkarmak olduğundan çerçevesi belirlenen evrenin çalışmanın amacına uygun oluğuna karar verilmiştir. Araştırmada ayrıca örnekleme yapılmamış, belirlenen evrenin tümüne ulaşılmıştır. Ancak araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yıllarında Malatya ilinde görev yapan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 312 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun demografik değişken ve kategorilerine ait frekanslar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	151	48,4
	Erkek	161	51,6
	Toplam	312	100
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	2	0,6
	Lisans	267	85,6
	Lisansüstü	43	13,8
	Toplam	312	100
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	173	55,5
	11-20 yıl	120	38,4
	21yıl ve üzeri	19	6,1
	Toplam	312	100
Yerleşim Yeri	Kırsal	48	15,4
	İlçe Merkezi	76	24,4
	İl Merkezi	188	60,2
	Toplam	312	100
Branşını Değişik	Evet	92	29,5
	Hayır	220	70,5
	Toplam	312	100

Tablo 1’de görüleceği üzere katılımcılardan 151’i (%48,4) kadın, 161’i (%51,6) erkektir. Katılımcıların 2’si (%0,6) ön lisans, 267’si (%85,6) lisans ve 43’ü (%13,8) lisansüstü düzeyinde eğitimlidir. Katılımcıların 173’ünün (%55,5) mesleki kıdemi 1-10 yıl, 120’sinin (%38,4) mesleki kıdemi 11-20 yıl ve 19’unun (%6,1) mesleki kıdemi 21-40 yıl arasındadır. Katılımcıların 48’i (15,4) köy, 76’sı (%24,4) ilçe ve 188’i (60,2) ise Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt’ta görev yapmaktadır. Katılımcıların 92’si (%29,5) ortaokul matematik öğretmenliği branşını değiştirmek isterken, 220’si (%70,5) branşını değiştirmek istememiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması sürecinde tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve okul iklimi ölçekleri kullanılmıştır.

Tükenmişlik ölçeği: Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin orijinali 22 madde ve 3 alt boyuttan oluşan 7 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ergin (1992) tarafından uyarılma çalışmasında 7 dereceli olan cevap seçenekleri 5 dereceye indirilmiştir. Katılımcılar maddelere “hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman ve her zaman” seçeneklerinden birini işaretleyerek tepkide bulunmaktadırlar. Sağlık çalışanlarından oluşan toplam 552 kişilik bir grup üzerinde yapılan uygulamada tükenmişliğin 3 boyutuna ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Azalan Kişisel Başarı için sırasıyla 0,83; 0,65 ve 0,72 olarak rapor edilmiştir (Ergin, 1992). Bu çalışmada 312 ortaokul matematik öğretmeninden elde edilen veriler ile yapılan güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise tüm tükenmişlik ölçeği için 0,87; Duygusal Tükenme boyutu için 0,70; Duyarsızlaşma boyutu için 0,865; Azalan Kişisel Başarı boyutu için 0,73 olarak hesaplanmıştır. Bu tez çalışmasında tükenmişliğin alt boyutları birer değişken olarak ele alınmıştır. Duygusal Tükenme, DT (Emotional Exhaustion) Altboyutu: Maslach ölçeğindeki 1,2,3,6,8,13,14,16 ve 20 numaralı maddeler DT boyutunu ölçmektedir. Duyarsızlaşma, D (Depersonalizasyon) Alt boyutu: Maslach ölçeğindeki 5, 10, 11, 15 ve 22 numaralı maddeler duyarsızlaşma boyutunu ölçmektedir. Kişisel Başarısızlık, KB (Personal Accomplishment) Alt boyutu: Ölçekteki 4,7,9,12,17,18,19 ve 21 numaralı maddeler ise kişisel başarısızlık hissi boyutunu ölçmektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Örgütsel bağlılık ölçeği Allen ve Meyer’in (1990) üç boyutlu örgütsel bağlılık modeli esas alınarak Wasti (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipinde Üç boyut ve toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel bağlılık anketindeki ilk sekiz ifade duygusal bağlılık, 9-15. ifadeler devamlılık bağlılığı ve 16-22. ifadeler normatif bağlılık ile ilgidir. Bu çalışmada bu ölçeğin ‘Duygusal Bağlılık’ ve ‘Devam Bağlılığı’ boyutları kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alpha katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Okul İklimi Ölçeği: Bu çalışmada kullanılan okul iklimi ölçeği Canlı (2016) tarafından geliştirilmiştir. 5-li Likert tipinde olan ölçek 23 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada bu ölçeğin ‘Demokratiklik ve okula adanma’ ile ‘Samimiyet’ boyutlarında yer alan toplam 9 maddesi kullanılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı ‘demokratiklik ve okula adanma boyutu’ için 0,92; samimiyet boyutu için 0,91 olarak rapor edilmiştir (Canlı vd., 2018).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla bağımsız gruplar t-testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analiz teknikleri uygulanmış, analizler SPSS 22 paket programı ile yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla tablolar halinde ifade edilmiştir. Tükenmişlik değişkeni ile ilgili bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Maslach Tükenmişlik Envanteri Dörtlü Dereceleme Ölçeğinin Puanlanması

Seçenekler	Puan	Tükenmişlik puanı	Alt-Üst Sınır (4-lü skala)	Puana Karşılık Gelen Yorum
Hiçbir Zaman	0	00,00-17,59	0.00-0.79	Çok Az Tükenmiş
Çok Nadir	1	17,60-35,19	0.80-1.59	Az Tükenmiş
Bazen	2	35,20-52,79	1.60-2.39	Orta Düzeyde Tükenmiş
Çoğu Zaman	3	52,80-70,39	2.40-3.19	Çoğunlukla Tükenmiş
Her Zaman	4	70,40-88,00	3.20-4.00	Çok Fazla Tükenmiş

Bu çalışmada ‘Maslach Tükenmişlik Envanteri’nin tüm boyutlar puanlanırken orijinalinde olduğu gibi 0-4 skalası kullanılmıştır. Hiçbir zaman seçeneği için 0, çok nadir seçeneği için 1, bazen için 2, çoğu zaman seçeneği için 3 ve her zaman seçeneği için 4 şeklinde puanlanarak boyutların ve ölçeğin tamamının puanı oluşturulmuştur. Kişisel başarı boyutundaki tüm maddeler ters puanlanmıştır. Dolayısıyla “kişisel başarısızlık” olarak ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında seçeneklere denk gelen puanlar Tablo 2’de gösterilmiştir. Dolayısıyla kişinin maddelere verdiği tepkilerin puan değerleri toplanarak kişi için ‘tükenmişlik puanı’ hesaplanmıştır. Analizlerde söz konusu bu puan kullanılmıştır.

Tablo 3.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik, Örgütsel Bağlılık ve Okul İklimi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek Adı	Madde Sayısı	Min- Max	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama/ Md Sayısı	Çarpıklık		Basıklık	
						Stat.	SE	Stat.	SE
Tükenmişlik	22	3-57	27,64	10,21	1,26	,32	,138	-,38	,275
Duygusal Tükenme	9	0-33	12,53	6,19	1,39	,48	,138	-,10	,275
Duyarsızlaşma	5	0-13	4,27	3,09	0,85	,72	,138	-,05	,275
Kişisel Başarısızlık	8	2-23	10,84	3,67	1,35	,44	,138	,37	,275
Duygusal Bağlılık	8	8-40	28,65	6,95	3,58	-,74	,138	,14	,275
Devam Bağlılığı	7	7-35	19,06	6,34	2,72	,05	,138	-,68	,275
Okul iklimi Algısı	9	12-45	32,52	6,44	3,61	-,69	,138	,29	,275

N=312

Çalışma grubunda ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve okul iklimi algısı ölçeklerinin alt boyutlarına ilişkin puanların betimsel istatistikleri Tablo 3’ teki

gibi elde edilmiştir. Tüm puan dağılımları için çarpıklık basıklık değerlerinin (-1,+1) aralığında elde edilmiş olması, normallikten önemli bir sapma olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin ortalama tükenmişlik puanları madde sayılarına bölünerek 1,26 olarak hesaplanmıştır. Bu puan tabloda “çok nadir” seçeneğine, puana karşılık gelen yorum kapsamında ise “az tükenmiş” yorumuna denk gelmektedir. Tükenmişliklerinin alt boyutlarını oluşturan duygusal tükenmişlik puanı 1,39 “çok nadir” seçeneğine karşılık gelmekte olup yorum kapsamında “az tükenmiş” yorumuna denk gelmektedir. Benzer şekilde duyarsızlaşma alt boyutu için elde edilen 0,85 değeri “çok nadir” “az tükenmiş” ve kişisel başarısızlık alt boyutu için elde edilen 1,35 değeri yine “çok nadir” ve “az tükenmiş” olarak yorumlanmaktadır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin;

DT (1.39) > KB (1.35) > D(0.85) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, branş değişikliği isteme, öğrenim düzeyi, hizmet yılı ve görev yeri değişkenlerine göre incelenerek elde edilen sonuçlar 4,5,6,7 ve 8. tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Alt Boyutlarının Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Kadın (n=151)	Erkek (n=161)	t	P
Duygusal Tükenme	12,04	12,98	-1,345	,18
Duyarsızlaşma	4,21	4,34	-,371	,71
Kişisel Başarısızlık	10,82	10,86	-,086	,93
Tükenmişlik toplam	27,06	28,17	-,957	,33

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık ölçeklerinden elde ettikleri ortalama puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, kadın ve erkek ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 5.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Alt Boyutlarının Düzeylerinin Branş Değişikliği İsteme Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Evet (n=92)	Hayır (n=220)	t	p
Duygusal Tükenme	15,37	11,29	5,498**	p<,001
Duyarsızlaşma	5,13	3,87	3,344**	p<,001
Kişisel Başarısızlık	11,91	10,38	3,372**	p<,001
Tükenmişlik toplam	32,42	25,54	5,656**	p<,001

**p<0,01

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin tüm altboyutlarda branş değişikliği isteyenlerin, istemeyenlere göre tükenmişlikleri anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Alt Boyutlarının Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Lisans (n=267)	Lisansüstü (n=43)		
Duygusal Tükenme	12,33	13,97	-1,620	,10
Duyarsızlaşma	4,19	4,83	-1,263	,20
Kişisel Başarısızlık	10,61	12,27	-2,801	,00*
Tükenmişlik toplam	27,14	31,09	-2,372	,01*

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Kişisel başarısızlık açısından incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre, daha fazla kişisel başarısızlık yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 7.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Alt Boyutlarının Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	1-10 yıl (n=173)	11-20 yıl (n=120)	21-41 yıl (n=19)		
Duygusal Tükenme	13,20	11,86	10,52	2,737	p>,005
Duyarsızlaşma	4,61a	3,70b	4,73ab	3,406*	P<0,05
Kişisel Başarısızlık	31,89	32,99	35,26	,574	p>0,05
Tükenmişlik toplam	28,83	26,12	26,31	2,687	p>0,05

*a>b *p<.05 (x): LSD çoklu karşılaştırma testine göre ($\alpha=0,05$)

Tablo 7'deki analiz testi sonuçları incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarından elde ettikleri toplam puanların hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği buna karşılık duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 8.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Alt Boyutlarının Düzeylerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Köy (n=48)	İlçe (n=76)	İl Merkezi (n=19)		
Duygusal Tükenme	12,66	13,03	12,28	,419	p>,005
Duyarsızlaşma	4,70	4,50	4,06	1,090	p>,05
Kişisel Başarısızlık	10,18	10,98	10,94	,901	p>,05
Tükenmişlik toplam	27,56	28,52	27,29	,391	p>,05

Tablo 8'deki analiz testi sonuçları incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliğin; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında aldıkları toplam puanların görev yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlikleri, örgütsel bağlılıkları ve okul iklimi algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla sonraki alt problemlere cevap vermede yordanan ve yordayıcı olarak kullanılan tüm değişkenlerin birbirileri ile korelasyonları hesaplanmıştır. Pearson korelasyon katsayıları ile anlamlılık seviyeleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Regresyon Analizlerinde Kullanılan Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	DT	D	KB	DuyB	DevB	Okuli	TÜK
DT	1	,61**	,30**	-,24**	-,02	-,31**	,90**
D		1	,27**	-,20**	,08	-,24**	,77**
KB			1	-,33**	-,06	-,27**	,62**
DuyB				1	,54**	,56**	-,32**
DevB					1	,30**	-,01
Okuli						1	-,35**
TÜK							1

** :p<0,01 * :p<0,05 n=312 .

DT=Duygusal tükenmişlik, D=Duyarsızlaşma, KB=Kişisel başarısızlık, DuyB=Duygusal bağlılık, DevB=Devam bağlılığı, Okuli=Okul iklimi TÜK=Tükenmişlik toplam

Tablo 9'da görüldüğü gibi tükenmişlik toplam puanı ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi algısı arasında negatif ilişkiler olduğu görülmektedir. Tükenmişliğin duygusal bağlılık ($r = -,32$; $p < 0,05$) ve okul iklimi algısı ile ilişkisi ($r = -,35$; $p < 0,05$) orta düzeyde iken devam bağlılığı ile ilişkisi ($r = -,01$; $p > 0,05$) çok zayıftır. Çalışmanın başında okul iklimi algısı 'demokratik iklim - okula adanma' ile 'samimiyet' adlı iki boyutu bağımsız değişken olarak tasarlanmıştır. Ancak ile okul iklimi algısının 'demokratik iklim -okula adanma' ile 'samimiyet' boyutları arasında güçlü düzeyde bir ilişki ($r = 0,82$; $p < 0,001$) olduğu görülmüştür. Okul iklimi algısının boyutları arasında var olan bu yüksek korelasyon, regresyon analizinde çoklu bağlantılılık problemine sebep olabilir (Tabachnick & Fidell, 2001: 84). Bu nedenle regresyonda okul iklimi tek boyut olarak alınmıştır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen Örgütsel Bağlılık ve Okul İklimi, öğretmenlerin tükenmişliklerini ne şekilde

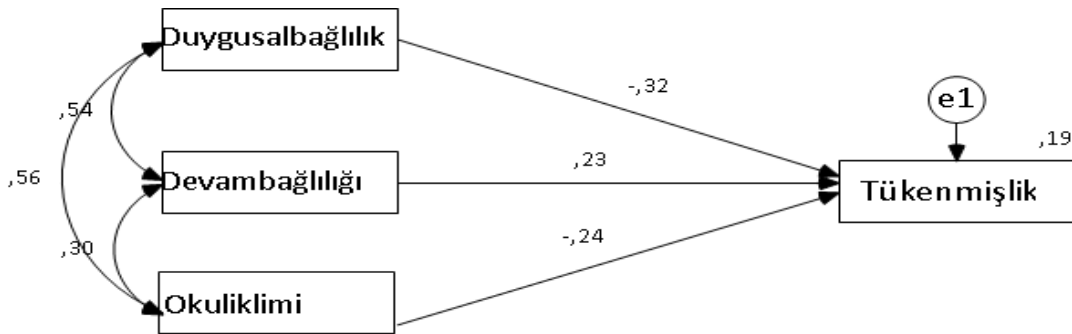
yordadığını ortaya koymaya yönelik oluşturulan çoklu doğrusal regresyon analizi modeline ait analiz sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10.
Tükenmişliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	46,233	2,869		16,117	,000		
Duygusal bağlılık	-0,467	0,104	-0,318	-4,505	,000	-0,25	-0,23
Devam bağlılığı	0,378	0,099	0,235	3,833	,000	0,21	0,20
Okul iklimi	-0,382	0,098	-0,241	-3,889	,000	-0,22	-0,20

Bağımlı değişken: Tükenmişlik
 $R^2=0,186$, $F_{(3,308)}=23,402$, $p=,000$

Model bir bütün olarak anlamlıdır ($F = 23,402$; $p < 0,05$). Modelin determinasyon katsayısı $R^2 = 0,186$ olup bağımsız değişkenler bağımlı değişkendeki değişkenliğin %18.6'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayıları incelendiğinde tüm katsayıların istatistiksel olarak önemli olduğu ve bağımlı değişken olan tükenmişliği yordadığı görülmektedir. Açıklayıcı değişkenlerden Duygusal bağlılık ($B = -0,467$; $p < 0,05$) ile okul iklimi ($B = -0,382$; $p < 0,05$) katsayılar negatif olup tükenmişliği negatif yönde ve devam bağlılığın katsayısı ($B = ,378$; $p < 0,05$) pozitif olduğundan tükenmişliği pozitif yönde yordamaktadır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve okul iklimi algılarının tükenmişlik düzeyini yordamasına ait ölçüm modeli, Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları, Okul İklim Algıları Ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkiler

Şekil 1'de yordayıcı (bağımsız) değişkenler arasındaki korelasyonlar ile yordayıcı değişkenlerin standartize beta katsayıları verilmiştir. Duygusal bağlılık ve okul iklimi, tükenmişlik için negatif yordayıcı iken; devam bağlılığı tükenmişliğin pozitif bir yordayıcısıdır.

Sonuç olarak ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlikleri onların örgütsel bağlılıkları ve okul iklimi algıları yardımıyla; $Tükenmişlik = 46,233 - 0,467*(DuyB) + 0,378*(DevB) - 0,382*(Oiklim)$ denklemi ile tahmin edilebilir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin duygusal tükenmişlikleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen Örgütsel Bağlılık ve Okul İklimi, öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerini ne şekilde

yordadığını ortaya koymaya yönelik oluşturulan çoklu doğrusal regresyon analizi modeline ait analiz sonuçları Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11.

Tükenmişlik Altboyutlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı değişken: Duygusal Tükenme	Bağımlı değişken: Duyarsızlaşma	Bağımlı değişken: Kişisel Başarısızlık
	B	B	B
Sabit	21,906**	7,744**	16,929**
Duygusal bağlılık	-0,168*	-0,110**	-,184**
Devam bağlılığı	0,154*	0,129**	,096**
Okul iklimi	-0,231**	-0,086**	-,081*
Model anlamlığı (ANOVA)	F _(3;308) =13,271, p<0,001	F _(3;308) =13,127, p<0,001	F _(3;307) =17,739, p<0,001
R ²	0,114,	0,113	0,148,

Duygusal Tükenmenin yordanması; Açıklayıcı değişkenlerden Duygusal bağlılık (B= -0,168; p < 0,05) ile okul iklimi (B = -0,231; p < 0,05) katsayılar negatif olup DTyi negatif yönde ve devam bağlılığın katsayısı (B = 0,154; p < 0,05) pozitif olduğundan Duygusal Tükenmeyi pozitif yönde yordamaktadır. Duygusal Tükenme = 21,91 – 0,17*(DuyB) + 0,15*(DevB) - 0,23*(Oiklim) denklemi ile tahmin edilebilir. Duyarsızlaşma; Duygusal bağlılık (B = -0,110; p < 0,05) ile okul iklimi (B = -0,086; p < 0,05) katsayılar negatif olup duyarsızlaşmayı negatif yönde ve devam bağlılığın katsayısı (B = 0,129; p<0,05) pozitif olduğundan Duyarsızlaşmayı pozitif yönde yordamaktadır. Duyarsızlaşması ile onarın örgütsel bağlılıkları ve okul iklimi algıları yardımıyla; Duyarsızlaşma= 7,74 – 0,11*(DuyB)+0,13*(DevB) - 0,09*(Oiklim) denklemi ile tahmin edilebilir. Kişisel Başarısızlık; Duygusal bağlılık (B = -0,184; p < 0,05) ile okul iklimi (B = -0,081; p < 0,05) katsayılar negatif olup kişisel başarısızlığı negatif yönde ve devam bağlılığın katsayısı (B = 0,096; p < 0,05) pozitif olduğundan kişisel başarısızlığı pozitif yönde yordamaktadır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin kişisel başarısızlık algıları onların örgütsel bağlılıkları ve okul iklimi algıları yardımıyla; Kişisel Başarısızlık = 16,93 – 0,184*(DuyB) + 0,096*(DevB) - 0,081*(Oiklim) denklemi ile tahmin edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ortalama tükenmişlik değerlerinin “az tükenmiş” düzeyinde olduğu ayrıca tükenmişliğin alt boyutlarını oluşturan “Duygusal Tükenmişlik”, “Duyarsızlaşma” ve “Kişisel Başarısızlık” boyutlarında da yine “az tükenmiş” düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde; Akgül (2014: 63-64), Şahin (2007: 80-81) ve Tunaboşlu (2015: 66) ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini farklı bulmuşlardır.

Katılımcıların tükenmişlik düzeyleri; cinsiyet ve görev yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre, kadın ve erkek ortaokul matematik öğretmenleri tükenmişlik düzeyleri açısından benzer algılara sahiptirler. Alanyazına

bakıldığında bu bulguyla örtüşen çalışmalar bulunmaktadır (Akgül, 2014; Kırılmaz vd., 2000; Yazıcı & Avcı, 2011). Ancak alanyazında bazı çalışmalarda erkeklerin kadınlardan, bazı çalışmalarda kadınların erkeklerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı bulunmuşken bazı çalışmalarda da cinsiyetten dolayı bir farklılık oluşmadığı söylenebilir (Polatçı & Ardic, 2008: 87).

Katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin görev yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çelik (2017: 61), çalışmasında araştırma bulgularımızı destekleyici sonuçlar elde etmişlerdir. Görev yerinin ve bu yerin merkeze uzaklığının tükenmişlik ve onun boyutlarının hiç birinde anlamlı farklılık yaratmadığını saptamıştır.

Fırsat verilmesi halinde branşını değiştirmek isteyen ortaokul matematik öğretmenleri, branşını değiştirmek istemeyen ortaokul matematik öğretmenlerine göre tükenmişlik duygusunu daha fazla algılamaktadır. Branşını değiştirmek isteyen ortaokul matematik öğretmenleri, branşını değiştirmek istemeyen ortaokul matematik öğretmenlerine göre daha fazla tükenmiştir, daha fazla duygusal tükenmiştir, daha fazla duyarsızlaşmıştır ve daha fazla kişisel başarısızlık duygusu yaşamaktadır. Tükenmişlik yaşayan ortaokul matematik öğretmenleri, bu durumun branşlarından kaynaklandığını düşünüyor olabilirler. Doğal olarak eğer branşlarını değiştirirlerse yaşadıkları tükenmişlik duygusundan kurtulacaklarını varsaydıkları için branş değişikliği istiyor olabilirler.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinde aldıkları toplam puanların hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutlarında da hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Ancak ortaokul matematik öğretmenlerinden hizmet süresi 1-10 arası yıl olanlar, hizmet süresi 11-20 yıl arası olanlara göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır. Araştırmamızın bulgularıyla benzerlik gösteren ve göstermeyen çalışmalar vardır. Yoldaş (2019: 62)'ın çalışmasında hizmet yılı değişkenine göre duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edemezken, duyarsızlaşma boyutunda arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir bulgusu araştırmamızla tamamen örtüşmektedir. Ancak, Akgül (2014: 66), Soykan (2012: 49) yaptıkları çalışmalarda hizmet yılı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki tespit edememişlerdir. Meslekte tecrübesi az olan öğretmenler kısa zamanda büyük başarılar elde etmeyi isteyebilirler, bu isteği gerçekleştirmek için ekstra enerji harcayabilirler ve daha hızlı yorulabilirler. Böylece tükenme karşısında direnç gösteremeyebilirler. Önlerine daha uzunca çalışma süresi olduğundan bu duruma savunma mekanizması olarak duyarsızlaşma geliştirerek kendilerini korumaya çalışmış olabilirler. Buna karşın; mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yapılacak çalışmalarla eğitimin uzun bir süreç olduğu anlatılabilir. Onların kaç yıl çalışacakları ve neler yapabileceklerine ilişkin eğitimler düzenlenerek farkındalık düzeyleri artırılabilir. Ayrıca okullarda görev dağılımı yapılırken mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ilk birkaç yıl tecrübeli öğretmenlere oranla biraz daha az ortak görev verilerek duyarsızlaşma düzeyleri azaltılabilir.

Katılımcıların öğrenim düzeyi değişkeni açısından lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre, daha fazla tükenmişlik

yaşadıkları tespit edilmiştir. Tükenmişliğin boyutları incelendiğinde öğrenim düzeyi değişkeni duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ayırt edici değilken, kişisel başarısızlık boyutunda ise ayırt edicidir. Lisansüstü düzeyinde öğrenim görmüş ortaokul matematik öğretmenleri lisans düzeyinde öğrenim görmüş ortaokul matematik öğretmenlerine göre daha fazla kişisel başarısızlık hissetmektedir. Tunaboğlu, (2015: 58) öğrenim durumu yükseldikçe tükenmişlik düzeyinin arttığını rapor etmektedir. Bu durum potansiyelinin farkında olan öğrenim düzeyi yüksek çalışanların, kendilerinden daha düşük eğitim düzeyine sahip çalışanlarla eşit tutulduğu durumlarda ya da kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda görevlerinde yükselmeme durumları için oldukça anlaşılırdır. Özellikle Milli Eğitim bakanlığının öğretmenlerin aldıkları lisansüstü eğitimi sadece ek derslerine cüzi miktarda bir katkı ile ödüllendirmeleri de öğretmenlerde tükenmişlik düzeyini yükseltmiş olabilir. Bu düzeyi azaltmak için, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ders programları ve izinleri üniversitedeki derslere göre ayarlanabilir. Özellikle doktora yapan öğretmenler doktora eğitimleri süresince kendi isteği ve kayıtlı olduğu enstitünün talebiyle araştırma görevlisi olarak görevlendirilerek öğretmenler doktora yapmaya özendirilebilir. Farklı illerde lisansüstü eğitim gören öğretmenlere bazı dersler uzaktan eğitim ile verilerek, onların yollarda daha az zaman geçirmeleri sağlanabilir. Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenler için mesleki kariyerlerinde ilerleme fırsatı verilebilir. MEB ödül yönetmeliğinde yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlayan öğretmenler için maddeler eklenerek, onlara verilecek ödüller çeşitlendirilebilir. Lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerin ünvanlarını MEB’de de kullanması sağlanabilir. Bu öğretmenler MEB’in merkezi ve yerel hizmeti içi eğitimlerinde görev verilerek MEB personellerinin birikiminin yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Matematik öğretmenlerinin duygusal bağlılıkları ile tükenmişlikleri arasında ve okul iklimi algıları ile tükenmişlikleri arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık matematik öğretmenlerinin devam bağlılığı ile tükenmişlikleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Alanyazında tükenmişliğin boyutları ile örgütsel bağlılığın boyutlarındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için yapılan çalışmalar ile araştırmamızın bulguların duygusal bağlılıkla ilgili olanlar örtüşürken devam bağlılığı ile ilgili bulgular farklılık göstermektedir (Akgül, 2014; Aksungurlu, 2018; Yoldaş, 2019). Duygusal bağlılığı güçlü olan birey tamamen kendi istekliliği doğrultusunda ancak örgütün amaçları için çabalar. Dolayısıyla duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık ile duygusal bağlılık arasında negatif yönü bir ilişki bulunması doğal karşılanabilir. Devam bağlılığı öğretmenlerin; okuldan ekstra bir çıkarı olduğu için, o okula çok emek harcadığı için, o okulda kalma zorunluluğu olduğu için ya da o okuldan ayrılmayı göze alamama durumlarında ortaya çıkabilen bir bağlılık türüdür. Araştırmamızın veri grubunu oluşturan ortaokul matematik öğretmenlerinin çoğunluğunun kıdemi olarak 1-10 yıl arasında (%55,5) olduğu ve çalıştığı okulda 0-3 yıl arası (%61,2) çalıştığı için henüz okullarıyla arasında devam bağlılığı oluşacak kadar süre geçmemiş olabilir.

Bayat (2015: 82) ve Göksal (2018: 106) duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık ile okul iklimi arasında negatif ilişki tespit etmiştir. Bu durum araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir. Okulun ikliminin demokratikleşmesi ve öğretmenlerin samimiyet düzeylerinin artması duygusal tükenmeyi, duyarsızlaşmayı ve kişisel başarısızlığı azaltması beklenen bir sonuçtur. McMurray vd. (2004: 480) örgütsel bağlılık ile örgüt iklimi arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu durum araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel bağlılıkları onların tükenmişlikleri için anlamlı yordayıcılardır. Açıklayıcı değişkenlerden duygusal bağlılık ile okul iklimi tükenmişliği negatif yönde ve devam bağlılığı tükenmişliği pozitif yönde yordamaktadır. Ayrıca duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve okul iklimi değişkenleri birlikte tükenmişlik değişkenindeki varyansın %19'unu açıklamaktadır. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde örgütsel bağlılık ile tükenmişlik arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu gösteren çalışmalar yer almaktadır (Akgül, 2014; Aydoğan, 2008; Ergin, 1992; Özen & Mirzeoğlu, 2006; Soykan, 2012; Yoldaş, 2019). Ayrıca Soykan (2012: 48), örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi çok güçlü, Aydoğan (2008: 123-124) güçlü, Yoldaş (2019: 64) düşük düzeyde tespit etmiştir. Göksal (2018: 125) okul ikliminin, tükenmişlik düzeyleri ile ilişkili olduğu, okul ikliminin kapalıdan açığa gittikçe tükenmişliği negatif yönde yordadığını bulmuştur. Demokratik okul iklimi ve samimiyet boyutları düşünüldüğünde bu iki özellik açık okul ikliminin de özellikleridir. Araştırma kapsamında devam bağlılığı yüksek olan ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Zira devam bağlılığının ana sebebi kişinin örgütte kalmak istemesinden ziyade örgütte kalmaya ihtiyaç duyması ya da örgütten ayrılmaya cesaret edememesidir (Meyer & Allen, 1997: 12). Dolayısıyla kendisini örgütte kalmak zorunda hisseden bireyin tükenmişlik düzeyi artabilir. Okul müdürlerinin okulu yönetirken sergiledikleri liderlik biçimleri önemlidir. Olumlu okul iklimi ile örgütsel bağlılığın beraber sağlanması için öğretmenler arası olumlu ilişkiler yönetici davranışları ile desteklenmelidir (Özdemir, 2017: 83). Her okulda öğretmenlerin ve diğer çalışanların okulun iklimi ile okula bağlılıklarıyla ilgili standart çalışmalar yapılarak mevcut durumlar belirlenebilir. Öğretmenler okul iklimini kapalı olarak algıyorsa bunun nedenleri belirlenip okul iklimini açık iklime dönüştürmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (02/04/2020-E.25813) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akgül, Z. (2014). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin matematik öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.
- Aksanuklu, P. (2018). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarıyla tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Amasralı, A. (2016). *Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Aşık, B. (2017). *İstanbul ili Küçükçekmece ilçesine bağlı ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Aydoğan, O. (2008). *İş stresinin tükenmişlik ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi: Kamu sektöründe bir uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu, Ankara, Türkiye.
- Bayat, S. (2015). *Okulların örgüt ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. 2018. Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506842>
- Çelik, F. (2016). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerde tükenmişlik (Adıyaman ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çelik, M. (2017). *Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Çil, F. (2016). *Bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çolak, Y. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Droogenbroeck, F.V., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of work- load and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Durak, H.Y., ve Seferoğlu, S.S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *GEFAD*, 37(2): 759-788
- Ereş, F. (2017). Mesleki tükenmişlik. Servet Özdemir ve Necati Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* içinde (s.528-551). PegemA.
- Ergin, C. (1992). Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12, 37-50.
- Erken, A.S. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmeler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 41-54.

- Evcı, N. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerinin incelenmesi (Amasya ili örneği)* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 11(3), 273-282. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- 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.
- Göksal, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Göktepe, A. K. (2016). *Tükenmişlik sendromu*. Nesil.
- Güneş, Ç. (2014). *Öğretmen tükenmişliği ve örgütsel sosyalleşme: Türkiye'deki İngilizce öğretmenleri örnekleme* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Shaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Kapar, G. (2016). *Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri üzerine bir çözümleme: Van örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. Baskı)*. Nobel Yayınları.
- Kayış, M. (2016). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy, Ataşehir ve Sancaktepe ilçeleri Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kelgökmen, A. H., Uzunöz, F. S., & Demirhan, G. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3) 1503-1516.
- Kırılmaz, A., Çelen, Y., & Sarp, N. (2000). İlköğretim'de çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması. *Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi*, 2(1), 2-9.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Maslach, C., Leiter, M.P., & Jackson, S.E. (2012). Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 296-300. <https://doi.org/10.1002/job.784>
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McMurray, A. J., Scott, D. R., & Pace, R. W. (2004). The relationship between organizational commitment and organizational climate in manufacturing. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 473-488. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1116>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Sage Publications.
- Mistan, B. (2017). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal School Health*, 80(6), 271-279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>

- Monte, P. G., & Ferraz, F. H. (2013). Psychometric properties of the "Spanish Burnout Inventory" among employees working with people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(10), 959-968. <https://doi.org/10.1037/a0027883>
- Özdemir, A.O. (2017). *Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğın aracılık etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Özen, G., & Mirzeoğlu N. (2006). Bir spor örgütünde çalışan spor uzmanlarının tükenmişlik ve örgütsel bağlılıklarının incelenmesi, *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi* 1(2), 12-17.
- Özkul, R., & Dönmez, B. (2019). Sınıf Yönetimi Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 673-694. <https://doi.org/10.17679/inuefd.521575>
- Özsoy, S., Ergül, S. & Bayık, A. (2001). Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 17(3), 1-16.
- Polatçı, S., & Ardiç, K. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerine bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the questions: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177-196). <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Seferoğlu, S. S., Yıldız H., & Yücel, A. Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Soykan, E. (2012). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik ilişkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- Şahin, E. D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şekerci, K. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda görevli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Şenel, E., & Buluş, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik döngüsü ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 1-16.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Allyn & Bacon.
- TDK, (2019). <http://sozluk.gov.tr/>
- Tunaboylu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri (İzmir ili Torbalı ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ulutaşdemir, N.(2012). *Kilis kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Wasti, S.A. (2000). *Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi*. 8.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. 401-410.
- Wood, T., & McCarthy, C. (2002). Understanding and preventing teacher burnout. *ERIC Digest*, 1-8.
- Yazıcı, K., & Avcı, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 29-37.
- Yeğin, H. (2014). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58): 315-332.
- Yılmaz, E. (2017). *Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyum ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yoldaş, M.A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

İletişim/Correspondence

Uzman Oktay DÖNÜK
okittay@hotmail.com
Dr. Öğr. Üyesi Recep BİNDAK
bindak@gantep.edu.tr

Developing the Teacher Academic Aspiration Scale (TAAS): Validity and Reliability Study

Gamze TUTİ, Turkish Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0001-8831-6613

Murat ÖZDEMİR, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0002-1166-6831

Hatice RİZELİ, Turkish Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0003-4009-1050

Abstract

In an effort to increase the quality of education and training, it is significant for teachers to have academic enthusiasm for their professional and personal development via graduate education. The aim of this research is to develop a valid and reliable measurement tool suitable for examining teachers' academic aspiration. Within the scope of the research, four common main dimensions were determined by taking advantage of similar studies in the literature, and a draft item pool of 38 items was created. Research data were collected from two different groups. A total of 640 teachers, 313 in the first stage and 327 in the second stage, participated in the study. In the analysis of the data, item analysis, exploratory factor analysis, first and second level confirmatory factor analysis were performed, and reliability coefficients were calculated. As a result of the item analysis and EFA (Exploratory Factor Analysis), a 24-item scale consisting of four sub-dimensions was obtained. The findings obtained out of CFA (Confirmatory Factor Analysis) showed that the scale had an acceptable fit. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient calculated as .96 for the reliability of the scale, revealed the scale was quite reliable. With reference to these findings, it can be stated that the Teacher Academic Aspiration Scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure teachers' academic aspiration.

Keywords: academic aspiration, validity, reliability, teacher



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 621-644
DOI:10.17679/inuefd.1009443

Article Type
Research Article

Received
14.10.2021

Accepted
06.05.2022

Suggested Citation

Tuti, G., Özdemir, M. & Rizeli H. (2022). Developing the Teacher Academic Aspiration Scale (TAAS): Validity and Reliability Study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 621-644. DOI: 10.17679/inuefd.1009443

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The term academic aspiration is defined in the literature as success-oriented academic advancement expectation of individuals together with the willing-to-learn and determined behavioral tendencies (Plucker, 1996). In the concept of academic aspiration the individual has two basic motives: (i) desire for intrinsic motivation and (ii) desire to promote and succeed in line with a specific goal (Plucker, 1998).

In this study, academic aspiration will be discussed as teachers' expectation of academic advancement in their graduate education processes with the willing-to-learn and determined behavior tendencies. Looking at the studies examining the opinions of teachers about postgraduate education, it is observed that the factors affecting the process are generally expressed through the titles of personal, academic, professional and social behavior originated ones (Alabaş, Kamer, & Polat, 2012; Koşar, Er, & Kılınç, 2020; Teyfur & Çakır, 2018; Toptak & Taşğın, 2017).

Based on these studies, it is possible to outline the views of teachers about graduate education under four main headings: (i) personal interest, (ii) academic attitude, (iii) professional development and (iv) social outcomes. Personal attention corresponds to teachers' individual learning needs and potential, and their internal behaviors in order to be more successful in the graduate education process; academic attitude corresponds to academic and scientific behaviors of teachers during their graduate education; professional development corresponds to teachers' behaviors to increase their professional competence while social outcomes express the behaviors that correspond to the wishes and success of the teachers internalized in the postgraduate education process in the context of social values.

In addition to the studies on graduate subjects, which are mostly carried out qualitatively in the literature, a one-dimensional measurement tool developed by Minaz (2019) was found to evaluate the graduate education process of teachers. However, in the literature review, no valid and reliable measurement tool was found that deals with the cognitive, affective and behavioral dimensions of the graduate education process of teachers in the context of their academic aspiration. It is hoped that this study, which will fill this gap in the literature, will contribute to policy makers, practitioners, and the relevant literature.

Purpose

The aim of this study is to make the validity and reliability analysis of the "Academic Aspiration Scale" (AAS) in the context of development in the graduate education processes according to the opinions of the teachers.

Method

This research, which aims to determine the views of teachers on graduate education processes, was designed with a quantitative research approach and a scanning model was used. Scanning is the description of a current or past situation as it is (Karasar, 1999).

This research was carried out in two consecutive phases. In this context, data were collected from two different samples in the study. Participants are comprised of teachers working in official kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in Trabzon, Turkey in the spring term of 2021. In the research, the convenience sampling method,

which provides convenience and speed to the researcher in terms of accessibility, was preferred.

Findings

Findings Related to Item Analysis of TAAS

As a result of the analysis carried out, it was seen that the arithmetic mean of the scale items took values between 3.19 and 4.21. The skewness and kurtosis values of the items were examined. It was observed that the coefficients of all the items, except for the 2nd and 11th items, were between ± 1 , and met the single normality assumption. Items 2 and 11, which did not show normal distribution, were removed from the scale for this reason.

It was determined that the skewness and kurtosis coefficient values of the other items were between 1.00 and $-.88$. In order to examine the discrimination power of the items, the item total correlation values were examined. It was observed that all items had values above $.30$. In this respect, it can be stated that all items in the scale are distinctive.

Findings Related to Exploratory Factor Analysis

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) and Bartlett values were first calculated in order to determine whether the scale data were appropriate for factor analysis. The KMO value of the scale was found to be $.95$ and the Bartlett Sphericity test ($\chi^2=8616.30$, $p<.001$) was found to be significant. According to the findings, it was seen that the items of the scale (eigenvalue >1) were placed under four different factors. When the ratios of the four different dimensions put forward to explain the total variance of the scale were examined, it was seen that they were 51.54% , 8.26% , 5.39% and 4.15% , respectively, and they explained 69.34% of the total variance in the scale. It is seen that the scale items have factor loading values between $.51$ and $.79$. According to the EFA findings, the first factor consisted of four items and was named as personal interest. The second factor consists of five items and is called academic attitude. The third factor consists of seven items and is named as professional development. The fourth factor consists of eight items and is named as social outcomes.

Findings Related to Confirmatory Factor Analysis

The first level CFA of the TAAS showed acceptable agreement with the values of χ^2/df (2.82), RMSEA (0.70), AGFI (0.89), NFI (0.90) and GFI (0.90), while CFI (0.96) and IFI (0.97) values were found to be in perfect agreement. The second level CFA of the TAAS showed acceptable agreement with the values of χ^2/df (2.82), RMSEA (0.70), AGFI (0.89), NFI (0.90) and GFI (0.93), while CFI (0.96) and IFI (0.97) values were found to be in perfect agreement. Cronbach's alpha coefficients were calculated to determine the internal consistency of the four-factor TAAS. It was calculated as $\alpha=.88$ in the dimension of personal interest, $\alpha=.89$ in the dimension of academic attitude, $\alpha=.95$ in the dimension of professional development, $\alpha=.95$ in the dimension of social outcomes, and $\alpha=.96$ in the total scale of TAAS. Based on this criterion and the calculated α coefficients, it would be fair to state that TAAS is a reliable scale. Additionally, it was determined that the correlation coefficients between the scale total and its factors took values between $.56$ and $.80$, and all relationships were significant at the $p<0.01$ level. According to the correlation findings, there is a moderately positive correlation between the scale total and its dimensions. Based on these findings, it can be stated that TAAS is a reliable scale with high internal consistency.

Discussion & Conclusion

Consequently, the "Teacher Academic Aspiration Scale", which consists of 24 items and four factors, is a valid and reliable measurement tool in determining the academic aspiration level of teachers. The developed scale includes four sub-dimensions: personal interest, academic attitude, professional development, and social outcomes.

Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeği'nin (ÖAiÖ) Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Gamze TUTİ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-8831-6613

Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1166-6831

Hatice RİZELİ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-4009-1050

Öz

Eğitim ve öğretimde niteliğin artırılması adına öğretmenlerin lisansüstü eğitim yoluyla mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik akademik isteklilik duyması önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin akademik istekliliklerini incelemeye uygun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine başvurularak alanyazındaki benzer araştırmalardan da yararlanarak dört ortak ana boyut belirlenmiş ve 38 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırma verisi iki farklı gruptan toplanmıştır. Çalışmanın birinci aşamasına 313, ikinci aşamasına ise 327 olmak üzere toplam 640 öğretmen katılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde madde analizi, açımlayıcı faktör analizi, birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Madde analizi ve AFA sonucunda dört alt boyuttan oluşan toplam 24 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği için .96 olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara göre, Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeği'nin öğretmenlerin akademik istekliliklerini ölçmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: akademik isteklilik, geçerlilik, güvenilirlik, öğretmen



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 621-644
DOI:10.17679/inuefd.1009443

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
14.10.2021

Kabul Tarihi
06.05.2022

Önerilen Atıf

Tuti, G., Özdemir, M. & Rizeli H. (2022). Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeği'nin (ÖAiÖ) Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 621-644. DOI: 10.17679/inuefd.1009443

Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeği'nin (ÖAiÖ) Geliştirilmesi:

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Öğretmenler dünyadaki tüm eğitim sistemlerinin ortak temel unsurlarından biridir. Nitekim öğretmenler, eğitim örgütleri çatısında iyi yönde gelişimin baş mimarları olarak tanımlanmaktadır (Hill vd., 2005; Sullivan ve McDonough, 2002). Bu çerçevede eğitim örgütlerinde ortaya konulan hedeflerin gerçekleştirilmesinde görevli en önemli paydaşın öğretmenler olduğunu söylemek mümkündür. Hatta ülkeler öğretmenlerini, sürdürülebilir bir kalkınmada önemli insan kaynağı olarak da görmektedirler. Sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında ise temel rol eğitimde kaliteden geçmektedir. Öğrencilerin nitelikli bir eğitim alması eğitimde kalitenin bir göstergesidir ve öğretmen nitelikleriyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Şişman, 2006). Öğretmen mesleği ve niteliği istenilen düzeye ulaşmadıkça, hiçbir eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirilemeyeceği de belirtilmiştir (Akyüz, 2010). Bu durumun yaşanmaması adına öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ayrıca önem arz etmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Mesleki gelişimi desteklenen öğretmen, sahip olacağı yeni mesleki yetkinliklerle kişisel, mesleki ve akademik başarıyı da olumlu olarak etkileyecektir. Nitelikli öğretmen ve akademik başarı arasında yapılan araştırma sonuçları bu görüşü desteklemektedir (Atar, 2014; Erbilgin ve Boz, 2013; Goldhaber, 2016; Stronge, Ward ve Grant, 2011; Stronge, Ward, Tucker ve Hindman, 2007).

Lisans eğitiminden sonra öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına başvurdukları en önemli kaynaklardan biri de lisansüstü eğitim programlarıdır (Avalos, 2011). Lisansüstü eğitim, bireylerin herhangi bir alanda uzmanlaşmasını ve onlara akademik yetkinliklerle birlikte mesleki gelişim imkânı sağlayan programlar olarak tanımlanmaktadır (Aitken, Currey, Marshall & Elliott, 2008). Bireyler bu lisansüstü eğitim programları sayesinde sadece mesleki değil kişisel gelişim yetkinlikleri de kazanmakta ve çalışma ortamlarında bu yetkinliklerini meslektaşları ile paylaşarak daha fazla deneyim sahibi olmaktadır. Mesleki yetkinlikler arttıkça bireyde öğrenmeye ve gelişmeye isteklilik duygusunun pekiştiği de ifade edilebilir. Kovalchuck ve Vorotnykova (2017) bireylerin mesleki yetkinlikleri arttıkça mesleki motivasyonlarının olumlu etkilendiğini söylemektedir. Eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin de mesleki gelişimleri adına başvurdukları lisansüstü eğitimleri, akademik bilgi ve uygulama çalışmaları arasında bir köprü vazifesi görmesi sebebiyle kritik bir işlev kazanmaktadır (Alton-Lee, 2011).

Ülkemizde son yıllarda akademik ve mesleki gelişimleri adına lisansüstü eğitime başvuran öğretmen sayısında ciddi bir artış gözlemlense de MEB 2020 faaliyet raporunda yayınlanan lisansüstü eğitime sahip öğretmen sayıları (yüksek lisanslı öğretmenler 98.518, doktoralı öğretmenler 1743) Avrupa'daki ortalamaların çok altında bulunmaktadır. Türkiye'de lisansüstü eğitime sahip öğretmen oranı yaklaşık %11 iken Avrupa'daki ülkelerde lisansüstü eğitime sahip öğretmen oranlarının yaklaşık olarak %60'ların üzerinde olduğu görülmektedir (MEB, 2021). MEB 2019-2023 Stratejik Planı'na bakıldığında ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde süreklilik sağlanması adına öncelikli hedefler belirlendiği görülmüştür (MEB, 2019). Lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısındaki artışın devamı için bu öncelikli hedeflerin gerçekleştirilerek bir öğretmenlik kariyer sistemi oluşturulması beklentisi de mevcuttur (Can, 2019). Böyle bir sistemin var olmasının öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına daha istekli olmasına yani akademik isteklilik duygularının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Akademik isteklilik (academic aspiration), kavramı alanyazında bireylerin başarı odaklı akademik yükselme beklentisi ile öğrenmeye istekli ve azimli davranış eğilimleri olarak tanımlanmaktadır (Plucker, 1996). Akademik isteklilik kavramında, bireyin (i) içsel güdülenme isteği duyması ve (ii) belirli bir amaç doğrultusunda yükselme ve başarı arzusu olarak iki temel dayanağı bulunmaktadır (Plucker, 1998). Akademik isteklilik kavramı, öğrenme sürecindeki bireyin kendini keşfetmesi ve başarısını motive ederek kararlılığında etmen rol oynaması nedeniyle alanyazında oldukça ilgi görmektedir (Sanders, Munford ve Boden, 2017; Shankar, Ip ve Khalema, 2017; Smith vd., 2016). Yapılan çalışmaların genel olarak akademik isteklilik kavramını öğrencilerin öğrenme süreçleri bağlamında değerlendirildiği görülmüştür (Abu-Hilal, 2000; Ahmavaara ve Houston, 2007; Arastaman ve Özdemir, 2019; Carroll vd., 2009; Khattab, 2015; Koçak ve Ay, 2020; McCollum ve Yoder, 2011; Rothon, Arephin, Klineberg, Cattell ve Stansfeld, 2011; Uwah, McMahan ve Furlow, 2008). Bu çalışmada ise akademik isteklilik; öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerindeki akademik yükselme beklentisi ile öğrenmeye istekli ve azimli davranış eğilimleri olarak ele alınacaktır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, sürece etki eden faktörlerin genellikle kişisel, akademik, mesleki ve toplumsal davranış kaynaklı başlıklarda ifade edildiği görülmüştür (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Teyfur ve Çakır, 2018; Toptak ve Taşğın, 2017). Bu çalışmalardan yola çıkarak lisansüstü eğitimle ilgili öğretmen görüşlerini (i) kişisel ilgi, (ii) akademik tutum, (iii) mesleki gelişim ve (iv) toplumsal çıktılar olmak üzere dört ana başlıkta boyutlandırmak mümkündür.

Kişisel ilgi, öğretmenlerin bireysel öğrenme ihtiyaçları ve potansiyeli ile lisansüstü eğitim sürecinde daha başarılı olmak adına gösterdikleri içsel davranışları; akademik tutum, öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinde sergiledikleri akademik ve bilimsel davranışlarını; mesleki gelişim öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterliliklerini artırmak adına sunmuş oldukları davranışları; toplumsal çıktılar ise öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecindeki özümsemiği istek ve başarının toplumsal değerler bağlamında karşılık gelen davranışları ifade etmektedir.

Son yıllarda lisansüstü eğitim ile ilgili çalışmalarda sayısal bir artış olduğu gözlenmektedir. Özellikle Türkiye'deki öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecine yönelik farklı boyutlarda yapılan çalışmalar bulunmaktadır ve bu çalışmaların genellikle görüş, sorun, beklenti, çözüm önerileri ve kariyer gelişimi bağlamında incelendiği görülmüştür (ör: Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Bayar ve Çelenk, 2019; Çalışoğlu ve Yalvaç, 2019; Er ve Ünal, 2017; İlter, 2020; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Serin ve Ergin-Kocatürk, 2019; Toprak ve Taşğın, 2017; Turhan ve Yaraş, 2013). Daha çok nitel olarak gerçekleştirilen bu çalışmaların yanında alanyazında Minaz (2019) tarafından öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecini değerlendirmek amacıyla geliştirilen tek boyutlu bir ölçme aracına rastlanılmıştır. Fakat alanyazın taramalarında öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecini akademik isteklilikleri bağlamında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda ele alan geçerli ve güvenilir herhangi bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Alanyazında ihtiyaç duyulan bu eksikliği tamamlayacak bu çalışmanın, politika belirleyicilerine, uygulayıcılara ve ilgili alanyazına katkı sunması umulmaktadır.

Bu boşluktan hareketle çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre lisansüstü eğitim süreçlerinde "Akademik İsteklilik Ölçeği'nin (ÖAİÖ) geliştirilmesi bağlamında geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır. Belirlenen bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. ÖAiÖ, geçerli bir ölçme aracı mıdır?
2. ÖAiÖ, güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiş ve tarama modeli kullanılmıştır. Tarama, şu an ya da geçmişteki bir durumun olduğu gibi betimlenmesidir (Karasar, 1999). Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bu evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir.

Katılımcılar

Bu araştırma ardışık olarak iki evrede yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmada iki farklı örneklemden veri toplanmıştır. Birinci örneklem ile açıklayıcı faktör analizi, ikinci örneklem ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 2021 yılı bahar döneminde Trabzon ilinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada ulaşılabilirliği yönünden araştırmacıya kolaylık ve hız sağlayan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Birinci katılımcı grupta 313 öğretmen bulunmaktadır. İkinci katılımcı grupta ise 327 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Değişkenler Bağlamında Katılımcılara Ait Sayısal Veriler

Katılımcılara Ait Değişkenler	Birinci Çalışma Grubu (313 Öğretmen)		İkinci Çalışma Grubu (327 Öğretmen)		
	f	%	f	%	
Cinsiyet					
	Kadın	204	65,2	214	65,4
	Erkek	109	34,8	113	34,6
Yaş					
	20-30	50	16,0	53	16,2
	31-40	126	40,3	141	43,1
	41-50	89	28,4	93	28,4
	50 üzeri	48	15,3	40	12,2
Eğitim Durumu					
	Lisans	276	88,2	280	85,6
	Lisansüstü	37	11,8	47	14,4
Eğitim Kademesi					
	Anaokulu	39	12,5	33	10,1
	İlkokul	141	45,0	121	37,0
	Ortaokul	123	39,3	105	32,1
	Lise	10	3,2	68	20,8
Mesleki Kıdem (Yıl)					
	1-5	43	13,7	45	13,8
	6-10	65	20,9	75	22,9
	11-15	65	20,8	68	20,8
	16-20	65	14,4	49	15,0
	20 üzeri	95	30,4	90	27,5

Medeni Durum	Bekar	47	15,0	54	16,5
	Evli	266	85,0	273	83,5
Toplam		313	100	327	100

Tablo 1’de sunulan tabloya göre cinsiyet değişkenine en fazla katılımcının kadın öğretmenler (n=204) olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre en fazla katılımcı sayısının 31-40 yaş (n=126) arasında bulunan öğretmenler, en az katılımcı sayısının ise 50 üzeri yaş (n=48) arasında olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkenine göre lisansüstü mezunu (n=37) olan katılımcı sayısının çok düşük olduğu dikkat çekmektedir. Okul kademesi değişkenine göre ilkokulda (141) görev yapan katılımcı sayısının diğer kademelere göre fazla olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre en fazla katılımcı sayısının 21 yıl ve üzeri (n=95) kıdeme sahip öğretmenler, en az katılımcı sayısının ise 1-5 yıl (n=43) arasında kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Ayrıca medeni durum değişkenine göre katılımcıların çoğunluğunun evli (n=266) oldukları göze çarpmaktadır. Örneklem büyüklüğünün doğru seçimi sağlıklı bir faktör analizi için önemlidir (Tabachnik ve Fidell, 2007). Alanyazına bakıldığında bir görüşte faktör analizi için gerekli olan örneklem büyüklüğünün en az 100 katılımcı olması gerektiği (Kline, 1994), diğer bir görüşte ise ölçekteki madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği (Tavşancıl, 2006) ifade edilmiştir. Mevcut araştırmanın örneklem büyüklüğü alanyazındaki belirtilen değerlere göre uygun olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla Akademik İsteklilik Ölçeği (ÖAiÖ) geliştirilmiştir. ÖAiÖ’nün geliştirilmesi amacıyla ilk olarak açık uçlu sorular yoluyla lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan ve olmayan tüm öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinde akademik gelişimlerine yönelik istekleri, duyguları, inançları, gelecek planları, mesleki katkıları, zorlayıcı ve kolaylaştırıcı faktörleri betimlemeleri istenmiştir. Dönüş sağlanan yanıtlar ile alanyazındaki benzer araştırmalardan (Arastaman ve Özdemir, 2019; Bayar ve Çelenk, 2019; Çalışoğlu ve Yalvaç, 2019; Er ve Ünal, 2017; İter, 2020; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Minaz, 2019; Serin ve Ergin-Kocatürk, 2019) yararlanarak dört ortak ana boyut belirlenmiş ve 38 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak form, biri ölçme ve beşi eğitim yönetimi alanında olmak üzere toplam altı eğitim bilimleri uzmanından görüş alınarak kapsam geçerliliği sağlanmış ve dilsel açıdan incelenmiştir. Dönüş sağlanan uzman görüşleriyle 26 madde ve dört başlıklı (kişisel ilgi, akademik tutum, mesleki gelişim ve toplumsal çıktılar) taslak form oluşturulmuştur. ÖAiÖ böylelikle uygulamaya hazır hale getirilmiştir. ÖAiÖ’ye ait beş dereceli Likert tipi maddeler; Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma için gerekli Etik Komisyon ve uygulama izinleri alınmıştır. Veriler araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden Mart 2021 ve Mayıs 2021 tarihleri arasında çevrimiçi yollarla toplanmıştır. Toplanan verilerin faktör analizine uygun hale gelmesi için Mahalanobis uzaklık değeri ve Z puanı kullanılmıştır (Tezbaşaran, 2008). Verilerin normallik değerlerini incelemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Maddeler arasındaki çoklu bağlantı probleminin var olup olmadığını görmek için maddeler arasındaki korelasyon değerleri ($r < .90$) incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Veri setinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek üzere Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi değerleri tespit edilmiştir. ÖAiÖ için birinci katılımcı gruptan 343 öğretmene online form uygulanmıştır. Geri dönüş sağlanan toplam ölçeklerden 30’u eksik bilgi girişiyle analize uygun olmadığı için çıkarılmıştır. ÖAiÖ’nün yapı geçerliliğinin tespit edilmesi adına 313 ölçek üzerinde açıklayıcı

faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA SPSS 20.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Faktör çıkarma yöntemi olarak psikometrik yönleri güçlü ve belirsizliğini en aza indirmek adına etkili olan Temel Bileşenler Analizi (TBA) kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Faktörler arasında korelasyon olduğu varsayımından hareketle Direct Oblimin eğik döndürme yöntemi tercih edilmiştir (Çokluk vd., 2010). AFA için faktör sayısı belirlenirken ölçüt öz-değerin 1'den büyük olmasıdır (Seçer, 2015). Bununla birlikte yamaç birikinti grafiğindeki dik inişler kriter alınmıştır. Ayrıca ikinci katılımcı gruptan farklı 327 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde de birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde alanyazında kabul edilen uyum iyiliği değer aralıkları ölçüt olarak kullanılmıştır (Schermelleh ve Moosbrugger, 2003). Alanyazında ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 3'ten küçük olması "mükemmel uyum" olarak değerlendirilmekte olup mevcut çalışma için ölçüt olarak kullanılmıştır (Kline, 2005). DFA, AMOS v23 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. ÖAiÖ'nün güvenilirliğinin tespitinde ise Cronbach-Alfa katsayısından faydalanılmıştır.

Bu araştırma için, Trabzon Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 09.03.2021 tarih ve E-81614018-000-244 sayı no ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

ÖAiÖ'nün Madde Analizine İlişkin Bulgular

ÖAiÖ'de bulunan tüm maddelerin ayırt ediciliklerine bakılması ve ölçmesi hedeflenen davranışlarla ilişkili olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen madde analizi bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Madde Analizine İlişkin Bulgular

Madde No	Madde Toplam Korelasyon Değerleri		Ort.	Çarpıklık	Basıklık	SS
	1.Düzye	2.Düzye				
1	.574	.582	4.10	-.88	1.00	.851
2	.675	.686	4.21	-1.22	2.25	.889
3	.747	.749	3.91	-.65	.65	.888
4	.670	.677	3.19	.27	-.09	.875
5	.702	.712	3.32	.23	.08	.891
6	.692	.703	4.04	-.69	1.00	.789
7	.728	.734	3.86	-.65	.97	.860
8	.494	.503	3.67	-.22	-.50	.968
9	.723	.734	3.26	.11	-.35	.909
10	.725	.734	4.12	-.80	.90	.818
11	.732	.744	4.14	-1.72	2.05	.785
12	.784	.791	3.96	-.45	.20	.865
13	.780	.780	3.89	-.62	.66	.856
14	.774	.788	4.00	-.64	.88	.824
15	.751	.768	4.00	-.23	-.11	.764
16	.657	.671	3.66	-.61	.71	.836

17	.631	.650	3.81	-.65	-.80	.956
18	.740	.762	4.03	-.56	.92	.827
19	.560	.572	4.03	-.62	.64	.769
20	.647	.656	3.94	-.71	.88	.765
21	.674	.689	3.88	-.61	.90	.818
22	.686	.695	3.98	-.70	.94	.840
23	.757	.765	3.93	-.53	.83	.795
24	.775	.788	3.97	-.67	.71	.799
25	.797	.815	3.96	-.88	.15	.766
26	.640	.659	3.93	-.22	.25	.868

Tablo 2'ye göre ölçek maddelerinin aritmetik ortalamalarının 3.19 ile 4.21 arasında değer aldığı görülmüştür. Tablo 2'ye göre öncelikle maddelere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. 2. ve 11. maddeler dışındaki tüm maddelerin katsayısının ± 1 arasında olduğu ve tekli normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Belirtilen maddeler dışındaki tüm maddelerin normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Alanyazında belirtilen bu katsayılar aralığında yer almayan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiği önerilmektedir (Şencan, 2005). Normal dağılım göstermeyen 2. ve 11. maddeler bu gerekçeyle ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayı değer aralıklarının 1.00 ile -.88 arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu değer aralıkları ölçek verilerinin normal dağıldığının bir göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Maddelerin ayırt edicilik güçlerini incelemek amacıyla madde toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır. Bir testin iç tutarlılığının yüksek olması adına madde toplam korelasyonu katsayısının pozitif ve yüksek değerde bulunması gereklidir. Ayırt ediciliği yüksek bir maddenin, madde toplam korelasyon değerinin .30'un üzerinde bulunması bir ölçüt olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Tüm maddeler bu doğrultuda incelenmiş ve tüm maddelerin .30'un üstünde değer aldıkları görülmüştür. Bu doğrultuda ölçekte bulunan tüm maddelerin ayırt edici olduğu ifade edilebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek verilerinin faktör analizi için uygun olup olmadığını tespit edebilmek adına ilk önce Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin KMO değeri .95 olduğu ve Bartlett Küresellik testinin ($\chi^2=8616,30$, $p<.001$) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgular verilerin faktör analizine uygunluğunun bir göstergesidir (Field, 2013). Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA'da Temel Bileşenler Analizi kullanılmış olup ilgili bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

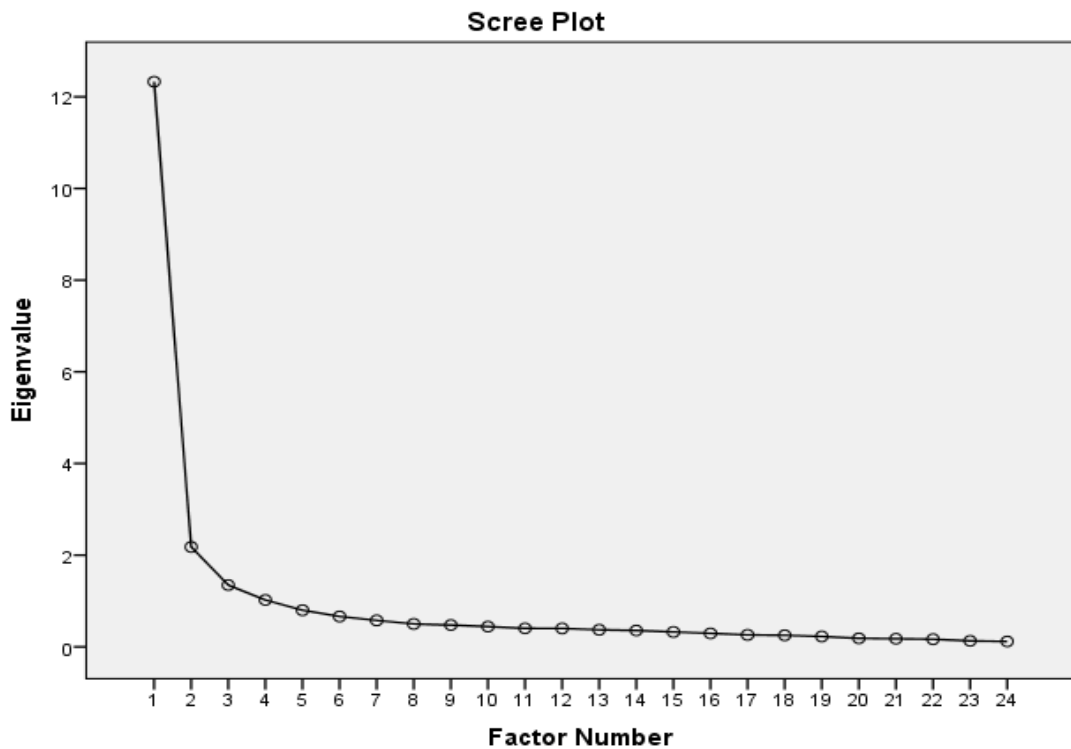
Temel Bileşenler Analizine İlişkin Bulgular

Faktör	Boyutlar	Madde No	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	Kişisel İlgi	1,3,6,7	13.916	51.54	51.54
2	Akademik Tutum	4,5,8,9,16	2.231	8.26	59.80
3	Mesleki Gelişim	10,12,13,14,15,17,18	1.456	5.39	65.19
4	Toplumsal Çıktılar	19,20,21,22,23,24,25,26	1.121	4.15	69.34

N= 313

Elde edilen bulgulara göre ölçek maddelerinin (özdeğeri>1) dört ayrı faktör altında yer aldığı görülmüştür. Özdeğer, açıklanan varyans ve yamaç-birikinti grafiği ölçekteki faktör yapısını ve sayısının karar verilmesinde önemli ölçütlerdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Tablo 3'e bakıldığında dört faktörün (özdeğeri>1) sırasıyla 13.916, 2.231, 1.456 ve 1.121 özdeğere sahip oldukları tespit edilmiştir. Alanyazında özdeğeri≥1 olan faktörler, boyutlandırmada önemli bir kriter olarak görülmektedir (Field, 2013). Bu bulgular ışında da ölçeğin dört boyuttan oluştuğu ortaya konulmuştur.

Ortaya konulan dört boyutun ölçeğin toplam varyansını açıklama oranlarına bakıldığında ise sırasıyla %51.54, %8.26, %5.39 ve %4.15 olduğu ve ölçekteki toplam varyansın %69.34'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçekteki açıklanan bu oran toplam varyans oranının 2/3'ünden fazla bir değere sahip olması nedeniyle, ÖAiÖ'nün ilgili yapının iyi ölçüleceğinin güçlü bir göstergesi olarak sunulabilir (Büyüköztürk, 2012). Diğer önemli bir gösterge olan yamaç-birikinti grafiği ise Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği

ÖAiÖ'ye ait yamaç birikim grafiğinde eğimin en aza indiği nokta faktör sayısının belirlenmesinde kritik önem taşımaktadır. Ayrıca ölçeğin faktör sayısında özdeğerin bir ve üzerinde değer alması temel ölçüttür (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Eğim ve özdeğer yükleri birlikte incelendiğinde ise ÖAiÖ'nün dört faktörlü yapısı ortaya konulmuştur. ÖAiÖ'ye ait faktör yük değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.*ÖAiÖ'ye ait Faktör Yük Değerleri*

Madde No	Akademik İsteklilik Ölçeği	1.Faktör (Kişisel İlgil)	2.Faktör (Akademik Tutum)	3.Faktör (Mesleki Gelişim)	4.Faktör (Toplumsal Çıktılar)	Ortak Faktör Varyansı
3	Bilimsel çalışmalar yapmak beni mutlu eder.	.74				.57
6	Bilimsel çalışmalar bana yeni bakış açıları kazandırır.	.72				.61
7	Bilimsel çalışmalar yapmak, iş doyumumu artırır.	.68				.68
1	Akademik yönden gelişeceğime inanıyorum.	.57				.59
4	Bilimsel/akademik dergileri takip ederim.		.77			.73
9	Bilimsel etkinlikleri (Konferans, sempozyum vs) takip ederim.		.77			.68
5	Bilimsel kitaplar okurum.		.74			.60
16	Mesleki gelişimim için alanımla ilgili akademik çalışmaları takip ederim.		.59			.73
8	Akademik gelişimim amacıyla eğitici kurslara gönüllü olarak katılırım.		.51			.61
12	Mesleğime yönelik motivasyonumda akademik çalışmalar önemlidir.			.78		.70
3	Meslekte daha etkili olabilmenin bir yolu da akademik çalışmalar yapmaktır.			.78		.76
14	Akademik çalışmalar yapmak mesleki zindeliğimi tazeler.			.74		.77
10	Akademik çalışmalar içerisinde yer almak mesleki gelişimimi destekler.			.71		.67
15	Akademik anlamda gelişmek, mesleğimle ilgili farklı kariyer alanlarını keşfetmeme olanak sağlar.			.70		.77
18	Akademik çalışmalar yapmak mesleki vizyonuma katkı sağlar.			.65		.70
17	Lisansüstü eğitim yapmak mesleki yönden beni geliştirir.			.57		.73
25	Akademik gelişimim, dış paydaşlarla olan iletişimimi güçlendirir.				.79	.84
22	Akademik gelişim toplumsal statüyü yükseltir.				.78	.54
24	Akademik gelişimim, iç paydaşlarla olan iletişimimi güçlendirir.				.78	.82
23	Akademik çalışmalarım, yer aldığım sosyal sorumluluk projelerinin etkililiğine katkı sağlar.				.76	.73

26	Akademik yönden yükselmek, toplumun mesleğine karşı duyduğu itibara katkı sağlar.	.72	.59
21	Akademik yönden yükselmek, toplumsal sorumluluklarımızı artıran bir unsurdur.	.72	.58
20	Toplumsal sorumlulukların daha etkili yerine getirilmesinde akademik çalışmalar önem taşır.	.67	.56
19	Bilimsel çalışmaların toplumsal bir değer taşıdığına inanırım.	.64	.58

Tablo 4 incelendiğinde ölçek maddelerinin .51 ile .79 arasında faktör yük değeri aldıkları görülmektedir. Alanyazında ölçekte yer alan her bir maddenin faktör yükünün .500 ve üzerinde değer almasının iyi bir ölçüt olduğu ifade edilmektedir (Costello ve Osborne, 2005). AFA bulgularına göre birinci faktör dört maddeden oluşmakta olup kişisel ilgi olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör beş maddeden oluşmakta olup akademik tutum olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör yedi maddeden oluşmakta olup mesleki gelişim olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktör ise sekiz maddeden oluşmakta olup toplumsal çıktılar olarak adlandırılmıştır.

Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

ÖAiÖ'nin AFA sonucunda ortaya konulan ölçek yapısının doğrulanması adına ikinci çalışma grubundan (N=327) toplanan verilere birinci düzey DFA uygulanmıştır. Öncelikle dört boyutlu modele ait t değerleri incelenmiş olup 6.88 ile 12.55 arasında değer aldıkları görülmüştür. Hesaplanan tüm değerleri .01 düzeyinde anlamlı bulunduğu için ölçekten madde çıkarılmasına gerek kalmamıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). İlgili modele ilişkin uyum iyiliği değerleri de hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

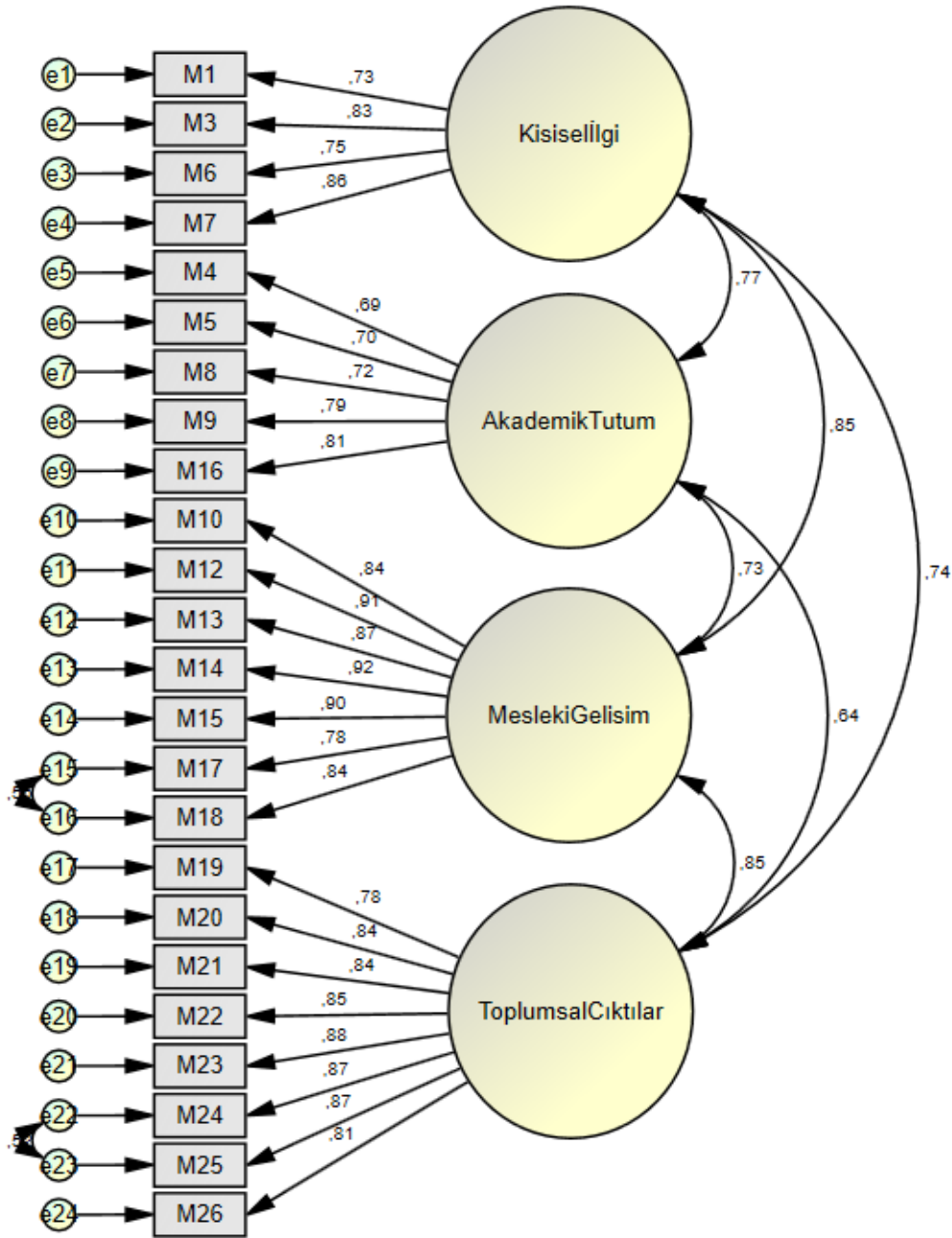
Tablo 5.

ÖAiÖ'ye Ait DFA Uyum İyiliği Değerleri

Uyum indeksleri	ÖAiÖ	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2/sd	2.82	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
RMSEA	.07	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
AGFI	.89	$.85 \leq AGFI < .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$
NFI	.90	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
CFI	.96	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
IFI	.97	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	.90	$.90 \leq GFI < .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$

Tablo 5 incelendiğinde ÖAiÖ'ye ait uyum iyiliği değerlerinden χ^2 / sd (2.82), RMSEA (0.70), AGFI (0.89), NFI (0.90) ve GFI (0.90) değerleri ile kabul edilebilir uyum gösterirken CFI (0.96) ve IFI (0.97) değerleri ile mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Değerlerin yorumlanmasında Schermelleh ve Moosbrugger'in (2003) referans uyum ölçütleri esas alınmıştır. Yapısal modelin anlamlı olduğunun göstergesinden biri olan PCLOSE değeri de .270 bulunmuştur. Ayrıca modele ait RMR değeri ise .051 bulunmuştur. Alanyazında bu değer .50'nin altında bulunması iyi uyum olarak değerlendirilirken .10'nun altında olmasının kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Hu ve Bentler, 1995). Mevcut modele ilişkin RMR

değerinden yola çıkarak modelin iyi uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Dört boyutlu modele ilişkin birinci düzey DFA path diyagramı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. ÖAiÖ’ye Ait Birinci Düzey DFA Path Diyagramı

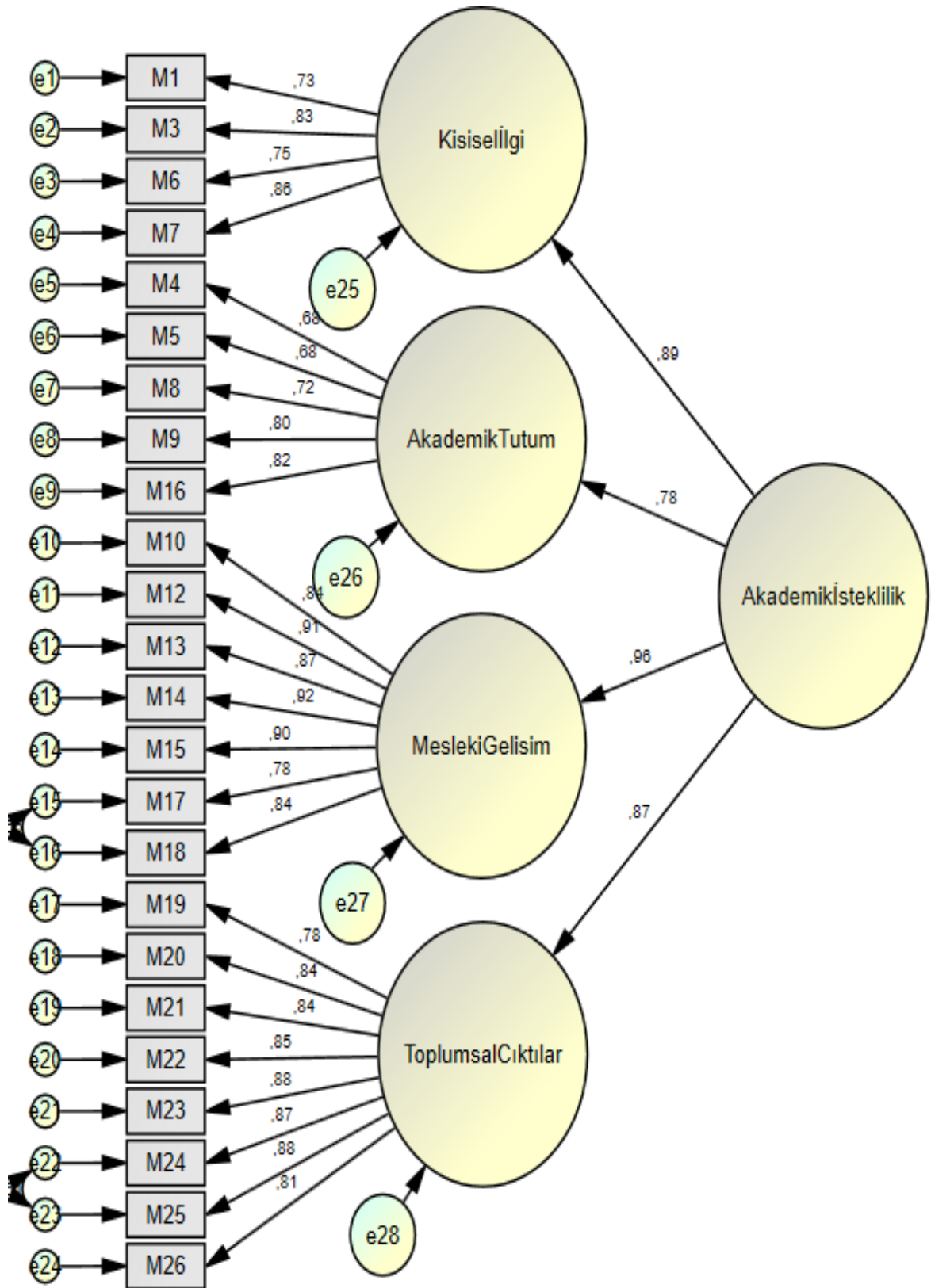
İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Birden fazla faktörden oluşan ölçeklerin ikinci düzey DFA ile test edilmesi gerekliliği ifade edilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu amaçla kişisel ilgi, akademik tutum, mesleki gelişim ve toplumsal çıktılar olmak üzere bu dört boyutunun daha kapsamlı olan akademik isteklilik faktöründe birleşmesini doğrulamak adına ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Akademik isteklilik faktörünün modele eklenmesiyle oluşan DFA uyum iyiliği değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.*Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri*

Uyum indeksleri	ÖAiÖ	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2/sd	2.82	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
RMSEA	.070	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
AGFI	.89	$.85 \leq AGFI < .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$
NFI	.90	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
CFI	.96	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
IFI	.97	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	.93	$.90 \leq GFI < .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$

Tablo 6 incelendiğinde ÖAiÖ'ye ait ikinci düzey DFA uyum iyiliği değerlerinden χ^2 / sd (2.82), RMSEA (0.70), AGFI (0.89), NFI (0.90) ve GFI (0.93) değerleri ile kabul edilebilir uyum gösterirken CFI (0.96) ve IFI (0.97) değerleri ile mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. İkinci düzey DFA için PCLOSE değeri ise .275 bulunmuştur. Değerlerin yorumlanmasında Schermelleh ve Moosbrugger'in (2003) referans uyum ölçütleri esas alınmıştır. Ortaya konulan bu değerlerden yola çıkarak ÖAiÖ'ye ait modelin iyi ve kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği ifade edilebilir. Bununla birlikte ikinci düzey DFA bulgularına göre faktörlerin t değerleri $p < .01$ düzeyinde anlamlı olup bu değerler sırasıyla kişisel ilgi 11.72, akademik tutum 10.09, mesleki gelişim 12.23 ve toplumsal çıktılar 10.44 olarak bulunmuştur. Bu t değerlerinin anlamlı bulunması modelin kabul edilebilirliği için önemli bir kanıttır (Schumacker ve Lomax, 2004). Dört boyutlu modele ilişki ikinci düzey DFA path diyagramı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. ÖAIÖ'ye Ait İkinci Düzey DFA Path Diyagramı

Güvenirlige İlişkin Bulgular

Dört faktörlü ÖAiÖ'ye ait iç tutarlılığın tespit edilmesi adına Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puan ve tüm boyutları için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

ÖAiÖ'ye Ait Cronbach Alfa Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Kişisel İlgi	4	.88
Akademik Tutum	5	.89
Mesleki Gelişim	7	.95
Toplumsal Çıktılar	8	.95
Ölçek Toplam	24	.96

Tablo 7'ye bakıldığında ÖAiÖ'nin kişisel ilgi boyutunda $\alpha=.88$, akademik tutum boyutunda $\alpha=.89$, mesleki gelişim boyutunda $\alpha=.95$, toplumsal çıktılar boyutunda $\alpha=.95$ ve ölçek toplamında $\alpha=.96$ olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen bir ölçeğin güvenilirlik açısından yeterli olması adına $\alpha \geq 0.70$ olması gerekli olduğu ileri sürülmüştür (Şencan, 2005). Bu ölçütten ve hesaplanan α kat sayılarından yola çıkarak ÖAiÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ayrıca mevcut ölçeğe ait dört faktör ve ölçek toplamıyla olan ilişkileri hesaplanmıştır. İlgili korelasyon bulguları da Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

ÖAiÖ'ye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	1	2	3	4	5
1.Kişisel İlgi	1				
2.Akademik Tutum	.67**	1			
3.Mesleki Gelişim	.68**	.65**	1		
4.Toplumsal Çıktılar	.68**	.56**	.71**	1	
5.Ölçek Toplam	.76**	.79**	.74**	.80**	1

**p<0.01

Tablo 8'e bakıldığında ölçek toplamı ve faktörleri arasındaki korelasyon katsayılarının .56 ile .80 arasında değer aldığı ve tüm ilişkilerin $p<0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin ayırt ediciliğinin geçerliliğinin sağlanmasında faktörler arasındaki ilişkilerin .80'den küçük olması beklenmektedir (Brown, 2006). Korelasyon bulgularına göre ölçek toplamı ve boyutları orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkili görülmektedir. Bununla birlikte ölçek toplamıyla tüm boyutlar arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki mevcuttur. Bu bulgulardan yola çıkarak ÖAiÖ'nün iç tutarlılığı yüksek ve güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecine yönelik akademik isteklilik görüşlerinin tespiti için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma öncesinde öğretmen görüşlerine göre lisansüstü eğitim süreci ve akademik isteklilik değişkenlerine yönelik alanyazın taranmış ve geliştirilen ölçme aracı incelenmiştir (Bayar ve Çelenk, 2019; Çalışoğlu ve Yalvaç, 2019; Er ve Ünal, 2017; İltter, 2020; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Minaz, 2019). Detaylı okumalar sonucunda mevcut ölçeğin dört boyuttan oluşturulacak bir yapıyla kapsamının çizilebileceği öngörülmüştür.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu analizlerde AFA, birinci düzey ve ikinci düzey DFA gerçekleştirilerek güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısından faydalanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ortaya konulan bu dört boyut kişisel ilgi, akademik tutum, mesleki gelişim ve toplumsal çıktılar olarak başlıklandırılmıştır.

AFA, DFA ve güvenilirlik katsayıları sonuçlarına göre dört faktörlü model doğrulanmış ve iyi uyum değerlerine sahip, kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliliği taşıyan, güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç akademik isteklilik ile ilgili geliştirilen ve uyarlanan ölçek sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Arastaman ve Özdemir, 2019; Minaz, 2019). Ayrıca lisansüstü eğitimde öğretmenlerin akademik istekliliğinin incelendiği çalışmalarda sürece etki eden faktörlerin genellikle kişisel, akademik, mesleki ve toplumsal davranış kaynaklı başlıklarda ifade edildiği görülmüştür (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Teyfur ve Çakır, 2018; Toptak ve Taşğın, 2017). Dolayısıyla ÖAiÖ'nün de bu araştırmada keşfedilen dört boyutlu yapısı kuramla ve benzer araştırmalarla uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Uygulama yönünden değerlendirildiğine ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde (2018), öğretmenlerin mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel kariyer gelişimine yer verilmekte ve üniversite iş birliğinde sürekli eğitim ve lisansüstü eğitim özellikle vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri sürecinde mevcut koşulların iyileştirilmesinin kritik önemde olduğu ifade edilebilir. Mevcut koşulların iyileştirilerek öğretmenlerin bu hedefler doğrultusunda teşviki adına akademik gelişime istek duymaları beklenmektedir.

Nitelikli öğretmenlerin akademik başarı üzerindeki etkisiyle ilgili çalışmalardan yola çıkarak (Goldhaber, 2016; Stronge, Ward ve Grant, 2011; Stronge, Ward, Tucker ve Hindman, 2007) ÖAiÖ ile öğretmenlerin akademik istekliliğinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi ve giderilmesinde eğitim politikacılarına ve araştırmacılara betimleyici bir ışık tutacağı düşünülmektedir.

ÖAiÖ özellikle öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecine yönelik yapılan nicel çalışmalar için alternatif bir ölçme aracı olması; akademik isteklilik değişkenini öğretmenler bağlamında ele alan ilk ölçme aracı olması ve süreci çok yönlü (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) ele alması açısından da ayrıca önem taşımaktadır. Bu önemle birlikte kuramsal açıdan mevcut araştırmanın olası doğurgusu ise ÖAiÖ'nün ileride yapılması muhtemel lisansüstü ve akademik isteklilik içerikli araştırmalarda kullanılabilir olmasıdır.

ÖAiÖ'nün olası doğurgusunun yanında kimi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış olması temel bir sınırlılıktır. Öğretmen örnekleminde elde edilen verilerle gerçekleştirilen mevcut araştırmanın yanında yapılacak diğer araştırmalarda, okul yöneticilerine ya da farklı kamu çalışanlarına uygulama yapılarak ÖAiÖ'nün geçerlik ve güvenilirliği çeşitli bağlamlarda değerlendirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte, araştırma verisi pandemi koşullarında çevrimiçi olarak toplanmıştır. Bu durumda veriler, yalnızca internet erişimi olan kişilerden toplanarak araştırma grubunun yanlılığına sebebiyet vermiş olabilir. Bu nedenle ileride yüz yüze veri toplanarak ÖAiÖ'nün geçerliliği ve

güvenirliği test edilebilir. Son olarak öğretmen niteliklerinin eğitimde kaliteye katkısı düşünöldüğünde ise ÖAiÖ'nün araştırmalarda kullanılması alana önemli katkılar sunacaktır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için, Trabzon Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 09.03.2021 tarih ve E-81614018-000-244 sayı no ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology, 20*(1), 75-84.
- Ahmavaara, A. ve Houston, D. M. (2007). The effects of selective schooling and self-concept on adolescents' academic aspiration: An examination of Dweck's self-theory. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 613-632.
- Aitken, L., Currey, J., Marshall, A., & Elliott, D. (2008). Discrimination of educational outcomes between differing levels of critical care programmes by selected stakeholders in Australia: A mixed method approach. *Intensive and Critical Care Nursing, 24* (2), 68-77. Doi: 10.1016/j.iccn.2007.09.001.
- Akyüz, Y. (2010). Türk eğitim tarihi. M.Ö 1000 – M.S. 2010. Ankara: Pegem Akademi.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 89-107.
- Alton-Lee, A. (2011). (Using) evidence for educational improvement. *Cambridge Journal of Education, 41*(3), 303-329.
- Arastaman, G. & Özdemir, M. (2019). Lise öğrencilerinin görüşlerine göre akademik isteklilik, akademik benlik yeterliği ve kültürel sermaye arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 44*(197), 105-119.
- Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim, 39*(172), 121-137.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*, 10-20.
- Bayar, A., & Çelenk, M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 225-237.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Büyükköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Journal of Qualitative Research in Education, 7*(4), 1618-1650.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of adolescence, 32*(4), 797-817.
- Çalışoglu, M., & Yalvaç, A. S. (2019). The Difficulties That the Teachers Who Continue Master of Science Education Experience. *International Education Studies, 12*(4), 100-109.
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research And Evaluation, 10* (7), 1-9.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Er, H., & Ünal, F. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Öğretime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 687-707.

- Erbilgin, E. & Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel sayı (1), 156-170.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: Sage.
- Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: Today's research reinforces Colemans' findings. *Education Next*, 16(2), 56-62.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge For Teaching On Student Achievement. *American Educational Research Journal*. June 20, (42), 371-406.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage.
- İlter, İ. (2020). Akademik başarı, lisansüstü eğitim farkındalığı ve lisansüstü eğitim niyeti arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 117-156.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Koçak, S., & Ay, M. H. Lise Öğrencilerinin Demokratik Okul Kültürü Algısı ile Akademik İsteklilikleri Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolü. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 959-990.
- Koşar, D., Er, E. ve Kılınc, A. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370-392.
- Kovalchuck, V., & Vorotnykova, I. (2017). E-coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. *Turkish online journal of distance education*, 18(3), 214-227.
- McCollum, E. C., & Yoder, N. P. (2011). School Culture, Teacher Regard, and Academic Aspirations among Middle School Students. *Middle Grades Research Journal*, 6(2), 65-74.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi Amos uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). MEB 2019-2023 stratejik planı. http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/ adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı 2020 yılı idare faaliyet raporu. Ankara. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- Minaz, M. B. (2019). Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of International Social Research*, 12(66), 864-872.
- Plucker, J. A. (1996). Construct validity evidence for the student aspiration survey. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3), 161-170.
- Plucker, J. A. (1998) The Relationship between school climate conditions and student aspirations. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 240-246.

- Rothon, C., Arephin, M., Klineberg, E., Cattell, V., & Stansfeld, S. (2011). Structural and socio-psychological influences on adolescents' educational aspirations and subsequent academic achievement. *Social Psychology of Education, 14*(2), 209-231.
- Sanders, J., Munford, R. & Boden, J. M. (2017). Pathways to educational aspirations: resilience as a mediator of proximal resources and risks. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online, 12*(2), 205-220.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online, 8*(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004) A beginner's guide to structural equation modeling. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2015). Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci SPSS ve Lisrel Uygulamaları. Anı yayıncılık, Ankara.
- Serin, H., & Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(2), 495-513.
- Shankar, J., Ip, E. & Khalema, N. E. (2017). Addressing academic aspirations, challenges, and barriers of indigenous and immigrant students in a postsecondary education setting. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, DOI:10.1080/15313204.2017.1409675*
- Smith, M. L., Mann, M. J., Georgieva, Z., Curtis, R. & Schimmel, C. J. (2016). What counts when it comes to school enjoyment and aspiration in the middle grades, *RMLE Online, 39*(8), 1-13.
- Stronge, J. H., Ward, T. J. ve Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education, 62*(4), 339-355.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D. ve Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 20*, 165-184.
- Sullivan, P., ve McDonough, A. (2002). Teachers differ in their effectiveness. *Proceedings of the 26th Annual Conference on Psychology of Mathematics Education (vol.4, s.249-255)*.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). Eğitim Bilimine Giriş, Pegem Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Boston: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi, Ankara, Nobel Yayınları.
- Teyfur, M., & Çakır, R. (2018). Lisansüstü Eğitime Devam Eden Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Turkish Studies (Elektronik), 13*(19), 1745-1764.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Üçüncü Sürüm E-Kitap. [https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu], Erişim tarihi: 20.05.2020.
- Toprak, E., & Taşğın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7*(13), 599-615.

- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 12(43), 200-218.
- Uwah, C. J., McMahon, H. G., & Furlow, C. F. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(5), 2156759X0801100503.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

İletişim/Correspondence

Dr. Gamze TUTİ
gmzeclskn@gmail.com
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
mrtozdem@hacettepe.edu.tr
Hatice RİZELİ
hrizeli@hotmail.com

Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevre Eğitimine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi

Ayça CİRİT GÜL, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4765-1153

Pınar TAĞRİKULU, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5221-6888

İbrahim Hakan ÇOBANOĞLU, Samsun Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-5150-1671

Elif Omca ÇOBANOĞLU, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3691-8273

Öz

Bu çalışmanın amacı, sürdürülebilir çevre eğitiminin merkezinde ve geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının tutum düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma, nicel bir araştırma olup tarama desenini temel almaktadır. Araştırmaya Karadeniz Bölgesi'nde bir üniversitenin eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 471 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından toplanmıştır. Online olarak hazırlanan form aracılığıyla öğretmen adaylarının tamamına ulaşılmış ve gönüllü olan öğrencilerin katkıları sonucunda 471 veriye ulaşılmıştır. Araştırmada "Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket program kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda Fen Bilgisi anabilim dalında öğrenim gören, çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olan, basılı veya online yayın takip eden öğretmen adaylarının ve kadın öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarına sürdürülebilir çevre konusunda eğitim vermek ve müfredata bu konularla ilgili daha fazla ders eklemek etkili bir çözüm olabilir.

Anahtar Kelimeler: sürdürülebilir, çevre, öğretmen adayları, tutum, sürdürülebilir çevre eğitimi, sürdürülebilirlik



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 645-670
DOI:10.17679/inuefd.1062923

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
26.01.2022

Kabul Tarihi
06.05.2022

Önerilen Atıf

Cirit-Gül, A., Tağrikulu, P., Çobanoğlu, İ. H., & Çobanoğlu, E. O. (2022). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 645-670. DOI: 10.17679/inuefd.1062923

Giriş

Çevre eğitimi söz konusu olduğunda, sürdürülebilirlik veya sürdürülebilir kalkınma kavramlarına dikkat çekildiği görülmekle birlikte çevre eğitimi adı altında yapılan yeniliklerin sürdürülebilirliği de tartışılır düzeydedir (Benedict, 1999). Ancak, McFarlane ve Ogazon'a (2011) göre, sürdürülebilirlik veya sürdürülebilir çevre eğitimi denildiğinde sadece çevreye özen gösterilmesi veya doğal kaynakların korunması anlaşılmalıdır. Zaman içinde sürdürülebilirlik veya sürdürülebilir çevre, temelde sosyal yaşamı, kültürü, eğitimi, ekonomiyi ve politikaları kapsayan ve sürdürülebilir değişimin planlandığı geniş bir felsefe haline gelmiş olmakla birlikte (McFarlane ve Ogazon, 2011) çevre eğitimi sadece örgün eğitim kurumlarında planlı bir şekilde verilebilecek bir eğitim olarak da algılanmamalıdır. Çevre eğitimi, bireylerin içine doğdukları ailelerinin davranışlarını ve tutumlarını gözlemleyerek başlayan ve yıllar içinde alınan formal ya da informal eğitimlerle desteklenen bir süreçtir. Matsekoleng'in (2021) yaptığı bir çalışmada da belirttiği gibi, ebeveynlerin gün içinde yaptıkları ve çocukları tarafından gözlemlenen her türlü faaliyet (temizlik yapma, bulaşık yıkama vb.) çocuklarının çevreye yönelik bilinçlerini şekillendirmektedir. Aynı şekilde ebeveynlerin sahip olduğu çevre bilgisi ve bu konuda çocuklarına olan yaklaşımları da çocuklarının çevre bilgilerine/okuryazarlıklarına etki etmektedir (Matsekoleng, 2021).

Geleceğin yetişkinlerini yetiştiren bugünün ebeveynlerinin veya eğitimcilerinin sahip olduğu çevre bilgisi, verilecek çevre eğitiminin niteliği ve sürdürülebilirliği konusunda oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğitimcilerin çevre eğitimi konusunda sahip oldukları bilgiler de hem aldıkları formal ve informal eğitimler ile hem yazılı ya da basılı kaynaklardan edindikleri bilgiler ile hem de buldukları ortamlarda yaptıkları gözlemler sonucunda şekillenmektedir. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumlar da tüm öğrencilerine çevre etğini aşılmalı ve öğrencilerinde doğal çevreye karşı sorumluluk alma kültürünü oluşturmayı hedeflemelidirler (Thomas ve Nicita, 2002). Ancak Türkiye'deki öğretmen yetiştiren kurumlara bakıldığında ise eğitim fakültelerindeki bölümlerin veya anabilim dallarının çoğunda sürdürülebilir çevre eğitime yönelik herhangi bir dersin verilmediği görülmektedir. Çevresel sürdürülebilirlik ile ilgili bir dersin eğitim kurumlarında herhangi bir akademik disipline dahil edilmemiş olması da eğitimcilerin çevre ile ilgili bilgilerinde var olan eksikliğin sebeplerinden biri olarak gösterilebilir (Waswala, Otieno ve Buoga, 2019). Oysaki eğitim kurumlarında sürdürülebilirlik ile ilgili eğitimler verilmesi, bu eğitimin amaçlarına ulaşılmasında etkili bir yol olarak görülmektedir (Higgs ve McMillan, 2006). Bu çalışmada da, eğitim-öğretim sürecinin merkezinde bulunan geleceğin öğretmenleri konumundaki öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitime yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan nicel bir araştırmadır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden biri olan ve bir durumu tasvir etmeyi amaçlayan tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya Karadeniz Bölgesinde bulunan üniversitelerden birinin eğitim fakültesinde farklı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 471 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından toplanmıştır. Online ortamda hazırlanan bir form aracılığıyla öğretmen adaylarının tamamına

ulaşılması ve gönüllü olanların çalışmaya verdiği katkı sonucunda 471 veriye ulaşılmıştır. Çalışmada, Afacan ve Demirci-Güler (2011) tarafından geliştirilen “Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Çalışmada elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Analize başlamadan önce verilerin hangi testle analiz edileceğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olmadığı belirlendikten sonra ($p=.000$; $p<.01$), ikili grupların karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi, üç ve üzeri grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis testi kullanılarak analizler yapılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında fark oluşmasından dolayı bütün grupları ikiyeşerli şekilde karşılaştırmak amacıyla Dunn İkili Gruplar testleri uygulanmıştır. Bu test sonucunda da hangi gruplar arasında fark olduğu ortaya çıkartılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, elde edilen veriler öğretmen adaylarının cinsiyetleri, öğrenim gördükleri anabilim dalları, ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine ilişkin veriler; sürdürülebilir çevreyle ilgili herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma, basılı veya online herhangi bir yayın takip etme ve herhangi bir eğitime ihtiyaç duyma durumlarına göre analiz edilmiş ve ayrı ayrı sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ve Sürdürülebilir Çevre Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5’te verilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik bilinçliliklerinin, düşüncelerinin, gönüllülüklerinin, tutumluluklarının, duyarlılıklarının ve tasarruflu tüketimlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Faktör bazında yapılan analizler sonucunda kadın öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik bilinçliliklerinin, düşüncelerinin, gönüllülüklerinin, tutumluluklarının, duyarlılıklarının ve tasarruflu tüketimlerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalları ile Sürdürülebilir Çevre Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 7’deki verilere göre, karşılaştırılan gruplar içerisinde Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının tutumları ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının tutumları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.01$). Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitime yönelik tutumlarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Sürdürülebilir Çevre Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 8’e göre öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik bilinçlilikleri, düşünceleri, gönüllülükleri, tutumlulukları, duyarlılıkları ve tasarruflu tüketimleri ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmen Adaylarının Herhangi Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumları ile Sürdürülebilir Çevre Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 9'a göre, öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik bilinçliliklerinin, gönüllülüklerinin, tutumluluklarının ve duyarlılıklarının herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olan öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik bilinçliliklerinin, gönüllülüklerinin, tutumluluklarının ve duyarlılıklarının herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olmayanlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Basılı veya Online Herhangi Bir Yayın Takip Etme Durumları ile Sürdürülebilir Çevre Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 10'daki verilere göre, öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik bilinçliliklerinin, düşüncelerinin, gönüllülüklerinin, tutumluluklarının, duyarlılıklarının ve tasarruflu tüketimlerinin basılı veya online herhangi bir yayını takip etme durumlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Herhangi bir basılı veya online yayını takip eden öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik bilinçliliklerinin, düşüncelerinin, gönüllülüklerinin, tutumluluklarının, duyarlılıklarının ve tasarruflu tüketimlerinin basılı veya online herhangi bir yayını takip etmeyenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevre İle İlgili Herhangi Bir Eğitime İhtiyaç Duyma Durumları ile Sürdürülebilir Çevre Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 11'de verilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik bilinçliliklerinin, düşüncelerinin, gönüllülüklerinin, tutumluluklarının, duyarlılıklarının ve tasarruflu tüketimlerinin sürdürülebilir çevre ile ilgili herhangi bir eğitime ihtiyaç duyma durumlarına göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sürdürülebilir çevre ile ilgili herhangi bir eğitime ihtiyaç duyan öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik bilinçlilikleri, düşünceleri, gönüllülükleri, tutumlulukları, duyarlılıkları ve tasarruflu tüketimleri herhangi bir eğitime ihtiyaç duymayanlara göre daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmamızdan elde edilen sonuçlara dayanarak genel olarak belli başlı ifadelerde bulunulabilir. İlk olarak, bölüm bazında bakıldığında Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının tutumları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalındaki öğretmen adaylarının tutumlarından yüksek çıkmıştır. Bu durumu etkileyen neden olarak Fen Bilgisi öğretmenliğinin programında çevre, sürdürülebilirlik ve doğaya ilişkin derslerin daha çok yer alması düşünülmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünün programında da bu gibi konuların daha yoğun ele alınabileceği derslere yer verilebilir. Kadın öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitime yönelik gönüllülük, duyarlılık, bilinçlilik, tutumluluk ve tasarruflu tüketim düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek bulunduğu hareketle erkek öğretmen adaylarının bu gibi başlıkları kapsayan bir çevre eğitimi programı kapsamında eğitim görmeleri sağlanabilir. Çalışmamızda sivil toplum kuruluşuna üye olan öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitime yönelik gönüllülükleri, duyarlılıkları, bilinçlilikleri ve tutumlulukları sivil toplum kuruluşlarına üye olmayan öğretmen adaylarından yüksek çıktığı için öğretmen adaylarının çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olmak konusunda teşvik edilmeleri önerilebilir. Basılı veya online herhangi bir yayını takip eden öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre

eğitimine yönelik düşünceleri, bilinçlilikleri, tutumlulukları, gönüllülükleri, tasarruflu tüketimleri ve duyarlılıkları basılı veya online herhangi bir yayını takip etmeyen ğretmen adaylarından daha yüksek çıkmıştır. Bu nedenle ğretmen adaylarının sürdürülebilir evre konusunu ele alan basılı veya online yayınları takip etmek konusunda bilinçlendirilmeleri veya bu gibi kaynaklara abone olmak konusunda yönlendirilmeleri etkili olabilir. Sürdürülebilir evre konusunda eğitime ihtiyaç duyduğunu belirten ğretmen adaylarının sürdürülebilir evre eğitimine yönelik düşünceleri, bilinçlilikleri, tasarruflu tüketimleri, gönüllülükleri, duyarlılıkları ve tutumlulukları herhangi bir eğitime ihtiyaç duymayan ğretmen adaylarından daha yüksek çıkmıştır. Bu nedenle ğretmen adaylarının sürdürülebilir evre konusunda eğitimler almaları, ğretim programlarında bu konuların işleneceği derslere daha fazla yer verilmesi etkili bir çözüm oluşturabilir.

Evaluation of Prospective Teachers' Attitudes Towards Sustainable Environmental Education

Ayça CİRİT GÜL, Ondokuz Mayıs University, ORCID ID: 0000-0003-4765-1153

Pınar TAĞRIKULU, Ondokuz Mayıs University, ORCID ID: 0000-0002-5221-6888

İbrahim Hakan ÇOBANOĞLU, Samsun University, ORCID ID: 0000-0001-5150-1671

Elif Omca ÇOBANOĞLU, Ondokuz Mayıs University, ORCID ID: 0000-0002-3691-8273

Abstract

The aim of this study is to reveal the attitude levels of prospective teachers, who are the teachers of the future, about sustainable environmental education. This study is a quantitative research based on survey design. 471 prospective teachers studying in different departments of the Education Faculty of a university in Black Sea region participated in the study. The data were collected from prospective teachers studying at the departments of Science Teaching, Mathematics Teaching, Preschool Teaching, Primary School Teaching and Social Sciences Teaching. All of the prospective teachers were reached through an online form and 471 participants were reached as a result of the participation of volunteering students. "Sustainable Environmental Education Attitude Scale" was used in the study. SPSS 22.0 package program was used in the analysis of data. As a result of data analysis, it was found that prospective teachers who were studying at the department of Science Teaching, those who were members of non-governmental organizations related with the environment, and those who followed printed or online publications and female prospective teachers had higher attitudes towards environmental education. According to the results obtained, it may be an effective solution to provide education to prospective teachers about sustainable environment and to add more courses in the curriculum on these topics.

Keywords: sustainable, environment, prospective teachers, attitude, sustainable environmental education, sustainability.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 645-670

DOI:10.17679/inuefd.1062923

Article Type
Research Article

Received
26.01.2022

Accepted
06.05.2022

Suggested Citation

Cirit-Gül, A., Tağrikulu, P., Çobanoğlu, İ. H., & Çobanoğlu, E. O. (2022). Evaluation of prospective teachers' attitudes towards sustainable environmental education, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 645-670. DOI: 10.17679/inuefd.1062923

Evaluation of Prospective Teachers' Attitudes Towards Sustainable Environmental Education

Today, although the interaction between people and the environment is aimed at meeting individuals' needs and ensuring the continuity of their lives (Tekiroğlu & Hayır-Kanat, 2021), the reality of this situation is discussed. This is because every activity in which humans interact with the environment and the excessive use of environmental resources during these interactions causes environmental degradation (Eba, 2020). The fact that the young generation will inherit the harsh consequences of environmental degradation caused by economic development is inevitable unless no measures are taken for a solution (Darmawan & Dagamac, 2021). Therefore, all kinds of activities done by people without thinking cause a negative effect on the environment and these negative effects on the environment increase incrementally every day (García-González, García-Palencia & Sánchez-Ondoño, 2021). It is very important to carry out some awareness raising and informing studies in reducing or eliminating these negative effects and in eliminating many problems that we encounter as environmental problems. Formal education services can be provided in all educational levels from preschool to undergraduate education on the environment, environmental problems and environmental education and non-formal education can be provided to adults who have completed or dropped outdoor education so that they can gain knowledge and awareness about environmental education. Alternative solutions can be presented to overcome the existing environmental problems with the aforementioned knowledge and awareness (Ongon, Wongchantra & Bunnaen, 2021).

Environmental education plays an important role in protecting and improving natural education and maintaining the continuity of sustainable life (Suarlin & Ali, 2020). Environmental education is an important tool in which environmental problems that started to occur after industrial revolution have been discussed and solutions have been sought to protect the environment since the 1970s (Özdemir, 2007). However, what is emphasized by environmental education is not the protection of the natural environment without taking into consideration the needs and rights of humanity, but it is producing solutions to protect the natural environment by accepting humanity as an indispensable part of ecosystem (Sauvé, 1996). In this context, it is very important to carry out all studies to protect or improve the environment in a way that will both protect the environment and meet the needs of humanity; that is, to ensure sustainability. Based on the fact that natural environment has a very important place in ensuring the continuity of human generations and meeting the needs of people, it can be said that ensuring the continuity of natural environment with all its existence despite humans and all the destructive effects caused by humans is very important in terms of meeting the needs of both today's and future generations' needs. In this context, it can be seen how necessary all kinds of studies conducted on the environment and environmental education are.

In the Tbilisi Declaration issued in 1977 at the Tbilisi Conference, which is the world's first intergovernmental environmental education conference, organized in Tbilisi Georgia by UNESCO in cooperation with the United Nations Environmental Program, attention was drawn to the role of environmental education in protecting and improving the environment and the characteristics, goals and objectives of environmental education were determined with an international agreement (URL 1). In this context, although its general framework was determined by the Tbilisi Declaration and some initiatives have been taken at national or

international level in time, it can be said that sustainable environmental education is a requirement for the protection and improvement of the environment. In other words, it is very important for studies conducted in different fields about environmental education to have continuity so that all these efforts shown can find a return. The fact that all the resources in the past can still be used today shows that the sustainability of these resources has been ensured. Therefore, it is important to ensure continuity for the protection and improvement of the environment in all studies conducted on environmental education, to ensure that the resources that exist today can be used by the future generations just as the resources of the past can still be used today in terms of sustainability (Tamkan, 2008). The purpose of environmental education is to enable individuals and societies to understand the nature of the natural environment and to teach them knowledge, values, attitudes, and practical skills about the environment (Suarlin & Ali, 2020). It is also a fact that especially in developing countries, it is necessary for education on sustainable development to be provided in all educational levels and it is very important for teachers to have correct knowledge, skills and attitudes about sustainability (Debrah, Vidal & Dinis, 2021).

In terms of environmental education, although it is seen that the concepts of sustainability and sustainable development have been emphasized, the sustainability of innovations made for environmental education are at a debatable level (Benedict, 1999). However, according to McFarlane and Ogazon (2011), sustainability or sustainable education should not be understood only as paying attention to the environment or protecting the natural resources. While sustainability or sustainable education have become a broad philosophy which covers basically social life, culture, education, economy and policies and in which sustainable change is planned (McFarlane & Ogazon, 2011), environmental education should not be considered as an education that can be given only in formal educational institutions in a planned way. Environmental education is a process that starts by the individuals' observing the behaviors and attitudes of the family they are born in, and it is supported with the formal and informal education received within years (Karademir, Uludağ & Cingi, 2017). As stated by Matsekoleng (2021), all kinds of activities performed by parents and observed by children during the day (cleaning, washing dishes, etc.) shape children's awareness about the environment. Similarly, environmental knowledge of parents and their attitudes towards their children on this issue affect children's environmental knowledge/literacy (Matsekoleng, 2021).

Environmental knowledge of today's parents or educators who raise the adults of the future has a very important place in terms of the quality and sustainability of the environmental education to be given (Tamkan, 2008). The knowledge educators have about environmental education is shaped by both the formal and informal education they receive and the knowledge they acquire from written and published sources and the observations they make as a result of the environments they are in. Therefore, institutions educating teachers should instil environmental ethics in all their students and aim to create a culture of taking responsibility in their students (Thomas & Nicita, 2002). However, when the institutions educating teachers are considered in Turkey, it can be seen that there are no courses in most of the departments of education faculties on sustainable environmental education (Yılmaz & Sayhan, 2018). The fact that a course on environmental sustainability is not included in any academic discipline in educational institutions can be shown as one of the reasons for

educators' lack of knowledge about the environment (Waswala, Otieno & Buoga, 2019). However, providing trainings on sustainability in educational institutions is considered as an effective way to achieve the objectives of this education (Higgs & McMillan, 2006). The aim of the present study is to find out the attitude levels of prospective teachers who are the teachers of the future in the center of education on sustainable environmental education. In this direction, answers were sought to the following sub-problems with the present study:

1. Are there significant differences between prospective teachers' genders and their attitudes on sustainable environmental education?
2. Are there significant differences between prospective teachers' departments and their attitudes on sustainable environmental education?
3. Are there significant differences between the family socio-economic levels of prospective teachers and their attitudes on sustainable environmental education?
4. Are there significant differences between prospective teachers' states of being a member of non-governmental organizations and their attitudes on sustainable environmental education?
5. Are there significant differences between prospective teachers' states of following a print or online publication and their attitudes on sustainable environmental education?
6. Are there significant differences between prospective teachers' states of needing education on sustainable environment and their attitudes on sustainable environmental education?

Method

This study is a quantitative study conducted to find out the attitudes of prospective teachers on sustainable environmental education.

Research Model

Survey method, which is one of the quantitative study designs aiming to describe a situation, was used in the study. Survey design, which is frequently used in non-experimental studies, is used in determining characteristics, such as interest, attitude and awareness (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014; Christensen, Johnson & Turner, 2015).

Study Group

471 prospective teachers studying in different departments of the Education Faculty of a university in Black Sea Region participated in the study. All the prospective teachers were reached through a form prepared online and 471 data were reached as a result of the contribution of the students who volunteered.

Results regarding the demographic information of prospective teachers in the study

In this section, the data regarding the demographic information of prospective teachers are presented in table 1 with frequency and percentages:

Table 1.*Data regarding the demographic information of prospective teachers*

		Frequency (f)	Percentage (%)
Gender	Female	380	80.67
	Male	91	19.33
Department	Primary Education	121	25.69
	Science Education	105	22.29
	Social Science Education	102	21.66
	Pre-school Education	87	18.47
	Mathematics Education	56	11.89
Socio-Economic Levels	0-2324 TRY	147	31.21
	2325-4648 TRY	211	44.80
	4649 TRY and higher	113	23.99

When table 1 is examined, it can be seen that of the 471 prospective teachers in the study, 380 (80.67%) were female, while 91 (19.33%) were male; 121 (25.69%) students were studying in primary education teaching department, while 105 (22.29%) were studying in science teaching department, 102 (21.66%) were studying in social studies teaching department, 87 (18.47%) were studying in pre-school teaching department and 56 (11.89%) were studying in mathematics teaching department; incomes of 147 (31.21%) were between 0 and 2324 TRY, incomes of 211 (44.80%) were between 2325 and 4648 TRY, and incomes of 113 (23.99%) were 4649 TRY and higher.

Data Collection Tool

In this study, “*Sustainable Environmental Education Attitude Scale*” which is developed by Afacan and Demirci-Güler (2011) was used. The scale is a 5-likert type scale consisting of 30 items. The items in the scale are answered as (1) Totally disagree, (2) Disagree, (3) Neutral, (4) Agree and (5) Totally agree. The Cronbach’s alpha value of the developed scale was .904, and the KMO value was .893. There are six factors in the scale. First factor is “Awareness towards sustainable environment”; second factor is “Thoughts about sustainable environmental education”; third factor is “Volunteering towards sustainable environmental education”; fourth factor is “Thrift towards sustainable environmental education”; fifth factor is “Sensitivity towards sustainable environmental education” and sixth factor is “Saving consumption towards sustainable environmental education”.

Analysis of Data

The data relating the second factor of the scale called “thoughts about sustainable environmental education” are analyzed by reverse coding. After the permissions required for the study were taken, data collection process was started. SPSS 22.0 package program was used to analyze the data obtained in the study. Before starting the analysis, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk normality tests were conducted to determine the test to analyze the data with. After it was found that the data were not normally distributed ($p=.000$; $p<.01$), the analyses were performed by using Mann-Whitney U test for the comparison of paired groups and Kruskal Wallis test was used to compare three or more groups. Since differences were found between the groups as a result of the Kruskal Wallis test, Dunn pairwise test was used to compare all groups in pairs. As a result of this test, it was found between which groups differences existed. Permission was obtained for this study with the decision of the Social and

Human Sciences Ethics Committee of Ondokuz Mayıs University, dated 26.08.2020 and numbered 2020/512.

Results regarding the normality distribution of the data obtained in the study

In this section, the data regarding Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk normality tests conducted to determine which analysis techniques to use to analyze the data obtained regarding the factors in the scale are presented in table 2:

Table 2.

Data regarding Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk Normality Tests

Factor	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	statistic	Sd	p	statistic	sd	p
Awareness towards sustainable environment	.145	470	.000	.894	470	.000
Thoughts about sustainable environmental education	.132	470	.000	.873	470	.000
Volunteering towards sustainable environmental education	.200	470	.000	.800	470	.000
Thrift towards sustainable environmental education	.177	470	.000	.831	470	.000
Sensitivity towards sustainable environmental education	.210	470	.000	.806	470	.000
Saving consumption towards sustainable environmental education	.216	470	.000	.798	470	.000

According to the data obtained from the normality tests conducted to determine the analysis techniques to be used in the analysis of the data obtained from the study, since the results of both Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were $p < 0.01$ for all tests, it was found that the data were not normally distributed (table 2). According to this result, it was deemed as appropriate to use nonparametric tests in this study.

Results

In this part of the study, data regarding prospective teachers' gender, department, familial socio-economic level, state of being a member of a non-governmental organization, following a print or online publication, and needing education were analyzed in terms of the answers they gave to the scale items and the data obtained were presented in tables.

Results regarding the gender of prospective teachers and their attitudes towards sustainable environmental education

The data obtained from the Mann-Whitney U test conducted for six factors in the study in order to find out whether there are differences between prospective teachers' attitudes towards sustainable environmental education in terms of their gender are presented in Table 3:

Table 3.

The data regarding Mann-Whitney U Test showing whether there are differences between the attitudes of prospective teachers towards sustainable environmental education in terms of their gender

Factor	Gender	N	S.T.	S.O.	U	Z	p
Awareness towards sustainable environment	Male	91	18606.00	204.46	14420.00	2.432	0.015
	Female	379	92079.00	242.95			
Thoughts about sustainable environmental education	Male	91	17533.50	192.68	13347.50	3.355	0.001
	Female	379	93151.50	245.78			
Volunteering towards sustainable environmental education	Male	91	18523.50	203.55	14337.50	2.505	0.012
	Female	379	92161.50	243.17			
Thrift towards sustainable environmental education	Male	91	17615.00	193.57	13429.00	3.293	0.001
	Female	379	93070.00	245.57			
Sensitivity towards sustainable environmental education	Male	91	16809.00	184.71	12623.00	3.996	0.000
	Female	379	93876.00	247.69			
saving consumption towards sustainable environmental education	Male	91	15962.00	175.41	11776.00	4.745	0.000
	Female	379	94723.00	249.93			

According to the results in table 3, it was found that prospective teachers' awareness towards sustainable environment, thoughts about sustainable environmental education, volunteering towards sustainable environmental education, thrift towards sustainable environmental education, sensitivity towards sustainable environmental education and saving consumption towards sustainable environmental education differed in terms of their gender [(U(N=470))=14420, $z=-2.432$, $p<.05$; U(N=470)=13347.50, $z=-3.355$, $p<.01$; U(N=470)=14337.50, $z=-2.505$, $p<.01$; U(N=470)=13429, $z=-3.293$, $p<.01$; U(N=470)=12623, $z=-3.996$, $p<.01$; U(N=470)=11776, $z=-4.745$, $p<.01$]. According to the results of the analyses made on the basis of factors, female prospective teachers were found to have higher levels of awareness towards sustainable environment, thoughts about sustainable environmental education, volunteering towards sustainable environmental education, thrift towards sustainable environmental education, sensitivity towards sustainable environmental education and saving consumption towards sustainable environmental education than male prospective teachers.

It was found that in terms of awareness towards sustainable environment, female prospective teachers had a median of 3.70, while male prospective teachers had a median of 3.60; in terms of thoughts about sustainable environmental education, female prospective teachers had a median of 4.36, while male prospective teachers had a median of 4.09; in terms of volunteering towards sustainable environmental education, female prospective teachers had a median of 4.25, while male prospective teachers had a median of 4.00; in terms of thrift towards sustainable environmental education, female prospective teachers had a median of 4.17, while male prospective teachers had a median of 4.00; in terms of sensitivity towards

sustainable environmental education, female prospective teachers had a median of 4.20, while male prospective teachers had a median of 4.00 and in terms of saving consumption towards sustainable environmental education, female prospective teachers had a median of 4.50, while male prospective teachers had a median of 4.00.

Results regarding the department of prospective teachers and their attitudes towards sustainable environmental education

The data obtained from the Kruskal-Wallis test conducted to find out whether there are differences between prospective teachers' attitudes towards sustainable environmental education in terms of their department are presented in table 4:

Table 4.

The data regarding the Kruskal Wallis Test showing whether there are differences between the attitudes of prospective teachers towards sustainable environmental education in terms of their department

Factor	Department	N	S. O.	s.d.	χ^2	P
Awareness towards sustainable environment	Science Edu.	105	254.49	4	2.784	.595
	Primary Edu.	121	230.34			
	Social Sci. Edu.	101	226.17			
	Pre-School	87	232.97			
	Mathematic	56	231.82			
Thoughts about sustainable environmental education	Science Edu.	105	241.63	4	2.894	.576
	Primary Edu.	121	239.02			
	Social Sci. Edu.	101	235.27			
	Pre-School	87	241.62			
	Mathematic	56	207.31			
Volunteering towards sustainable environmental education	Science Edu.	105	263.56	4	6.558	.161
	Primary Edu.	121	232.48			
	Social Sci. Edu.	101	224.08			
	Pre-School	87	219.10			
	Mathematic	56	235.50			
Thrift towards sustainable environmental education	Science Edu.	105	278.46	4	14.623	.006
	Primary Edu.	121	227.91			
	Social Sci. Edu.	101	212.54			
	Pre-School	87	223.45			
	Mathematic	56	231.47			
Sensitivity towards sustainable environmental education	Science Edu.	105	258.84	4	7.139	.129
	Primary Edu.	121	216.88			
	Social Sci. Edu.	101	222.14			
	Pre-School	87	247.63			
	Mathematic	56	237.22			
Saving consumption towards sustainable environmental education	Science Edu.	105	254.20	4	6.644	.156
	Primary Edu.	121	239.71			
	Social Sci. Edu.	101	219.28			
	Pre-School	87	214.66			
	Mathematic	56	252.96			

According to table 4, it can be seen that difference was found between prospective teachers' departments and only thrift towards sustainable environmental education

$[\chi^2(4, N=470)=14.623, p=.006]$. In order to find out between which groups the differences existed, departments were compared pairwise. The data obtained from the Dunn pairwise groups test conducted to compare 10 pairs of groups are shown in table 5:

Table 5.

The data regarding Dunn Pairwise Groups Test showing whether there are differences between the attitudes of prospective teachers' thrift towards sustainable environmental education in terms of their department

Comparison	Test Statistic	Standard Deviation	p	Corrected p
Social Sciences – Pre-school	-10.904	19.783	.582	1.000
Social Sciences – Primary	15.369	18.229	.399	1.000
Social Sciences – Mathematic	-18.929	22.533	.401	1.000
Social Sciences – Science	65.913	18.850	.000	.005
Pre-school – Primary	4.465	19.011	.814	1.000
Pre-school – Mathematic	-8.025	23.171	.729	1.000
Pre-school – Science	55.009	19.608	.005	.050
Primary – Mathematic	-3.560	21.859	.871	1.000
Primary – Science	50.544	18.038	.005	.051
Mathematic – Science	46.984	22.380	.036	.358

According to the data in table 5, among the groups compared, the difference between the attitudes of prospective teachers studying in Science Teaching department and those studying in Social Studies Teaching department was found to be significant ($p < 0.01$). The attitudes of prospective teachers studying in Science Teaching department towards sustainable environmental education (Median=4.33) were found to be higher than the attitudes of those studying in Social Studies Teaching department (Median=4.00).

Results regarding the family socioeconomic level of prospective teachers and their attitudes towards sustainable environmental education

The data obtained from the Kruskal-Wallis test conducted to find out whether there are differences between prospective teachers' attitudes towards sustainable environmental education in terms of socioeconomic level of their families are presented in table 6:

Table 6.

The data regarding Kruskal Wallis Test showing whether there are differences between the attitudes of prospective teachers towards sustainable environmental education in terms of socioeconomic level of their families

Factor	Income	N	S. O.	s.d.	χ^2	P
Awareness towards sustainable environment	0-2324	146	244,89	2	1.746	.418
	2325-4648	211	226,56			
	4649 and üstü	113	240,06			
Thoughts about sustainable	0-2324	146	222,49	2	2.482	.289
	2325-4648	211	237,34			

environmental education	4649 and üstü	113	248,87				
Volunteering towards sustainable environmental education	0-2324	146	242,51	2	3.156	.206	
	2325-4648	211	223,48				
	4649 and üstü	113	248,88				
Thrift towards sustainable environmental education	0-2324	146	217,99	2	3.924	.141	
	2325-4648	211	240,02				
	4649 and üstü	113	249,68				
Sensitivity towards sustainable environmental education	0-2324	146	235,73	2	2.503	.286	
	2325-4648	211	226,71				
	4649 and üstü	113	251,61				
Saving consumption towards sustainable environmental education	0-2324	146	228,67	2	4.687	.096	
	2325-4648	211	227,45				
	4649 and üstü	113	259,36				

According to table 6, it was found that prospective teachers' awareness towards sustainable environment, thoughts about sustainable environmental education, volunteering towards sustainable environmental education, thrift towards sustainable environmental education, sensitivity towards sustainable environmental education and saving consumption towards sustainable environmental education did not differ in terms of socioeconomic level of their families [$\chi^2(4, N=470)=1.746, p>.05$; $\chi^2(4, N=470)=2.482, p>.05$; $\chi^2(4, N=470)=3.156, p>.05$; $\chi^2(4, N=470)=3.924, p>.05$; $\chi^2(4, N=470)=2.503, p>.05$; $\chi^2(4, N=470)=4.687, p>.05$].

Results regarding prospective teachers' states of being a member of a non-governmental organization and their attitudes towards sustainable environmental education

The data obtained from the Mann-Whitney U test conducted to find out whether there are differences between prospective teachers' attitudes towards sustainable environmental education in terms of their states of being a member of a non-governmental organization are presented in Table 7:

Table 7.

The data regarding the Mann-Whitney U Test showing whether there are differences between the attitudes of prospective teachers towards sustainable environmental education in terms of their states of being a member of a non-governmental organization

Factor	Member	N	S.T.	S.O.	U	Z	p
Awareness towards sustainable environment	Yes	31	8807,00	284,10	5298.00	-2.065	.039
	No	43	101878,00	232,07			
Thoughts about sustainable environmental education	Yes	31	8524,50	274,98	5580.50	-1.678	.093
	No	43	102160,50	232,71			
Volunteering towards sustainable environmental education	Yes	31	8805,00	284,03	5300.00	-2.064	.039
	No	43	101880,00	232,07			
Thrift towards sustainable environmental education	Yes	31	8938,50	288,34	5166.50	-2.251	.024
	No	43	101746,50	231,77			

			9					
Sensitivity towards sustainable environmental education	Yes	31	9165,50	295,66	4939.50	-2.567	.010	
	No	43	101519,50	231,25				
			9					
Saving consumption towards sustainable environmental education	Yes	31	7926,50	255,69	6178.50	-.865	.387	
	No	43	102758,50	234,07				
			9					

According to table 7, it was found that prospective teachers' awareness towards sustainable environment, volunteering towards sustainable environmental education, thrift towards sustainable environmental education and sensitivity towards sustainable environmental education differed in terms of their states of being a member of a non-governmental organization [$U(N=470)=5298$, $z=-2.065$, $p<.05$; $U(N=470)=5300$, $z=-2.064$, $p<.05$; $U(N=470)=5166.50$, $z=-2251$, $p<.05$; $U(N=470)=4939.50$, $z=-2.567$, $p<.05$]. It was found that the prospective teachers who were members of non-governmental organizations had higher awareness towards sustainable environment, volunteering towards sustainable environmental education, thrift towards sustainable environmental education and sensitivity towards sustainable environmental education when compared with prospective teachers who were not members of non-governmental organizations.

As a result of the data obtained, it was found that in terms of awareness towards sustainable environment, prospective teachers who were members of a non-governmental organization had a median of 3.90, while those who were not had a median of 3.670; in terms of volunteering towards sustainable environmental education, prospective teachers who were members of a non-governmental organization had a median of 4.5, while those who were not had a median of 4.13; in terms of thrift towards sustainable environmental education, prospective teachers who were members of a non-governmental organization had a median of 4.33, while those who were not had a median of 4 and in terms of sensitivity towards sustainable environmental education, prospective teachers who were members of a non-governmental organization had a median of 4.6, while those who were not had a median of 4.2.

Results regarding prospective teachers' states of following any print or online publication and their attitudes towards sustainable environmental education

The data obtained from the Mann-Whitney U test conducted in order to find out whether there are differences between prospective teachers' attitudes towards sustainable environmental education in terms of their states of following any print or online publication are presented in table 8:

Table 8.

The data regarding the Mann-Whitney U Test showing whether there are differences between the attitudes of prospective teachers towards sustainable environmental education in terms of their states of following any print or online publication

Factor	Pub	N	S.T.	S.O.	U	Z	p
Awareness towards sustainable environment	Yes	111	30134,00	271,48	15931.00	-3.198	.001
	No	359	80551,00	224,38			
Thoughts about sustainable environmental education	Yes	111	30564,50	275,36	15500.50	-3.544	.000
	No	359	80120,50	223,18			
Volunteering towards sustainable environmental education	Yes	111	31267,00	281,68	14798.00	-4.110	.000
	No	359	79418,00	221,22			
Thrift towards sustainable environmental education	Yes	111	30586,50	275,55	15478.50	-3.570	.000
	No	359	80098,50	223,12			
Sensitivity towards sustainable environmental education	Yes	111	30466,00	274,47	15599.00	-3.479	.001
	No	359	80219,00	223,45			
Saving consumption towards sustainable environmental education	Yes	111	30320,00	273,15	15745.00	-3.374	.001
	No	359	80365,00	223,86			

According to the results in table 8, it was found that prospective teachers' awareness towards sustainable environment, thoughts about sustainable environmental education, volunteering towards sustainable environmental education, thrift towards sustainable environmental education, sensitivity towards sustainable environmental education and saving consumption towards sustainable environmental education differed in terms of their states of following any print or online publication [$U(N=470)=15931$, $z=-3.198$, $p<.01$; $U(N=470)=15500.50$, $z=-3.544$, $p<.01$; $U(N=470)=14798$, $z=-4.110$, $p<.01$; $U(N=470)=15478.50$, $z=-3.570$, $p<.01$; $U(N=470)=15599$, $z=-3.479$, $p<.01$; $U(N=470)=15745$, $z=-3.374$, $p<.01$]. It can be seen that prospective teachers who followed any print or online publication had higher awareness towards sustainable environment, thoughts about sustainable environmental education, volunteering towards sustainable environmental education, thrift towards sustainable environmental education, sensitivity towards sustainable environmental education and saving consumption towards sustainable environmental education than prospective teachers who did not follow any print or online publications. It was found that in terms of awareness towards sustainable environment, prospective teachers who followed any print or online publication had a median of 3.80, while those who did not had a median of 3.70; in terms of thoughts about sustainable environmental education, prospective teachers who followed any print or online publication had a median of 4.46, while those who did not had a median of 4.27; in terms of volunteering towards sustainable environmental education, prospective teachers who followed any print or online publication had a median of 4.50, while those who did not had a median of 4.13; in terms of thrift towards sustainable environmental

education, prospective teachers who followed any print or online publication had a median of 4.33, while those who did not had a median of 4.00; in terms of sensitivity towards sustainable environmental education, prospective teachers who followed any print or online publication had a median of 4.40, while those who did not had a median of 4.00 and in terms of saving consumption towards sustainable environmental education, prospective teachers who followed any print or online publication had a median of 4.50, while those who did not had a median of 4.25.

Results regarding prospective teachers' states of needing education on sustainable environment and their attitudes towards sustainable environmental education

The data obtained from the Mann-Whitney U test conducted in order to find out whether there are differences between prospective teachers' attitudes towards sustainable environmental education in terms of their states of needing education on sustainable environment are presented in table 9:

Table 9.

The data regarding the Mann-Whitney U Test showing whether there are differences between the attitudes of prospective teachers towards sustainable environmental education in terms of their states of needing education on sustainable environment

Factor	Edu.	N	S.T.	S.O.	U	Z	p
Awareness towards sustainable environment	Yes	315	80732,00	256,29	17863.00	-4.739	.000
	No	155	29953,00	193,25			
Thoughts about sustainable environmental education	Yes	315	78251,50	248,42	20343.50	-2.944	.003
	No	155	32433,50	209,25			
Volunteering towards sustainable environmental education	Yes	315	80447,00	255,39	18148.00	-4.537	.000
	No	155	30238,00	195,08			
Thrift towards sustainable environmental education	Yes	315	80086,00	254,24	18509.00	-4.283	.000
	No	155	30599,00	197,41			
Sensitivity towards sustainable environmental education	Yes	315	80308,50	254,95	18286.50	-4.451	.000
	No	155	30376,50	195,98			
Saving consumption towards sustainable environmental education	Yes	315	79643,50	252,84	18951.50	-3.982	.000
	No	155	31041,50	200,27			

According to the results in table 9, it was found that prospective teachers' awareness towards sustainable environment, thoughts about sustainable environmental education, volunteering towards sustainable environmental education, thrift towards sustainable environmental education, sensitivity towards sustainable environmental education and saving consumption towards sustainable environmental education differed in terms of their states of needing education on sustainable environment [U(N=470)=17863, z=-4.739, p<.01; U(N=470)=20343.50, z=-2.944, p<.01; U(N=470)=18148, z=-4.537, p<.01; U(N=470)=18509, z=-4.283, p<.01; U(N=470)=18286.50, z=-4.451, p<.01; U(N=470)=18951.50, z=-3.982, p<.01]. It can be seen that prospective teachers who needed education on sustainable environment had

higher awareness towards sustainable environment, thoughts about sustainable environmental education, volunteering towards sustainable environmental education, thrift towards sustainable environmental education, sensitivity towards sustainable environmental education and saving consumption towards sustainable environmental education than prospective teachers who did not need education on sustainable environment.

It was found that in terms of awareness towards sustainable environment, prospective teachers who needed education on sustainable environment had a median of 3.80, while those who did not had a median of 3.50; in terms of thoughts about sustainable environmental education, prospective teachers who needed education on sustainable environment had a median of 4.43, while those who did not had a median of 4.18; in terms of volunteering towards sustainable environmental education, prospective teachers who needed education on sustainable environment had a median of 4.25, while those who did not had a median of 4.00; in terms of thrift towards sustainable environmental education, prospective teachers who needed education on sustainable environment had a median of 4.17, while those who did not had a median of 3.83; in terms of sensitivity towards sustainable environmental education, prospective teachers who needed education on sustainable environment had a median of 4.20, while those who did not had a median of 4.00 and in terms of saving consumption towards sustainable environmental education, prospective teachers who needed education on sustainable environment had a median of 4.50, while those who did not had a median of 4.00.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The concept of sustainability is a concept that is just at the core of economy, environment and energy triangle and in this respect, it is an issue discussed by social scientists, science and nature scientists, local and international environmental organizations, politicians, governments and intergovernmental organizations (Yeni, 2014). In today's world, where the resources are consumed rapidly, humans act without considering the limitations of the resources in nature and future generations can become pessimistic by thinking that they will not find anything for themselves in nature; the concept of sustainability has begun to become more prominent because nature itself is a resource and it has limitations (Yavuz, 2010). For this reason, human beings should be aware of this issue and show attitudes and approaches suitable for sustainability while using nature for individual or social needs (Koçak & Balcı, 2010). It is known that environmental problems basically depend on our way of life in the society and social and individual solutions should be found to these problems; environmental education should aim for individuals to have an individual and social mobility today and in the future (Jensen & Schnack, 1997). Thanks to environmental education, it will be possible for individuals to develop consciousness, knowledge and awareness on the issues of sustainability, environmental attitude, environmental awareness, and environmental literacy awareness (İçen-Kükürt, 2021).

The success of environmental education depends on not how widespread it is, but on how much the quality and critical potential of this education can be improved by drawing a clearer environmental education profile, which is a way to be successful on this issue in the future (Breiting & Mogensen, 1999). It is also possible to see concrete examples of this in the literature. In the study conducted by Şahin, Cerrah, Saka and Şahin (2004) it was determined that an environmental education course that would increase the development of hand skills

and mental development of students and ensure active participation was seen as more enjoyable by students and was effective on their success. Therefore, it can be mentioned that an effective environmental education can have positive effects on students. In this sense, individuals should be taught environmental awareness from a young age to become responsible individuals and an effective and efficient education can be provided through environmental education (Alım, 2006). The aim of this study is to find out the levels of attitude prospective teachers have towards sustainable environmental education in terms of their department, gender, familial socio-economic level, states of being member of a non-governmental organization related with sustainable environment, states of following a print or online publication and states of needing an education related with sustainable environment. Finding out the attitude levels of these individuals in terms of sustainable environmental education can provide a prediction about their level in terms of the education they will provide to their students in the future. The first variable examined in the study is the department variable. In this sense, as can be understood from the data in table 5, a significant difference was found between the attitudes of prospective teachers studying at Science Teaching department and the attitudes of prospective teachers studying at Social Studies Teaching department ($p < 0.01$); the attitudes of prospective teachers studying at Science Teaching department were found to be higher than those of prospective teachers studying at Social Studies Teaching department. Caner (2019) showed that prospective social sciences teachers had higher environmental problems attitude scores than prospective Science Education teachers. In this sense, the results of the study are different from the results of this study. In their study, Çimen and Benzer (2019) collected data about Sustainable Environmental Attitude Scale and found results in favour of prospective teachers studying at Science Teaching department when compared with prospective teachers studying at primary education teaching department. In this sense, it can be said that the results obtained from this study are similar to the results found in the study. Similar to this study, another study was conducted in which sustainable environmental attitude levels of prospective teachers of primary education and science teaching departments were examined (Başaran-Uğur, Bektaş & Güneri, 2019); however, no difference was found between sustainable environmental attitude scale scores of prospective teachers studying at Primary Education Teaching and Science Teaching department based on the common effect of department-year of study. In this sense, this result of this study that prospective teachers studying at Science Teaching department have higher attitudes than those of prospective teachers studying at Social Studies Teaching department brought a new finding to literature. This result may be due to the fact that courses in Science Teaching program are more closely associated with topics such as environment and sustainability.

In terms of factors, female prospective teachers were found to have higher awareness towards sustainable environment, volunteering, thrift, sensitivity and saving consumption towards sustainable environmental education levels than male prospective teachers. Çimen and Benzer (2019) compared attitudes of prospective teachers towards sustainable environment in terms of the variable of gender; however, unlike this study, they did not find a significant difference between female prospective teachers and male prospective teachers. Similar to our study, in a study which examined the sustainable consumption behaviors and knowledge levels of prospective science and social studies teachers, Ateş (2018) found that women showed more sustainable consumption behaviors and had more knowledge on the

issue than men. In this sense, Ateş (2018) provided data that support this study. At this point, it can be stated that female students' having higher knowledge levels on sustainable consumption may have affected their showing sustainable consumption behavior.

In a study examining attitudes towards sustainable environment in terms of the variable of prospective geography teachers, Aydın and Ünalı (2013) showed a similar result with this study by showing a difference in favor of female students. Aydın and Ünalı (2013) showed in their study that female students had higher sustainable environmental attitude scores than male students. While Belen (2020) on the one hand supported this study by showing that the results of female students were positively significant when compared with male students in terms of sustainable environment achievement test results, on the other hand showed a different result from this study by stating that there were no significant differences between female students and male students in terms of attitudes towards sustainable environment. It is thought that the reason why female students have higher attitudes towards the environment is because they are more interested, more informed and more conscious about the environment and issues related with the environment.

In this study, it was found that prospective teachers' awareness, volunteering, thrift, sensitivity and saving consumption towards sustainable environment and thoughts about sustainable environmental education did not differ in terms of the socioeconomic level of their families. Similar to this study, Çimen and Benzer (2019) showed in their study that prospective teachers' familial level of income did not have an effect on their attitudes towards sustainable environment. Ateş (2018) found a result different than this study by showing that level of income was inversely correlated with level of knowledge and directly correlated with sustainable consumption behaviors. In their study conducted on 8th graders, Demirtaş and Çinici (2019) showed that sustainable environment attitudes of students increased as their monthly family income increased. Thus, they showed a result different from the results of this study.

In addition to all findings and studies conducted in the field, it is thought that attitudes towards sustainable environment will be affected not by the socio-economic levels of families, but by trainings in the field, individuals' awareness levels and their sensitivity towards the environment. This is because based on the fact that behaviors are shaped by knowledge and awareness, it is thought that regardless of the socio-economic level of the family, individuals cannot show a sustainable consumer behavior if they do not have a sensitivity towards the environment.

It was found that prospective teachers who were members of non-governmental organizations had higher awareness towards sustainable environment, volunteering, thrift and sensitivity towards sustainable environmental education when compared with prospective teachers who were not members of non-governmental organizations. In their study they examined the sustainable environmental behavior levels of prospective pre-school teachers, Karademir, Uludağ and Cingi (2017) showed that there was no statistically significant association between prospective teachers' states of being members of non-governmental organizations related with the environment and their behaviors towards sustainable environmental education and they stated that a large number of prospective teachers in their study were not members of a non-governmental organization. Although these results are

different than the results of this study in an aspect, they are similar in another aspect. In this study, it was found that a large number of prospective teachers were not members of a non-governmental organization. Whereas it can be stated that being a member of a non-governmental organization increases sensitivity towards sustainable environment, volunteering and thrift.

In this study, it was found that prospective teachers who followed any print or online publication had higher awareness towards sustainable environment, thoughts about sustainable environmental education, volunteering, thrift, sensitivity and saving consumption towards sustainable environmental education than prospective teachers who did not follow any print or online publications. In their study, Çelik and Doğru (2019) did not find a statistical difference between prospective science teachers' states of following a publication about the environment and their behavior scores related with environmental problems. This result of the study is different from this study in this respect. In a study entitled "the determination of awareness of prospective science and social studies teachers on sustainable development", Türer (2010) showed that there were no environmental, general, economic and social differences between the state of following a monthly publication and sustainable development. Therefore, this result of Türer (2010) is similar to the result found in this study. It is thought that since following printed or online publications contributes to individuals about issues such as awareness towards sustainable environment, thoughts about sustainable environmental education, volunteering, thrift, sensitivity and saving consumption towards sustainable environmental education, it creates positive effects in these fields.

It was found that prospective teachers who needed education on sustainable environment had higher awareness towards sustainable environment, thoughts about sustainable environmental education, volunteering, thrift, sensitivity and saving consumption towards sustainable environmental education than prospective teachers who did not need education on sustainable environment.

Certain suggestions can be made based on the results found in this study:

First of all, in terms of department, attitudes of prospective science teachers were found to be higher than those of prospective social studies teachers. It is thought that the reason for this is the fact that there are courses related with the environment, sustainability and nature in the curriculum of science teaching department. For this reason, the curriculum of social science teaching department can include courses in which such subjects can be dealt with more intensely. It is seen that environmental education courses are given to the students of Science Education, Pre-School Education and Primary Education at the basic level. For this reason, there may not be a difference between the other departments and the Department of Science Education. However, since there are no such courses in the Social Science Education program, it is thought that there may be a difference between the Department of Science Education and the Department of Social Studies Education.

Based on the fact that female prospective teachers had higher levels of volunteering, sensitivity, awareness, thrift and saving consumption towards sustainable environmental education than male prospective teachers, an environmental education program including such titles can be given to male prospective teachers.

In this study, since prospective teachers who were members of non-governmental organizations had higher levels of volunteering, sensitivity, awareness and thrift towards sustainable environmental education when compared with prospective teachers who were not members of non-governmental organizations, it can be recommended to encourage prospective teachers to be members of non-governmental organizations.

It was found that prospective teachers who followed any print or online publication had higher thoughts about sustainable environmental education, awareness, thrift, volunteering, saving consumption and sensitivity towards sustainable environmental education than prospective teachers who did not follow any print or online publications. Therefore, raising the awareness of prospective teachers about following print and online publications on the environment and to direct them to subscribe to such resources may be effective.

It was found that prospective teachers who needed education on sustainable environment had higher awareness towards sustainable environment, thoughts about sustainable environmental education, volunteering, thrift, sensitivity and saving consumption towards sustainable environmental education than prospective teachers who did not need education on sustainable environment. Therefore, providing education to prospective teachers on sustainable environment and including more courses on these issues in the curriculum may be an effective solution.

Declaration of Conflicting Interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest regarding the research, authorship and/or publication of this article.

Financial Support/Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship and/or publication of this article.

Approval from Ethics Board

Permission was obtained for this study with the decision of the Social and Human Sciences Ethics Committee of Ondokuz Mayıs University, dated 26.08.2020 and numbered 2020/512.

References

- Afacan, Ö., & Güler, M. P. D. (2011). Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında tutum ölçeği geliştirme çalışması. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 27-29).
- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599-616. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49104/626637>
- Ateş, H. (2018). Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir tüketim davranışlarının ve bilgi düzeylerinin araştırılması. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 507-531. <http://doi.org/10.19171/uefad.505608>
- Aydın, F., & Ünalı, Ü. E. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), 11-42. Retrieved from <http://www.kalemacademy.com>
- Başaran-Uğur, A. R., Bektaş, O., & Güneri, E. (2019). Sınıf ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre tutum düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 775-788. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3275>
- Belen, B. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin sürdürülebilir çevre hakkındaki bilgi, tutum ve davranışlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benedict, F. (1999). A systemic approach to sustainable environmental education. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 433-446. <https://doi.org/10.1080/0305764990290311>
- Breiting, S., & Mogensen, F. (1999) Action competence and environmental education, *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 349-353. <https://doi.org/10.1080/0305764990290305>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Caner, A. (2019). *Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı.
- Çelik, M., & Doğru, M. (2019). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranışlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1791-1813. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.180>
- Çimen, H., & Benzer, S. (2019). Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan & İnsan*, 6(21), 525-542. <http://doi.org/10.29224/insanveinsan.475471>
- Darmawan, M. D., & Dagamac, N. H. (2021). Situation of environmental education in senior high school programs in Indonesia: Perspectives from the teachers of Palembang. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 17(3), e2241. <https://doi.org/10.21601/ijese/9605>
- Debrah, J. K., Vidal, D. G., & Dinis, M. A. P. (2021). Raising awareness on solid waste management through formal education for sustainability: A developing countries evidence review. *Recycling*, 6(1), 6. <https://doi.org/10.3390/recycling6010006>

Demirtaş, F., & Çinici, A. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin ekolojik ayak izleri ile sürdürülebilir çevre tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 46-65. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.549459>

Eba, M. (2020). Education for sustainable development. *International Journal of Environmental Pollution and Environmental Modelling*, 3(4), 155-166. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijepem/issue/56605/850776>

García-González, J. A., García-Palencia, S., & Sánchez-Ondoño, I. (2021). Characterization of environmental education in Spanish geography textbooks. *Sustainability*, 13(3), 1159-1181. <https://doi.org/10.3390/su13031159>

Higgs, A. L., & McMillan, V. M. (2006). Teaching through modeling: Fourschools' experiences in sustainability education. *The Journal of Environmental Education*, 38(1), 39-53. <https://doi.org/10.3200/JOEE.38.1.39-53>

İçen-Kükürt, E. (2021). *Okul öncesi dönemde etkili çevre eğitimi için görsel sanat etkinliklerinin kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178. <http://doi.org/10.1080/1350462970030205>

Karademir, A. H., Uludağ, G., & Cingi, M. A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 120-136. <http://doi.org/10.21764/efd.01513>

Koçak, F., & Balcı, V. (2010). Doğada yapılan sportif etkinliklerde çevresel sürdürülebilirlik. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 2(2), 213-222. http://doi.org/10.1501/Csaum_0000000037

Matsekoleng, T. K. (2021). Action research and environmental education with in a home-based set up to conscientise children towards littering. *Environment, Development and Sustainability*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10668-021-01251-0>

McFarlane, D. A., & Ogazon, A. G. (2011). The challenges of sustainability education. *Journal of Multidisciplinary Research*, 3(3), 81-107.

Ongon, S., Wongchantra, P., & Bunnaen, W. (2021). The effect of integrated instructional activities of environmental education by using community-based learning and active learning, *Journal of Curriculum and Teaching*, 10(2), 42-57. <https://doi.org/10.5430/jct.v10n2p42>

Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-38. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr>

Sauvé, L. (1996). Environmental education and sustainable development: A further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1(1), 7-34. Retrieved from <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/490>

Suarlin, S., & Ali, M. I. (2020). The effect of environmental education learning on students at university. *International Journal of Environment, Engineering & Education*, 2(3), 49-56. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4390474>

Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A., & Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi*

Dergisi, 24(3), 113-128. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77294>

Tamkan, R. (2008). "Türkiye'nin Doğal Zenginliklerinin Sürdürülebilirliği" ve Ortaöğretim Biyoloji Öğretmenlerinde Farkındalık, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekiroğlu, A., & Hayır-Kanat, M. (2021): Çevre etiği farkındalığı ve sürdürülebilir çevre tutumu arasındaki ilişki, *Ulakbilge*, 59, 630-645. <http://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-59-11>

Thomas, I., & Nicita, J. (2002). Sustainability education and Australian universities. *Environmental Education Research*, 8(4), 475-492. <http://doi.org/10.1080/1350462022000026845>

Türer, B. (2010). Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

URL1: <https://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>

Waswala, B., Otieno, N. O., & Buoga, J. (2019). Youth Engagement Education and Sustainable Lifestyles. In: *Weaving New Connections*. Brill, Sense.

Yavuz, V. A. (2010). Sürdürülebilirlik kavramı ve işletmeler açısından sürdürülebilir üretim stratejileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(14), 63-86. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19556/208640>

Yeni, O. (2014). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma: Bir yazın taraması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 181-208. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziuiibfd/issue/28309/300838>

Yılmaz, O., & Sayhan, H. (2018). Sosyal bilgiler ve fen bilgisi eğitimi lisans programlarının çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 9-26. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbyy/issue/42032/478280>

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Ayça Cirit Gül
aycaciritgul@gmail.com

Arş. Gör. Pınar Tağrikulu
pinar.tagrikulu@omu.edu.tr

Öğr. Gör. İbrahim Hakan Çobanoğlu
hakan.cobanoglu@samsun.edu.tr

Doç. Dr. Elif Omca Çobanoğlu
omcacobanoglu@gmail.com

The Effect of Reflective Thinking Activities on Academic Achievement, Attitude and Permanence: Meta-Analysis Study

Oğuz GÜRBÜZTÜRK, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-9950-3139
Hilal ÜNAL, İnönü University, ORCID ID: 0000-0001-8081-4642

Abstract

The main purpose of this research is to examine the general effect of reflective thinking activities on academic achievement, attitude and permanence by bringing studies together that include reflective thinking activities in lesson plans and individual studies comparing studies in which traditional teaching methods are applied in lesson plans. The meta-analysis, one of the quantitative research methods, was used in this study. Data were collected from 39 studies that met the inclusion criteria determined by the researchers. The effect sizes of the studies on the variables and the overall effect size were calculated from the collected data. The Comprehensive Meta-Analysis program was used in the analysis of the data. In the study, interpretations were made based on the effect size index of Cohen. Random effects model was used in the effect calculation of all three sub-problems, which are heterogeneous according to their homogeneity values. As a result of the analysis, it was calculated that the effect of reflective thinking activities on academic achievement was $ES(g) = 1.168$, the effect on attitude $ES(g) = 0.793$ and the effect on permanence $ES(g) = 1.249$. Therefore, according to the classification of Cohen et al., it was understood that reflective thinking activities had a very large effect on academic achievement and permanence, whereas it had a large effect on attitude.

Keywords: reflective thinking, meta-analysis, academic achievement, permanence, attitude



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 1, 2022
pp. 671-702
DOI:10.17679/inuefd.1081203

Article Type
Research Article

Received
01.03.2022

Accepted
06.05.2022

Suggested Citation

Gürbüzürk, O. & Ünal, H. (2022). The effect of reflective thinking activities on academic achievement, attitude and permanence: Meta-analysis study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 671-702. DOI: 10.17679/inuefd.1081203

This article is extended version of oral paper presented in 9th International Congress on Curriculum and Instruction held in Ege University on 04-06 November, 2021.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is important to raise individuals who make up our future equipped with vital thinking skills. For this reason, countries have started to build their education policies on activities that lead to higher-order thinking skills in recent years. Thinking skills have become the most important means of integrating with the world today. Thinking is a process of making sense of the individual and his environment. All kinds of activities that will support this process also provide the development of thinking skills. In this process, the individual should think deeply about his experiences and the actions he plans to do, be aware of his weaknesses and strengths, have the knowledge of how to overcome the deficiencies in his actions, and try to understand the learning and thinking processes by watching the meaning-making efforts of himself and other individuals around him. The thinking skill that can bring these features to the individual is reflective thinking.

There are many definitions of reflective thinking. Some of these definitions are as follows. Reflective thinking is the process of thinking about solving problems by revealing positive and negative situations about the individual's learning or teaching method and level (Ünver, 2003). Creating hypotheses, working on, and testing hypotheses, collecting data by induction, reaching conclusions with a deductive approach and making logical choices, taking responsibility for their choices (Köksal & Demirel, 2008). Another definition is the process of making logical decisions on educational problems and evaluating the consequences of these decisions (Taggart & Wilson, 1998).

Reflective thinking is developed via various activities. These are action research, mentoring, in-service training programs and peer observation, case study, course, writing and note-taking, reflection diary, document analysis, development file, video or audio recording, audio recording, interview, autobiographies, and the analysis of strengths and weaknesses (Bakioğlu & Dalgıç, 2014; Çubukçu, 2011; Ergen, 2014; Tican, 2013; Ünver, 2011).

It is also very important that the study provides the opportunity to see the effectiveness of all existing studies in the literature in a single study for practitioners and researchers who want to have information about reflective thinking activities that can be a possible solution in education after the global epidemic, as well as improving scientific knowledge with the choice of meta-analysis method.

Purpose

The main purpose of this research is to examine the general effect of reflective thinking activities on academic achievement, attitude and permanence by bringing studies together that include reflective thinking activities in lesson plans and individual studies comparing studies in which traditional teaching methods are applied in lesson plans. Within the framework of this main purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the effect of reflective thinking activities on academic achievement?
2. What is the effect of reflective thinking activities on attitude?
3. What is the effect of reflective thinking activities on permanence?

Method

In this study, meta-analysis within the scope of the quantitative research method was used to examine the effect of reflective thinking activities on academic achievement, attitude and permanence. "Meta-analysis is the interpretation of similar studies on a subject, theme or field of study by grouping them under certain criteria and combining the quantitative findings of these studies." (Dinçer, 2014, p. 4).

The criteria for inclusion in the study were determined as follows:

1. The studies were carried out between 2004 and 2021,
2. They were published in Turkish or English in the Higher Education Council Thesis Center, Proquest, Dergi Park, Google Academic databases,
3. Studies examining the effect of reflective thinking activities on academic achievement, attitude or permanence,
4. Studies conducted in experimental design with pretest-posttest control group,
5. In order to calculate the effect size of the study, it contains sample sizes (N) and arithmetic mean (\bar{x}) and standard deviation (SD) values of the experimental and control groups or statistical data that can provide participation in the calculation.

The number of studies included in the meta-analysis study is 39. The information of these studies was coded. The effect sizes of the study were calculated with the help of Comprehensive Meta-Analysis (CMA) statistical program. The significance level (p) for the effect size for the moderator variables was taken as .05.

Findings

In this section, the analysis findings of 39 studies included in the meta-analysis are given. Of the 39 studies related to reflective thinking activities included in the meta-analysis, 32 studies examined the effect on academic achievement, 24 studies examined the effect on attitude, and 11 studies examined the effect on permanence.

Funnel plot, Rosenthal's Safe N method and Orwin's Safe N method were used to determine the reliability and validity of the meta-analysis study and to find out publication bias. It has been found that the studies examining the effect of reflective thinking activities on academic achievement and attitude have low publication bias, and the studies examining the effect of reflective thinking activities on permanence do not have publication bias.

Reflective thinking activities, academic achievement, attitude, and permanence for studies that examine the impact of the fixed effects model analyses separately the values of the homogeneity (Q) chi-square table value, which is higher than at the same time, $p=,000 < 0.5$ for the distribution of effect sizes and statistical significance of the aspects to emerge is very heterogeneous. For this reason, analyses were made with the random effects model in the study.

With the application of meta-analysis performed:

1. Since the effect size obtained for academic achievement was $EB(g)= 1.168$, it was found that reflective thinking activities had a very large effect on academic success in favor of the experimental group;

2. Since the effect size obtained for the attitude was $EB(g) = 0.793$, reflective thinking activities had a large effect on the attitude in favor of the experimental group;

3. Since the effect size obtained for permanence was $EB(g) = 1.249$, it was found that reflective thinking activities had a very large effect on permanence in favor of the experimental group.

Discussion & Conclusion

It was concluded that reflective thinking activities had a very large effect on academic achievement. At the same time, according to the results of the moderator analysis, while the type of publication, year of study and sample size did not make a significant difference in the effect size of the moderator variables, it was determined that the education level created a significant difference in the effect size.

It was concluded that reflective thinking activities had a large effect on attitude. According to the results of the moderator analysis, it was determined that the year of study and sample size of the moderator variables did not make a significant difference in the effect size, while the education level and type of publication made a significant difference in the effect size.

It was concluded that reflective thinking activities had a very large effect on permanence. On the other hand, according to the results of the moderator analysis, it was concluded that the year of study and the type of publication did not make a significant difference in the effect size, while the education level and sample size created a significant difference in the effect size.

Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi: Meta-Analiz Çalışması

Oğuz GÜRBÜZTÜRK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9950-3139
Hilal ÜNAL, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8081-4642

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, ders planlarında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin olduğu çalışmalar ile ders planlarında geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı çalışmaların karşılaştırıldığı bireysel çalışmaların bir araya getirilerek, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki genel etkisini incelemektir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan meta-analiz kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen araştırmaya dahil edilme ölçütlerine uyan 39 çalışmadan veriler toplanmıştır. Toplanan verilerden çalışmaların değişkenler üzerindeki etki büyüklükleri ile birlikte genel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Verilerin analizinde Comprehensive Meta Analysis programı kullanılmıştır. Araştırmada, Cohen'in etki büyüklüğü indeksinden yola çıkılarak yorumlar yapılmıştır. Homojenlik değerlerine göre heterojen yapıda olan her üç alt probleme ait etki hesaplamasında rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin $EB(g)= 1,168$, tutuma etkisinin $EB(g)= 0.793$ ve kalıcılığa etkisinin $EB(g)= 1.249$ olduğu hesaplanmıştır. Dolayısıyla Cohen ve arkadaşlarının sınıflamasına göre yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerinde çok geniş, tutum üzerinde geniş düzeyde etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yansıtıcı düşünme, meta-analiz, akademik başarı, tutum, kalıcılık



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 1, 2022
ss. 671-702
DOI:10.17679/inuefd.1081203

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
01.03.2022

Kabul Tarihi
06.05.2022

Önerilen Atıf

Gürbüztürk, O. ve Ünal, H. (2022). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi: Meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 671-702. DOI: 10.17679/inuefd.1081203

Bu makale, 04-06 Kasım 2021 tarihlerinde Ege Üniversitesi'nce düzenlenen 9.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi: Meta-Analiz Çalışması

Günümüzde bilgi kontrol edilemeyen bir biçimde büyümekte ve gelişen teknoloji ile dünyanın dört bir tarafına sınır tanımaksızın ulaşabilmektedir. Bilginin bu durumu ülkelerin eğitim politikalarını da etkilemektedir. Bu nedenle ülkelerin eğitim sistemlerinin dinamik bir yapıda olması, istenilen bilgi, tutum ve becerilere sahip bireyler yetiştirilmesini mümkün kılacaktır. Bireyler, hayati değerlerde düşünme becerileriyle donatılmış biçimde yetiştirilmelidir ki geleceğimizi oluşturabilsinler. Bu nedenle ülkeler ilk önce eğitim politikalarını düşünmeye yönlendirecek biçimde oluşturmalarıdır. Düşünme bir süreçtir. Bu süreç, bireyin kendisi ve çevresi hakkında anlamlandırma sürecidir. Bu sürece katkı sağlayacak etkinliklerin tamamı, düşünme becerilerinin gelişimini de destekleyecektir. Birey bu süreçte, deneyimleri ve gelecek için planladığı eylemleri hakkında etraflıca düşünerek, zayıf ve güçlü olduğu yönlerinin farkına varmalı, eylemlerindeki noksanları nasıl gidereceği bilgisine sahip olmalıdır. Ayrıca birey kendisi ile birlikte etrafında yer alan diğer bireylerin anlamlandırma çabalarını gözlemleyerek kendinin ve gözlemlediği bireylerin öğrenme ve düşünme süreçlerini de anlamaya çalışmalıdır. Yansıtıcı düşünme, bu özellikleri bireye kazandırabilecek düşünme becerisidir.

Yansıtıcı düşünmenin birçok tanımı bulunmaktadır. Ünver'e (2003) göre yansıtıcı düşünme; bireyin öğrenme veya öğretme yöntemi ile düzeyi hakkında olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkararak problemlerin çözümüne yönelik düşünme sürecidir. Köksal ve Demirel'in (2008) Bigge ve Shermis'ten aktardıkları tanımda yansıtıcı düşünme becerisi; denenceler kurma, kurulan denenceler üzerinde çalışıp test etme, tümevarım yoluyla toplanan verilerden tümdengelim yaklaşımı ile sonuçlara ulaşip makul seçimler yaparak bireylerin seçimlerinin sorumluluğunu üstlenmesi şeklinde ifade edilmektedir. Taggart ve Wilson (1998), yansıtıcı düşünmeyi eğitim sorunları hakkında makul kararlar alma süreci olarak ele almışlardır. Bu süreç alınan kararların sonuçlarını değerlendirmeyi de kapsamaktadır. Bir diğer tanımda ise yansıtıcı düşünme, bireyin mantıklı seçimler yaparak bu seçimlerin sorumluluğunu alabilmesini kapsayan eğitim konuları hakkında düşünme yolu olarak ifade edilmiştir (Ross ve Bondy, 1996). Yansıtıcı düşünmeyi Alp ve Şahin Taşkın (2008) bilinçli olma, tecrübelerini etkili bir şekilde analiz etme, eleştirel düşünmenin yapıcı bir biçimde kullanılması, bilginin teknik olarak kullanımından uygulamaya dönüştürülmesi ve daha üst düzeyde yeni bilgiye dönüştürülmesi şeklinde özetlemiştir. Dewey ise yansıtıcı düşünmeyi düşünme ve düşünme süreci hakkında açıklamalar yaptığı "Nasıl düşünürüz" kitabında bir inanış ve varsayılan bilgi biçiminin onu destekleyen temeller ve üretmesi muhtemel sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir biçimde ele alınması şeklinde açıklamıştır (Ünver, 2003).

Yansıtma süreci bilinçli bir süreç olup aynı zamanda süreçte aktifliği de gerektirir. Yansıtıcı düşünme bireylere öğretilir ve bireylerde gelişimi sağlanabilir. Yansıtıcı düşünme öğrencilerin, öğrenme ve düşünme süreçleri hakkında etraflıca düşüncelerini ve ulaştıkları sonuçları değerlendirmelerine yardımcı olur. Böylelikle öğrenenlerin kendi öğrenme ve düşünme süreçleri ile ilgili değerlendirmelerini yansıtmalarına olanak tanır. Yansıtıcı düşünme becerilerinin çıktıları oldukça önemlidir. Yansıtıcı düşünme becerileri öğrenenlere eğitim yoluyla kazandırılabilir. Bu özelliği ile de etkinliklerle okul ortamında da öğretilir (Ersözlü, 2008).

Öğrenme ortamlarında yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminin sağlanması ile öğrencinin öğrenme çıktılarının niteliğinin artabileceği ve yaşam boyu öğrenen özelliği kazanabilme sürecinde olumlu etkileneceği” belirtilmektedir (Bayrak ve Usluel Koçak, 2010). Yansıtıcı düşünme, öğrencilerdeki düşünme yetilerini geliştirdiği için eğitimin geniş uygulama alanında kullanılması önemlidir. Öğretimde yansıtma, öğretim sırasında ve öğretim sonrasında yapılan etkinlikleri değerlendirerek, elde edilen bilgiler doğrultusunda olumlu yönde değişiklikler yapabilmektir. Diğer bir deyişle yansıtıcı öğretim, öğretmenin, öğrencinin, müfredatı hazırlayanın, ders öncesindeki genel düşüncesinin, eğitim-öğretim anlayışlarının, planın, dersteki etkinliklerinin, süreçten önce belirlenen amaçlara ne kadar uyduğu, gerekiyorsa hangi noktalarının düzeltileceği üzerine yapılan çalışmaların bütünüdür (Sarıgöz, 1999).

Yansıtıcı düşünme, bireyin kendi eğitim-öğretim süreçlerini takip etmesini ve özelleştirilerek bulunarak öğrenme sürecinde yeni düzenlemeler yapmasına olanak sağlar (Senemoğlu,2003). Yansıtıcı düşünme eğitim için önemlidir. Eğitimde öğretmenin otoriteden çok rehber olduğu ve öğrencilerin düşünceli, mantıklı, düşündüklerini yansıtan kişiler olması sağlanmalıdır (Bölükbaş, 2004).

Öğrenenlerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek yansıtıcı düşünmenin kendi öğrenmeleri üzerinde zayıf ve güçlü yanlarını görmeyi, bir şeyi öğrenirken nasıl öğrendiğini anlamasını, öğrenmelerindeki problemleri gidermeye dönük düşüncelerini sağladığı için oldukça önemlidir. Yansıtıcı düşünme becerileri, stratejilerin ve etkinliklerin kullanımının etkili olabileceği her derste işe koşulabilir. Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşımı kabullenen bir ilköğretim programı 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Süreçte öğretmenin kılavuzluk eden bir kaynak ve öğrencilerin bilgiye ulaşma çabası gösteren aktif bir araştırmacı olduğu eğitim öğretim süreci yaşanması gerekliliği ifade edilmiştir. Yansıtıcı düşünen öğretmen niteliklerinin bu programda belirtilen öğretmen nitelikleriyle aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Yansıtıcı düşünen öğretmenlerin sahip olduğu bazı nitelikler, soru sorup ve yordama yapabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri, olayların yakın ve uzak dönemdeki sonuçlarını görebilmeleri ve öz denetim sahibi olmalarıdır ki bu nitelikleriyle farklı bakış açılarını değerlendirme yeteneğini öğrencilerine de kazandırabilinler (Köstekçi, 2016).

Yansıtıcı düşünme kendiliğinden ya da rastgele etkinlikler ile geliştirilemeyecektir. Bunun olması için çeşitli etkinlik ve stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemler, kendini tanımayı sağlayan, kendini öğrencinin gözünden görebilmeye imkân veren, işbirliği yaratan ve alanyazından faydalanma olanağı sunan yöntemler şeklinde sınıflandırılabilir. Bunlar; eylem araştırması, mentorlük, hizmet içi eğitim programları ile akran gözlemi, vaka incelemesi, kurs, yazma ve not alma, yansıtma günlüğü, doküman analizi, gelişim dosyası, video ya da ses kaydı, görüşme-mülakat, otobiyografiler, güçlü ve zayıf yönlerin analizi, şeklindedir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014; Çubukçu, 2011; Tican, 2013; Ünver, 2011).

Yansıtıcı düşünmenin gelişimine bakıldığında, yansıtıcı düşünme kavramının yurtdışında ortaya çıkışı ve kullanılmaya başlanmasının oldukça eskilere dayandığı görülmektedir. Farklı öğrenim düzeylerinde yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine dönük araştırmaların olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise bu alanda yapılan çalışmalar Altınok (2002), Bağcıoğlu (2000), Bölükbaş (2004) ve Ekiz (2006) tarafından yapılan çalışmalardır ki oldukça yeni sayılmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin günümüzde sahip olduğu önem göz önüne alındığında

öğrenimin farklı düzeyindeki öğrencilerde geliştirilmesinin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve kalıcılığa etkisinin ne düzeyde olduğunun araştırılması faydalı olacaktır. Alan yazına bakıldığında, böyle bir boşluğu doldurma amacına yönelik olarak, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulanışı ve yukarıda sıralanan çeşitli değişkenler (akademik başarı, tutum vb.) üzerine etkisini ele alan çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu çalışmalardan her birinin, kendi dinamikleri içinde ulaştığı bulgu ve sonuçların ayrı bir yeri vardır. Ancak, bu bulgu ve sonuçların bütüncül bir anlayışla ele alınması, üst düzey düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünme etkinliklerinin uygulamadaki genel yapısını görme açısından bir gerekliliktir. Dolayısıyla bu araştırma, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisini işlemiş olan çalışmaların bulgularını bütünlüştürme gereksiniminden doğmuştur.

Bu çalışmada amaçlanan, ders planlarında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin olduğu çalışmalar ile ders planlarında geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı çalışmaların karşılaştırıldığı bireysel çalışmaların bir araya getirilerek, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki genel etkisini meta-analiz yöntemiyle incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi ne düzeydedir?
2. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin tutuma etkisi ne düzeydedir?
3. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kalıcılığa etkisi ne düzeydedir?

Yöntem

Bu çalışmada yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisini inceleyebilmek için nicel araştırma yöntemi kapsamında meta-analiz kullanılmıştır. “Bir konu, tema ya da çalışma alanı hakkındaki benzer çalışmaların belirli ölçütler altında gruplanıp, bu çalışmalara ait nicel bulguların birleştirilerek yorumlanmasına meta-analiz denir.”(Dinçer, 2014).

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada meta-analiz uygulamasına dahil edilen çalışmalara; Dergi Park, Google Akademik, Proquest, Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanlarında “yansıtıcı düşünme”, “yansıtıcı düşünce”, “yansıtıcı öğrenme”, “yansıtıcı düşünme etkinlikleri”, “akademik başarı”, “tutum”, “kalıcılık” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan taramalarla ulaşılmıştır. Çalışmada yansıtıcı düşünme etkinliklerinin etkisinin incelendiği değişkenlere ait ilk çalışma yılı olan 2004 ile 2021 yılları arasında yapılmış ve özellikle ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende yapılmış çalışmalardan belirlenen ölçütlere göre taranan çalışmalar meta-analiz uygulamasına dahil edilmiştir.

Belirlenen ölçütlere uymayan nitel yöntemde çalışılmış ya da etki büyüklüğü için gerekli istatistiksel verileri barındırmayan, tek gruplu deneysel desenle yapılan çalışmalar kapsam dışında tutulmuştur.

Bahse konu ölçütlere uygun olup meta-analiz çalışmasına dahil edilen çalışma sayısı 39’dur. Yansıtıcı düşünmenin, bunlardan 11’inde yalnızca akademik başarı üzerindeki etkisi; 7’sinde yalnızca tutum üzerindeki etkisi; 10’unda akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisi; 4’ünde akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisi; 7’sinde ise akademik başarı, tutum ve

kalıcılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmalar çalışma bilgisi, çalışma yılı, yayın türü, örneklem büyüklükleri, örneklem gruplarının öğrenim düzeyleri ve istatistik verileri belirtilecek şekilde kodlanmıştır. Bağımsız değişkeni “yansıtıcı düşünme etkinlikleri”; “akademik başarı”, “tutum” ve “kalıcılık” ise araştırmamanın bağımlı değişkenleridir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada yer alan betimsel analizde; meta-analize dahil edilen yansıtıcı düşünme etkinliklerinin 32’sinde akademik başarı üzerindeki etkisinin, 24’ünde tutum üzerindeki etkisinin ve 11’inde kalıcılık üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların yapıldığı yıllara, yayın türüne, örneklem büyüklüğü ve öğrenim düzeylerine ait yüzde, frekans değerleri verilmiştir. Aynı zamanda bu değişkenler moderatör değişken olarak ele alınmış ve her alt problemle ilgili etki büyüklüğü hesaplamasında anlamlı fark yaratıp yaratmadıkları analiz edilmiştir. Çalışmaya ait etki büyüklükleri ise Comprehensive Meta Analysis (CMA) istatistik programı yardımıyla hesaplanmıştır.

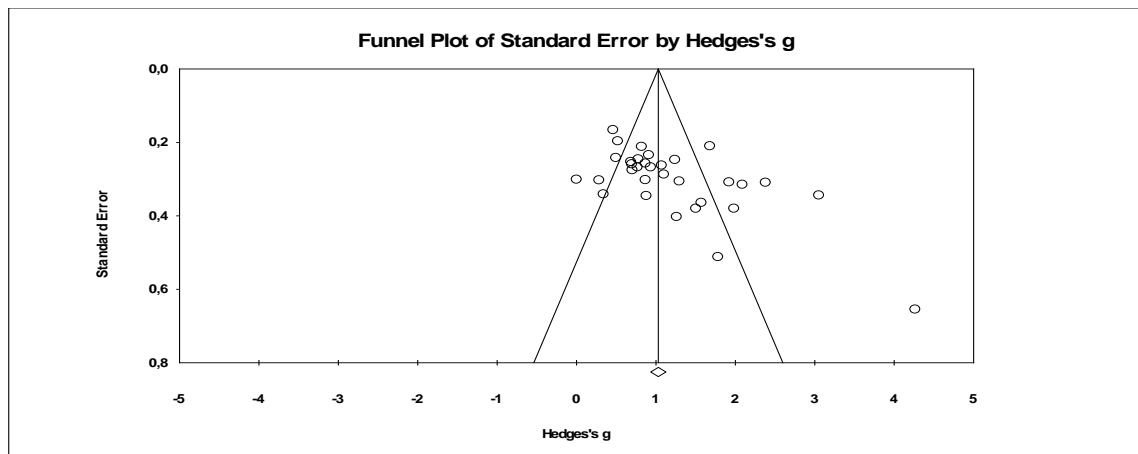
Meta-analiz uygulamalarında etki büyüklüklerinin hesaplanmasında kullanılan katsayılar Cohen’s d ve Hedge’s G olarak belirtilir. Çalışmaların etkisi sınıflandırılırken kullanılan ölçek şu şekildedir: “ $-0.15 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 0.15 önemsiz düzeyde, $0.15 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 0.40 küçük düzeyde, $0.40 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 0.75 orta düzeyde, $0.75 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 1.10 geniş düzeyde, $1.10 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 1.45 çok geniş düzeyde, $1.45 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) mükemmel düzeyde” (Dinçer, 2014). Çalışmada örneklem büyüklüklerinin farklı olması nedeniyle rastgele etkiler modeli (random effect size) kullanılmıştır.

Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliliği

Bu araştırmada uygulanan meta-analiz çalışmasının geçerli ve güvenilir olma durumunu belirleyebilmek, aynı zamanda yayın yanlılığı olup olmadığını gösterebilmek için Huni grafiği (Funnel plot), Rosenthal’in Güvenli N yöntemi, Begg-Mazumdar testi kullanılmıştır. Kullanılan grafikler ile yöntemler her değişken için ayrı ayrı hesaplanarak her alt probleme ait veriler sırasıyla verilmiştir.

Şekil 1.

Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisini İnceleyen Çalışmaların Etki Büyüklüğü Huni Saçılım Grafiği



Şekil 1'deki huni grafiğinde 32 bireysel çalışmaya ait etki büyüklüklerinin huni çizgilerinin içinde ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü ifade eden dikey çizginin iki tarafında simetrik olacak şekilde yayılmaları yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte araştırmaya dahil edilen çalışmalardan 12'sinin huninin dışına taşıdığı ancak bunlardan 11'inin şeklin orta ve üst kısmında yer alması, dikey çizginin tek bir tarafında yığılmaması ya da aşağıda gruplanmaması nedeniyle yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda huni grafiğinin yanlılık göstergeleri hakkında Begg-Mazumdar testi de değerlendirilmiştir. Begg-Mazumdar Kendall's tau=0,37, p=0,003 olarak bulunmuştur. Bu durumda p değerinin 0,05'ten küçük olması nedeniyle anlamlı bir farkın olduğu yani yanlılığın düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Huni grafiği ile birlikte yayın yanlılığı olup olmadığını belirlemek amacıyla Rosenthal'in güvenli N yöntemi uygulanmıştır.

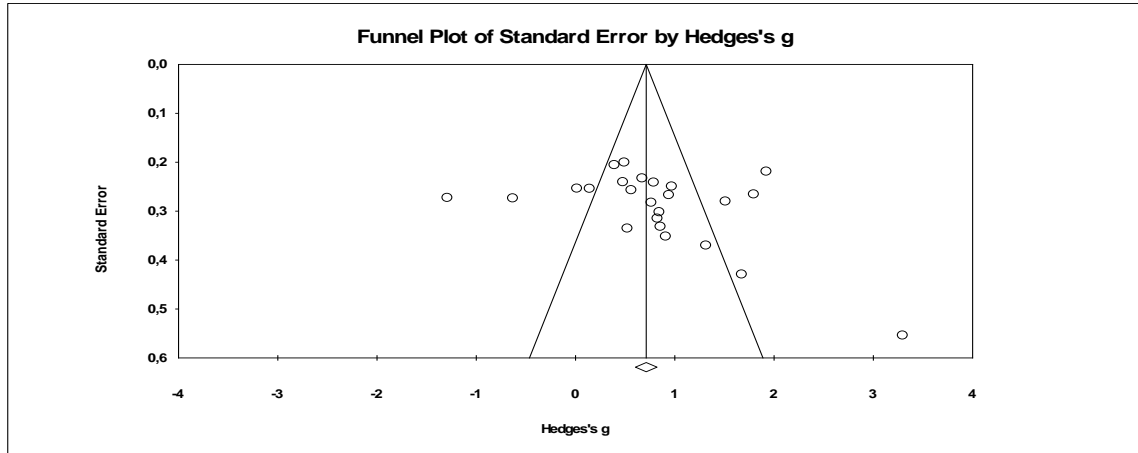
Tablo 1.

Rosenthal'in Hata Koruma Sayısı Verileri

Rosenthal'in hata koruma sayısı verileri	
İncelenen çalışmaların Z değeri	22,12269
İncelenen çalışmaların p değeri	0,0000*
Alfa	0,050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1,95596
İncelenen çalışma sayısı	32
Hata koruma sayısı (Fail-Safe Number FSN)	4045

*p<.05

Tablo 1'de yapılan meta-analiz uygulamasından ulaşılan hata koruma sayısının 4045 olduğu, p istatistiksel anlamlılık değerinin 0,000 olduğu görülmektedir. Meta-analiz sonucunun, etki büyüklük değeri sıfır olan meta-analize dahil edilmiş mevcut 32 çalışmanın bulgularına zıt değerlere sahip olan yazında 4045 çalışma olması halinde anlamlılık değerinin ortadan kalkması (p>.05) söz konusu olacaktır. Araştırmaya dahil edilen 32 çalışmanın araştırma sorusuna yönelik dahil edilme kriterlerine göre ulaşılabilmemiş çalışmaların tamamı olduğundan gerek huni grafiği gerekse de Rosenthal'in güvenli N yöntemine bakılarak yayın yanlılığı olmayan güvenilir bir çalışma olduğu söylenebilir.

Şekil 2.*Tutum İle İlgili Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Huni Saçılım Grafiği*

Şekil 2'deki huni grafiğinde 24 bireysel çalışmaya ait etki büyüklüklerinin huni çizgilerinin içinde ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü ifade eden dikey çizginin iki tarafında simetrik olacak şekilde yayılmaları yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte araştırmaya dahil edilen çalışmalardan 9'unun huninin dışına taşıdığı ancak bunlardan 8'inin şeklin orta ve üst kısmında yer alıyor olması, dikey çizginin tek bir tarafında yığılmaması ya da aşağıda gruplanmaması nedeniyle yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda huni grafiğinin yanlılık göstergeleri hakkında Begg Mazumdar testi de değerlendirilmiştir. Begg-Mazumdar Kendall's tau=0,33, p=0,022 olarak bulunmuştur. Bu durumda p değerinin 0,05'ten küçük olması nedeniyle anlamlı bir farkın olduğu yani yanlılığın düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Huni grafiği ile birlikte yayın yanlılığı olup olmadığını belirlemek amacıyla Rosenthal'in güvenli N yöntemi uygulanmıştır.

Tablo 2.*Rosenthal'in Hata Koruma Sayısı Verileri*

Rosenthal'in hata koruma sayısı verileri	
İncelenen çalışmaların Z değeri	13,32631
İncelenen çalışmaların p değeri	0,0000*
Alfa	0,050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1,95596
İncelenen çalışma sayısı	24
Hata koruma sayısı (Fail-Safe Number FSN)	1086

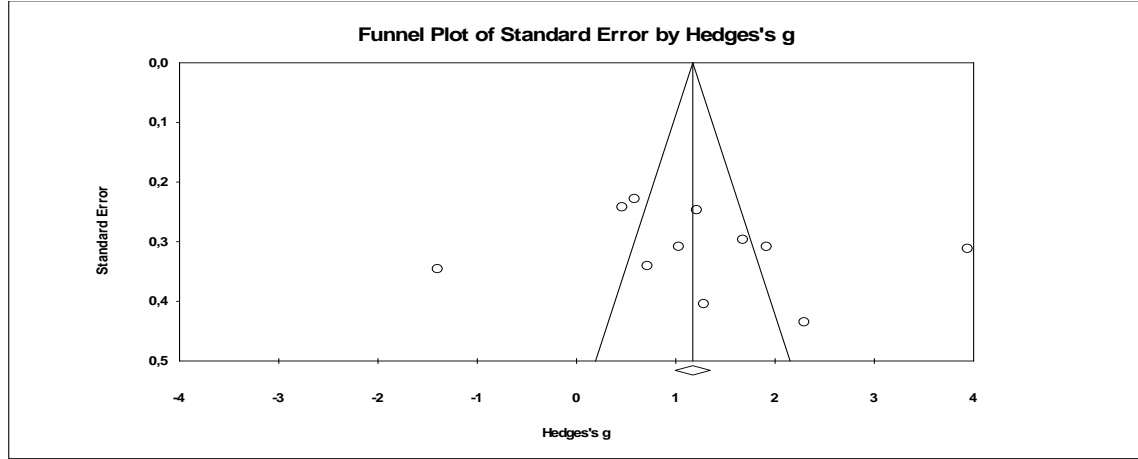
*p<.05

Tablo 2'de yapılan meta-analiz uygulamasından, ulaşılan hata koruma sayısının 1086 olduğu, p istatistiksel anlamlılık değerinin 0,000 olduğu görülmektedir. Meta-analiz sonucunun, etki büyüklük değeri sıfır olan meta-analize dahil edilmiş mevcut 24 çalışmanın bulgularına zıt değerlere sahip olan yazında 1086 çalışma olması halinde anlamlılık değerinin ortadan kalkması (p>.05) söz konusu olacaktır. Araştırmaya dahil edilen 24 çalışmanın araştırma sorusuna yönelik dahil edilme kriterlerine göre ulaşılabilmemiş çalışmaların tamamı olduğundan gerek huni

grafiki gerekse de Rosenthal'in güvenli N yöntemine bakılarak yayın yanlılığı olmayan güvenilir bir çalışma olduğu söylenebilir.

Şekil 3.

Kalıcılık ile İlgili Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Huni Saçılım Grafiği



Şekil 3'teki huni grafiğinde 11 bireysel çalışmaya ait etki büyüklüklerinin huni çizgilerinin içinde ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü ifade eden dikey çizginin iki tarafında simetriğe yakın biçimde yayılmaları, araştırmaya dahil edilen çalışmalardan 6'sının huninin dışına taşıdığı ancak bunlardan 5'inin şeklin orta ve üst kısmında yer alıyor iken bir çalışmanın alt kısımda yer alıyor olması, dikey çizginin tek bir tarafında yığılması ya da aşağıda gruplanmaması nedeniyle yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda huni grafiğinin yanlılık göstergeleri hakkında Begg-Mazumdar testi de değerlendirilmiştir. Begg-Mazumdar Kendall's tau=0,418, p=0,07 olarak bulunmuştur. Bu durumda p değerinin 0,05'ten büyük olmasından dolayı anlamlı bir farkın olmadığı yani yayın yanlılığının olmadığı ortaya çıkmaktadır. Huni grafiği ile birlikte yayın yanlılığı olup olmadığını belirlemek amacıyla Rosenthal'in güvenli N yöntemi uygulanmıştır.

Tablo 3.

Rosenthal'in Hata Koruma Sayısı Verileri

Rosenthal'in hata koruma sayısı verileri	
İncelenen çalışmaların Z değeri	13,21938
İncelenen çalışmaların p değeri	0,0000*
Alfa	0,050
Yön	2
Alfa için Z değeri	1,95596
İncelenen çalışma sayısı	11
Hata koruma sayısı (Fail-Safe Number FSN)	490

*p<.05

Tablo 3'te yapılan meta-analiz uygulamasından, ulaşılan hata koruma sayısının 490 olduğu, p istatistiksel anlamlılık değerinin 0,000 olduğu görülmektedir. Meta-analiz sonucunun, etki büyüklük değeri sıfır olan meta-analize dahil edilmiş mevcut 11 çalışmanın bulgularına zit

değerlere sahip alan yazında 490 çalışma olması halinde anlamlılık değerinin ortadan kalkması ($p>.05$) söz konusu olacaktır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan analizler sırasıyla verilmiştir. Her bir alt probleme ilişkin olarak öncelikle araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ilişkin betimleyici istatistik bulguları, sonrasında etki büyüklüklerini içeren bulgular ve son olarak da belirlenen moderatör değişkenlere göre yapılmış moderatör analizleri verilmiştir. Ardından çalışmanın bulguları her biri kendine ilişkin alt başlıkları içeren üç temel başlıkta verilmiştir.

Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Birinci alt problem “Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi ne düzeydedir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bunun için araştırmaya dahil edilen 32 çalışmadan elde edilen veriler ile betimleyici istatistikler, orman grafiği, heterojenlik testi, rastgele etkiler modeli ile elde edilen bulgular, moderatör değişkenlerin de anlamlı fark yaratıp yaratmadığına ilişkin analizden elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla gösterilmiştir.

Çalışmaya ait betimleyici istatistik bulguları

Meta-analize dahil edilen yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarıya etkisini inceleyen çalışmaların betimleyici istatistik değerlerine ilişkin her bir kategorik değer için frekans ve yüzde dağılım tablosu oluşturulmuştur. Bu kategorik değişkenler yıl, yayın türü, örneklem sayısı ve öğrenim düzeyidir.

Tablo 4.

Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisini İnceleyen Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	f	%
Yıl		
2004-2008	3	9,375
2009-2013	13	40,625
2014-2018	14	43,75
2019-	2	6,25
Yayın Türü		
Doktora Tezi	18	56,25
Yüksek Lisans Tezi	11	34,375
Makale	3	9,375
Örneklem Büyüklüğü		
1-29	2	6,25
30-59	13	40,625
60-89	13	40,625
90 ve üzeri	4	12,50

Öğrenim Düzeyi		
3.sınıf	1	3,125
4.sınıf	2	6,25
5.sınıf	5	15,625
7.sınıf	8	25
8. sınıf	1	3,125
9. sınıf	3	9,375
10. sınıf	2	6,25
Lisans	10	31,25

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarıya etkisini inceleyen alt problem için araştırmaya dahil edilen 32 çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan 18'i doktora tezi, 11'i yüksek lisans tezi ve 3'ü makaledir. Çalışmalar 2004 ile 2019 yılları arasında yapılmış olup 2009 ile 2018 yılları arasında yoğunluk göstermektedirler. Çalışma örnekleme yer alan toplam 1946 3., 4., 5., 7., 8., 9., 12. sınıf ve lisans öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen verilerden yapılmıştır.

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarıya ilişkin etki büyüklükleri bulguları

Meta-analiz uygulamasında araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklükleri farklıdır. İstatistiksel çalışma yapabilmeyi mümkün kılan da bu farklılıklardır. Öncelikle etki büyüklüklerinin çalışma modelini (sabit etkiler veya rastgele etkiler modeli) belirleyebilmek için heterojenlik testleri uygulanmıştır.

Tablo 5.

Sabit Etkiler Modeli İle Akademik Başarı Değişkenine Ait Çalışmaların Genel Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	Hedge's g	Ki-kare Değeri	Tablo (Chi-Square)	Homojenlik Değeri (Q)	%95 Güven Aralığı		p
					Alt Sınır (min.)	Üst Sınır (min.)	
Sabit Etkiler Modeli	1,030	43,773		173,830	0,934	1,125	0,000

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin incelendiği çalışmaların sabit etkiler modeli ile yapılan analizlere göre, homojenlik değerinin (Q) 173,830 olduğu ve Ki-kare tablo değeri olan (df= 31 için $X^2(0,95)=43,773$ kritik değer üzerinde olduğu aynı zamanda $p=,000 < 0,5$ olduğu ve analizin istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda etki büyüklükleri dağılımları heterojen özelliğe sahiptir denilebilir ve çalışmada rastgele etkiler modeline geçiş yapılmıştır.

Tablo 6.**Rastgele Etkiler Modeli İle Akademik Başarı Değişkenine Ait Çalışmaların Genel Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular**

Model	k	Hedge's g	Standart Hata	%95 Güven Aralığı		p
				Alt Sınır (min.)	Üst Sınır (min.)	
Rastgele Etkiler Modeli	32	1,168	0,119	0,936	1,401	0,000

Tablo 6 'da meta-analize dahil edilen 32 çalışmanın verilerinin; 0,119 standart hata ve %95 güven aralığında alt sınırı 0,936 ve üst sınırı 1,401 ile etki büyüklüğü değeri (g) 'nin 1,168 olduğu görülmektedir. Bu da yansıtıcı uygulama etkinliklerinin kontrol grubuna kıyasla akademik başarıya olumlu yönde katkısı olduğunu belirtmektedir. Cohen ve arkadaşlarının sınıflamasına göre etki büyüklüğü değeri 1,10 ile 1,45 arasında olduğu için çok geniş düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Şekil 4.**Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği**

Model	Study name	Statistics for each study							Hedges's g and 95% CI					Weight (Fixed)		Weight (Random)	
		Hedges's g	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value	-2,00	-1,00	0,00	1,00	2,00	Relative weight	Relative weight		
	Ersözü,	1,250	0,249	0,062	0,762	1,738	5,022	0,000						3,87	3,36		
	Dursun,	0,295	0,304	0,093	-0,302	0,892	0,969	0,332						2,59	3,13		
	Uygun,	0,879	0,304	0,092	0,283	1,475	2,891	0,004						2,59	3,14		
	Yiğitel, 2015	4,275	0,656	0,431	2,989	5,562	6,513	0,000						0,56	1,79		
	Gedikoğlu,	1,994	0,382	0,146	1,245	2,742	5,222	0,000						1,64	2,80		
	Seyhan,	1,691	0,212	0,045	1,276	2,106	7,986	0,000						5,35	3,51		
	Yavuz,	1,583	0,366	0,134	0,866	2,300	4,326	0,000						1,79	2,87		
	Karaoğlu,	0,507	0,244	0,059	0,030	0,985	2,082	0,037						4,04	3,38		
	Özer, 2019	1,306	0,308	0,095	0,703	1,909	4,247	0,000						2,54	3,12		
	Yıldırım,	1,932	0,310	0,096	1,324	2,539	6,233	0,000						2,50	3,11		
	Keskinlikç,	1,111	0,289	0,083	0,545	1,677	3,847	0,000						2,88	3,20		
	Elaldi, 2013	0,696	0,255	0,065	0,197	1,195	2,734	0,006						3,70	3,34		
	Çakır, 2019	0,531	0,198	0,039	0,143	0,919	2,680	0,007						6,11	3,56		
	Pektaş,	1,514	0,382	0,146	0,765	2,262	3,963	0,000						1,64	2,80		
	Tümen,	0,946	0,269	0,072	0,418	1,473	3,515	0,000						3,31	3,28		
	Cengiz,	1,272	0,404	0,164	0,479	2,064	3,145	0,002						1,47	2,71		
	Okarı, 2009	1,793	0,514	0,264	0,786	2,799	3,490	0,000						0,91	2,27		
	Tok, 2008a	2,099	0,316	0,100	1,479	2,720	6,634	0,000						2,39	3,08		
	Baş, 2012	0,877	0,259	0,067	0,370	1,385	3,389	0,001						3,58	3,32		
	Akkuzulu,	0,714	0,277	0,077	0,171	1,256	2,577	0,010						3,13	3,25		
	Yıldız, 2018	0,789	0,247	0,061	0,305	1,274	3,191	0,001						3,92	3,37		
	Böyükbaş,	0,707	0,261	0,068	0,196	1,218	2,710	0,007						3,52	3,32		
	Şahin, 2015	2,392	0,311	0,097	1,783	3,002	7,691	0,000						2,48	3,11		
	Köksal,	3,063	0,346	0,120	2,386	3,741	8,860	0,000						2,01	2,96		
	Köprübaşı,	1,082	0,264	0,070	0,564	1,600	4,096	0,000						3,43	3,30		
	Eren, 2015	0,350	0,343	0,117	-0,322	1,021	1,021	0,307						2,04	2,97		
	Kınık, 2010	0,778	0,269	0,072	0,251	1,305	2,892	0,004						3,31	3,28		
	Akkalk,	0,831	0,213	0,045	0,414	1,249	3,900	0,000						5,27	3,50		
	Aydoğan,	0,890	0,347	0,121	0,210	1,571	2,565	0,010						1,99	2,95		
	Kızılkaya,	0,471	0,168	0,028	0,143	0,800	2,812	0,005						8,53	3,66		
	Tıcan, 2013	0,011	0,303	0,092	-0,582	0,605	0,038	0,970						2,61	3,14		
	Öner	0,921	0,236	0,056	0,458	1,383	3,902	0,000						4,30	3,41		
Fixed		1,030	0,049	0,002	0,934	1,125	21,027	0,000									
Random		1,168	0,119	0,014	0,936	1,401	9,848	0,000									

Şekil 4'te yer alan dikey çizgiler araştırmaya katılan çalışmaların etki büyüklüğünü; yatay çizgilerin başlangıç ve bitiş noktaları ise çalışmanın %95 güven aralığında etki

büyükliklerinin alt ve üst sınırlarını göstermektedir. Çalışmanın yan tarafında çalışma ağırlıkları da yüzdeler ve grafikte belirtilmiştir. Çalışmalara ait etki büyüklükleri incelendiğinde en büyük değerin 4,275, en küçük değerin 0,011 olduğu ve 32 çalışmanın tamamının pozitif etkiye sahip olduğu yani bu durumda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin çok geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi - moderatör değişkenler

“Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarıya etkisinde çalışmanın yılı, yayın türü, örneklem büyüklükleri ve öğrenim düzeyi anlamlı birer moderatör müdür?” sorusu ile ilgili yapılan moderatör analizinden ortaya çıkan bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Moderatör Değişkenlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi

Moderatör değişken	N	Hedge's g	Standart Hata	Z	%95 Güven Aralığı		Q(b)	df(q)	p
					Alt Limit	Üst Limit			
Öğrenim Düzeyi									
10. sınıf	2	1,446	0,181	7,969	1,090	1,801			0,08
12. Sınıf	1	4,275	0,656	6,513	2,988	5,561	0,000	8	0,00
3. sınıf	1	1,583	0,365	4,325	0,865	2,299			0,00
4. sınıf	2	0,639	0,201	3,184	0,245	1,031			0,00
5. sınıf	5	1,265	0,134	9,433	1,002	1,527			0,00
7. sınıf	8	0,709	0,083	8,523	0,546	0,872			0,00
8. sınıf	1	1,082	0,264	4,095	0,564	1,600			0,00
9. sınıf	2	1,167	0,218	7,405	1,188	2,044			0,00
Lisans	10	1,050	0,092	11,366	0,868	1,231			0,00
Yayın Türü									
Doktora tezi	18	0,991	0,064	15,268	0,864	1,118			0,00
Makale	3	1,667	0,168	9,901	1,337	1,997	0,250	2	0,00
Yüksek lisans tezi	11	0,915	0,082	11,029	0,752	1,077			0,00
Çalışmanın Yılı									
2004-2008	3	1,262	0,156	8,065	0,955	1,569			0,00
2009-2013	13	1,005	0,072	13,837	0,863	1,147	0,841	3	0,00
2014-2018	14	1,040	0,081	12,804	0,881	1,199			0,00
2019-	2	0,758	0,166	4,553	0,431	1,084			0,02
Örneklem Büyüklüğü									
1 - 29	2	1,471	0,317	4,630	0,848	2,093			0,00
30 - 59	13	0,924	0,090	10,250	0,748	1,101	0,433	3	0,00
60 - 89	13	1,182	0,074	15,847	1,036	1,328			0,00
90 ve üzeri	4	0,819	0,974	8,409	0,628	1,010			0,00

Tablo 7 incelendiğinde moderatör değişkenlerden yayın türü, çalışmanın yılı ve örneklem büyüklüğü etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yaratmazken ($p>0,05$), öğrenim düzeyi etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yaratmıştır ($p<0,05$). Öğrenim düzeylerinden, 10. sınıflarda yapılan çalışmalarda anlamlı fark bulunmazken 3., 4., 5., 7., 8., 9. ile 12. sınıf ve lisans düzeyinde yapılan çalışmalarda deney grubu lehine anlamlı etki büyüklüğü belirlenmiştir. Bir diğer moderatör değişken olan yayın türüne göre hesaplanan etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yayın türlerinin her birinde yapılan çalışmalarda deney grubu lehine anlamlı etki büyüklüğü belirlenmiştir. Çalışmanın yılı moderatör değişkenine göre hesaplanan etki büyüklüğünde anlamlı bir fark yoktur. Ancak; çalışma yılları arasında (2004-2008, 2009-2013 vb.) hesaplanan etki büyüklükleri anlamlıdır. Örneklem büyüklüğü moderatör değişkenine göre hesaplanan etki büyüklüğünde anlamlı bir fark yoktur. Ancak; örneklem büyüklükleri arasında hesaplanan etki büyüklükleri anlamlıdır.

Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

İkinci alt problem “Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin tutuma etkisi ne düzeydedir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bunun için araştırmaya dahil edilen 24 çalışmadan elde edilen veriler ile betimleyici istatistikler, orman grafiği, heterojenlik testi, rastgele etkiler modeli ile elde edilen bulgular, moderatör değişkenlerin de anlamlı fark yaratıp yaratmadığına ilişkin analizden elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla gösterilmiştir.

Çalışmaya ait betimleyici istatistik bulguları

Meta-analize dahil edilen yansıtıcı düşünme etkinliklerinin tutuma etkisini inceleyen çalışmaların betimleyici istatistik değerlerine ilişkin her bir kategorik değer için frekans ve yüzde dağılım tablosu oluşturulmuştur. Bu kategorik değişkenler yıl, yayın türü, örneklem sayısı ve öğrenim düzeyidir.

Tablo 8.

Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Tutuma Etkisini İnceleyen Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	f	%
Yıl		
2004-2008	4	16,67
2009-2013	7	29,17
2014-2018	11	45,83
2019-	2	8,33
Yayın Türü		
Doktora Tezi	10	41,67
Yüksek Lisans Tezi	8	33,33
Makale	6	25
Örneklem Büyüklüğü		
1-29	1	4,17
30-59	9	37,50

60-89	11	45,83
90 ve üzeri	3	12,50
Öğrenim Düzeyi		
3.sınıf	1	4,17
4.sınıf	2	8,33
5.sınıf	3	12,50
6.sınıf	1	4,17
7.sınıf	8	33,36
8. sınıf	1	4,17
9. sınıf	1	4,17
10. sınıf	1	4,17
12. sınıf	1	4,17
Lisans	5	20,83

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin tutuma etkisini inceleyen alt problem için araştırmaya dahil edilen 24 çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan 10'u doktora tezi, 8'i yüksek lisans tezi ve 6'sı makaledir. Çalışmalar 2004 ile 2019 yılları arasında yapılmış olup 2014 ile 2018 yılları arasında yoğunluk göstermektedirler. Çalışma örnekleme yer alan toplam 1446 3., 4., 5.,6., 7., 8., 9., 12. sınıf ve lisans öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen verilerden yapılmıştır.

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin tutuma ilişkin etki büyüklükleri bulguları

Meta-analiz uygulamasında araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklükleri farklıdır. İstatistiksel çalışma yapabilmeyi mümkün kılan da bu farklılıklardır. Öncelikle etki büyüklüklerinin çalışma modelini (sabit etkiler veya rastgele etkiler modeli) belirleyebilmek için heterojenlik testleri uygulanmıştır.

Tablo 9.

Sabit Etkiler Modeli İle Tutum Değişkenine Ait Çalışmaların Genel Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	Hedge's g	Ki-kare Tablo Değeri (Chi-Square)	Homojenlik Değeri (Q)	%95 Güven Aralığı		p
				Alt Sınır (min.)	Üst Sınır (min.)	
Sabit Etkiler Modeli	0,712	35,173	181,938	0,603	0,821	0,000

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin tutuma etkisinin incelendiği çalışmaların sabit etkiler modeli ile yapılan analizlere göre, homojenlik değerinin (Q) 181,938 olduğu ve Ki-kare tablo değeri olan (df= 23 için $X^2(0,95)=35,173$ kritik değer üzerinde olduğu aynı zamanda $p=,000 < 0,5$ olduğu ve analizin istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda etki büyüklükleri dağılımları heterojen özelliğe sahiptir denilebilir ve çalışmada rastgele etkiler modeline geçiş yapılmıştır.

Tablo 10.**Rastgele Etkiler Modeli İle Tutum Değişkenine Ait Çalışmaların Genel Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular**

Model	K	Hedge's g	Standart Hata	%95 Güven Aralığı		P
				Alt Sınır (min.)	Üst Sınır (min.)	
Rastgele Etkiler Modeli	24	0,793	0,158	0,483	1,103	0,000

Tablo 10'da meta-analize dahil edilen 24 çalışmanın verilerinin; 0,158 standart hata ve %95 güven aralığında alt sınırı 0,483 ve üst sınırı 1,103 ile etki büyüklüğü değeri (g) 'nin 0,793 olduğu anlaşılmaktadır. Bu da yansıtıcı uygulama etkinliklerinin kontrol grubuna kıyasla tutuma olumlu yönde katkısı olduğunu belirtmektedir. Cohen ve arkadaşlarının sınıflamasına göre etki büyüklüğü değeri 0,75 ile 1.10 arasında olduğu için geniş düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Şekil 5.**Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Tutuma Etkisine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği**

Model	Study name	Statistics for each study						Hedges's g and 95% CI					Weight (Fixed)		Weight (Random)	
		Hedges's g	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value	-2,00	-1,00	0,00	1,00	2,00	Relative weight	Relative weight	
	Erisoğlı,	0,680	0,234	0,065	0,222	1,139	2,907	0,004						5,62	4,40	
	Dursun,	0,833	0,316	0,100	0,213	1,452	2,634	0,008						3,08	4,08	
	Uygun,	0,852	0,303	0,092	0,257	1,446	2,809	0,005						3,35	4,13	
	Yiğit, 2015	3,304	0,555	0,308	2,216	4,393	5,952	0,000						1,00	3,04	
	Seyhan,	1,930	0,220	0,048	1,499	2,362	8,771	0,000						6,35	4,45	
	Yıldırım,	0,150	0,255	0,065	-0,350	0,650	0,589	0,556						4,72	4,32	
	Çakır, 2019	0,499	0,202	0,041	0,104	0,894	2,476	0,013						7,57	4,51	
	Pektaş,	1,322	0,371	0,138	0,595	2,050	3,562	0,000						2,23	3,84	
	Öner	1,804	0,267	0,071	1,281	2,327	6,764	0,000						4,33	4,28	
	Tok, 2008a	0,949	0,268	0,072	0,424	1,474	3,541	0,000						4,28	4,27	
	Baş, 2012	1,519	0,281	0,079	0,968	2,070	5,404	0,000						3,89	4,22	
	Tok, 2008b	-1,284	0,274	0,075	-1,821	-0,747	-4,686	0,000						4,10	4,25	
	Erdoğan,	0,796	0,243	0,059	0,321	1,271	3,282	0,001						5,23	4,37	
	Akkuzulu,	-0,623	0,275	0,076	-1,161	-0,084	-2,266	0,023						4,07	4,25	
	Yıldız, 2018	0,486	0,242	0,058	0,012	0,960	2,011	0,044						5,27	4,37	
	Bölükbaş,	0,570	0,258	0,067	0,064	1,076	2,210	0,027						4,62	4,31	
	Elçi, 2018	0,023	0,255	0,065	-0,477	0,522	0,080	0,928						4,74	4,33	
	Türk, 2017	0,771	0,284	0,080	0,215	1,327	2,719	0,007						3,82	4,21	
	Aydoğan,	0,530	0,336	0,113	-0,129	1,190	1,576	0,115						2,72	3,99	
	Yavuz,	0,864	0,333	0,111	0,212	1,516	2,596	0,009						2,78	4,01	
	Öner	0,978	0,251	0,063	0,487	1,469	3,903	0,000						4,90	4,34	
	Akkılık,	0,399	0,207	0,043	-0,006	0,805	1,932	0,053						7,20	4,50	
	Çimen,	1,683	0,430	0,185	0,840	2,527	3,911	0,000						1,66	3,58	
	Özdemir,	0,917	0,353	0,125	0,225	1,609	2,599	0,009						2,47	3,92	
Fixed		0,712	0,055	0,003	0,603	0,821	12,837	0,000								
Random		0,793	0,158	0,025	0,483	1,103	5,013	0,000								

Şekil 5'de yer alan dikey çizgiler araştırmaya katılan çalışmaların etki büyüklüğünü; yatay çizgilerin başlangıç ve bitiş noktaları ise çalışmanın %95 güven aralığında etki büyüklüklerinin alt ve üst sınırlarını göstermektedir. Çalışmanın yan tarafında çalışma ağırlıkları da yüzdeler ve grafikte belirtilmiştir. Çalışmalara ait etki büyüklükleri incelendiğinde en büyük değerin 3,304, en küçük değerin -1,284 olduğu ve 24 çalışmanın 22'sinin pozitif, 2'sinin negatif etkiye sahip olduğu yani bu durumda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin tutum üzerinde çoğunlukla geniş düzeyde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin tutuma etkisi - moderatör değişkenler

“Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin tutuma etkisinde çalışmanın yılı, yayın türü, örneklem büyüklükleri ve öğrenim düzeyi anlamlı birer moderatör müdür?” sorusu ile ilgili yapılan moderatör analizinden ortaya çıkan bulgular tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Moderatör Değişkenlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Tutuma Etkisi

Moderatör değişken	N	Hedge's g	Standart Hata	Z	%95 Güven Aralığı		Q(b)	df(q)	p
					Alt Limit	Üst Limit			
Öğrenim Düzeyi									
10. sınıf	1	0,399	0,206	1,932	-0,005	0,804			0,05
12. sınıf	1	3,304	0,555	5,952	2,216	4,392	0,000	9	0,00
3. sınıf	1	0,863	0,332	2,596	0,211	1,515			0,01
4. sınıf	2	0,606	0,183	3,294	0,245	0,966			0,00
5. sınıf	3	0,739	0,156	4,734	0,433	1,045			0,00
6 sınıf	1	0,795	0,242	3,281	0,320	1,271			0,00
7. sınıf	8	0,925	0,093	9,898	0,742	1,108			0,00
8. sınıf	1	0,022	0,254	0,090	-0,476	0,522			0,93
9. sınıf	1	0,150	0,255	0,588	-0,349	0,650			0,56
Lisans	5	1,482	0,132	11,158	1,222	1,743			0,00
Yayın Türü									
Doktora tezi	10	1,018	0,088	11,554	0,845	1,191			0,00
Makale	6	1,121	0,113	9,919	0,899	1,343	0,010	3	0,00
Yüksek lisans tezi	8	0,536	0,092	5,826	0,355	0,716			0,00
Çalışmanın Yılı									
2004-2008	4	0,847	0,128	6,594	0,595	1,099			0,00
2009-2013	7	1,166	0,098	11,821	0,972	1,359	0,348	3	0,00
2014-2018	11	0,709	0,091	7,772	0,530	0,887			0,00
2019 -	2	0,620	0,155	4,002	0,316	0,924			0,00
Örneklem Büyüklüğü									
1 – 29	1	1,683	0,430	3,910	0,839	2,526			0,00
30 – 59	9	0,911	0,109	8,300	0,696	1,126	0,320	3	0,00
60 – 89	11	0,809	0,077	10,489	0,657	0,960			0,00
90 ve üzeri	3	0,895	0,120	7,420	0,659	1,130			0,00

Tablo 11 incelendiğinde moderatör değişkenlerden çalışmanın yılı ve örneklem büyüklüğü etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yaratmazken ($p>0,05$), öğrenim düzeyi ve yayın türü etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yaratmıştır ($p<0,05$). Öğrenim düzeyi moderatör değişkenine göre hesaplanan etki büyüklükleri anlamlı olarak farklıdır. 8., 9.ve 10. sınıflarda yapılan çalışmalarda anlamlı fark bulunmazken 3., 4., 5., 6., 7. sınıf ve lisans

düzeyindeki çalışmalarda deney grubu lehine anlamlı etki büyüklüğü belirlenmiştir. Moderatör değişkenlerden yayın türüne göre hesaplanan etki büyüklüğünde, anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yayın türlerinin her birinde yapılan çalışmalarda deney grubu lehine anlamlı etki büyüklüğü belirlenmiştir. Çalışmanın yılı moderatör değişkenine göre hesaplanan etki büyüklüğünde anlamlı bir fark yoktur. Ancak; çalışma yılları arasında (2004-2008, 2009-2013 vb.) hesaplanan etki büyüklükleri anlamlıdır. Örneklem büyüklüğü moderatör değişkenine göre hesaplanan etki büyüklüğünde anlamlı bir fark yoktur. Ancak; örneklem büyüklükleri arasında hesaplanan etki büyüklükleri anlamlıdır.

Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Kalıcılık Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Üçüncü alt problem “Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kalıcılığa etkisi ne düzeydedir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bunun için, araştırmaya dahil edilen 11 çalışmadan elde edilen veriler ile betimleyici istatistikler, orman grafiği, heterojenlik testi, rastgele etkiler modeli ile elde edilen bulgular, moderatör değişkenlerin de anlamlı fark yaratıp yaratmadığına ilişkin analizden elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla gösterilmiştir.

Çalışmaya ait betimleyici istatistik bulguları

Meta-analize dahil edilen yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kalıcılığa etkisini inceleyen çalışmaların betimleyici istatistik değerlerine ilişkin her bir kategorik değer için frekans ve yüzde dağılım tablosu oluşturulmuştur. Bu kategorik değişkenler yıl, yayın türü, örneklem sayısı ve öğrenim düzeyidir.

Tablo 2.

Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Kalıcılık Üzerindeki Etkisini İnceleyen Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	f	%
Yıl		
2004-2008	1	9,10
2009-2013	4	36,36
2014-2017	6	54,54
Yayın Türü		
Doktora Tezi	9	81,82
Yüksek Lisans Tezi	2	18,18
Örneklem Büyüklüğü		
1-29	1	9,10
30-59	4	36,36
60-89	5	45,45
90 ve üzeri	1	9,10
Öğrenim Düzeyi		
5.sınıf	3	27,27
7.sınıf	2	18,18
9. sınıf	1	9,10

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kalıcılığa etkisini inceleyen alt problem için araştırmaya dahil edilen 11 çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan 9'u doktora tezi, 2'si yüksek lisans tezidir. Çalışmalar 2008 ile 2017 yılları arasında yapılmış olup 2014 ile 2017 yılları arasında yoğunluk göstermektedirler. Çalışma örnekleme yer alan toplam 645 5., 7., 9. sınıf ve lisans öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen verilerden yapılmıştır.

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kalıcılığa ilişkin etki büyüklükleri bulguları

Meta-analiz uygulamasında araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklükleri farklıdır. İstatistiksel çalışma yapabilmeyi mümkün kılan da bu farklılıklardır. Öncelikle etki büyüklüklerinin çalışma modelini (sabit etkiler veya rastgele etkiler modeli) belirleyebilmek için heterojenlik testleri uygulanmıştır.

Tablo 3.

Sabit Etkiler Modeli İle Kalıcılık Değişkenine Ait Çalışmaların Genel Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	Hedge's g	Ki-kare Tablo Değeri (Chi-Square)	Homojenlik Değeri (Q)	%95 Güven Aralığı				p
				Alt Sınır (min.)	Sınır	Üst Sınır (min.)	Sınır	
Sabit Etkiler Modeli	1,171	18,307	165,786	0,994		1,348		0,000

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kalıcılığa etkisini inceleyen çalışmaların sabit etkiler modeli ile yapılan analizlere göre, homojenlik değerinin (Q) 165,786 olduğu ve Ki-kare tablo değeri olan (df= 10 için $X^2(0,95)=18,307$ kritik değer üzerinde olduğu aynı zamanda $p=,000 < 0,5$ olduğu ve analizin istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda etki büyüklükleri dağılımları heterojen özelliğe sahiptir denilebilir ve çalışmada rastgele etkiler modeline geçiş yapılmıştır.

Tablo 4.

Rastgele Etkiler Modeli İle Kalıcılık Değişkenine Ait Çalışmaların Genel Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	k	Hedge's g	Standart Hata	%95 Güven Aralığı		p
				Alt Sınır (min.)	Üst Sınır (min.)	
Rastgele Etkiler Modeli	11	1,249	0,372	0,521	1,977	0,000

Tablo 14'te meta-analize dahil edilen 11 çalışmanın verilerinin; 0,372 standart hata ve %95 güven aralığında alt sınırı 0,521 ve üst sınırı 1,977 ile etki büyüklüğü değeri (g) 'nin 1,249 olduğu görülmektedir. Bu da yansıtıcı uygulama etkinliklerinin kontrol grubuna kıyasla kalıcılığa olumlu yönde katkısı olduğunu belirtmektedir. Cohen ve arkadaşlarının sınıflamasına göre etki

büyüklüğü değeri 1,10 ile 1,45 arasında olduğu için çok geniş düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Şekil 2.

Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Kalıcılığa Etkisine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği

Model	Study name	Statistics for each study						Hedges's g and 95% CI					Weight (Fixed)	Weight (Random)	
		Hedges's g	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value	-2,00	-1,00	0,00	1,00	2,00	Relative weight	Relative weight
	Ersözü,	1,219	0,248	0,061	0,733	1,705	4,917	0,000						13,24	9,35
	Uygun,	1,038	0,309	0,096	0,432	1,645	3,356	0,001						8,50	9,13
	Gedikoğlu,	-1,391	0,347	0,120	-2,071	-0,712	-4,012	0,000						6,77	8,99
	Seyhan,	3,948	0,313	0,098	3,335	4,561	12,621	0,000						8,32	9,12
	Karaoğlu,	0,468	0,243	0,059	-0,009	0,944	1,925	0,054						13,77	9,36
	Yıldırım,	1,923	0,309	0,096	1,317	2,530	6,215	0,000						8,50	9,13
	Pektaş,	2,302	0,436	0,190	1,448	3,157	5,280	0,000						4,28	8,60
	Tümen,	1,684	0,298	0,089	1,101	2,267	5,658	0,000						9,19	9,18
	Cengiz,	1,291	0,405	0,164	0,496	2,086	3,184	0,001						4,95	8,74
	Aydoğmuş,	0,722	0,342	0,117	0,053	1,392	2,115	0,034						6,98	9,01
	Öner	0,592	0,229	0,053	0,143	1,042	2,585	0,010						15,50	9,40
Fixed		1,171	0,090	0,008	0,994	1,348	12,983	0,000							
Random		1,249	0,372	0,138	0,521	1,977	3,363	0,001							

Şekil 6'da yer alan dikey çizgiler araştırmaya katılan çalışmaların etki büyüklüğünü; yatay çizgilerin başlangıç ve bitiş noktaları ise çalışmanın %95 güven aralığında etki büyüklüklerinin alt ve üst sınırlarını göstermektedir. Çalışmanın yan tarafında çalışma ağırlıkları da yüzdeler ve grafikte belirtilmiştir. Çalışmalara ait etki büyüklükleri incelendiğinde en büyük değerin 3,948, en küçük değerin -1,391 olduğu ve 11 çalışmadan 10'unun pozitif, 1'inin negatif etkiye sahip olduğu yani bu durumda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kalıcılık üzerinde çok geniş düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kalıcılığa etkisi - moderatör değişkenler

"Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kalıcılık üzerindeki etkisinde çalışmanın yılı, yayın türü, örneklem büyüklükleri ve öğrenim düzeyi anlamlı birer moderatör müdür?" sorusu ile ilgili yapılan moderatör analizinden ortaya çıkan bulgular tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 5.

Moderatör Değişkenlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Kalıcılığa Etkisi

Moderatör değişken	N	EB	Standart Hata	Z	%95 Güven Aralığı		Q(b)	df(Q)	p
					Alt Limit	Üst Limit			
Öğrenim Düzeyi									
5. sınıf	3	1,133	0,173	6,528	0,793	1,474			0,00
7. sınıf	2	0,750	0,184	4,074	0,389	1,111	0,013	3	0,00
9. sınıf	1	1,923	0,309	6,214	1,316	2,530			0,00
Lisans	5	1,752	0,141	12,365	1,474	2,031			0,00
Yayın Türü									
Doktora tezi	9	1,312	0,096	13,714	1,124	1,499			0,00
Yüksek lisans tezi	2	1,744	0,271	6,427	1,212	2,276	0,502	1	0,00

Çalışmanın Yılı										
2004-2008	1	1,219	0,248	4,917	0,733	1,705				0,00
2009-2013	4	1,646	0,141	11,658	1,369	1,923	0,707	2		0,00
2014-2018	6	1,146	0,133	8,606	0,885	1,406				0,00
Örneklem Büyüklüğü										
1 – 29	1	1,291	0,405	3,184	0,496	2,086				0,00
30 – 59	4	1,249	0,175	7,132	0,906	1,593	0,000	3		0,00
60 – 89	5	1,056	0,116	9,084	0,828	1,284				0,00
90 ve üzeri	1	3,948	0,313	12,621	3,335	4,561				0,00

Tablo 15'te moderatör değişkenlerden çalışmanın yılı ve yayın türü, etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yaratmazken ($p>0,05$), öğrenim düzeyi ve örneklem büyüklüğü, etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yaratmıştır ($p<0,05$). Öğrenim düzeyi moderatör değişkenine göre yapılan çalışmalarda, her öğrenim düzeyinde deney grubu lehine anlamlı etki büyüklüğü belirlenmiştir. Yayın türü moderatör değişkenine göre hesaplanan etki büyüklüğünde anlamlı bir fark yoktur. Ancak; yayın türleri arasında (doktora tezi ve yüksek lisans tezi) etki büyüklükleri anlamlıdır. Çalışmanın yılı moderatör değişkenine göre hesaplanan etki büyüklüğünde anlamlı bir fark yoktur. Ancak; çalışma yılları arasında (2004-2008, 2009-2013 vb.) hesaplanan etki büyüklükleri anlamlıdır. Örneklem büyüklüğü moderatör değişkenine göre hesaplanan etki büyüklüğünde anlamlı fark vardır. Her örneklem büyüklüğü aralığında (1-29, 30-59 vb.) yapılan çalışmalarda deney grubu lehine anlamlı etki büyüklüğü belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu başlık altında, bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar çalışmanın alt problemlerine göre sıralanmış; benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmış ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

Birinci alt problem olan “Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi ne düzeydedir?” sorusu için uygulanan meta-analiz sonucunda akademik başarı için ulaşılan etki büyüklüğü $EB(g)= 1.168$ olup bu değer Cohen ve arkadaşlarının sınıflamasına göre etki büyüklüğü değeri 1,10 ile 1,45 arasında olduğu için çok geniş düzeyde etkiye sahip olarak ifade edilir. Çalışmalara ait etki büyüklükleri incelendiğinde en büyük değer 4,275, en küçük değer 0,011 olduğu ve 32 çalışmanın tamamının pozitif etkiye sahip olduğu yani bu durumda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı üzerinde çok geniş düzeyde etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda yapılan moderatör analizi sonuçlarına göre moderatör değişkenlerden yayın türü, çalışmanın yılı ve örneklem büyüklüğü etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yaratmazken ($p>0,05$), öğrenim düzeyi etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği alan yazındaki birçok araştırmada da (Bangert Drowns, Hurley ve Wilkinson, 2004; Bölükbaş, 2004; Elaldı, 2013; Ersözlü, 2008; Şahin, 2010; Tok 2008) ifade edilmiştir. Kim (2005)

yaptığı çalışmada, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi öğrenme performansı gösterdiklerini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi ile ilgili bulgulara dayalı olarak çıkarılan sonuçların alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Tutum Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

İkinci alt problem olan “Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin tutuma etkisi ne düzeydedir?” sorusu için uygulanan meta-analiz sonucunda tutum için ulaşılan etki büyüklüğü $EB(g) = 0.793$ olup bu değer Cohen ve arkadaşlarının sınıflamasına göre etki büyüklüğü değeri 0,75 ile 1,10 arasında olduğu için geniş düzeyde etkiye sahip olarak ifade edilir. Çalışmalara ait etki büyüklükleri incelendiğinde en büyük değer 3,304, en küçük değer -1,284 olduğu ve 24 çalışmanın 22’sinin pozitif, 2’sinin negatif etkiye sahip olduğu yani bu durumda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin tutum üzerinde çoğunlukla geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda yapılan moderatör analizi sonuçlarına göre moderatör değişkenlerden çalışmanın yılı ve örneklem büyüklüğü etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yaratmazken ($p > 0,05$), öğrenim düzeyi ve yayın türü etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$).

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin tutumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Bölükbaş’ın (2004) yansıtıcı öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiğini incelediği çalışmasında, deney grubu lehine tutum puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu; Wilson ve Jan’ın (1993) yansıtıcı düşünme sürecini kapsayan ortamların öğrencilerin korku ve çekincelerini azaltarak derse karşı daha olumlu yaklaşımlarına katkıda bulunduğu, sonuçları ile örtüşmektedir.

Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Kalıcılık Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

Üçüncü alt problem olan “Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kalıcılığa etkisi ne düzeydedir?” sorusu için uygulanan meta-analiz sonucunda kalıcılık için ulaşılan etki büyüklüğü $EB(g) = 1,249$ olup bu değer Cohen ve arkadaşlarının sınıflamasına göre etki büyüklüğü değeri 1,10 ile 1,45 arasında olduğu için çok geniş düzeyde etkiye sahip olarak ifade edilir. Çalışmalara ait etki büyüklükleri incelendiğinde en büyük değer 3,948, en küçük değer -1,391 olduğu ve 11 çalışmadan 10’unun pozitif, 1’inin negatif etkiye sahip olduğu yani bu durumda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kalıcılık üzerinde sahip olduğu etkinin çok geniş düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan moderatör analizi sonuçlarına göre, çalışmanın yılı ve yayın türü moderatör değişkenlerinin etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yaratmadığı ($p > 0,05$), öğrenim düzeyi ve örneklem büyüklüğü moderatör değişkenlerinin etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$).

Alan yazında yer alan Nesbit ve Adesope (2006), Seyhan (2013), Uygun (2012) ve Yıldırım (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kalıcı öğrenmeyi sağladığı ifade edilmiştir. Yapılan araştırma ile ortaya çıkan yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kalıcılık üzerindeki etkisine yönelik sonuçların alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Bu araştırmada gerçekleştirilen meta-analiz ile elde edilen en önemli sonuç yansıtıcı dūřunme etkinliklerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerinde çok geniş, tutum üzerinde geniş düzeydeki etkisiyle önemli düzeyde bir stnlge sahip olduğudur. Bařka bir deyişle, yansıtıcı dūřunme etkinliklerinin uygulandığı ėretim ortamında yapılan uygulamaların, geleneksel ėretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kalıcılık puanları açısından daha etkili olduğu söylenebilir. Türkiye’de yapılan bu deneysel çalışmalar göstermektedir ki yansıtıcı dūřunme etkinlikleri lehine elde edilen meta-analitik üstünlük, yansıtıcı dūřunme etkinlikleri ile yapılacak çalışmaların son derece önemli olduğu sonucunu vermektedir.

neriler

Bu başlık altında getirilen öneriler uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak sıralanmıştır.

Uygulayıcılara neriler

Yapılan bu araştırmanın sonucunda yansıtıcı dūřunme etkinliklerinin kullanıldığı ortamlarda geleneksel yöntemin kullanıldığı ortamlara göre akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerinde pozitif yönlü, geniş ve çok geniş düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle;

1. Her eėitim kademesinde öėretmenler/ėretim elemanları yansıtıcı dūřunme hakkında bilgi edinerek, uygulamalarında yansıtıcı dūřunme etkinliklerine yer verebilirler.
2. Eėitimciler, yansıtıcı dūřunmenin tutum üzerindeki etkisinin diėer iki deėiřkene (akademik bařarı ve kalıcılık) göre biraz dūřk çıkması nedeniyle, tutumların geliřimi için yansıtıcı dūřunme etkinliklerine daha fazla yer verebilirler.
3. Kendilerinin yetiřtiėi geleneksel ėretim metotları yerine, eėitimciler derslerinde yansıtıcı dūřunme etkinliklerini daha fazla uygulayabilmek için çaba gösterebilirler.
4. Yansıtıcı dūřunme etkinliklerini çeşitlendirme konusunda ve uygulama sorunlarının zm için etkili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
5. Eėitimciler, kendi öz deėerlendirmelerine katkı saėlamak için de yansıtıcı dūřunme etkinliklerine bařurabilirler.

Araştırmacılara Yönelik neriler

1. Örnekleme tam metin bildiriler eklenerek çalışma yapılabilir.
2. Araştırma dili Türkçe ve İngilizce ile sınırlandırılmayarak geniş yelpazede farklı dillerdeki yayınlarda meta-analize dahil edilebilir.
3. Araştırmada yer alan bağımsız değişkenler girişimcilik, mesleğe yönelik tutumlar olarak belirlenebilir.
4. Yansıtıcı dūřunme ile ilgili yapılacak meta-analiz çalışmasına korelasyon değerleri bulunan tek gruplu çalışmalar dahil edilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Makale bir meta-analiz çalışması olduğundan doküman inceleme yoluyla gerçekleştirildiği için Etik Kurul izni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul izni beyan edilmemiştir.

Kaynakça/References

- Alp, S. ve Şahin Taşkın, Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311–320.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları, Eğitim Araştırmaları, Ankara: Anı Yayıncılık, 8(2), 66-73.
- Bağcıoğlu, G. (2000). Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Trabzon. (1-3 Eylül 1999). Cilt 1.
- Bakioğlu, A.ve Dalgıç, G. (2014). *Eğitimcilerde Yansıtıcı Düşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Bangert-Drowns, RL, Hurley, MM ve Wilkinson, B. (2004). Okul temelli öğrenmek için yazma müdahalelerinin akademik başarıya etkileri: bir meta-analiz. *Eğitim Araştırmalarının Gözden Geçirilmesi*, 74 (1), 29-58. <https://doi.org/10.3102/00346543074001029>
- Bayrak, F. ve Usluel Koçak, Y.(2010). Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40, 93- 104.
- *Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretimin (Reflective teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme Becerileri. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları içinde (281-335. ss.)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- *Elaldı, Ş. (2013). Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destekli tam öğrenme modelinin tıp fakültesi öğrencilerinin üstbilis becerileri, öz-düzenleme stratejileri, öz-yansıtma becerileri, özyeterlik inançları, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ergen, G. (2014).Öğretimde Yeni Yönelimler ve Düşünme Becerileri, Ç. Şahin ve S. Z. Genç(Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (247-290 ss.)* İstanbul: Paradigma Akademi
- *Ersözlü, Z. N. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kim, Y. (2005). Cultivating reflective thinking: the effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning. (Unpublished doctor of philosophy thesis). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Köstekçi, E. (2016). Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Nesbit, JC ve Adesope, OO. (2006). Learning with concept and knowledge maps:: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 76 (3), 413-448.

<https://doi.org/10.3102/00346543076003413>

- Ross, D. and Bondy, E. (1996). The Continuing Reform of a University Teacher Education Program: A Case Study, K. Zeichner, S. Melnick, and M. L. Gomez (ed.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*, New York, Teachers College Press, (pp.62–79).
- Sarıgöz, İ. H. (1999). Yansımali yabancı dil öğretimi. *Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*. İzmir.
- Senemoğlu, N. (2003). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Gazi Kitabevi.
- *Seyhan, B. Ç. (2013). Sinir sistemi konusunun öğretilmesinde kullanılan yansıtıcı düşünme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- *Şahin, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarına öğretim tekniklerinin yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle öğretilmesinin akademik başarıya etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 9(1); 28-33.
- Taggart, G. L. & Willson, A. P. (1998). *Promoting Reflective Thinking In Teachers In 44 Action Strategies*, Thousand Oak, CA: Corwin Press.
- *Tican, C. (2013). Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Tok, Ş. (2008). The effects of reflective thinking activities in science course on academic achievements and attitudes toward science. *Elementary Education Online*, 7(3); 557-568.
- *Uygun, K. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünver, G. (2011). *Yansıtıcı Düşünme*. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (139-149. ss.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Wilson, J. and Jan, L.W.(1993). *Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning*. NH: Heinemann Portsmouth.
- *Yıldırım, T. (2012). Coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısına, tutum ve kalıcılığa etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

*Hem makalede hem de meta-analizde kullanılan kaynaklar.

Meta-Analiz İçin Kullanılan Kaynaklar

- Akkılık, E. (2016). The predict-observe-explain instruction coupled with reflective journal writing for teaching electricity and magnetism: A quasi-experimental study with grade 10 students (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- Akkuzulu, D. (2011). Yedinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi çevre ve insan ünitesinde yansıtıcı fen günlükleri tutmasının başarı ve tutuma etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğmuş, M. (2017). Ortaokulda uygulanan yansıtıcı öğretim etkinliklerinin etkililiğinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Baş, G., ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2); 128-142.
- Cengiz, C. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel kimya laboratuvarı dersinde hazırladıkları yansıtıcı günlüklerin yansıtıcı düşünme ve akademik başarıları üzerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çakır, A. (2019). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel okuryazarlık başarılarına ve tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Çimen, O., ve Yılmaz, M. (2014). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1; 339 – 359.
- Dursun, F. (2015). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklere göre hazırlanan genel konfeksiyon teknolojisi dersi programının akademik başarı ve tutuma etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Elçi, Z. A. (2018). Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazma tutumları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Erdoğan, F., ve Şengül, S. (2019). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik tutumuna etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1); 247-260.
- Eren, Z. (2015). Öğrenme günlüklerinin ilköğretim matematik dersi uzunlukları ölçme konusunun öğretilmesinde uygulanması (Tokat ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Gedikoğlu, E. (2015). Yansıtıcı düşünme etkinlikleri destekli modüler öğretimin 5. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2014). E-öğrenme ortamlarında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına, sosyal buradalığına ve güdülenmesine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keskinkılıç, G. (2010). İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarıya etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kırnık, D. (2010). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kızılkaya, G. (2009). Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş web tabanlı öğrenme

- ortamlarının problem çözme üzerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Köksal, M. S. (2010). The effect of explicit embedded reflective instruction on nature of science understandings, scientific literacy levels and achievement on cell unit (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Köprübaşı, M. (2018). Fen kavramları ile ilişkilendirilmiş doğrudan yansıtıcı yaklaşım etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine ve akademik başarılarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Okan, H. (2009). Pişano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkililiği (Devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanat dalları örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öner Sünkür, M. (2013). Fen ve teknoloji dersinde tahmin et-gözle-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlik uygulamalarının değeriendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Öner Sünkür, M., Arıbaş, S., İlhan M., ve Sünkür, M. (2012). Tahmin et-gözle-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 25-35.
- Özdemir, N. (2015). Fen öğretiminde yansıtıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin üst biliş becerilerine ve duyuşsal değışkenlere etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özer, S. (2019). Tarih öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Pektaş, R. (2014). The effect of reflective thinking based advanced reading education on student success, attitude and permanence (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149); 104-117.
- Tümen Akyıldız, S. (2015). Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığa, yansıtıcı düşünme ve üstbiliş becerilerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Türk, N. (2017). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, A. (2017). İlkokul hayat bilgisi dersinde bilişim teknolojileri destekli yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin ders başarısına ve tutumuna etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Yıldız, M. (2018). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde yansıtıcı öğretim ile desteklenmiş

basamaklı öğretimin akademik başarıya ve tutuma etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.

Yiğitel, S. (2015). Ortaöğretim biyoloji dersi öğretiminde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

İletişim/Correspondence

Doç.Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK
oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr

Hilal ÜNAL

hilal_unal@hotmail.com